

Revista Mallorquina de **Pedagogia**

educació i cultura

educació
cultura

educació

Universitat de les Illes Balears

18

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

18

Palma, 2005

Universitat de les Illes Balears
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 18. 2005

Revista del Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears

Director i fundador: Antoni J. Colom Cañellas

Consell de Redacció: M. Carme Fernández Bennàssar, Gabriel Janer Manila, Jaume Oliver Jaume, Eduard Rigo Carratalà, Bernat Sureda Garcia, Jaume Sureda Negre

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (dos exemplars): Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. 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, 2005

© 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: Terrassa arts gràfiques. C/ de 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

La història de l'educació a Menorca. Anàlisi bibliogràfica	7
Antoni J. Colom Cañellas i Pere Alzina Seguí	
Els orígens de l'ensenyament secundari públic a Menorca: de l'Escola de Nàutica a l'Institut Lliure de Segon Ensenyament (1855-1869)	23
Xavier Motilla Salas	
164 anys d'escola a Sant Climent (illa de Menorca).....	39
Pere Alzina Seguí	
La herencia institucionista y la enseñanza activa en Mallorca	53
Rafael Garcerán Aulet	
Entendre la conducta antisocial de l'alumne des de la docència	77
Joana Colom Bauzá	
José María Eyalar: la influència francesa en la renovació de la didàctica de les matemàtiquesí	87
Francesca Comas Rub	
Transició democràtica a les illes Balears. Una perspectiva educativa des de la revista <i>Lluc</i> : 1979-1983	101
Juanjo Burgués Mestre	
La teoría freiriana como fundamento para el aprendizaje activo en la universidad. ¿Una propuesta pedagógica utópica?	117
Tania Suely Azevedo Brasileiro	
Didáctica General <i>versus</i> didácticas específicas: un viaje de ida y vuelta	133
Maria Rosa Rosselló	

Autoconcepto y rendimiento escolar: relaciones con otras variables psicopedagógicas.....	143
María Antonia Manassero Mas i Ángel Vazquez Alonso	
Estudio sobre las competencias cognitivas de los educadores sociales	167
Antonio Muñoz i Lluís Ballester	
Factores de exclusión de los alumnos inmigrantes en la interacción con los docentes	191
Carlos Vecina Merchante	
Família, educació i treball a la societat de la informació des d'una perspectiva de gènere	205
Belén Pascual Barrio	
La familia y el aprendizaje de los malos tratos	215
Carmen Touza Garma	
Intervencions i estratègies en la millora de l'esportivitat i la reducció de les conductes violentes en l'esport	225
Pere Palou Sampol, Pere A. Borràs Rotger, Francesc X. Ponseti Verdaguer i Josep Vidal Conti	
Paràlisi cerebral i medi aquàtic:una experiència pràctica per a la millora de la qualitat de vida	239
Jaime Cantallops Ramón	
L'enfrontament mare/filla: el conflicte de la dona com a reproductora del patriarcat	255
M. Antonia Haro Matas	
Satisfacción de usuarios de programas de tratamiento de drogodependencias. Validación de un modelo de evaluación	269
Mª Cristina Fernández Coll i Sergi Canal Montiel	
Normes de publicació	285

**La història de
l'educació a
Menorca. Anàlisi
bibliogràfica**

Antoni J. Colom
Cañellas i Pere
Alzina Seguí
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
7-22

La història de l'educació a Menorca. Anàlisi bibliogràfica

The history of education in Minorca. A bibliographical analysis

Antoni J. Colom Cañellas
Pere Alzina Seguí
Universitat de les Illes Balears

Resumen

A continuación se expone evolutivamente el desarrollo bibliográfico que en Menorca, una de las islas Baleares, ha tenido la Historia de la Educación haciendo mención a artículos, libros y autores. Al mismo tiempo se hace una evaluación de las aportaciones realizadas así como un análisis de necesidades cara a nuevas y futuras investigaciones.

Summary

The following presents the evolution of bibliographic development in the history of education in Minorca (one of the Balearic Islands) through the use of articles, books and authors, as well as an evaluation of the contributions and a needs analysis with a view to new and future research.

Precedents

La *Revista de Menorca* publica, al llarg de la seva llarga i dilatada trajectòria, un conjunt d'articles i petits estudis sobre el desenvolupament de l'educació a l'illa de Menorca que, si bé no es podrien considerar des de la perspectiva de la historiografia actual, sí que aporten importants dades per farcir la història de l'educació de l'illa de Menorca.¹

¹ Ens referim als estudis següents: COTRINA FERRER, J. «Datos sobre instrucción pública en Menorca en el siglo XVIII», a *Revista de Menorca*, 1929, pàg. 165-168; ANÒNIM. «Datos para la historia de la instrucción pública en Mahón. Segunda Enseñanza», a *Revista de Menorca*, 1889, pàg. 246-247; FAJARNÉS TUR, E. «La enseñanza no católica en Menorca», a *Revista de Menorca*, 1889, pàg. 193-195; FAJARNÉS TUR, E. «La ins-

Mereix una especial atenció l'estudi, extens i documentat, de José Cotrina Ferrer sobre l'ensenyament superior a Maó. També cal esmentar els estudis de Marçal Pascuchi sobre Josep Miquel Guàrdia i l'estudi de l'obra anarquista de Joan Mir i Mir, de Josep Portella, que ens apropa una de les figures més rellevants de la intel·lectualitat menorquina relacionada amb el camp educatiu.

Considerem que la historiografia sobre el desenvolupament de l'educació al llarg de la història de Menorca comença amb l'article de J. M. Quintana que publicà la revista *Lluc* de Palma sobre l'escola lliure d'Alaior l'any 1976. A continuació, caldria fer esment, tal com es veurà més endavant, d'un altre treball sobre depuració dels mestres republicans a Menorca escrit per Sebastià Serra i publicat a les actes de les II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, que tingueren lloc a Palma l'any 1978. Per últim, cal dir que el primer treball de la història educativa menorquina publicat a Menorca va veure la llum el 1980 de mans del llibre, que ben aviat referenciem, de Pere Alzina i Seguí.

Doncs bé, malgrat aquestes fites, és indubtable que en anys anteriors es publicaren alguns treballs que, vists des del temps present, poden tenir relació amb la història de l'educació menorquina. Volem fer referència a un seguit de treballs que varen veure la llum després del traspass del mestre Joan Benejam Vives, treballs que, més que tenir com a objectiu historiar algun tret de l'educació a Menorca, tenien com a finalitat servir de nota necrològica o lloar la seva tasca educativa. No són veritablement treballs d'història de l'educació, però sens dubte, després de tants d'anys, és indubtable que poden tenir un cert

trucció de la mujer en Menorca», a *Revista de Menorca*, 1890, pàg. 401-404; FAJARNÉS TUR, E. «Instrucción de los varones en la Isla de Menorca», 1899, pàg. 95-97; FERRER ALEDO, J. «La enseñanza superior en Mahón. Conferencias dadas en el Ateneo por el ateneista Jaime Ferrer Aledo en 1911», a *Revista de Menorca*, 1911, pàg. 101-106, 135-139, 153-160, 185-192, 217-224, 249-256, 281-288, 313-320 i 389-396; 1912, pàg. 65-72, 105-112, 137-144, 165-172, 233-240 i 265-272; 1913, pàg. 49-56, 121-128, 137-144, 185-192 i 201-204. FERRER ALEDO, J. «Menorca en la segunda década del siglo XX, Instrucción Pública», a *Revista de Menorca*, 1921, pàg. 17-26; FERRER ALEDO, J. «Menorca en la tercera década del siglo XX. Instrucción Pública», a *Revista de Menorca*, 1931, pàg. 339-345. LÁDICO, T. «Instrucción de los varones en la isla de Menorca», a *Revista de Menorca*, 1899, pàg. 198-200. LAFUENTE VANRELL, L. «La obra educadora del Sr. Acevedo», a *Revista de Menorca*, 1917, pàg. 87-92. LAFUENTE VANRELL, L. «D. Juan Benejam y Vives. 1846-1922», a *Revista de Menorca*, 1922, pàg. 77-80. MERCADAL, J. M. «Sr. D. Antonio Victory Taltavull (sobre enseñanza de geografía e historia regionales)», a *Revista de Menorca*, 1906, pàg. 175-183. CAVALLER PIRIS, J. «Pedagogos ilustres: maestro Benejam», a *Revista de Menorca*, 1922, pàg. 191. PÉREZ ACEVEDO, J. «El analfabetismo en Menorca. Discurso inaugural del curso académico 1910-1911», a *Revista de Menorca*, 1910, pàg. 330-349. PÉREZ ACEVEDO, J. «Menorca en la primera década del siglo XX. Instrucción pública», a *Revista de Menorca*, 1911, pàg. 24 a 28; PÉREZ ACEVEDO, J. «Vida Escolar, por Andrés Ferrer Ginard», a *Revista de Menorca*, 1912, pàg. 24-28. GUTIÉRREZ PONS, J. «Notas históricas acerca de la enseñanza en la isla de Menorca y particularmente en Mahón», a *Revista de Menorca*, 1969, pàg. 251-259. QUINTANA, J. M. «Nota necrológica», a *Revista de Menorca*, quart trimestre de 1984, pàg. 395-398; DE NICOLÁS MASCARÓ, J. C. «Joan Hernández Mora, menorquí ilustre. Referencia biográfica», a *Revista de Menorca*, quart trimestre de 1884, pàg. 399-414. PASCUCHI, M. «Quinze cartes del doctor Josep Miquel Guàrdia sobre la Renaixença», a *Revista de Menorca*, quart trimestre de 1984, pàg. 415-422; LÓPEZ CASASNOVAS, J. «Josep Miquel Guàrdia. Notes a un epistolari», a *Revista de Menorca*, quart trimestre de 1984, pàg. 423-498. PASCUCHI, M. «Josep Miquel Guàrdia i la Renaixença Catalana», a *Revista de Menorca*, quart trimestre 1982, pàg. 405-446. MORILLAS PRAENA, M. P. «El Porvenir del Obrero, Eco de la Agrupación Germinal», a *Revista de Menorca*, segon trimestre de 1987, pàg. 169-200. PORTELLA COLL, J. «Joan Mir i Mir. Obra anarquista 1898 a 1915», a *Revista de Menorca*, segon trimestre de 1988, pàg. 101-245. ROSSELLÓ LLITERAS, J. «L'escola de Música de Maó (segle XVIII) notes per a la seva història», a *Revista de Menorca*, quart trimestre de 1988, pàg. 553-563. SEGUÍ, J. «Datos para la historia de la instrucción pública en Mahón. Segunda enseñanza (desde 1864 a 1889)», a *Revista de Menorca*, núm. de 1889, pàg. 246-247.

valor historiogràfic. Per això hem volgut deixar-ne constància.² En aquest mateix context també podríem afegir l'opuscle del doctor Hernández Mora sobre la biografia de Joan Comas i Camps que es publicà l'any 1976. No és ben bé un treball d'història de l'educació, però pot tenir un cert interès per als qui treballen en aquesta matèria.³

A continuació, intentarem donar compte de la bibliografia produïda sobre l'educació a Menorca a nivell històric, tot analitzant els llibres i els articles produïts a la mateixa Illa, i donarem notícia després dels llibres i articles publicats en altres indrets, fonamentalment Palma, Barcelona i Madrid.

Llibres publicats a Menorca

No hi ha cap mena de dubte a considerar realment original l'inici a Menorca dels estudis sobre la història educativa de l'Illa. Corria l'any 1980 quan un jove estudiant de batxillerat donava a la llum el primer llibre de la història de l'educació a Menorca, que era un treball de curs que havia presentat a l'assignatura d'Història l'any anterior; fem referència a P. Alzina i al seu llibre *La escuela libre de Alaior*, que li publicà el mateix institut on estudiava. Com hom veu, no és normal que una tradició bibliogràfica comenci el seu camí de llibres publicats d'aquesta manera.

Després d'aquest original inici de la historiografia educativa a Menorca, trobem uns altres treballs que ja entren dins una major normalitat, puix es tracta de la tesi doctoral d'un catedràtic de la Universitat de Barcelona, el menorquí Antoni Petrus Rotger, a qui l'Ajuntament d'Alaior publicà el seu treball *José M. Guardia. Personalitat y doctrina pedagógica*, l'any 1985. Aquesta tesi fou dirigida pel professor doctor Alexandre Sanvisens i cal dir que el tribunal que la va jutjar va ésser presidit per Pedro Laín Entralgo, catedràtic que fou d'Història de la Medicina a la Universitat Complutense de Madrid i que arribà a ser president de la Real Academia Española. Uns anys més tard, exactament el 1992, el mateix Petrus Rotger publicà un nou llibre –*Francisco Pons Pons, mestre*– gràcies a l'Ajuntament de Sant Lluís, ja que l'esmentat mestre desenvolupà la seva tasca docent en aquest poble. Es tracta d'un mestre renovador que va viure entre 1892 i 1969 i que aplicà tot un seguit d'estratègies actives a la seva escola. Seria prou interessant gaudir d'una sèrie de monografies d'aquest tipus que donessin informació sobre els mestres més destacats de l'Illa per tal d'arribar a saber com fou en la realitat d'aula l'educació menorquina.

Gabriel Julià Seguí publicà, el 1993, un interessant estudi d'un mestre menorquí a l'Uruguai.⁴ Orestes Araújo va exercir de mestre, pedagog i inspector d'educació a l'Uruguai, sense deixar els seus vincles amb l'Illa. Araújo va publicar nombroses obres de caire pedagògic i fou un gran publicista.

² Independentment dels articles apareguts a la premsa diària, i que en conseqüència no tenen el nivell científic pertinent, volem deixar constància almenys dels treballs següents: J. CAPÓ. «Don Juan Benejam», pàg. 684-685 de *Boletín Pedagógico*, núm. 119. Palma, 10 de març de 1922; J. CAVALLER. *Pedagogos ilustres*, Ciutadella: Impr. Moll, 1922; J. SOLSONA. «Benejam y la alegría de la escuela», a *Revista de Menorca* vol. XVIII. Maó, 1923. Pels motius esmentats en el text, aquests treballs no s'inclouran a la bibliografia final.

³ Vegeu en concret: J. HERNÁNDEZ MORA. *El doctor Juan Comas Camps. Investigador emérito de la Universidad de México. Noticia de su vida y de su obra*. Ciutadella: Impr. Cardona.

⁴ JULIÀ SEGUÍ, G. (1993). *Un menorquí para Uruguay: Orestes Araujo*. Menorca: Nura, Sicoa i Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Consell Insular de Menorca.

També cal esmentar un exhaustiu treball titulat *Dones a les illes: treball, espai i ensenyament (1895-1945)* publicat per la Conselleria de Presidència del Govern de les Illes Balears.⁵ La publicació inclou dos interessants articles de Miquel Àngel Marqués («Aproximació a la dona treballadora de Menorca») i de Maria Lluïsa Canut («Dones i educadores a la Menorca de la primera meitat del segle XX»).

A partir d'aquí podem dir que el gran protagonisme bibliogràfic amb referència a la història de l'educació menorquina cau en mans d'una institució que, de fet, protagonitza en gran part el desenvolupament de la cultura a l'Illa; fem referència a l'anomenat Institut Menorquí d'Estudis (IME), que veritablement protagonitzarà el gran esforç d'aquests darrers anys a fer conèixer el passat educatiu de Menorca.

Nogensmenys també cal dir que l'inici d'aquesta tasca va venir donada un poc conjunturalment, puix la seva primera publicació de temàtica historicoeducativa fou fruit d'un catàleg que volia il·lustrar una exposició que es va fer, el 1993, sobre la història del port de Maó –fonamentalment al segle XIX– i en el qual es feia referència a l'Escola de Nàutica de Menorca. L'ànima de l'esmentada mostra i autor del catàleg fou Antoni Puertas Pujol, professor d'institut tant de filosofia com de llengües clàssiques, que l'any següent, és a dir, el 1994, publicava el seu estudi a la *Revista de Menorca* –«L'Escola Nàutica de Maó»– que d'alguna forma representa l'inici de l'interès de l'Institut Menorquí d'Estudis per la qüestió historicoeducativa.⁶

A partir d'aquí, l'esmentada institució desenvoluparà una tasca que es pot considerar de gran magnitud, principalment si tenim present que Menorca és una illa que, si fa no fa, arriba al vuitanta mil habitants. Cal tenir present que, després d'aquestes publicacions referides a l'Escola de Nàutica, i des de l'any 1998 fins ara, final del 2004, l'Institut Menorquí ha publicat fins a vuit llibres d'història de l'educació menorquina, xifra que, per la dimensionalitat humana de Menorca, ens sembla absolutament exemplar.⁷ Sense comptabilitzar l'obra de Gemma Capdevila Serrano, malgrat el seu interès històric,⁸ el primer llibre d'aquest nou període publicista s'inicià amb l'obra de Vicente Macián, professor de l'institut de Maó, amb un llibre que sobre l'esmentat institut publicà el 1998, tot aprofitant la riquesa del seu fons documental.

El segon llibre d'aquesta nova època és el d'Esperança Pallicer Pons dedicat a historiar la construcció de les escoles d'ensenyament primari de la vila de Ferreries. En origen, aquesta publicació fou un treball de curs de l'assignatura de Pedagogia Contemporània que es continua impartint en els estudis de Pedagogia a la Universitat de les Illes Balears. L'any següent es publicaren dos llibres més de caràcter historicoeducatiu; el primer pretén ser una visió panoràmica, general i sistemàtica de l'educació a Menorca, potser feta encara amb una manca significada de recerques locals i de monografies, però que no deixa d'ésser un intent valent i valuós de fer comprendre, per primera vegada, de forma general, el fenomen educatiu a l'Illa. Fem referència a l'obra d'Ignasi Martín Jiménez titulada *El sistema*

⁵ COMISSIÓ INTERDEPARTAMENTAL DE LA DONA. CONSELLERIA DE PRESIDÈNCIA DEL GOVERN BALEAR (1997). *Dones a les Illes: treball, espai i ensenyament (1895-1945)*. Palma: Ajuntament de Palma, Consell Insular de Menorca i Consell Insular d'Eivissa i Formentera.

⁶ PUERTAS PUYOL, A. L'Escola de Nàutica de Maó (1855-1869) a *Revista de Menorca*, primer semestre de 1994; pàg. 5-35.

⁷ A més de publicar un altre treball de caire pedagògic encara que no de caire historicoeducatiu; ens referim a P. ALZINA. *Treballar amb la diversitat* publicat conjuntament amb l'Ajuntament d'Alaior, a Alaior l'any 2000.

⁸ Ens referim a la Guia Didàctica sobre *El joc maonès*, publicada l'any 1999, pel mateix Institut Menorquí d'Estudis.

educatiu a Menorca (1800-1939). L'estudi aporta importants dades, documents, fets, personatges i institucions relacionats amb l'educació de l'Illa de notable interès, molts dels quals inèdits.

El segon llibre a què ens referim, publicat també el 2000, és una voluminosa obra deguda al matrimoni Canut-Amorós, científics ja jubilats i que han estat professors a diverses universitats nord-americanes, que sota el títol *Maestras y libros (1850-1912)* fan una tasca de recollida d'informació de l'escola privada femenina de formació de mestres Alberta Jiménez, que sota la direcció de les monges de la Puresa de Maria es troba ubicada al barri de sa Vileta a Palma. En aquest sentit és important l'estudi que fan de les alumnes més destacades com també de les fonts bibliogràfiques d'aquest centre de formació de mestres. L'interès que pot tenir per a Menorca es troba en les informacions que dona de moltes mestres menorquines que estudiaren en aquesta escola normal.

Vicente Macián, autor de l'estudi sobre l'institut de Maó, publica el 2000 un llibre sobre la història del col·legi religiós Sant Josep de Maó sota el títol *Pervivencia de un colegio 1875-2000*. En el llibre, analitza els principals esdeveniments i personatges relacionats amb aquest col·legi maonès que ha gaudit de gran prestigi.

L'any següent, l'Institut Menorquí d'Estudis escometa la publicació facsímil de la revista *Llum Nova*, que es publicà a Migjorn Gran als anys 1912 i 1913. Aquesta publicació té un interès historicoeducatiu gairebé marginal, ja que sols aporta informacions sobre un mestre mallorquí, dels més importants de la nostra renovació educativa –mestre Andreu Ferrer–, que efectivament va estar destinat a Migjorn i després es traslladà a Artà (Mallorca) i finalment a Palma.⁹ Seguint aquesta línia publicista, l'any 2001, i mitjançant una edició conjunta de l'Institut Menorquí d'Estudis i el Consell Insular de Menorca, veu la llum el llibre de Pere Alzina *Joan Comas Camps, de pedagog a antropòleg*, que és, més que una aproximació, un acurat estudi d'aquest intel·lectual, un dels més brillants que donà l'exili espanyol i que, fill del mestre mallorquí Gabriel Comas i Ribas i de l'alaiorenca Rita Camps Mus, havia nascut a Alaior el 1900. No és arriscat dir que és un llibre gairebé definitiu sobre el més important dels germans Comas.¹⁰

Dos llibres més es publicaran l'any 2002 i ambdós deguts a joves professors universitaris. El primer és de la doctora Isabel Villafranca, professora de la Universitat de Barcelona, que aquest any publicà una part de la seva tesi doctoral sota el títol: *Mestre Joan Benjam Vives, antologia d'un compromís pedagògic*, publicada com tots els llibres anteriors per l'IME; el segon títol torna a ésser una altra obra del Pere Alzina, professor de la Universitat de les Illes Balears, que conjuntament ara amb Francesc Carreras Jaume donà a la llum *El Casino 17 de Gener*.

Malgrat el títol, es tracta d'un veritable estudi d'història de l'educació, ja que recull tots els processos d'educació no formal i informal que es desenvoluparen des d'aquest casino ciutadellenc, que fou, a més, la plataforma des d'on es creà i s'iniciaren les tasques de l'Escola Racionalista de Ciutadella; en aquesta obra s'aporta, a més i per primera vegada en el marc de la bibliografia menorquina, un estudi historicoeducatiu de caire no formal, és a dir, d'activitats educatives no escolars.

⁹ Per tal de tenir esment de la importància d'aquest mestre en la nostra història educativa, vegeu: M. I. SANCHO ORELL (1984). *El mestre Andreu Ferrer i l'ensenyament d'Artà (1916-1928)*. Palma. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears. (Els nostres educadors 2).

¹⁰ Aquesta afirmació és feta per A. J. Colom, malgrat l'opinió del coautor d'aquest article, i qui la fa és simplement perquè considera que correspon a la veritat.

Fins ara el darrer llibre publicat a Menorca i sota el patrocini de l'IME és també l'obra d'un jove professor universitari que desenvolupa la seva tasca professional en el si de la Universitat de les Illes Balears; es tracta de l'estudi del Xavier Motilla titulat *Regeneracionisme i educació popular a Menorca*, que al llarg de quasi cinc-cents pàgines revisa la tasca feta per un republicà i intel·lectual del qual gairebé no teníem cap mena d'informació. Fem referència a José Pérez de Acevedo, que havia nascut a l'Havana però que a partir de 1903 va romandre a Menorca, com a catedràtic de l'Institut de Filosofia (si bé va fer també classes d'Història i Geografia) fins a la seva mort el 1917.

Articles i opuscles publicats a Menorca

L'any 1988, en una publicació del Col·legi Públic de Ferreries surt un extens treball de la ploma d'un dels seus mestres, M. Monerris, tot historiant l'ensenyament públic del poble. A partir d'aquí haurem de fer referències a unes altres publicacions. De tota manera, per parlar d'una font important per a la història de l'educació a Menorca cal parlar, tal com ja vàrem veure en els «precedents», de la *Revista de Menorca*.

L'anomenada *Revista de Menorca* és una de les revistes més antigues d'Espanya, ja que es publica des del 1888. Fou, i ho continua essent, la revista d'un òrgan científic de l'Ateneu de Maó, si bé, aquests darrers anys, està subvencionada per l'Institut Menorquí d'Estudis. El primer treball de l'època moderna que veu la llum en aquesta publicació es deu al mallorquí Josep Segura Salado, que el 1978 publicà un treball sobre els exploradors –escoltes– a Menorca. Curiosament, a partir d'aquí sols hem trobat articles de caire pedagògic a partir de 1996, a part dels petits estudis esmentats anteriorment. Òbviament això no és responsabilitat de l'esmentada publicació, sinó que simplement els historiadors de l'educació no han aprofitat aquest canal de publicació per fer conèixer els seus treballs. Curiosament, a Menorca, i quan es tracta de treballs historicopedagògics, es pensa més en la publicació d'un llibre que no pas d'articles, la qual cosa ens evidencia la facilitat que per a l'edició d'obres ha obert l'esmentat IME.

Aquest article de 1996 a què hem fet referència i que apareix a la *Revista de Menorca* és d'Antoni J. Colom; es tracta d'un treball sobre Joan Benejam, l'insigne mestre ciutadellenc, en el qual s'analitzen els seus articles publicats a Mallorca, concretament a la revista *El Magisterio Balear*. L'objectiu d'aquest article era doble: d'una banda, apropar els escrits de Benejam editats fora de Menorca per facilitar les futures tasques de recerca als companys menorquins i, en segon lloc, perquè no quedés en l'oblit el 150è aniversari d'aquest mestre menorquí, que com hom sap nasqué a Ciutadella el 1846.

En el número següent, corresponent a l'any 1997, la *Revista de Menorca* es fa ressò d'un cicle de conferències sobre la història de l'educació a Menorca tot publicant algunes de les intervencions que es feren en aquella ocasió; en concret es publicaren articles de Jaume Oliver, professor a la UIB, sobre Joan Comas, de Pere Alzina sobre les escoles obreristes de Menorca i d'Antoni J. Colom de bell nou sobre Joan Benejam, si bé ara des d'un enfocament més ampli i complet.

Independentment del número corresponent a l'any 1998, en què es troben articles sobre educació però no dedicats a la història educativa de l'Illa,¹¹ hem d'esperar el número

¹¹ En aquest número es recullen per escrit les conferències que es pronunciaren al si de l'Ateneu sobre la reforma educativa. En concret trobam treballs de Pilar Benejam –«Urgència d'una nova pedagogia»– com també les apor-

corresponent a l'any 2001 per tornar a trobar treballs relatius a la història de l'educació menorquina. En aquesta ocasió es publicaren dos articles: un de referit a l'efemèride que significà l'edició facsímil de la revista des Migjorn *Llum Nova*, a la qual ja hem fet referència, i un altre de degut al doctor Bernat Sureda, il·lustre catedràtic d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, que, en col·laboració amb Xavier Motilla, analitza en el marc del moviment higienista la important tasca que dugué a terme Enric Alabern Saez i la institució de la Gota de Leche que ell mateix desenvolupà a Menorca.

Destaca també l'article sobre Hernández Sanz de Josefina Salord Ripoll, «Francesc Hernández Sanz: la cultura com a educació i civisme», publicat a la *Revista de Menorca* dels anys 1999-2000 i el treball «Andreu Ferrer Ginard (1887-1975). Record d'un mestre de poble» de Miquel Àngel Marquès Sintès.

El llibre *Records d'Alaior*, publicat per l'Ajuntament, conté un recull d'estudis sobre el municipi, entre els quals trobem «L'educació a Alaior. Reflexions», que aporta una visió de conjunt de les escoles del municipi entre 1802 i 1939.

Amb motiu de la celebració del cinquantè aniversari de la Cooperativa de Consum San Crispín, s'edita un exemplar de la revista cooperativista *Senda Nueva* que conté articles històrics interessants, entre els quals cal esmentar «Els inicis del cooperatisme a Alaior», de Pere Alzina, que exposa la tasca social i educativa del mestre Gabriel Comas i Ribas a Alaior amb la creació de la societat de socors mutus El Porvenir de la Vejez, societat que va aconseguir la graduació de l'escola de fillets d'Alaior el 1906.

Destaquen també les Publicacions des Born, editades pel Cercle Artístic de Ciutadella. L'abril de 2001, les Publicacions des Born aborden la tasca pedagògica, didàctica i de difusió cultural del mestre Joan Benejam en una publicació de qualitat que revisa les aportacions del pedagog ciutadellenc i aporta noves i interessants dades. La publicació conté els articles de Joan López Casanovas («Joan Benejam i Vives 1846-1922»), d'Isabel Villafraña («Joan Benejam i Vives: una visió pedagògica»), de Gabriel Julià Seguí («Joan Benejam i la seva producció literària: el teatre»), de Pere Alzina («Joan Benejam: un mestre avançat al seu temps»), de Miquel Àngel Limón Pons («Joan Benejam i la premsa informativa vuitcentista») i d'Àngel Mifsud amb la presentació del *Vocabulari Menorquí Castellà* de Joan Benejam.

Publicacions fetes fora de Menorca

a) Els primers treballs de la historiografia historicoeducativa de Menorca

És important fer referència a treballs publicats en altres indrets aliens a Menorca, ja que generalment són menys coneguts. A més, en el cas que ens ocupa, cal dir que el primer treball referit a una qüestió historicoeducativa de caire menorquí va veure la llum a Palma, l'any 1976, la qual cosa significa un moment molt primerenc fins i tot comparat amb Mallorca, que des de feia alguns anys comptava ja amb estudis universitaris de Pedagogia;¹² ens volem referir al treball de J. M. Quintana, notari, doctor en Dret i historiador

tacions d'una taula rodona, que coordinada per Pere Alzina va tenir la participació de César Coll, Àngel Pérez Gómez i Eugenio Nassare.

¹² Molt possiblement el primer treball «modern» de la història de l'educació a les Balears fou el publicat el desembre de 1971 a la revista *Lluc* signat per A. J. Colom i referit a les influències pedagògiques de Jovellanos a la pedagogia de l'Illa.

menorquí, que publicà a la revista *Lluc* de Palma un treball sobre l'Escola Nova d'Alaior. Després d'aquest article hem de fer esment al treball que presentà Sebastià Serra Busquets, catedràtic d'Història Contemporània a la Universitat de les Illes Balears en el marc de les II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, que tingueren lloc a Palma el 1978, i que titulà «Els expedients de la Comisión Depuradora de Magisterio: un expedient de 1939 i un altre de 1941 de Menorca» i també al que, en el mateix marc, presentà Antoni Petrus tot referit a Josep Miquel Guàrdia.

b) Llibres

A partir d'aquí intentarem fer una presentació cronològica, analitzant primer els llibres, i continuarem, tal com hem fet per al cas de les publicacions menorquines, pels articles. Així doncs, cal fer ara referència a un llibre de J. Mesquida –més una biografia que una altra cosa– que es publicà a Palma el 1984 tot referit al mestre Benejam. L'any següent Jaume Oliver publicà un altre llibre, aquesta vegada dedicat a Joan Comas i la seva implicació a la Segona República espanyola. També caldria fer referència a una altra obra publicada a Madrid per un professor de la Universitat de Múrcia –José Bernal– i per Francesca Comas, professora de la Universitat de les Illes Balears, que es responsabilitzaren de l'estudi introductor i en una recopilació de textos de Margalida Comas, germana de Joan i una de les pedagogues més importants d'Espanya, que es publicà sota el títol *Escritos sobre ciencia, género y educación*, a Madrid. Per últim, cal recollir un opuscle publicat el 2002 a Inca sobre el magisteri nacional a Menorca després de la desfeta del 1939 fruit de la feina de J. Serra Barceló.

c) Articles

Ja per acabar aquesta breu revisió bibliogràfica sobre la historiografia educativa relativa a l'illa de Menorca donarem compte dels articles que s'han anat publicant fora de l'Illa. En primer lloc hem de fer referència a un treball de P. Alzina publicat el 1988, a Barcelona, a l'anomenat *Full informatiu de la Societat d'Història de l'Educació als països de llengua catalana*, que després esdevindria en la revista *Educació i Història*, a la qual ens referirem més endavant. En aquesta ocasió Pere Alzina publicà un article sobre l'escola laica d'Alaior.

També cal esmentar l'article de Pere Alzina «Llengua i educació a Menorca. Aproximació històrica al fet lingüístic illenc», publicat a les Actes de les V Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans el 1982, i també l'article publicat a *L'Arc, quadern informatiu de l'ICE de la UIB* de juny de 2001 titulat «Els ensenyaments de la història... Algunes reflexions sobre la secundària obligatòria», que aporta dades comparatives entre els actuals problemes de l'ESO i els d'abans de la Guerra Civil a la mateixa etapa educativa.

A partir d'aquí, caldria fer referència als treballs que han vist la llum mitjançant les pàgines d'*Educació i Cultura*, revista de pedagogia que publica el Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears. En el número 5 i 6 d'aquesta revista apareix publicat un estudi d'Andreu Murillo Tudurí titulat «La crisi educativa arran de la devolució definitiva de Menorca a la Corona d'Espanya (1802)», que explica la situació cultural, lingüística i educativa de l'Illa al final del període de les dominacions estrangeres; el present número també inclou un treball de J. Adrover, J. Vallespir i L. Villalonga sobre «Regeneracionisme i educació a Menorca: aproximació a l'ideari pedagògic de Joan Benejam».

Es pot dir que des del número 11 corresponent a l'any 1998 han anat sorgint publicacions d'autors menorquins,¹³ si bé no serà fins al pròxim número 13 d'aquesta revista quan es publiqui un article d'història de l'educació menorquina de mans de Xavier Motilla Sala, que escriurà en aquesta ocasió sobre l'extensió universitària de Maó. El mateix autor encetarà un tema inèdit a la bibliografia historicoeducativa de Menorca quan l'any 2002 publicarà un altre article a la mateixa *Educació i Cultura* (núm. 15) sobre el mestre Mateu Fontirroig Jordà.

Per fi, el mateix, autor tornarà a donar notícia d'una nova temàtica al número següent (núm. 16 de l'any 2003) en parlar de les diverses formes d'educació infantil a Menorca entre els anys 1908 i 1913; el seu darrer treball aparegut a *Educació i Cultura* (en el núm. 17, de l'any 2004) es refereix a la colònia escolar del port d'Addaia.

Hi ha una altra revista, aquesta monogràfica d'història de l'educació als Països Catalans –em referesc a *Educació i Història*– que en el seu número 6 de l'any 2003 va publicar un nou article de X. Motilla donant a conèixer, fora dels àmbits illencs, la figura de José Pérez de Acevedo i el seu pensament pedagògic. També a Catalunya es publica l'anomenada *Revista Catalana de Pedagogia*, en el primer número de la qual (any 2002) I. Vilafranca publicà un llarg article sobre Joan Benejam.

A l'últim, cal esmentar una altra font de publicacions, la veritat que encara no gaire emprada pels autors menorquins, però que no podem deixar en l'oblit. Ens referim a les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, que aquest any, el 2005, celebraran ja la dissetena edició, per cert a Palma. Doncs bé, en el marc de les XIV Jornades desenvolupades a Mataró, Isabel Vilafranca presentà una comunicació sobre l'educació d'adults segons Joan Benejam, i uns anys més tard, a les XVI Jornades, que tingueren lloc a Figueres el 2003, X. Motilla presentà una comunicació sobre el mestre Antoni Juan Alemany, una de les figures més rellevants de la renovació educativa a Menorca. També cal destacar d'aquest mateix autor el seu treball del 2003 publicat a Palma per l'Institut d'Estudis Balearics amb referència als inicis de l'escoltisme mitjançant les tasques de l'Ateneu de Maó.

Comentari final

La tasca desenvolupada a Menorca en relació amb la seva història educativa es pot concretar en les temàtiques següents:

- Estudis sobre mestres i professors: trenta-un treballs. Destaquen els tretze dedicats al mestre Joan Benejam. A continuació caldria parlar dels quatre estudis dedicats a membres de la família Comas, (Joan Comas amb dos treballs, Margalida Comas amb un i un altre més que dóna una visió general d'aquesta família d'educadors). També cal parlar de José Pérez de Acevedo, professor de l'Institut de Maó, que també té dedicats dos treballs. Els altres estan dedicats a la tasca educadora desenvolupada a Menorca per Andreu Ferrer, Mateu Fontirroig, Antoni Juan Alemany, Francesc Pons Pons, Francesc Hernández Sanz i Orestes Araujo.

¹³ Efectivament en aquest número esmentat publica per primera vegada Ferran Carreras Tudurí, professor de la Universitat de les Illes Balears, si bé el seu camp d'estudi no és la història de l'educació.

- Institucions educatives: nou treballs, destacant quatre de referits a escoles obreristes, fonamentalment la d'Alaior amb tres treballs. Els altres estan dedicats a l'Institut de Maó, a l'Escola de Nàutica amb dos treballs, al col·legi Sant Josep de Maó i al col·legi públic de Ferreries.
- Educació no formal i informal: sis treballs dedicats al Casino 17 de Gener de Ciutadella, a l'Extensió Universitària de Maó, dos de dedicats a la implantació de l'escoltisme mitjançant l'Ateneu maonès, un de dedicat a les colònies escolars, i un altre a la Gota de Leche de Maó, que també podríem incloure en el si de l'higienisme, de la mateixa forma que ara, aquí, podríem citar també el referit al mateix tema però dedicat, tal com hem dit, al metge Alabern.
- Metges amb activitat educativa: cinc treballs, quatre dels quals dedicats al metge Josep M. Guàrdia, que fou professor a París, i l'altre al metge Alabern, que es preocupà pel desenvolupament dels hàbits higienistes. Aquest darrer treball es podria també incloure com a propi dels que estudien l'educació no formal.
- Visions generals del sistema educatiu menorquí: tres treballs, un, efectivament, de caire general i l'altre que analitza un aspecte del sistema, en aquest cas, l'educació infantil, i un darrer que analitza la situació educativa del municipi d'Alaior.
- Dos treballs referents a la situació lingüística arran del canvi de sobirania de l'illa de Menorca.
- Dos treballs sobre els mestres després de la Guerra Civil.
- Construccions escolars: un treball referit a l'escola de Ferreries.
- Un treball dedicat a la qüestió del gènere en relació amb l'educació.
- Un treball que analitza les relacions entre el cooperativisme i els socors mutus i l'educació.
- Un treball comparatiu entre els comentaris actuals sobre la secundària obligatòria i la realitat durant la II República.

En resum, més de la meitat de la bibliografia menorquina està dedicada a ressenyar la tasca feta per professors i mestres. A partir d'aquí podem dir que un cas prou típic en el desenvolupament de la història de l'educació en les seves primeres manifestacions –els estudis sobre institucions educatives– no és en el cas de Menorca del tot exagerat, puix sols l'escola lliure d'Alaior, l'Institut de Maó i l'Escola de Nàutica han merescut l'atenció dels investigadors. En tot cas, cal destacar per últim els tres treballs que incideixen sobre aspectes propis de l'educació no escolar (Casino 17 de gener, l'Extensió Universitària de Maó i la tasca del metge Alabern amb la Gota de Leche, l'escoltisme...). Les altres qüestions si més no són residuals.

En funció del lloc d'edició ens trobam trenta-cinc treballs publicats a Menorca (fonamentalment Maó, Alaior, Ciutadella, Ferreries i Sant Lluís), setze a Mallorca (Palma i un de sol a Inca), sis a Catalunya i, per últim, un a Madrid i un altre a Saragossa. És a dir, més de la meitat dels treballs trobats s'han publicat a Menorca (59,32%), un poc més d'una quarta part a Mallorca (27,11), un poc més d'un 10% (10,16%) a diversos indrets de Catalunya (Barcelona, Vic, Girona...) i sols un 3,38% –que és el que representen dos treballs– s'han publicat en indrets que no pertanyen als Països Catalans (Madrid i Saragossa). Quant a publicacions, no hi ha dubte que l'Institut Menorquí d'Estudis, pel que fa a llibres, i les revistes *Revista de Menorca* i *Educació i Cultura*, amb referència als articles, són les fonts més emprades pels diversos autors.

Amb referència als autors, cal dir que gairebé la gran majoria són professors universitaris, tant de la Universitat de Barcelona com de les Illes Balears, com també alguns pro-

fessors d'institut. Per últim i per concloure aquest resum, cal dir que l'època més estudiada correspondria al final del segle XIX i principi del segle XX.

Queda encara molta feina per fer; indubtablement cal continuar amb els estudis de mestres i professors com també de les institucions educatives (col·legis, acadèmies, centres diversos...). A més, seria prou important emprendre l'estudi de l'activitat educadora de l'Església.

També caldria analitzar l'inici de l'ensenyament públic a l'Illa, com també l'activitat educativa en temps de la Il·lustració, que en el nostre cas es correspondria amb l'època de la dominació britànica. Manquen també estudis sobre les dues repúbliques i el franquisme, com també de moltes institucions culturals que afloraren a l'Illa. Però ja se sap, la història, a més d'història, és a dir, de temps, necessita esforços, és a dir, gent engrescada en aquestes tasques. És d'esperar que dia rere dia, la història educativa de Menorca es consolidi com una fita important de la cultura menorquina.

Apèndix

Bibliografia d'història de l'educació a Menorca

- AA.VV. (1997). *Dones a les illes: treball, esplai i ensenyament (1895-1945)*. Palma: Ajuntament de Palma, Consell Insular de Menorca i Consell Insular d'Eivissa i Formentera.
- ADROVER, J.; VALLESPÍR, J.; VILLALONGA, L. (1982). «Regeneracionisme i educació a Menorca: aproximació a l'ideari pedagògic de Joan Benejam». *Educació i Cultura* 5/6. Palma: Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, pàg. 127-144.
- ALZINA, P. (1980). *La escuela libre de Alaior*. Maó: Institut Nacional de Batxillerat. Publicació núm. 1 del Seminari Didàctic de Geografia i Història.
- (1982). «Llengua i educació a Menorca. Aproximació històrica al fet lingüístic illenc». A: *Actes de les Cinquenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, pàg. 48-64.
- (1988). «L'Escola Laica d'Alaior (1906-1939)». A: *Full informatiu de la Societat Catalana d'Història de l'Educació als Països de Llengua Catalana*. Barcelona, pàg. 137-141.
- (1990). «L'educació a Alaior. Reflexions». A: *Records d'Alaior*. Alaior: Ajuntament d'Alaior, pàg. 17-28.
- (2001). *Joan Comas Camps, de pedagog a antropòleg*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis i Consell Insular de Menorca.
- (2001). «Joan Benejam: un mestre avançat al seu temps». A: *Publicacions des Born, Treballs de la secció d'estudis* 9, 89-102.
- (1997). «Les escoles obreristes a Menorca. Revisió de les aportacions pedagògiques i interpretació crítica sobre el seu abast». A: *Revista de Menorca*. Maó. Número corresponent a l'any 1997, pàg. 9-60.
- ALZINA, P.; CARRERAS, F. (2002). *El casino 17 de gener*. Ajuntament de Ciutadella/Institut Menorquí d'Estudis.
- ALZINA, P. (2001). «Els ensenyaments de la història... algunes reflexions sobre la secundària obligatòria». *Revista L'Arc*. Palma: ICE-UIB, pàg. 38-43.
- ALZINA, P. (2003). «Els inicis del cooperatisme a Alaior». *Senda Nueva, revista commemorativa dels 50 anys de la cooperativa de consum San Crispín*. Alaior: Cooperativa San Crispín, pàg. 42-46.

- BERNAL, J.; COMAS, F. (2001). «Introducció i estudi». A: COMAS, M. *Escritos sobre ciencia, género y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CANUT, M. L. (1997). «Dones i educadores a la Menorca de la primera meitat del segle XX». A: AA.VV. (1997), pàg. 129-144.
- CANUT, M. L.; AMORÓS, J. L. (2000). *Maestras y libros (1850-1912)*. Palma: Universitat de les Illes Balears i Institut Menorquí d'Estudis.
- COLOM, A. J. (1996). «Les idees pedagògiques de Joan Benejam a través dels seus escrits menorquins». *Revista de Menorca*. Maó. Número corresponent a l'any 1996, pàg. 29-42.
- (1997). «Joan Benejam i Vives. Vida, ideologia pedagògica i personalitat». *Revista de Menorca*. Maó. Número corresponent a l'any 1997, pàg. 79-110.
- HERNÁNDEZ MORA, J. (1976). *El doctor Juan Comas Camps. Investigador emérito de la Universidad de México. Noticia de su vida y de su obra*. Ciutadella: Impr. Cardona.
- LIMÓN PONS, M. A. (2001). «Joan Benejam i la premsa informativa vuitcentista». *Publicacions des Born, Treballs de la secció d'estudis* 9, 103-124.
- LÓPEZ CASASNOVAS, J. F. (2001). «Joan Benejam i Vives (1846-1922)». *Publicacions des Born, Treballs de la secció d'estudis* 9, 11-40.
- LLUM NOVA (2001). Edició facsímil dels anys 1912 i 1913, a càrrec de l'Institut Menorquí d'Estudis i l'Ajuntament des Migjorn.
- JULIÀ SEGUÍ, G. (1993). *Un menorquí para Uruguay: Orestes Araujo*. Menorca: Nura, Sicoa i Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Consell Insular de Menorca.
- (2001). «Joan Benejam i la seva producció literària: el teatre». *Publicacions des Born, Treballs de la secció d'estudis* 9, 71-89.
- MACIAN, V. (1998). *El Instituto de Mahón*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis.
- (2000). *Pervivencia de un colegio 1875-2000*. Editorial Menorca, Colegio San José.
- MARQUÉS SINTES, M. A. (2002). «Andreu Ferrer Ginard (1887-1975), record d'un mestre de poble». *Revista de Pedagogia*, gener-juny 2002; pàg. 245-256.
- MARTÍN JIMÉNEZ, I. (2000). *El sistema educatiu a Menorca (1800-1939)*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis.
- MESQUIDA, J. (1984). *Juan Benejam i Vives, insigne pedagogo*. Palma: Imprenta Luís Ripoll. (Panorama Balear 122).
- MIFSUD CISCAR, A. (2001). «Presentació del Vocabulario Menorquí Castellano de Joan Benejam». *Publicacions des Born, Treballs de la secció d'estudis* 9, 125-134.
- MONERIS BARBERÀ, M. (1988). «Notas históricas de la enseñanza estatal (pública) en Ferreries». A: *L'ensenyança pública a Ferreries*. Ferreries: Col·legi públic de Ferreries, pàg. 5-33.
- MOTILLA, X. (2000). «Burguesia liberal i educació popular: l'extensió universitària de Maó (1903-1908)». *Educació i Cultura* 13. Palma, pàg. 63-76.
- (2002). «Educació i família en el mestre Mateu Fontirroig Jordà (1866-1931)».
- MOTILLA, X. (2003a). «L'educació infantil a Menorca: el debat sobre la creació de jardins d'infants frobelians, guarderies de pàrvuls i escoles maternals franceses (1908-1913)». *Educació i Cultura* 16. Palma, pàg. 55-75.
- (2003b). «Un regeneracionista a Menorca: el pensament pedagògic de José Pérez de Acevedo». *Educació i Història* 6. Vic: Eumo, pàg. 196-211.
- (2003c). «Antonio Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primeria del segle XIX: els passeigs i les colònies escolars». A: *La renovació pedagògica*.

- Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*. Girona: CCG, pàg. 99-112.
- (2003d). «L'Ateneu de Maó i l'educació no formal dels joves: la introducció de l'escoltisme a Menorca (1913-1920)». A: SERRA, S.; SUREDA, B. (2003). *Els joves a l'època contemporània*. Palma: Institut d'Estudis Balearics, Govern Balear, pàg. 267-286.
- (2004a). *Regeneracionisme i educació popular a Menorca*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis.
- (2004b). «Higienisme i educació en els temps de lleure a la Menorca contemporània: les colònies escolars del port d'Addaia». *Educació i Cultura* 17. Palma, pàg. 33-56.
- MURILLO TUDURÍ, A. (1986). «La crisi educativa arran de la devolució definitiva de Menorca a la corona d'Espanya (1802)». *Educació i Cultura* 5/6, pàg. 71-83.
- OLIVER, J. (1985). *Joan Comas i la política educativa de la segona república (1936-1939)*. Palma: Universitat de Palma de Mallorca, Consell Insular de Menorca i Caixa de Pensions.
- (1997). «Els Comas Camps: la pedagogia feta vida i testimoni». *Revista de Menorca*. Maó. Número corresponent a l'any 1997, pàg. 61-78.
- PASCUCHI, M. (1984). «Quinze cartes del doctor Josep Miquel Guàrdia sobre la Renaixença». *Revista de Menorca*, quart trimestre de 1984, pàg. 415-422.
- PALLICER, E. (1999). *La construcció d'escoles a Ferreries*. Ferreries: Ajuntament de Ferreries i Institut Menorquí d'Estudis.
- PETRUS, A. (1978). «Josep Miquel Guardia: semblança d'un pedagog menorquí». A: *II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Comunicacions*. Palma: Departament de Pedagogia de la UIB, pàg. 104-107.
- (1985). *José M. Guardia. Personalitat y doctrina pedagògica*. Alaior: Ajuntament d'Alaior.
- (1992). *Francisco Pons Pons, mestre*. Sant Lluís: Ajuntament de Sant Lluís.
- PORTELLA COLL, J. (1988). «Joan Mir i Mir. Obra anarquista 1898-1915». *Revista de Menorca*, segon trimestre de 1988, pàg. 101-245.
- PUERTAS, A. (1993). *Catàleg de l'Exposició sobre el Port de Maó*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis.
- (1994). *L'Escola Nàutica de Maó*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis.
- QUINTANA, J. M. (1976). «L'Escuela Nueva d'Alaior, fita important de la pedagogia racionalista». *Lluc* 662. Palma, pàg. 22-24.
- SALORD RIPOLL, J. (1999-2000). «Francesc Hernández Sanz: la cultura com a educació i civisme». *Revista de Menorca*, anys 1999-2000, pàg. 151-176.
- SEGURA, J. (1978). «Els exploradors de Menorca». *Revista de Menorca* vol. de l'any 1978, pàg. 236-263.
- SERRA BARCELÓ, J. (2002). *Documents sobre el magisteri nacional a Menorca arran de l'ocupació de l'Illa per les tropes franquistes (1939)*. Quaderns d'Història de l'Educació de les Illes Balears. Inca: Conselleria d'Educació i Cultura.
- SERRA BUSQUETS, S. (1978). «Els expedients de la Comisión Depuradora de Magisterio: un expedient de 1939 i un altre de 1941 de Menorca». A: *II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Comunicacions*. Palma: Departament de Pedagogia de la UIB, pàg. 140-150.
- SUREDA, B. (1999). «Extensión universitaria y lucha contra la mortandad infantil: la gota de leche de Mahón (1904-1913)». A: RUIZ BERRIO, J. [et al.] (1999) (coords.). *La*

- educación en España a exámen (1898-1998)*. Saragossa: Instituto Fernando el Católico (dos toms), pàg. 103-112.
- SUREDA, B.; MOTILLA, 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*, tom 85-I. Maó, pàg. 81-103.
- VILAFRANCA, I. (1999). «L'educació d'adults per Joan Benejam: un exemple de formació professional al segle XIX». A: *La formació professional i les transformacions socials i econòmiques. Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mataró (Barcelona), pàg. 371-378.
- (2001). «El maestro Joan Benejam i Vives: una visió pedagògica». *Publicacions des Born, Treballs de la secció d'estudis* 9, 41-70.
- (2002a). *Mestre Joan Benejam Vives, antologia d'un compromís pedagògic*. Ajuntament de Ciutadella i Institut Menorquí d'Estudis.
- (2002b). «Joan Benejam Vives (1846-1922): un mestre menorquí a l'avantguarda pedagògica». *Revista Catalana de Pedagogia* 1. Barcelona, pàg. 313-340.
- NOTA: Aquesta bibliografia està tancada a 31 de desembre de 2004.

NOTA: Cal afegir dues referències més:*

- MURILLO, A. (2004): «La impura depuració a la segona ensenyança. Unes mostres de Menorca». *Pissarra*, setembre-octubre, pàg. 15-20.
- PONS, J. A. (2004): «Ángel Muerza Esparza, professor de l'Escola Laica de Ciutadella, víctima de la repressió franquista». *Pissarra*, setembre-octubre, pàg. 32-34.

* Gràcies a l'amabilitat dels professors Xavier Motilla i Francesca Comas.

**Els orígens de
l'ensenyament
secundari públic a
Menorca: de
l'Escola de
Nàutica a
l'Institut Lliure de
Segon
Ensenyament
(1855-1869)**

Xavier Motilla Salas
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
23-38

Els orígens de l'ensenyament secundari públic a Menorca: de l'Escola de Nàutica a l'Institut Lliure de Segon Ensenyament (1855-1869)¹

The origins of state secondary education in Minorca: from the Nautical School to the Free Institute of Secondary Education (1855-1869)

Xavier Motilla Salas
Universitat de les Illes Balears

Resumen

La enseñanza secundaria o bachillerato, tal como prácticamente ha llegado a nuestros días, se inició con el origen del Estado liberal. Además de los centros creados en las capitales de provincia, los ayuntamientos con la ayuda de las diputaciones crearon otros centros d'enseñanza secundaria con la finalidad de que los jóvenes hijos de las élites y de la burguesía local y provincial no tuviesen que desplazarse para cursar estudios secundarios. Este fue el caso de Menorca, en donde la idea de establecer la enseñanza secundaria se comenzó a gestar por iniciativa de la nueva burguesía comercial mahonesa, que, a través de la creación de una Escuela de Náutica en 1855, pretendía rehacer la maltrecha economía mercantil del puerto, a la vez que pretendía establecer en la isla la enseñanza secundaria para que los jóvenes no tuvieran que trasladarse a la isla vecina para estudiar. Pocos años después de su creación ya se evidenciaban las intenciones de los sectores burgueses mahoneses al solicitar la creación de un instituto de segunda enseñanza, que acabarían por conseguir en 1869 con la creación del Instituto Libre de Segunda Enseñanza de Mahón. En el presente artículo pretendemos hacer una revisión histórico-educativa de estos hechos.

Summary

Today's secondary education had its origins in the beginning of the Liberal State and has reached us practically intact from that time. In addition to existing schools in capital cities, secondary schools were founded by municipal councils, with the help of delegations, so that the children of the local elite and provincial bourgeoisie

¹ El contingut d'aquest article és fruit d'una revisió de la nostra comunicació «La nova burgesia maonesa i la difusió de la cultura (1855-1911)» (inèdita), que fou presentada a la VI Trobada d'Historiadors i Arqueòlegs que se celebrà els dies 13, 14 i 15 de juliol de 2000 a Maó sota el tema *Industrialització i canvi social a Menorca (1837-1914)*.

would not have to travel to receive an education. This was the case in Menorca, where Mahon's new commercial bourgeoisie conceived the idea of establishing secondary education. As a result, a nautical school was founded in 1855 to both improve this port city's failing mercantile economy and introduce secondary education on the island so that local students would not need to travel to the neighbouring island to study. Just a few years after this school was inaugurated, the intentions of Mahon's bourgeoisie became clear when they sought to open a secondary school, which led to the foundation of the «Instituto Libre de Segunda Enseñanza» in 1869. This article is a historical and educational review of the above.

would not have to travel to receive an education. This was the case in Menorca, where Mahon's new commercial bourgeoisie conceived the idea of establishing secondary education. As a result, a nautical school was founded in 1855 to both improve this port city's failing mercantile economy and introduce secondary education on the island so that local students would not need to travel to the neighbouring island to study. Just a few years after this school was inaugurated, the intentions of Mahon's bourgeoisie became clear when they sought to open a secondary school, which led to the foundation of the «Instituto Libre de Segunda Enseñanza» in 1869. This article is a historical and educational review of the above.

El propòsit d'aquest article és aclarir les causes socioeconòmiques i polítiques que inflüiren en el sorgiment de l'ensenyament secundari públic a Menorca. El segon ensenyament, ensenyament secundari o batxillerat, a casa nostra, ja ha estat objecte de diversos treballs clàssics –com ara les conferències que féu Jaume Ferrer Aledo a les primeries del segle XX a l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó, que representen una fita i gairebé un punt de partida en la historiografia educativa menorquina contemporània– i d'altres de més recents, dels darrers decennis, als quals forçosament ens haurem de referir al llarg del present article i que donen detallada informació dels seus orígens i posterior desenvolupament al llarg dels segles XIX i XX.² Tanmateix, la nostra contribució en aquest article és molt menys ambiciosa que no pas els treballs als quals acabem de fer referència; pretenem aportar algunes dades sobre els inicis de l'ensenyament secundari públic i de les seves interrelacions socials, econòmiques i polítiques a la nostra illa, tot intentant emmarcar-ho des d'una perspectiva comparativa i interpretativa dels fenòmens succeïts a la resta de l'Estat espanyol que permetin crear un debat i obrir noves portes per a investigacions futures sobre el tema que permetin revisar determinats tòpics romàntics que ens han arribat fins als nostres dies pel que fa a l'aparició i el posterior desenvolupament de l'esmentat ensenyament. És evident que, per a qualsevol estudi que pretengui comprendre les relacions socials i les qüestions educatives d'un indret determinat, des de la seva arrel, és necessari conèixer les bases econòmiques de la societat que la conformen, els grups que la constitueixen, etc. No en va, l'educació és el punt de convergència entre diversos factors entrelaçats, com ara el nivell socioeconòmic, el desenvolupament cultural, el sistema polític, etc.

² Ens referim a: FERRER ALEDO, J. (1911). «La enseñanza superior en Mahón». *Revista de Menorca* 1911. Maó, pàg. 101-106, 135-139, 153-160, 185-192, 217-224, 249-256, 281-288, 313-320 i 389-396; FERRER ALEDO, J. (1912). «La enseñanza superior en Mahón». *Revista de Menorca* 1912. Maó, pàg. 65-72, 105-112, 137-144, 165-172, 233-240 i 265-272; FERRER ALEDO, J. (1913). «La enseñanza superior en Mahón». *Revista de Menorca* 1913. Maó, pàg. 49-56, 121-128, 137-144, 185-192 i 201-204; PUERTAS PUYOL, A. (1994). «L'Escola de Nàutica de Maó (1855-1869)». *Revista de Menorca*, primer semestre 1994. Maó, pàg. 5-35; MACIÁN, V. (1998). *El Instituto de Mahón, conquista de una sociedad*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis, Editorial Menorca; MARTÍN JIMÉNEZ, I. (2000). *El sistema educatiu a Menorca (1800-1939): una visió estructural*. Ciutadella: Ajuntament de Ciutadella, Institut Menorquí d'Estudis.

L'ensenyament secundari a l'Estat espanyol: orígens i desenvolupament

L'ensenyament secundari o batxillerat, tal com pràcticament ha arribat als nostres dies, és una creació decimonònica que anà estretament lligada al sistema educatiu liberal i que passà per diverses etapes: de tempteig (1833-1845), solidificació (1845-1857) i finalment de maduresa (a partir de 1857 amb la llei Moyano), fet aquest que ha estat corroborat des de diversos estudis.³ A principi del segle XIX a l'Estat espanyol l'ensenyament secundari, mitjà o batxillerat com a nivell educatiu que s'impartia en uns centres específics no existia. Aquest tipus d'ensenyament estava comprès per establiments tan diversos com les facultats d'arts, les escoles de llatinitat i gramàtica, els col·legis privats d'ordes religiosos o particulars, etc. La inadequació dels seus plans d'estudis a les noves necessitats i exigències, el fracàs de les reformes il·lustrades i l'absència d'unitat, entre d'altres, feren exclamar als autors del *Dictamen sobre el proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública*, presentat a les Corts de Cadis l'any 1814, que la manca d'aquest nivell educatiu era la principal causa de l'endarreriment en què es trobava l'educació en aquells anys. Per això mateix, la seva configuració i consolidació fou un dels principals objectius del règim liberal instaurat l'any 1836.⁴ Com hom sap, les escoles de gramàtica representaven la possibilitat d'accedir a la universitat i/o a la burocràcia civil o eclesiàstica. Algunes d'aquestes escoles, que experimentaren una ràpida expansió durant el segle XVIII, eren municipals i rebien el suport econòmic de determinades famílies o de fundacions privades, d'altres depenien d'institucions eclesiàstiques, col·legis d'ordes religiosos o senzillament estaven a càrrec de particulars. En una situació com aquesta, en què totes les localitats d'una certa importància volien i mantenien almenys una càtedra de llatinitat i gramàtica, com a única sortida possible a les professions més prestigiades, no ens ha d'estranyar que la majoria oferissin una vida precària amb dificultats de finançament, baixa qualitat i un professorat incompetent i mal pagat. A la primera meitat del segle XIX els liberals intentaren introduir determinades reformes en aquests centres educatius. Bàsicament per a ells aquests centres havien de desaparèixer per tal d'incorporar les seves rendes als nous instituts d'ensenyament secundari, fet que no s'arribarà a produir fins a la dècada dels anys quaranta.⁵ Probablement, en la intenció d'implantar aquest nou nivell educatiu per part dels sectors liberals espanyols, es constata la voluntat de donar resposta a un determinat sector de la població, el que podríem anomenar la burgesia més dinàmica, que demanava una formació

³ VIÑAO FRAGO, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XIX de España; DELGADO CRIADO, B. (1996). «Los primeros institutos de segunda enseñanza». A: GÓMEZ GARCÍA, M. N. (ed.). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pàg. 51-67; DELGADO CRIADO, B. (1998). «Grandeza y miseria de los liberales españoles ante la educación secundaria». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 17. Salamanca: Universitat de Salamanca, pàg. 53-69; ESCOLANO BENITO, A. (1998). «La academización de la educación técnica a fines del Antiguo Régimen». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 17. Salamanca: Universitat de Salamanca, pàg. 33-51.

⁴ VIÑAO, A. (1994a). «Escuelas de gramática e institutos de segunda enseñanza». A: DELGADO CRIADO, B. (coord.). *Historia de la educación en España y América. Vol III: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: SM i Morata, pàg. 153-161; VIÑAO FRAGO, A. (1996). «La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria ¿Necesidad o virtud?». A: GÓMEZ GARCÍA, M. N. (ed.). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pàg. 138; DELGADO CRIADO, B. (1996). *Op. cit.*, pàg. 51-67.

de caràcter més tècnic i professional per als seus fills. Curiosament, aquests mateixos sectors, junt amb l'alta burgesia, acabaren per implementar un tipus d'educació secundària més propera al batxillerat tradicional, però amb determinats ensenyaments científics i tècnics, en adonar-se, d'una banda, de la necessitat de formar els seus fills i, de l'altra, d'aconseguir un determinat prestigi social que els estudis eminentment professionals no els reconeixien.

Com ja s'ha dit, l'ensenyament secundari com a nivell educatiu i els instituts foren una creació liberal. Amb el nom d'universitats de província ja se'n proposà la creació a l'*Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública* elaborat per J. M. Quintana el 1813, al *Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública* de 1814 i al *Reglamento general de instrucción pública* de 1821.⁶ La resposta donada a aquestes demandes pel règim absolutista de Ferran VII foren els col·legis d'humanitats. Amb el *Reglamento general para las escuelas de latinidad y colegios de humanidades* (1826), l'objectiu principal del qual era «renovar en España la afición y el esmero con que en otro tiempo se cultivaron en ella la lengua latina y la literatura clásica», ahora que pretenia «proporcionar establecimientos en los cuáles, bajo el titulo de humanidades, adquiriesen los jóvenes los conocimientos generales que preparan para el estudio de las ciencias, y difunden en la sociedad la cultura general». En definitiva, es pretenia regular de forma general les escoles de gramàtica i fomentar la creació dels esmentats col·legis d'humanitats. Aquests establiments tan sols podien crear-se a les capitals de província i a les ciutats o viles que fossin caps de partit amb corregidor o alcalde major i a més a iniciativa del govern o d'un preceptor i/o empresa particular. A les escoles de llatinitat s'havia d'ensenyar: gramàtica llatina i castellana, antiguitats, mitologia, etc., al llarg de dos a tres anys. En canvi, als col·legis d'humanitats, l'estil dels quals, en certs aspectes, recordava els col·legis per a l'educació de la noblesa, el currículum era més ampli i comprenia: primeres lletres, filosofia, historia, geografia, cronologia, literatura, llengua francesa, dibuix, ball, esgrima, etc.⁷

Tal com ha assenyalat el professor A. Viñao,⁸ els esdeveniments polítics i les reformes administratives i econòmiques realitzades entre 1833 i 1837 feren possible la instal·lació dels instituts. El fet que no s'aplicàs el *Plan general de instrucción pública* del duc de Rivas de 1836 i els intents fracassats d'introduir per via parlamentària aquests nous centres, els anys 1838 i 1841, feren que els instituts de segon ensenyament anessin creant-se de forma provisional i en actuacions concretes, aprofitant els locals, les rendes i el professorat d'universitats menors i col·legis d'humanitats, que s'anaven extingint, o d'iniciatives locals o provincials aïllades. Els primers instituts es crearen amb el suport dels caps polítics provincials i a petició dels ajuntaments, les diputacions, les societats econòmiques, personalitats polítiques i culturals i/o grups de pares de classes benestants. Les despeses d'instal·lació foren assumides per les diputacions i els ajuntaments i les de funcionament per les economies familiars, per les rendes de béns desamortitzats i, sobretot, per les

⁵ VIÑAO, A. (1994a). *Op. cit.*, pàg. 153-161.

⁶ CAPITÁN DÍAZ, A. (1991). *Historia de la educación en España. Vol. I: De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*. Madrid: Dykinson, pàg. 996-1008.

⁷ CAPITÁN DÍAZ, A. (1994). *Historia de la educación en España. Vol. II: Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson, pàg. 52-53; ESTEBAN MATEO, L. «Los precedentes de la enseñanza secundaria: de las escuelas de gramática a los colegios de humanidades». A: GÓMEZ GARCÍA, M. N. (ed.). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pàg. 49-50.

⁸ VIÑAO, A. (1994a). *Op. cit.*, pàg. 156-157.

diputacions provincials, excepte en el cas dels instituts locals no ubicats en capitals de província, que eren finançats pels ajuntaments de les seves respectives localitats. La vida d'aquests primers instituts fou anàrquica, a moltes ciutats hi hagué presses per organitzar-los i donar ensenyaments als alumnes que havien superat l'ensenyament primari. Sovint el batxillerat que s'hi podia cursar era tradicionalista, amb un caràcter eminentment propèdètic, car la seva finalitat principal era preparar els alumnes per accedir a la universitat i, a més, tenia una clara orientació humanística, clàssica i teòrica. Per tant, els seus destinataris eren les classes acomodades i la realització i l'obtenció del títol de batxiller constituïa un signe de distinció social.⁹ No fou fins al *Plan general de estudios* –o pla Pidal– de 1845, que suposà la fi de les escoles de gramàtica, quan es donà una normativa general per a aquests nous centres i fins a la *Ley de instrucción pública* –o llei Moyano de 1857– no obtingueren el reconeixement legal total. El pla Pidal, imposat per reial decret, posà ordre al caos iniciat el 1833. La filosofia que es desprenia de l'esmentat pla vers l'educació secundària, i que fou el punt de partida del marc legal posterior, es pot resumir, segons B. Delgado,¹⁰ en dos aspectes: d'una banda, la intenció de reservar els instituts provincials per a les classes mitjanes i altes; de l'altra, la necessitat de fer augmentar el nombre d'escoles tècniques i professionals en ciutats importants –a càrrec de les diputacions provincials– i dificultar l'accés a la universitat al major nombre d'estudiants possible. Amb la llei Moyano es consolidà aquesta tendència iniciada al pla Pidal pel que fa a les dues branques de l'ensenyament secundari. En aquest ensenyament es podia obtenir el títol de batxiller en arts o el certificat de perit en una determinada professió, segons si els estudis cursats eren generals o d'aplicació a les arts industrials. Ambdues possibilitats s'impartien als instituts, els quals eren mantinguts per les diputacions provincials.¹¹

El període conegut com a sexenni democràtic o revolucionari, iniciat el setembre de 1868, va rompre el marc legal establert per la llei Moyano de 1857. Aquest període fou el primer i únic intent en la història educativa de l'Estat espanyol de dur a la pràctica els ideals del liberalisme radical o pur. Les primeres disposicions del nou règim derogaven la legislació educativa neocatòlica. En el Decret llei de llibertat d'ensenyament de 21 d'octubre de 1868 de Ruiz Zorrilla, aleshores ministre de Foment, es declarava l'ensenyament lliure en tots els seus graus, alhora que s'establí la llibertat de creació de centres i de càtedra. En aquest decret es deixava als alumnes la possibilitat d'assistir o no a les classes, es permetia ensenyar a professors particulars als centres públics amb l'autorització del claustre, es deslliurava el professorat d'haver de presentar els programes, etc., a més de permetre a les diputacions i als ajuntaments la creació i el sosteniment de qualsevol tipus de centre docent. Els fonaments teòrics d'aquesta política de llibertats a ultrança procedien del liberalisme més radical i pur. Segons el decret llei de 21 d'octubre de 1868, la llibertat no havia de limitar-se sols als individus, sinó que era necessari estendre-la a les diputacions i als ajuntaments, atès que aquests coneixien millor les seves necessitats educatives que el mateix Estat i, per tant, tenien el mateix dret a fundar establiments públics d'ensenyament. Amb aquesta mesura l'Estat pretenia fomentar la creació de centres d'instrucció popular, com escoles d'adults, centres de lectura i escoles de primer ensenyament. Ara bé, la resposta de les diputacions i els ajuntaments no anà per on suggerien les directrius governamen-

⁹ VIÑAO FRAGO, A. (1996). *Op. cit.*, pàg. 139-141; DELGADO CRIADO, B. (1996). *Op. cit.*, pàg. 53-55.

¹⁰ DELGADO CRIADO, B. (1996). *Op. cit.*, pàg. 54.

¹¹ CAPITÁN DÍAZ, A. (1994). *Op. cit.*, pàg. 97-108.

tals i finalment crearen sobretot instituts i col·legis de segon ensenyament «lliures», és a dir, els centres que les elits i la burgesia local i provincial necessitaven per evitar que els seus fills haguessin de desplaçar-se per poder estudiar.¹² Aquest fou el cas de Menorca, on el 13 d'agost de 1869 l'Ajuntament de Maó sol·licità, a l'empara del decret llei de Ruiz Zorrilla, que es transformés el col·legi privat de segon ensenyament de la població, propietat del municipi, en institut lliure de segon ensenyament, fet que s'aconseguí aquell mateix any. Una primera hipòtesi que podem avançar sobre aquest fet a Menorca, i que forçosament necessitarà posteriors estudis que aprofundeixin més en aquest aspecte per tal de validar-lo, és que la creació de l'esmentat institut l'any 1869 a Maó es degué principalment als interessos d'un determinat sector de la població –els liberals burgesos– que, alhora que volia oferir als seus fills la possibilitat d'estudiar sense haver de sortir de l'Illa, cercava una certa legitimació social que les anteriors escoles de nàutica existents a l'Illa no els podien oferir, ja fos, primerament, pel seu marcat caràcter tècnic i/o, amb posterioritat també, per la manca d'homologació estatal d'aquestes escoles que existiren a Maó.

Orígens i desenvolupament de l'ensenyament secundari públic a Menorca al llarg del segle XVIII: de l'Escola de Nàutica a l'Institut Lliure de Segon Ensenyament

Abans d'entrar en detall sobre l'origen de l'ensenyament secundari públic a Menorca, fora adient fer un breu repàs històric al procés de conformació de l'ensenyament secundari a l'Illa, especificant les diverses iniciatives tant privades com públiques sorgides prèviament. De les notícies que tenim a través dels treballs de J. Ferrer Aledo, J. Gutiérrez Pons i V. Macián Cólera,¹³ avui sabem que cap al 1812 existia a Maó un col·legi privat de segon ensenyament anomenat Col·legi de distinció dirigit per un particular d'origen austríac, el senyor Karl Ernest Cook, i també que el senyor Pere Rodríguez es dedicava a l'ensenyament dels estudis de nàutica al seu propi domicili, els alumnes del qual havien d'examinar-se fora de l'Illa per validar els seus estudis. El mateix Rodríguez sol·licita a la Universitat que demanés a la superioritat que li concedís aprovació per examinar els seus alumnes i així evitar el necessari trasllat d'aquests perquè els fossin reconeguts els estudis cursats. En tancar-se l'any 1813, per diversos problemes econòmics, l'esmentat Col·legi de distinció dirigit per K. E. Cook, que sembla que seguia el mètode Pestalozzi –alguns autors daten la seva obertura l'any 1803 i d'altres a la fi del segle XVIII–, els jurats decidiren de crear amb el suport dels fons públics un nou col·legi. Per a aquest fi es designà el 14 de març de 1813 una comissió encarregada d'elaborar un pla d'estudis i consegüentment un projecte de col·legi d'ensenyament secundari que fou presentat tan sols dos dies més tard

¹² VIÑAO, A. (1994b). «El sexenio democrático (1868-1874)». A: DELGADO CRIADO, B. (coord.). *Historia de la educación en España y América. Vol III: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: SM i Morata, pàg. 265-269.

¹³ FERRER ALEDO, J. (1911). «La enseñanza superior en Mahón». *Revista de Menorca* 1911. Maó, pàg. 101-106, 135-139, 153-160, 185-192, 217-224, 249-256, 281-288, 313-320 i 389-396; FERRER ALEDO, J. (1912). «La enseñanza superior en Mahón». *Revista de Menorca* 1912. Maó, pàg. 65-72, 105-112, 137-144, 165-172, 233-240 i 265-272; FERRER ALEDO, J. (1913). «La enseñanza superior en Mahón». *Revista de Menorca* 1913. Maó, pàg. 49-56, 121-128, 137-144, 185-192 i 201-204; GUTIÉRREZ PONS, J. (1969). «Notas históricas acerca de la enseñanza en la isla de Menorca y particularmente Mahón». *Revista de Menorca* 1969. Maó, pàg. 255-257; MACIÁN, V. (1998). *El Instituto de Mahón, conquista de una sociedad*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis, Editorial Menorca.

de formar-se la comissió i que tingué una vida efímera. A l'esmentat projecte –elaborat per Jeroni Andreu, Joaquim Pons, Martí Dandelot i Rafael Hernández– s'especificaven els ensenyaments que s'havien de poder cursar al nou col·legi: gramàtica castellana i llatina, geografia, mitologia, història, metafísica, lògica, geometria, àlgebra, nàutica, dibuix, música, anglès i francès.¹⁴ Cap al 1815, tota vegada que l'anterior col·legi tancà les portes el desembre de 1813 també per problemes econòmics, una nova comissió –composta pels preveres i antics professors de l'abans extingit col·legi Josep Pons, Vicenç Papalcuti i Antoni Monró– fou encarregada de presentar un altre pla i projecte de creació d'un col·legi d'ensenyament secundari, però aquest cop, com que la Universitat no estava disposada a fer-se càrrec de la major part de les despeses que aquest suposava, ni tan sols no s'arribà a presentar cap projecte. El setembre de 1816 es tornà a conformar una comissió –aquest cop composta pel prevere Vicenç Papalcuti i per Antoni Febrer i Joan Ramis– per al mateix fi, que redactà un *Plan de estudios y Proyecto para el establecimiento de un Colegio en esta ciudad de Mahón*, en el qual s'especificava com i qui havia de fer-se càrrec dels ensenyaments que s'havien de donar al futur col·legi: a) gramàtica llatina, retòrica, filosofia i teologia amb càrrec als pares franciscans; b) gramàtica espanyola, escriptura i aritmètica amb càrrec als ens públics i, finalment, c) llengües estrangeres, matemàtiques, dibuix, pilotatge, etc., amb càrrec als alumnes, mentre no es trobés una altra solució al seu sosteniment econòmic.¹⁵

En aquestes iniciatives fallides de crear un centre d'ensenyament secundari a l'Illa podem entreveure la pretensió d'intentar establir uns ensenyaments que, tot i mantenir trets tradicionalistes de les escoles de gramàtica, incorporaven nous elements tècnics més propers a les demandes burgeses.

Cap al 1828, després que els convents de l'Illa rebessin el permís per impartir estudis eclesiàstics atesa la manca d'operaris de l'església menorquina, l'Ajuntament de Maó sol·licità el mateix tracte no tan sols per a aquells que volien cursar estudis eclesiàstics, sinó també per a aquells que volguessin dedicar-se a una altra facultat, per la qual cosa se sol·licitava que es donés validesa als estudis que impartien a Maó professors particulars, sempre que aquests demostrassin la seva vàlua mitjançant un examen. Durant aquests anys hi ha constància que, entre d'altres, s'impartiren ensenyaments particulars de dibuix, escultura i gravat per part de Josep Grases i Fiol. Així mateix, l'any 1836 es fundà l'Acadèmia de Ciències i Belles Arts de la Ciutat de Maó, en la qual es podien rebre lliçons d'aritmètica i geografia aplicades a les arts, essent Rafael Hernández Mercadal,¹⁶ doctor en Medicina, el seu president, i Benet Pons i Fàbregues,¹⁷ arxiver i cronista de Palma posteriorment, i Francesc Manuel de los Herreros Schwager,¹⁸ catedràtic de filosofia i posterior director de l'Institut Balear per espai de més de cinquanta anys, els secretaris.¹⁹ També hi ha

¹⁴ FERRER ALEDO, J. (1911). *Op. cit.*, pàg. 188-191.

¹⁵ *Ibidem*, pàg. 188-191.

¹⁶ Sobre el doctor Rafael Hernández és de consulta obligada: VIDAL HERNÁNDEZ, Josep M. (2000). *Rafael Hernández: un metge liberal del segle XIX*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis (Petit Format, 10. Sèrie Biografies).

¹⁷ Sobre Benet Pons vegeu: SERRA BUSQUETS, S. (ed.); COMPANYY MATES, A. (coord.) (1999). *El món dels professionals i dels intel·lectuals: Benet Pons i Fàbregues (1853-1922)*. Palma: Fundació Emili Darder.

¹⁸ Sobre Francesc Manuel de los Herreros vegeu: GARCIA FERRER, M. N. (2002). «Els principis professionals de Francesc Manuel de los Herreros Schwager». *Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia* 15. Palma: Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears, pàg. 7-13.

¹⁹ FERRER ALEDO, J. (1911). *Op. cit.*, pàg. 217-219; VICTORY TALTAVULL, A. (1930). «El Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón en sus veinticinco primeros años de existencia». *Revista de Menorca* 1930. Maó, pàg. 296.

constància que cap al 1836 a Maó existien dues escoles particulars de nàutica dirigides pels senyors Pere Rodríguez i Pere Gomila. Finalment, Dídac Monjo i Vicens obrí cap al 1850 una escola de matemàtiques elementals.²⁰ Observem, doncs, que abans de la segona meitat del segle XIX s'establiren a Maó diverses escoles privades d'ensenyament secundari que tingueren diferent sort al llarg d'aquests anys. Aquest fet és contraposat a l'evolució que aquests centres tingueren a l'illa veïna. Com ha assenyalat el professor A. J. Colom, a Mallorca l'auge dels col·legis privats de segon ensenyament es començà a donar durant la segona meitat del segle XIX, tota vegada que les formacions socials burgeses ja estaven establertes a l'illa. No en va, segons Antoni J. Colom, és evident que la creació d'aquests centres demostra l'existència d'uns possibles clients i consegüentment d'un nombre significatiu de famílies que, estimulades per les noves formes de vida –fruit de llurs noves condicions econòmiques i socials–, preferiren invertir en els estudis dels seus fills en contra de la seva utilització com a mà d'obra.²¹ Hem de recordar que Mallorca fou el primer indret on s'establí l'ensenyament secundari de l'Estat espanyol²² i que, per tant, la creació d'aquests col·legis privats d'ensenyament secundari als quals es refereix el professor A. J. Colom diferien en la seva concepció i finalitat dels creats a Menorca durant la primera meitat del segle XIX, car aquests últims pretenien donar resposta a la manca d'estudis secundaris a l'Illa en contraposició a l'illa veïna, on ja existia la possibilitat de cursar el batxillerat a l'Institut Balear. De fet, els centres d'estudis secundaris privats que sorgiren a Mallorca a la segona meitat del segle XIX eren eminentment tècnics, atès que la formació que es podia seguir a l'únic centre oficial de l'illa veïna no acabava de satisfer els sectors burgesos més dinàmics, que pretenien uns estudis més tècnics i professionals que no el batxillerat que se'ls oferia.²³ Probablement, a Menorca, davant la impossibilitat de cursar cap tipus d'ensenyament secundari, ja fos tècnic o academicista, els sectors burgesos esperonaren la creació de diverses iniciatives particulars de creació de centres privats per tal de pal·liar aquest fet.

Tota vegada que les dues úniques escoles particulars de nàutica que existien a Maó foren tancades pel reial decret de 20 de setembre de 1850, la Junta de Comerç, al voltant de la qual eren presents els sectors burgesos de Maó, sol·licità, a través de l'Ajuntament, a la reina, en una memòria datada l'any 1854 i signada per Ramon Ballester, Antoni Pons Comellas, Francesc Vinent Vives, Joan Grafulla, Alexandre Pol i Joan Taltavull, que s'establís a Maó una escola de nàutica pública.²⁴ No ens ha d'estranyar aquest fet, atès que,

²⁰ FERRER ALEDO, J. (1911). *Op. cit.*, pàg. 219-224.

²¹ COLOM, A. J. (1983). «Els col·legis privats de segona ensenyança a Mallorca. Els orígens». *Educació i Cultura* 4. Palma: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Metodologia Educativa, Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat de les Illes Balears, pàg. 34.

²² COLOM, A. J.; SUREDA, B. (1979). «Els orígens de l'ensenyament secundari a Mallorca». A: COLOM, A. J. (1991). *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pàg. 83.

²³ Sobre la creació de l'ensenyament secundari a Mallorca i de l'Institut Balear és imprescindible la consulta dels treballs: COLOM, A. J. (1973). «L'Institut Balear: estudi pedagògic». A: COLOM, A. J. (1991). *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pàg. 105-111; COLOM, A. J. (1977). «Educació i cultura a la Mallorca del segle XIX. L'Institut Balear». A: SUREDA, B. [et. al.]. *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Palma: Moll (Els Treballs i els Dies 16), pàg. 39-63; COLOM, A. J.; SUREDA, B. (1979). *Op. cit.*, pàg. 77-90.

²⁴ FERRER ALEDO, J. (1911). *Op. cit.*, pàg. 251.

al llarg d'aquests anys, sovint la incipient burgesia s'anà corporativitzant al voltant de les juntes de comerç i des d'aquestes impulsà, per motius eminentment econòmics, els estudis de les ciències, tècniques i arts relacionades amb la navegació, la indústria i el comerç, i s'esperonaren consegüentment els estudis nàutics.²⁵ De fet, com ha assenyalat el professor A. Escolano des de diversos estudis,²⁶ els orígens de l'escola tècnica moderna aparegueren a l'Estat espanyol associats a la confluència de diversos condicionaments relacionats amb l'economia i el coneixement científicotècnic, ja que els polítics il·lustrats i les classes actives consideraven fonamental la difusió dels anomenats coneixements útils mitjançant institucions i programes de formació tècnica que arribessin als estaments populars. Aquestes classes actives sovint s'aglutinaren al voltant de les societats econòmiques i juntes de comerç, des de les quals promogueren iniciatives diverses per a la difusió dels coneixements científics i tècnics. Hem de tenir en compte que des del segle XVIII una de les bases importants de l'economia menorquina, a més de l'estructura productiva tradicional agrària i manufacturera, foren les activitats nàutiques fonamentades en el comerç, els cors i la construcció naval, entre d'altres. Les transformacions econòmiques que suposà l'activitat nàutica afectaren sobretot Maó. A la resta de l'Illa les repercussions de la prosperitat mercantil i naviliera d'aquest segle foren menys evidents. Ja entrat el segle XIX, al final de les guerres napoleòniques entre els anys 1814 i 1815, es marcà el principi de la fi del model econòmic menorquí, que es basava en les activitats navilieres i militars del port de Maó. A més, el comerç de reexportació de blat de la Mediterrània i de la mar Negra començà a trontollar a causa principalment de la competència dels grans americans i sobretot de les lleis que prohibiren les importacions de grans a la Península.²⁷ L'economia illenca començava a perillar; de fet, la població que més directament patí la crisi de 1820, derivada de les mesures proteccionistes del blat espanyol, fou Maó, atès que havia fonamentat bona part de la seva economia en l'activitat nàutica del seu port. Tal com ha assenyalat Josep Maria Quintana,²⁸ és evident que Menorca, en veure prohibit l'any 1820 el seu comerç de grans per decret del govern espanyol, va veure's altre cop abocada a una economia feudal, fet que perjudicà els sectors burgesos maonesos, que s'havien enriquit amb les activitats nàutiques i comercials, i beneficià, consegüentment, l'aristocràcia ciutadellenca, que fonamentava la seva economia en la producció agrària. Foren precisament aquests sectors burgesos els que pretengueren revifar la malmesa economia mercantil del port de Maó amb la creació d'una escola de nàutica. El fet de decantar-se per aquest model d'escola, de caràcter marcadament tècnic, molt probablement no sols es degué a l'intent d'esperonar l'economia del port, sinó també a la necessitat imperant de la burgesia local d'oferir estudis als seus fills, uns estudis públics, homologats i reconeguts per l'Estat en els quals poguessin adquirir una preparació tècnica i professional alhora que els servissin com a element legitimador de la seva condició social.

²⁵ GRANA GIL, I. (1996). «Las escuelas de náutica en España a mediados del siglo XIX». A: GÓMEZ GARCÍA, M. N. (ed.). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pàg. 80.

²⁶ ESCOLANO BENITO, A. (1988). *Educación y economía en la España ilustrada*. Madrid: MEC; ESCOLANO BENITO, A. (1998). *Op. cit.*, pàg. 33-51.

²⁷ CASASNOVAS, M. A. (1998). *L'economia menorquina en el segle XIX (1802-1914)*. Palma: Documenta Balear, pàg. 17-23.

²⁸ QUINTANA, J. M. (1976). *Menorca segle XX. De la monarquia a la república*. Palma: Moll (Els Treballs i els Dies 13), pàg. 8-9.

Cal considerar la creació d'aquesta escola de nàutica a Maó l'any 1855 com el punt de partida de l'ensenyament secundari públic a l'illa de Menorca. Les raons que s'exposaven en l'esmentada memòria per crear a Maó una escola de nàutica eren eminentment econòmiques, atès que es fonamentaven en la crisi marítima i comercial viscuda al port de Maó des de 1820, que el deixà sense pilots. Segons la Junta es feia necessària una escola de nàutica per tal que sortís una nova generació de pilots, que refessin la malmesa economia del port després de la crisi viscuda i la consegüent emigració dels pilots, atès que en opinió de la Junta una nova plantilla de pilots suposaria el reinici de l'activitat comercial del port a més de l'establiment de línies de navegació entre el port de Maó i d'altres ports de la Península, que suposarien una millora de l'economia illenca. Així mateix, si es creava una escola de nàutica homologada a l'Illa, s'evitaria que els joves que volguessin cursar aquests estudis haguessin de desplaçar-se fora de l'Illa, ja que en molts casos l'economia familiar no ho permetia. Es pretenia que a l'Escola de Nàutica es poguessin cursar els tres anys de carrera; a més, aquesta hauria d'estar regida per tres professors i costejada a mitges per l'Estat d'una banda i pels ajuntaments de l'Illa d'una altra. Per la reial ordre de 15 d'abril de 1855 la reina accedí a la creació de l'esmentada escola nàutica pública i s'instava l'Ajuntament de Maó que disposés el necessari perquè es pogués iniciar el curs l'octubre d'aquell mateix any. L'Ajuntament es veié tot sol en el manteniment de l'escola en comprovar la negativa dels altres municipis a fer-se càrrec de les despeses, ja que no veien gens clar els beneficis que aquesta havia de reportar-los, fet que no ens ha d'estranyar si tenim en compte el desenvolupament econòmic que la indústria naviliera suposà en el passat, exceptuant el cas de Maó, per a la resta de poblacions de l'Illa.²⁹ Prou significatives foren les respostes dels municipis de Ciutadella i Alaior, en les quals s'afirmava, pel que fa al primer, que fins que no es veïessin els avantatges que els reportaria l'esmentada escola no procedirien al seu finançament, i pel que fa al segon, el representant del municipi d'Alaior manifestà que l'establiment de l'escola seria d'utilitat, sense cap mena de dubte, per a l'Illa en general, però no per a la població a la qual representava, car estava ben demostrat que els fills de la vila d'Alaior mai no s'havien dedicat a la professió de la qual eren objecte les escoles de nàutica. Els altres municipis tampoc no accediren a la petició de l'Ajuntament de Maó de finançar l'Escola de Nàutica excusant-se en la manca de pressupost, cas de Ferreries, o senzillament sense donar cap motiu, cas des Mercadal.³⁰ Finalment l'escola s'inaugurà l'octubre d'aquell mateix any i mantingué la seva tasca amb normalitat fins al 1857, any en què a la nova Llei d'instrucció pública, la llei Moyano, es feia una relació nominal de tots els centres de nàutica que mantenien el seu caràcter d'escola professional i en la qual no figurava l'Escola de Nàutica de Maó. Aquest fet suposava que l'esmentada escola depenia de la Junta Local de Primer Ensenyament, i, per tant de l'Institut de Segon Ensenyament de les Balears, aleshores dirigit per Francesc Manuel de los Herreros, és a dir, i en definitiva, que perdia el seu estatus de centre d'ensenyament secundari. Així doncs, pocs anys després de la seva inauguració ja es començà a evidenciar la inoperància de l'escola, ja que el centre no podia donar resposta a les necessitats de la burgesia més benestant, atès que no oferia uns estudis secundaris reconeguts. El mateix director interí de l'Escola de Nàutica, Dídac Monjo i Vicens, junt amb d'altres sotasignants, feu arribar a l'Ajuntament de Maó una petició de convertir l'esmentada escola nàutica en un institut

²⁹ FERRER ALEDO, J. (1911). *Op. cit.*, pàg. 249-253; PUERTAS PUYOL, A. (1994). «L'Escola de Nàutica de Maó (1855-1869)». *Revista de Menorca*, primer semestre 1994. Maó, pàg. 7-9.

³⁰ FERRER ALEDO, J. (1911). *Op. cit.*, pàg. 253.

d'ensenyament secundari, probablement en veure's que l'escola ja no podia oferir allò pel qual havia estat creada.

Tal com ha remarcat Antoni Puertas³¹ en el seu estudi, és curiós que el fet de sol·licitar un institut a Maó es fonamentés en l'existència d'una escola nàutica, atesa la seva demostrada inutilitat, fet que es fàcilment comprensible si ens adonem que la creació de l'esmentada escola nàutica duia, per si mateixa, la seva condemna de desaparició atès que fou el pretext de determinats sectors de la població per sol·licitar un altre tipus de centre d'ensenyament secundari de major prestigi social. El nou institut que se sol·licitava havia d'ocupar les dependències de l'Escola de Nàutica, a més de finançar-se amb les partides pressupostàries que s'hi destinaven.

El 8 de juliol de 1865 una reial ordre autoritzà la creació a Maó d'un col·legi privat de segon ensenyament, la qual cosa suposava la desaparició de l'Escola de Nàutica, car havia d'integrar-se en el nou sistema educatiu. Fins al 1869 les dues línies coexistiren i els professors de l'Escola de Nàutica s'hagueren de fer càrrec de determinades àrees impartides al col·legi privat de segon ensenyament.³² Fou en aquest mateix any quan el 13 d'agost l'Ajuntament de Maó sol·licità, a l'empara del decret llei de Ruiz Zorrilla, que es transformés el col·legi privat de segon ensenyament de la població, propietat del municipi, en institut lliure de segon ensenyament, fet que suposava la fusió del col·legi de segon ensenyament amb l'Escola de Nàutica i la seva desaparició definitiva.³³ Constatem, doncs, com l'Escola de Nàutica de Maó, que en els seus orígens aparegué per iniciativa de la nova burgesia comercial maonesa per tal de refer la malmesa economia mercantil del port i per tal d'educar els seus propis fills, acabà convertint-se en l'eina necessària per aconseguir un institut d'ensenyament secundari. Com s'ha dit, l'Estat pretenia amb el decret llei de Ruiz Zorrilla fomentar la creació de centres d'instrucció popular, com escoles d'adults, centres de lectura i escoles de primer ensenyament, però la resposta de les diputacions i els ajuntaments de l'Estat, i el de Maó no en fou una excepció, no anaren per on suggerien les directrius governamentals i acabaren per crear instituts i col·legis de segon ensenyament «lliures», és a dir, els centres que les elits i la burgesia local i provincial necessitaven per evitar que els seus fills haguessin de desplaçar-se per poder estudiar. Aquest canvi d'una escola eminentment tècnica com fou l'Escola Nàutica en un altre centre més tradicional i clàssic com fou el posterior col·legi d'ensenyament secundari –finalment institut «lliure»– no ens ha d'estranyar, atès que, com ha assenyalat el professor A. Viñao,³⁴ des d'un principi en la configuració del nou ensenyament secundari s'oposaren dues tendències diferents. En una es donà major importància a la formació professional, sense deixar de banda la preparació per als estudis universitaris, ja que els destinataris i impulsors foren les classes productores i útils, el que podríem anomenar la burgesia més dinàmica. En canvi a l'altra es potencià el caràcter propedèutic, no professional, amb un ensenyament humanístic i teòric, puix es pretenia una educació secundària destinada a les classes acomodades i que, per tant, necessitava un major prestigi social. Aquesta darrera tendència fou la que s'acabà per imposar, si bé s'adoptà una versió més moderada en la qual tingueren cabuda les matèries científiques, com la física i les matemàtiques, i d'altres de més modernes, com la gimnàstica, el dibuix i les llengües estrangeres, junt amb les tradicionals com gramàtica llatina i castellana, història i geografia, lògica, religió, etc.

³¹ PUERTAS PUYOL, A. (1994). *Op. cit.*

³² *Ibidem*, pàg. 11.

³³ FERRER ALEDO, J. (1912). *Op. cit.*, pàg. 143-144; MACIÁN, V. (1998). *Op. cit.*, pàg. 63.

³⁴ VIÑAO FRAGO, A. (1996). *Op. cit.*, pàg. 142.

Conclusions

L'establiment de l'ensenyament secundari públic a Menorca partí en un principi de la necessitat de millorar, per part de la burgesia mercantil i comercial maonesa, les seves activitats econòmiques. No hem d'oblidar que aquesta sofrí un gran entrebanc amb la crisi de 1820 que motivà l'emigració de la majoria dels pilots existents a l'Illa i que per tant perdé una de les principals causes del seu enriquiment al llarg del segle XVIII i principi del XIX: el comerç navilier. Amb la finalitat de crear nous pilots i alhora de proporcionar un ensenyament secundari eminentment tècnic i professional, per tal de revifar l'economia del port de Maó, aquests sectors burgesos impulsaren, amb el suport de la Junta de Comerç, la creació l'any 1855 de l'Escola Nàutica de Maó. Probablement, darrere aquesta iniciativa de caràcter marcadament econòmic s'amagava l'interès, per part de la burgesia maonesa més dinàmica, d'oferir als seus fills uns estudis secundaris que els proporcionessin una formació professional, sense deixar de banda la preparació per als estudis universitaris. Pocs anys després de la creació de l'Escola de Nàutica ja se n'evidencià la inutilitat pel que feia als seus propòsits inicials. Tanmateix, els fills de l'alta burgesia no assistiren al nou centre –únic a l'Illa en què es podien cursar estudis secundaris– i s'acabà per transformar l'esmentada escola nàutica en un col·legi privat d'ensenyament secundari (1865) primer i en un institut lliure de segon ensenyament (1869) finalment, que era el que les classes benestants volien per evitar que els seus fills s'haguessin de desplaçar per estudiar. Així doncs, constatem que a Menorca el que primerament s'establí com una proposta d'ensenyament secundari tècnic i professional, impulsat des dels sectors burgesos mercantils, s'acabà concretant posteriorment en un ensenyament més teòric, humanístic i clàssic, proper al batxillerat tradicional, defensat per les classes acomodades, fet que, com ja hem comentat abans, es produí majoritàriament arreu de l'Estat espanyol. Molt probablement, aquest fet es produí quan els sectors burgesos maonesos s'adonaren que l'Escola de Nàutica ja no els servia per als seus propòsits, atès que ni tan sols era reconeguda com a centre d'ensenyament secundari oficial, i per tant no els podia donar una formació homologada, i consegüentment tampoc no els podia donar el, per a ells, tan anhelat prestigi social. Amb la conjuntura favorable que es donà durant el sexenni democràtic, amb l'exaltació de les llibertats del decret llei de Ruiz Zorrilla –que tingué com a conseqüència la creació de nous instituts públics a les localitats que per motiu de població no n'havien pogut tenir– aquests sectors maonesos benestants veren la possibilitat d'establir finalment un centre reconegut per l'Estat que els proporcionés alhora una formació tècnica i acadèmica, motiu aquesta última de major prestigi social.

Bibliografia

- CAPITÁN DÍAZ, A. (1991). *Historia de la educación en España. Vol. I: De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*. Madrid: Dykinson.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1994). *Historia de la educación en España. Vol. II: Pedagogía contemporánea*. Madrid: Dykinson.
- CASASNOVAS, M. A. (1998). *L'economia menorquina en el segle XIX (1802-1914)*. Palma: Documenta Balear.
- COLOM, A. J. (1973). «L'Institut Balear: estudi pedagògic», a: COLOM, A. J. (1991). *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pàg. 105-111.

- COLOM, A. J. (1977). «Educació i cultura a la Mallorca del segle XIX. L'Institut Balear», a: SUREDA, B. [et. al.]. *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Palma: Moll (Els Treballs i els Dies 16), pàg. 39-63.
- COLOM, A. J. (1983). «Els col·legis privats de segona ensenyança a Mallorca. Els orígens». *Educació i Cultura* 4. Palma: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Metodologia Educativa, Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat de les Illes Balears, pàg. 31-41.
- COLOM, A. J.; SUREDA, B. (1979). «Els orígens de l'ensenyament secundari a Mallorca», a: COLOM, A. J. (1991). *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pàg. 77-90.
- DELGADO CRIADO, B. (1996). «Los primeros institutos de segunda enseñanza». A: GÓMEZ GARCÍA, M. N. (ed.). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pàg. 51-67.
- DELGADO CRIADO, B. (1998). «Grandeza y miseria de los liberales españoles ante la educación secundaria». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 17. Salamanca: Universitat de Salamanca, pàg. 53-69.
- ESCOLANO BENITO, A. (1988). *Educación y economía en la España ilustrada*. Madrid: MEC.
- (1998). «La academización de la educación técnica a fines del Antiguo Régimen». A: *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 17. Salamanca: Universitat de Salamanca, pàg. 33-51.
- ESTEBAN MATEO, L. «Los precedentes de la enseñanza secundaria: de las escuelas de gramática a los colegios de humanidades», a: GÓMEZ GARCÍA, M. N. (ed.). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pàg. 21-50.
- FERRER ALEDO, J. (1911). «La enseñanza superior en Mahón». *Revista de Menorca* 1911. Maó, pàg. 101-106, 135-139, 153-160, 185-192, 217-224, 249-256, 281-288, 313-320 i 389-396.
- (1912). «La enseñanza superior en Mahón». *Revista de Menorca* 1912. Maó, pàg. 65-72, 105-112, 137-144, 165-172, 233-240 i 265-272.
- (1913). «La enseñanza superior en Mahón». *Revista de Menorca* 1913. Maó, pàg. 49-56, 121-128, 137-144, 185-192 i 201-204.
- GARCIA FERRER, M. N. (2002). «Els principis professionals de Francesc Manuel de los Herreros Schwager». *Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia* 15. Palma: Departament de Ciències de l'Educació, Universitat de les Illes Balears, pàg. 7-13.
- GRANA GIL, I. (1996). «Las escuelas de náutica en España a mediados del siglo XIX». A: GÓMEZ GARCÍA, M. N. (ed.). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pàg. 79-90.
- GUTIÉRREZ PONS, J. (1969). (Notas históricas acerca de la enseñanza en la isla de Menorca y particularmente Mahón). *Revista de Menorca* 1969. Maó, pàg. 255-257.
- MACIÁN, V. (1998). *El Instituto de Mahón, conquista de una sociedad*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis, Editorial Menorca.
- PUERTAS PUYOL, A. (1994). «L'Escola de Nàutica de Maó (1855-1869)». *Revista de Menorca*, primer semestre 1994. Maó, pàg. 5-35.
- QUINTANA, J. M. (1976). *Menorca segle XX. De la monarquia a la república*. Palma: Moll (Els Treballs i els Dies 13).

- SERRA BUSQUETS, S. (ed.); COMPANY MATES, A. (coord.) (1999). *El món dels professionals i dels intel·lectuals: Benet Pons i Fàbregues (1853-1922)*. Palma: Fundació Emili Darder.
- VICTORY TALTAVULL, A. (1930). «El Ateneo Científico, Literario y Artístico de Mahón en sus veinticinco primeros años de existencia». *Revista de Menorca* 1930. Maó, pàg. 294-319.
- VIDAL HERNÁNDEZ, Josep M. (2000). *Rafael Hernández: un metge liberal del segle XIX*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis (Petit Format 10. Sèrie Biografies).
- VIÑAO FRAGO, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XIX de España.
- (1996). «La crisis del bachillerato tradicional y la génesis de la educación secundaria ¿Necesidad o virtud?», a: GÓMEZ GARCÍA, M. N. (ed.). *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*. Sevilla: Kronos, pàg. 137-155.
- VIÑAO, A. (1994a). «Escuelas de gramática e institutos de segunda enseñanza», a: DELGADO CRIADO, B. (coord.). *Historia de la educación en España y América. Vol III: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: SM i Morata, pàg. 153-161.
- (1994b). «El sexenio democrático (1868-1874)», a: DELGADO CRIADO, B. (coord.). *Historia de la educación en España y América. Vol III: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: SM i Morata, pàg. 265-270.

**164 anys d'escola
a Sant Climent
(illa de Menorca)**

Pere Alzina Seguí
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
39-51

164 anys d'escola a Sant Climent (illa de Menorca)

164 years of Sant Climent school (Menorca)

Pere Alzina Seguí
Universitat de les Illes Balears

Resumen

El artículo analiza los motivos por los que el pequeño núcleo de Sant Climent, en el término municipal de Maó, inauguró una escuela hace 164 años y como ésta ha marcado algunos procesos de innovación y renovación educativa de la isla.

Summary

This article analyses the reasons for opening a school in the small town of Sant Climent in the municipality of Mahon and how this school led the way in educational innovation and renovation on the island.

El segle XIX no va destacar precisament per la política educativa dels diferents governs de l'Estat i els índexs d'analfabetisme van minvar ben poc; la política educativa de les escoles de primària depenia dels municipis, del seu pressupost i de la voluntat dels regidors per dedicar o no diners públics a la construcció, el manteniment i el pagament dels mestres. Si bé l'analfabetisme era un problema greu, n'existien de molt més greus als quals calia dedicar els esforços pressupostaris. Per tant, el fet d'afirmar que un poble com Sant Climent posseeix escola des de fa 163 anys pot sorprendre qualsevol; com va ser possible que un llogaret del municipi de Maó gaudís d'una escola de la qual moltes capitals de província no disposaven?¹ Qui dirigia la política educativa i com va ser possible un fet com

¹ Es conserven unes gloses editades sobre les coses que hi havia a Sant Climent l'any 1900:

Notas y explicassio de ses cosas mes importantes que se encuentran a se Aldea de San Clement el dia un de jené de l'añ 1900

*Pos ses cosas mes nutades,
mulí, forn y panadé,*

aquest? Què va passar a l'escola de Sant Climent que va marcar part de la innovació educativa portada a terme a l'illa de Menorca? Anem per parts.

Els inicis

Desconeixem documentalment l'existència d'escoles angleses durant la dominació; alguns historiadors afirmen que d'existir, n'existien, però el fet és que, fins ara, no en tenim cap constància documental. Per tant, ens hem de circumscriure a la creació de la primera escola espanyola a Maó devers el 1802, que va esdevenir un primer fracàs d'espanyolització d'una banda i un mal precedent per motivar l'assistència de la població a les escoles.² El professor Bernardo Esteban va ocupar la primera plaça de mestre públic a la ciutat de Maó, fins que al cap d'uns vuit anys va ser expulsat per la Universitat (actual Ajuntament) per corrupte, alcohòlic i acusat de maltractar alguns dels seus alumnes. Aquesta expulsió ens posa al davant d'una actitud dels regidors maonesos ben singular; tenim constància documental, per tant, de la preocupació dels regidors de l'Ajuntament de Maó i d'uns certs sectors de la població per aconseguir una millora educativa al municipi. Durant una bona part del segle XIX, el municipi de Maó lluita per aconseguir un centre de secundària que garantís l'accés als estudis superiors de part de la burgesia i de la noblesa de l'Illa.³ L'Ajuntament de Maó, fins i tot, publica, l'any 1820, un reglament que conté el

*setante sis purtalades
y dues tavernes també,
un estañ y vineté,
carreté y mestre d'arades,
cinc cases de sabaté
y dues custuras numbrades.*

*També yá un jugaderu
de le bolla per jugà
y un qui fa de barateru
qui barate bestia,
i un qui també en sol comprà
per metá enes mataderu
y después ya un cucueru
y un pes fanals arreglá.*

*També hi ha una fusteria
y un empleat caminé.
dues cases de ferré
y dues de barberia
casino y escola també
un vicari y una rectoria
qui diu mise cada dia
en mitje iglesia senza fe.*

² Vegeu els lligalls d'instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; lligall 1802-1813 U1004; plecs corresponents als anys 1802 i 1803.

³ Vegeu MACIÁN, V. (1998). *El Instituto de Mahón, conquista de una sociedad*. Maó: Editorial Menorca, Institut Menorquí d'Estudis.

mètode educatiu que han de seguir les escoles públiques de la ciutat en un intent d'unificar i controlar el bon funcionament dels centres educatius:⁴

«Método que se deberá observar en lo sucesivo en las escuelas públicas de esta Ciudad dispuesto por los infrascritos directores de las mismas, en la que se enseñará lo siguiente: leer, escribir, aritmética, gramática castellana, geografía, doctrina cristiana y reglas de buena crianza.

»Obligaciones del maestro pasante y pasantes:

»Maestro mayor: Enseñará la gramática castellana, geografía y doctrina cristiana a los discípulos de su cargo.

»Primer pasante: Enseñará a escribir; la última parte de la aritmética; corregirá los planes, y hará leer a algunos niños.

»Segundo pasante: Enseñará las segundas reglas de aritmética, y hará leer a los niños que hayan ya salido del Silabario.

»Tercer pasante: Enseñará las primeras reglas de aritmética y hará deletrear y sílabas a los niños.

»Será por el presente a cargo de los tres Pasantes el cortar las plumas a todos los escribientes.

»Todo lo expuesto se ejecutará puntualmente según el método siguiente [...]

»Por ningún pretexto se hablará en la Escuela otro idioma que el Castellano; teniendo igualmente el Maestro mayor y los pasantes un particular cuidado con hacer que los niños se mantengan con decencia y urbanidad, dándose por esto algunas reglas, y corrigiéndoles si no las observaren. [...]

»Habrà cada trimestre examen privado en la Escuela, que presenciaran los Directores; y cada año uno público en la Casa Consistorial.

»Mahón 6 de Octubre de 1819».

El municipi de Maó agrupava, en aquell moment, els pobles de Sant Lluís, es Castell, Lluçmaçanes i Sant Climent, i es veia obligat a fer un gran esforç econòmic per oferir llocs escolars a cada poble i, alhora, incentivar l'assistència, fet gens habitual; alguns dies el mestre restava sol a l'aula i el batlle es veia obligat a fer crides a la responsabilitat de les famílies de portar els seus fills a l'escola. Sigui com sigui, l'Ajuntament de Maó va fer un esforç notable per dotar d'escoles i mestres tots els llocs habitats del terme municipal. Aquest va ser el cas de l'escola de Sant Climent, un cas exemplar d'aquesta voluntat alfabetitzadora i educadora de la ciutat.

⁴ Vegeu els lligalls d'instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; lligall 1814-1821, U1005 corresponent a 1820.

La primera escola de fillets a Sant Climent

El fet constatat documentalment⁵ és que el 1841 es crea a Sant Climent la primera escola de fillets en un llogaret sense ajuntament propi. Aquest fet és quelcom realment excepcional en la història de l'educació espanyola i no deixa de sorprendre'ns que Sant Climent comptés amb una escola pública elemental de fillets fa 164 anys.

Poc temps després, el 1842, es crea a Maó la primera escola pública de filletes⁶ i ja tenim constància de l'existència d'escoles de primeres lletres al Castell i a Sant Lluís. La tasca educativa de l'Ajuntament de Maó és molt meritòria i demostra una sensibilitat extrema vers l'alfabetització de la població. Aquesta sensibilitat és encoratjada des de fora per la inspecció educativa, que no es cansa de recomanar noves iniciatives ni, alhora, d'alabar el bon funcionament dels plantejaments educatius municipals. El 1857, l'inspector d'educació demana crear a Maó una escola de pàrvuls i una escola de filletes a Sant Climent, alhora que reclama la celebració d'exàmens públics a totes les escoles públiques del municipi.⁷

La política educativa municipal contrasta amb la tímida resposta de les famílies i amb els problemes continus d'assistència a classe per part dels fillets i les filletes, especialment en temps de tasques agrícoles, treballs extres a les fàbriques o per qualsevol altra excusa, sigui pluja, calor o fred. El municipi no deixa de fet crides a la necessitat d'assistència a l'escola; aquestes crides arriben fins i tot amb amenaces, fet a partir del qual es pot deduir la gravetat del problema; el 1859, el batlle de Maó amonesta les famílies que no porten els seus fills a l'escola:

«Esperando de su celo por la instrucción que me evitarán el disgusto de tener que exigirles multa alguna, convenciéndose de que la base del saber humano es la educación primaria. Mahón 27 de marzo de 1959.»⁸

L'Ajuntament no defalleix en els seus propòsits i el 1860 s'obre l'escola pública de filletes de Sant Climent.

Paral·lelament, les autoritats de l'Estat estan molt més preocupades per l'extermini de la llengua del país que per la lluita contra la xacra de l'analfabetisme; el 1861, el governador provincial reprèn l'atac contra la llengua del país després de constatar que el català se segueix parlant a les escoles:

«Los maestros de las escuelas tanto elementales como superiores, se abstendrán en lo sucesivo de enseñar a los niños, explicar, ni corregir cosa alguna de su ministerio en otro idioma que en el castellano, quedando prohibido completamente hablar en las aulas, el dialecto del país.»⁹

⁵ Vegeu els lligalls d'instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; lligall 1838-1840, U1008, lligall corresponent a 1841.

⁶ Vegeu els lligalls d'instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; lligall 1841-1844-U1009, corresponent a 1842.

⁷ Vegeu els lligalls d'instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; lligall 1856-1858-U1012, any 1857.

⁸ Ídem nota anterior.

⁹ Vegeu els lligalls d'instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; 1860-1861-U1014 corresponent a 1861.

El 1873 es creen les Junes Locals d'Instrucció Pública amb la tasca de controlar el rendiment dels alumnes i convocar els exàmens públics de les escoles al seu càrrec. L'Ajuntament maonès aprofita aquesta nova norma legal per millorar el control sobre l'educació i exigir avenços significatius, any rere any; de totes maneres, la realitat segueix presentant dades força preocupants: el 1885 el 67% de la població total és analfabeta. En el cas de les dones, representen més del 82%. A pobles com es Mercadal i Ferreries, el 96% de les dones són analfabetes i encara no s'havien creat escoles de primeres lletres per a filletes.

El mestre mallorquí Gabriel Comas i Ribas és destinat a l'escola de Sant Climent

A partir de l'any 1886 es produeix un fet que, possiblement, capgirà una part de la història de la renovació pedagògica a casa nostra. Un mestre d'Esporles (Mallorca), Gabriel Comas i Ribas, és destinat a l'escola de Sant Climent i entorn seu s'organitzen experiències i iniciatives innovadores en el camp educatiu i en el camp social i assistencial. Gabriel Comas nasqué a Esporles el dia 15 de gener de 1864; la seva mare exercia de mestra sense tenir cap títol; va cursar estudis de Magisteri i exercí a Campanet i Banyalbufar, fins que va obtenir la plaça per oposició a l'escola de Sant Climent. Gabriel Comas era una persona preocupada per la situació educativa del país i confiava en el poder regenerador de l'educació:

«La Escuela [...] cuando se organice como enseña la Pedagogía será, repito, un bien, una Institución que llevará mucha felicidad y alegría, mucho amor y paz a este planeta.

»Educar es despertar, avivar, desenvolver y perfeccionar todas las fuerzas, potencias, facultades, voliciones, sentimientos del ser humano, a fin de que alcance el máximo de fuerza y potencia de que cada individuo sea capaz. La educación proporciona al hombre todos los medios para que pueda dominar a la Naturaleza, para que pueda vencer en la lucha por la vida. [...]

»Mediante el más sencillo análisis observaremos en nuestra alma, en nuestro espíritu, tres grandes facultades: conocer, sentir y querer. Cuando leemos una novela seguimos este proceso: 1r. nos enteramos del argumento, de lo que pasa, esto es, adquirimos un conocimiento; 2n nos aficionamos a unos personajes y detestamos a otros, sentimos; y 3r nos decidimos a leer otra vez el libro, queremos.»¹⁰

La pedagogia de Gabriel Comas es fonamenta en tres conceptes: considera l'educació com un procés que es desenvolupa de dins a fora, sense cap tipus d'imposició externa; funcional, perquè pretén el desenvolupament de l'individu d'acord amb la utilitat present; futura i social, ja que posarà el subjecte en condicions de vida social. L'educació per a Gabriel Comas és l'única cosa que pot contribuir a la perfecta conjugació del binomi individu-societat com a necessitat bàsica per aconseguir el progrés de la civilització i dels

¹⁰ COMAS I RIBAS, G. (1904). *Educación física*. Maó: Imprenta de F. Fábregues, pàg. 3.

éssers humans com a individus particulars. Comas parla d'educació física, intel·lectual, estètica i moral; la primera es dirigirà cap al desenvolupament de la part corporal i els tres altres nivells se centrarien en el perfeccionament de l'ànima humana en correlació amb les facultats principals: conèixer, sentir i estimar. El treball i l'educació física esdevenen els eixos per al desenvolupament integral dels individus; per tant, Comas defensa les activitats gimnàstiques, les excursions escolars, les colònies d'estiu i els jocs corporals.¹¹

Gabriel Comas treballa cinc anys a l'escola de Sant Climent, fins al 1891, any que es trasllada destinat amb plaça fixa a Alaior. El 1887 obre a la mateixa escola una aula per a persones adultes, gratuïta, que obté una bona acollida entre la població.

Comas estableix contactes amb persones progressistes i inquietes de Maó i amb elles fomenta l'educació i les iniciatives socials i culturals. Especialment intensa fou la seva relació amb l'anarquista i republicà Joan Mir i Mir; junts portaren una intensa tasca per fomentar l'educació popular i crear escoles d'educació integral a l'illa de Menorca. Ambdós foren actius maçons de la lògia Hermanos de la Humanidad.

Possiblement, la tasca innovadora de Comas comença a Sant Climent; tot i que no en tenim constància documental, les excursions escolars per conèixer l'entorn s'iniciaren amb ell, abans de ser destinat a Alaior.

Si bé és cert que personatges com Gabriel Comas aconseguïen avenços notables, no podem oblidar la inversió que continua fent l'Ajuntament de Maó per dotar tot el municipi d'escoles públiques de primeres lletres per a fillets i filletes. El 1888, l'Ajuntament de Maó inverteix vint mil pessetes en el sosteniment de les escoles públiques del municipi, catorze mil de les quals corresponen al sou dels mestres, una quantitat molt notable que representa un enorme esforç per a les arques municipals.¹²

Joan Socias amplia i consolida la innovació educativa a l'escola de Sant Climent. Les sortides escolars

Després de Gabriel Comas, ocupa la plaça de mestre de Sant Climent un altre gran professor: Joan Socias, que consolida i amplia la tasca anterior amb la implantació regular dels passejos escolars i l'obertura d'un museu escolar on es recollien tot tipus de productes, estris, animals dissecats i minerals útils per estudiar de forma intuïtiva. L'arxiu històric de l'Ajuntament de Maó conserva els treballs originals realitzats pels alumnes durant aquestes excursions educatives; reproduïm el text original escrit per Joan Gomila, alumne d'onze anys de Maó que va anar d'excursió juntament amb el mestre i els alumnes de l'escola de Sant Climent:

«El día 27 de noviembre de 1902 nos reunimos en la explanada unos 29 muchachos a las dos de la tarde.

¹¹ Vegeu BAL·LE, M.; PERELLÓ, M. (1998). *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra*. Palma: Universitat de les Illes Balears (Els nostres educadors 6).

¹² Vegeu els lligalls d'instrucció pública del municipi de Maó a l'Arxiu de la Biblioteca Pública i Casa de Cultura; 1888-U1091.

»Partimos por la carretera de San Clemente, pasamos por el Retiro y caminamos un buen rato y llegamos a un camino que está a un kilómetro y medio antes de llegar a San Clemente a la derecha mirando a San Clemente.

»A la entrada del camino nos reunimos con los muchachos de San Clemente y el Señor Maestro.

»Allí cantamos El pequeño recluta.

»Después partimos por dentro del camino y después de haber caminado un rato, llegamos al talayot. Cuando subimos llegaron las niñas de Mahón y las de San Clemente, ellas también subieron y cuando todos eran arriba D. Antonio nos explicó y nos dijo que aquellos monumentos se llamaban megalitos por que están hechos por piedras grandes, no se sabe de fijo de quines son hechos, se supone que son hechos por pueblos más antiguos que los romanos, como los celtas, los fenicios y los cartagineses; también se suponía que los hombres que los construyeron, eran muy poderosos y de mucha fuerza, para subir y colocar aquellas piedras tan grandes.

»También nos dijo el Señor Maestro que había tres clases de talayots, unos tienen el portal arriba como el que vimos y se supone que para subir debían poner una escalera de cuerda y cuando debían estar arriba la debían quitar; la segunda clase son los que tienen una rampa en forma de espiral como el talayot de Trepucó y la tercera clase que tienen el portal abajo, los más antiguos son los que tienen el portal arriba.

»Después cantamos en la cima del talayot El pequeño Recluta y la Patria, la Bandera y la Escuela Moderna.

»Luego bajamos y partimos por el mismo camino llegamos a la carretera, hicimos cadenas y cantamos, nos despedimos del Señor Maestro de San Clemente y de sus muchachos y regresamos por la misma carretera a Mahón muy satisfechos de la excursión.

»Juan Gomila. 11 años. Sección 8º.»¹³

El 1904, l'Ajuntament de Maó projecta els plànols per al nou edifici escolar a Sant Climent, els quals reproduïm a continuació, i el 1908 es redacten els plànols per a l'escola de filletes. Els edificis centrals d'ambdues escoles romanen, avui en dia, talment com es van construir.¹⁴ La conservació d'aquest edifici hauria d'esdevenir una prioritat per al municipi; la reconstrucció de l'escola, la recuperació dels materials perduts i l'exposició dels treballs dels alumnes gelosament guardats a l'Arxiu Històric de Maó podrien convertir-se en un espai de recordatori històric del que va ser l'escola nova a casa nostra.

¹³ Textos continguts al lligall 1901-1, A-9 a l'Arxiu Històric de Maó.

¹⁴ Vegeu els lligalls 1904-F/6 i 1908-1909-2 F/7 a l'Arxiu Històric de Maó.

El museu escolar a l'escola de Sant Climent

El 1907 tenim constància documental de la donació d'aus dissecades per a una de les experiències més capdavanteres en educació: el museu escolar. El museu escolar de l'escola de Sant Climent es constituí en un dels exemples més brillants de l'escola nova europea a casa nostra. Una de les primeres preocupacions de la didàctica moderna va ser la de situar l'alumne al centre del procés educatiu, com a autèntic protagonista de l'acció i de l'aprenentatge. L'educador ha de suscitar l'activitat personal ordenada vers l'aprenentatge, i per aconseguir-ho es potencia:

- L'exploració del medi ambient mitjançant les lliçons de coses, tècnica especialment útil per a l'ensenyament de les disciplines científiques.
- L'exploració del medi ambient mitjançant els passejos instructius (o *paseos escolares*, *field trips* en anglès), excursions preparades per visitar algun indret i desenvolupar alguns continguts relacionats.
- L'extensió dels laboratoris, les col·leccions i els museus escolars; l'escola havia de preveure espais de treball de recerca amb l'instrumental adequat per portar a terme experiències de caire científic i espais per emmagatzemar col·leccions d'elements que difícilment poden ser vists o estudiats directament.
- Les projeccions fixes i el cinema.¹⁵

En aquest marc històric, l'escola de Sant Climent esdevé un model d'escola activa i intuïtiva fonamentada en els darrers avenços de la pedagogia.

L'Arxiu Històric de Maó conté l'inventari complet de les peces existents al museu escolar de l'escola de Sant Climent.¹⁶ El museu conté: cinquanta animals dissecats, una col·lecció d'insectes, material de laboratori divers (telescopi, microscopi, pèndols, cubetes, matrassos...), vint tipus de cereals, deu tipus de llegums, vint tipus de plantes tèxtils, seixanta productes animals i vegetals diversos, vint tipus de substàncies alcohòliques i oleaginoses, vint tipus diferents de llenya i més de setanta tipus diferents de minerals; tot el material estava contingut en un armari construït artesanament del qual encara es conserva la part més substancial.

Igualment hem localitzat una completa documentació de les excursions escolars realitzades sota la direcció del mestre Joan Socias a cala en Porter, Calescoves, cala Canutells, Binisafulla, cala de Binidalf, talaïot de Torelló, barranc de Binixíquer i Binibèquer Nou.¹⁷

L'any 1910, l'Ajuntament de Maó acorda consignar un vot de gràcies al professor Joan Socias de l'Escola Pública de Fillets de Sant Climent pels resultats dels exàmens i pels passejos escolars portats a terme.¹⁸ L'escola de filletes també segueix la iniciativa de les sortides escolars i explica en les seves memòries les activitats que es porten a terme per introduir la nova pedagogia.

El 1912, l'Ajuntament de Maó encarrega nous bancs per a l'escola de Sant Climent i hi inclou els dissenys. El professor Joan Socias i la professora Villalonga aconseguen que augmenti de manera molt significativa l'assistència a les dues escoles amb una mitjana

¹⁵ Vegeu TITONE, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

¹⁶ Vegeu el lligall 1908-U1098 a l'Arxiu Històric de Maó.

¹⁷ Vegeu els lligalls 1909-2 F/9 corresponents al curs 1909-1910 i el 1910-3 B/2 a l'Arxiu Històric de Maó.

¹⁸ Vegeu els lligalls 1909-2 F/9 corresponents al curs 1909-1910 i el 1910-3 B/2 a l'Arxiu Històric de Maó.

de quaranta alumnes al dia per escola. Aquestes dades són força rellevants i ens aporten una perspectiva força interessant: la innovació educativa de la mà de mestres compromesos aconsegueix rompre les reticències d'amplis sectors de la població d'enviar els seus fills a l'escola.

El 1920 el mestre Joan Socias ocupa la plaça de la primera escola de fillets de Maó i el mestre Miquel Binimelis Pons ocupa la plaça de Sant Climent. La tasca innovadora continua amb els passejos escolars, l'ampliació del museu escolar, la dotació de més estris de laboratori i una progressiva ampliació de la matrícula i de l'assistència.

Les dificultats per garantir una assistència regular a l'escola

Tot i els esforços de mestres i Ajuntament, la realitat va canviant molt a poc a poc. El cens escolar de 1924¹⁹ xifra en 1.056 els habitants al districte escolar de Sant Climent; hi costa una població escolar de 121 fillets i 109 filletes entre tres i dotze anys, dels quals cinquanta-quatre fillets i cinquanta-quatre filletes assisteixen a les dues escoles. Potser era molt l'esforç i pocs els resultats quan després de més de setanta anys d'escola pública a Sant Climent només hi assistia regularment menys del 50% de la població que hauria d'estar escolaritzada. Les queixes per la manca de compromís de les famílies són una constant al llarg del segle:

«La asistencia a clase es interrumpida en casi todos los pueblos agrícolas por la necesidad de ayudar las niñas en los muchos quehaceres domésticos, durante algunas épocas del año, cosas ya sabidas por todos; pero sí debemos hacer constar la perniciosa costumbre que va extendiéndose por el pueblo dedicando las niñas a la fabricación de monederos de plata, por cuya ganancia permiten los padres que sus tiernas criaturas pierdan tal vez la salud y el precioso tiempo en que aprenderían los útiles conocimientos de todas las asignaturas.

»San Clemente 20 de junio de 1910. La maestra, Juana Villalonga y Vidal.»²⁰

No cal afegir comentaris a la denúncia de la mestra de l'escola de filletes. Aquesta era una situació normalitzada a tots els pobles de l'Illa. Les dades del cens escolar del 21 de setembre de 1931,²¹ pocs mesos després de proclamada la II República, presenten una matrícula de cinquanta-sis fillets i seixanta filletes a les dues escoles de Sant Climent; els canvis es produeixen molt a poc a poc.

Poc temps després de l'esclat de la Guerra Civil, el 1936, es crea a Maó el Consell de Cultura de l'Escola Nova Unificada, que pretenia unificar totes les escoles i convertir-les en públiques, impartir un programa racional i únic, eliminar l'opció religiosa i obrir l'escola a tothom, fos quin fos el seu origen. Aquesta aposta va provocar conflictes i, tot i que es mantenia una organització mínima que garantia l'assistència a les classes, la guerra esdevenia una prioritat i una necessitat bàsica, molt per sobre de les necessitats educatives.

¹⁹ Vegeu el lligall 1924 6 B/7 a l'Arxiu Històric de Maó.

²⁰ Vegeu el lligall 1910-3 B/2 a l'Arxiu Històric de Maó.

²¹ Vegeu el lligall 1931 60 B/5 a l'Arxiu Històric de Maó.

Acabada la Guerra Civil i durant la dictadura del general Franco, els mestres i les escoles restaren en un parèntesi històric, en el qual les innovacions de la mà de la pedagogia i de la didàctica foren rebutjades i les aules es convertiren en un lloc fosc per a les ciències de l'educació: és la imatge que hom recorda de les aules i que s'ha reconstruït massa vegades en exposicions i museus; la línia de pupitres de dos seients, la tarima, la taula del mestre i la pissarra negra, presidits pels dos o tres quadres o personatges (el santcrist penjat a la creu, el retrat de Franco o el de José Antonio). Aquesta no és la imatge de l'escola nova propiciada per l'Ajuntament de Maó i portada a la pràctica per mestres com Gabriel Comas i Ribas, Antoni Joan i Joan Socias. Retre'ls l'homenatge que sens dubte mereixen ens exigeix pensar en una escola viva, plena d'elements per estudiar, per experimentar i per gaudir aprenent, on l'activitat física, els jocs i les sortides escolars obriren les intel·ligències de molts dels nostres pares, avis o besavis al raonament i a la formació racional i científica. Retre'ls homenatge també és pensar en una escola nova per a Sant Climent en la qual es tornin a desenvolupar innovacions capaces de formar els ciutadans del futur, talment com s'ha fet durant els darrers anys, però en un edifici exemplar, com ho va ser el construït per l'Ajuntament de Maó el 1904.

A tall de conclusions

No va ser fins gairebé acabat el segle XIX quan van començar a implantar-se els nous mètodes educatius posats en pràctica a molts països europeus; a casa nostra la còpia, la recitació i el memorisme eren les pràctiques habituals fins que els nous mètodes van anar quallant de la mà de professionals de l'educació compromesos i preparats didàcticament i científicament. El cultiu de la intel·ligència a partir de l'observació i la reflexió; primer la percepció, després la comparació amb altres objectes; llavors el raonament i la classificació; posteriorment s'enregistra el que s'ha après i, finalment, s'imaginem uns altres objectes semblants però millorats; aquesta era la base del pensament intuïtiu i el fonament de la nova pedagogia. Paral·lelament es preconitza la graduació escolar, la metodologia cíclica, les lliçons de coses, les excursions educatives, les activitats i els exercicis de classificació i els treballs de redacció. Aquest va ser part del bagatge intel·lectual que circulà durant anys entre els vells murs de l'escola de Sant Climent.

Preservar el patrimoni històric, valorar el patrimoni cultural i educatiu, conèixer la nostra història i seguir somniant utopies que amb el temps es van convertint en realitats són actituds que mai no convé oblidar.

Innovar en educació és talment com innovar en qualsevol camp científic; s'innova en medicina per reduir el dolor i per guarir malalties; s'innova en tecnologia per fer-nos la vida més còmoda; s'innova en ciències ambientals per millorar la nostra relació amb el medi ambient i per evitar-ne la destrucció; s'innova en educació per aconseguir millors aprenentatges i per formar ciutadans més tolerants, solidaris i enraonadors. Sense innovació el progrés humà no existiria. L'escola de Sant Climent atresora una bella història d'innovació i de canvi; el nostre deure és continuar-la.

Bibliografia

ABBAGNANO N.; VISALBERGUI, A. (1981). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- BAL·LE, M.; PERELLÓ, M. (1998). *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra*. Palma: UIB (Els nostres educadors 6).
- ESCOLANO BENITO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva (Memoria y crítica de la educación).
- GONZÁLEZ AGÀPITO, J. [et al.] (2002). *Tradició 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.
- MOLENO PINTADO, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva (Memoria y crítica de la educación).

**La herencia
institucionista y la
enseñanza activa
en Mallorca**

Rafael Garcerán
Aulet

Educació i Cultura
(2005), 18:
53-75

La herencia institucionista y la enseñanza activa en Mallorca

(La labor de: Miquel Porcel i Riera, Rufino Carpena Montesinos, Joan Monserrat i Parets i Melchor Daviu i Matas)

Institutionist inheritance and the «New School» in Mallorca

(The work of Miquel Porcel i Riera, Rufino Carpena Montesinos, Juan Monserrat i Parets and Melchor Daviu i Matas)

Rafael Garcerán Aulet

Resum

Aquest article presenta com les noves tendències pedagògiques aparegudes i desenvolupades a Espanya durant la segona part del segle XIX, i que s'han convingut anomenar «institucionistes» a causa de la pràctica de la Institución Libre de Enseñanza, com també la proposta d'educació burgesa de Jovellanos, es donaren a Mallorca, mitjançant quatre mestres des de diverses tendències educatives i polítiques com són ara: Miquel Porcel, Rufino Carpena, Joan Monserrat i Melchor Daviu.

Summary

Based on a study of four teachers (Miquel Porcel, Rufino Carpena, Joan Monserrat and Melchor Daviu) who reflected different educational and political trends, this article presents how the new pedagogical trends known as «institucionistas», which appeared in Spain during the second half of the nineteenth century and derived from the practices of the «Institución Libre de Enseñanza» and Jovellanos's bourgeois education, were developed in Mallorca.

Para conocer cual es la herencia institucionista y la escuela activa, creemos oportuno hacer primero una breve introducción en donde expliquemos en que consiste y que se entiende por activismo.

La Escuela Activa o Nueva Educación es el movimiento que viene definido en el pensamiento pedagógico por el activismo, una práctica escolar renovada, donde el alumno asumirá el papel protagonista en la escuela.

La actividad definirá las diferencias entre la escuela tradicional y la Escuela Nueva, en la que desembocará en la década de los años 20, con los métodos de proyectos, Dalton, Freinet, etc... El Activismo es pues el nexo de unión entre estas dos corrientes.

El Activismo encuentra tres modelos teóricos en los que fundamentarse: el naturalismo-biologicista, el psicologicista-individualista y el social-sociologicista, aunque será el primero, la biológica, por la que se integrará en mayor medida el activismo en la pedagogía, como luego veremos. De momento apuntaremos la relación que tuvo otro modelo teórico: el activismo. Esta corriente es la psicologicista que, a través del juego libre, se puede observar a los educandos tal como son, lo que proporciona mucha información. No olvidemos que el objetivo de esta corriente era el conocimiento del niño. Además, la actividad se fundamenta en dos hechos psicológicos: El primero, la educación armoniosa, y la segunda, la naturaleza dinámica del niño. Consecuencia de ellos es que la clase no podrá caer en la repetición mediante el material didáctico que ahora será un elemento importante. La escuela se tendrá que adaptar al niño. Por otro lado la corriente biologicista se reflejará más en los paseos escolares, en las colonias, en la gimnasia y el deporte.

El activismo piensa que es necesario un cambio radical en el ambiente de la escuela. Piensa que la escuela activa se debe caracterizar por la libertad, la autonomía del niño y el protagonismo personal. En el Magisterio Balear queda bien reflejada la idea: «El método activo, o sea aquel en que el alumno colabora en el trabajo de su educación haciendo la enseñanza viva, animada y atractiva, es el único admisible en toda escuela regularmente organizada».¹ El niño, luego, retraducirá la actividad en conocimiento.

En el origen del activismo podemos encontrar reminiscencias del idealismo alemán de la mano de Froëbel, pero que muy pronto se integrará en el realismo escolar. Para Froëbel, la actividad es la realidad universal, que se concreta en forma de juego en el niño, de trabajo en el hombre y de creación en Dios. La actividad manual —el método de los dones— se transforma en el juego del parvulario. En definitiva, el activismo se va convirtiendo en un elemento definidor de la vida, cada vez más técnica, fundamentada en la razón.

El activismo tendrá como base la herencia institucional, que a continuación veremos, pero también tendrá como pilar de base la publicación del Magisterio Balear, creado en 1873 para defender los derechos profesionales y desarrollar tareas de formación y actualización del magisterio.

El origen y la causa de estos cambios podemos encontrarla en una serie de fenómenos sociales producidos por las nuevas formas económicas de la burguesía, tal como la concentración urbana, los fenómenos migratorios, la necesidad de mano de obra y la necesidad de la propia burguesía de reproducir sus esquemas ideológicos para formarse como clase dominante. Se hicieron necesarias unas modificaciones de carácter educativo, y así surgió la necesidad de la universalidad de la educación, la formación de los maestros y de métodos fiables, que hasta ahora estaba anclado en una práctica escolar típica de Bell y Lancaster, o método mutuo, y que en ellas confluirá la herencia institucionalista.

Como hemos visto, todo método activo, que irá y se desarrollará desde Montessori a Freinet, aportará actividad manual en la escuela como elemento desarrollador de las energías infantiles. Toda actividad es siempre pues, activismo manual en cierta medida, al menos mientras se realiza en el aula.

¹ «Los trabajos de redacción en la escuela», *El Magisterio Balear*, nº 41, publicado el 8 de octubre de 1892.

Antecedentes

Para conocer el institucionismo y la herencia institucionista en Mallorca, partiremos de dos momentos importantes para dos personajes, que a pesar de no ser mallorquines, marcarán el futuro de la historia, dos momentos con un denominador común: La cárcel, a la que podríamos llamar, cuna del institucionismo.

El primer personaje es Francisco Giner de los Ríos, quien estando en prisión se hace la idea de crear un Instituto Libre de Enseñanza.² La idea surgió porque el sistema educativo impuesto entonces no satisfacía a la burguesía liberal, por lo que crearon estos un aparato ideológico educativo propio que se denominará Institución Libre de Enseñanza, I.L.E., institución que por otra parte, tendría un carácter burgués y elitista.

El pensamiento ideológico de la institución se basa en un filósofo alemán de segunda línea Cristian Krause, cuyo pensamiento lo trajo a España, Sanz de los Ríos, profesor de Francisco Giner, y que este adaptó a su pensamiento. El pensamiento idealista de Krause da lugar al institucionismo como elemento activo. Concibe además, la educación como instrumento que ha de forjar al hombre mediante la educación moral. La idea básica era la de una formación libre y una ideología centrada en la libertad del hombre. El idealismo que rezumará la I.L.E. hará que en su pedagogía se siga las líneas dictadas por Pestalozzi y la actualización que realizan a través de Frederick Froebel, amigo de Krause y que dará lugar al activismo. Ello le llevará no pocos enemigos desde las filas conservadoras y de la Iglesia, quien la tachaba, a la I.L.E., de anticatólica y antiespañola.

De esta Institución, creada en Madrid en el año 1876, será discípulo un oriundo de Pollença de 24 años llamado Guillém Cifre de Colonya. Tres años más tarde, el mismo Cifre de Colonya creará en su villa natal una I.L.E. a imagen de la de Madrid, con una pequeña diferencia: Estará abierta no sólo a burgueses capitalistas sino también a los hijos de los obreros y la gente más humilde. Tal era el carácter filantrópico de Cifre de Colonya y la importancia que para él tenía el pueblo y la clase desfavorecida, que dedicó toda su fortuna a estos, no sólo dándoles educación, sino creando una caja de ahorros en 1880 que diera préstamos a bajo interés, y que introducirá también en la escuela como método formativo.³ La instrucción que se ofrecía en la I.L.E. era de carácter laico y se basaría en la enseñanza intuitiva y la razón, sin premios, ni castigos, ni libros, y que iría desde párvulos hasta la escuela primaria, cuyo objetivo era el de concienciar al hombre sobre sí mismo. También por la noche, la I.L.E., se dedicó a la formación de adultos. La I.L.E. promulgaba culturalmente las clases trabajadoras sirviéndose de la razón y de la instrucción, dando una formación moral (recordemos que Cifre de Colonya era ateo). Se caracterizó también la institución pollensina, entre otras cosas, por las salidas didácticas y las clases al aire libre. También se caracterizará porque será la primera en España que practicará la coeducación.

² «El 1875, amb la repressió conovista que seguí a la Restauració, el ministre Orovio firma un decret mitjançant el qual expulsava de les seves càtedres universitàries una sèrie de professors, gran intel·lectuals de filiació liberal [...] dins la presó es on Giner de los Rios concep la fundació de la I.L.E.», extraído de COLOM, A. J.; JANER, G. (1977): «Guillem Cifre de Colonya y la Institución Libre de Enseñanza», en *Lluc*, nº 676. pg 16.

³ «El diario *La Almudaina*, el 9 de Julio de 1904, publicaba que en la villa, en aquel momento aún había un 80 % de analfabetismo, y que las mujeres, no llegaban al 10 % las que tenían alguna instrucción», publicado en COLOM, A. J.; JANER, G. *Ibidem*.

La I.L.E. de Pollença que se creó en 1879, y que representa la primera experiencia de Pedagogía Progresista y radicalmente liberal en las islas, perdura hasta 1936, a pesar de la muerte de Guillén Cifre en 1908 en Lyon; ello hace que se considere después de la primera experiencia institucionista, la más larga de España.

De todo lo dicho ya se pueden extraer algunas de las características que dejará como herencia ese institucionismo: La enseñanza intuitiva, racional, laica, abierta a todos, la coeducación, las salidas didácticas, la formación moral,...

El otro momento histórico que dará lugar al institucionismo mallorquín y posterior herencia será el encarcelamiento de Gaspar Melchor de Jovellanos en 1802 en Bellver, y que dará por resultado una crítica a un proyecto para la creación de un seminario de nobles que presentó a un concurso convocado por la sociedad de amigos del país mallorquina, y que no se llevó a término hasta 1836 en que se creó el Instituto Balear, el primer centro del Estado donde se realizarán cursos en bachillerato propiamente dicho, y que será el centro para la educación de la burguesía liberal mallorquina, a pesar de que el proyecto de Jovellanos hablara de enseñanza gratuita y altruista. Se presentaron en sus cursos una enseñanza general y moderna, incluyendo en sus planes lenguas extranjeras, ciencias naturales y demás. Fue el primer centro de Mallorca que aplicó una metodología cíclica en su enseñanza.⁴ De este Instituto surgen las principales figuras de la cultura mallorquina del siglo XIX y entre las que destaca Alexandre Rosselló.

Alexandre Rosselló era un político liberal que pasó por el ayuntamiento como concejal, fue además presidente de la Diputación de Baleares, diputado del Senado, consejero de Instrucción Pública y ministro de Gracia y Justicia.

En 1868, Mallorca se va rehaciendo de la crisis económica, a través de la transformación social; es entonces cuando A. Rosselló fomenta y defiende la creación de un centro en Mallorca para preparar a las futuras generaciones ante las nuevas perspectivas económicas, en una campaña de reforma para que la educación deje de ser un elemento al servicio de la clase dominante. Ante este impulso educativo se logra crear en 1880 la Escuela Mercantil en Palma, de la mano de antiguos alumnos del Instituto Balear. Fue uno proyecto educativo liberal, independiente de la iglesia, donde los padres fueron los propietarios de la propia escuela a través de acciones.

El modelo de la Escuela Mercantil vuelve a ser el Krauso-institucionismo, cuyo pensamiento es el instrumento para la investigación a través de la instrucción y la educación. En 1884 pasa a denominarse Institución Mallorquina de Enseñanza. Concebida como un proyecto de formación integral, llega a consolidarse desde los párvulos hasta el primer curso de Derecho. Desde 1883 la institución, la I.M.E., contará con un jardín de infancia donde por primera vez en Mallorca, se aplica el activismo, la pedagogía del juego y la naturaleza como medio formativo, por lo cual es conocido teóricamente y prácticamente Froebel en Mallorca. Además existe en las aulas un clima de distensión y la disciplina permisiva, así como las didácticas nuevas aplicadas a la enseñanza de la aritmética, geografía y ciencias naturales, basándose, en el caso del jardín de infancia en los Kindergarden alemanes. Se aplica también el método cíclico a través de una pedagogía intuitiva, perceptiva y activa, base de la práctica escolar. Se rechazan los libros de texto, aunque se aceptan los

⁴ En algunos documentos hablan del Instituto Balear como el primer centro de Mallorca que aplica una metodología cíclica, en otros hablan de que el primer maestro fue Miquel Porcel i Riera, otros que los hermanos de la Salle, otros que Gabriel Comas y otros la Escuela Mercantil. De ello dejará constancia el presente trabajo en los momentos en que se cite este fenómeno.

textos vivos. Como la I.L.E., también se caracteriza por las salidas didácticas, el trabajo personal, la coeducación y porque no había notas, ni premios ni castigos. También se caracteriza por la publicación de un Boletín con el nombre de la misma institución, donde se incluyen artículos de Spencer, Cossío, Giner, etc... Mateu Obrador será el motor de esta nueva innovación pedagógica.

En 1887 se clausura por la presión y hostilidad que ofrecían las fuerzas conservadoras, el Obispado, que establece un aparato escolar ideológico de extraordinaria eficacia, hasta tal punto que el Obispo Campins invita a que se instalen en Mallorca y abran colegios religiosos a distintas órdenes católicas, potenciando las escuelas nocturnas. Otra fuerza conservadora es la publicación del diario católico *L'ancora*, y que hace que el número de alumnos se reduzca hasta los mínimos obligando a la I.M.E. a cerrar sus puertas. El fracaso de la I.M.E. supone el fracaso de la tentativa burguesa de transformar los modelos y las relaciones de producción en Mallorca. El fracaso, se ha dicho, se debió a que Alexandre Rosselló y la burguesía liberal se equivocaron en el análisis de la situación social, cayendo en un optimismo político. En Mallorca, sin embargo, se mantenían algunas otras escuelas obreras en Palma: La escuela democrática republicana, la Escuela del Casino Republicano y la Unión Obrera Balear.

De esta segunda aportación educativa también se pueden extraer características que serán desarrolladas en la posterior educación como son: la educación integral, la formación ante las nuevas perspectivas, la separación de la educación de la Iglesia, la importancia de la actividad, el juego, el contacto con la naturaleza como medio de educación, el método cíclico, la educación activa e intuitiva, las salidas didácticas, la publicación de un boletín, la espontaneidad, la coeducación, el desarrollo de la sensibilidad artística, la participación de la familia y el rechazo de los libros de texto.

Los liberales, como clase social, quisieron mediante la creación de escuelas privadas, demostrar y enseñar a la vez cual era el camino que tenía que seguir el país consolidarlo con los modelos europeos a través de la regeneración, pero con la ruptura de la Institución Mallorquina de Enseñanza, el activismo y la renovación educativa será obra más de individualidades que de grupos. Partirá de la mano de maestros públicos, con prestigio y capacidad, sin apoyo de ninguna fuerza social, que serán los que inicien por su cuenta una sociedad más libre, fundamentada en la razón y la nueva moral burguesa, hombres como Mateu Palmer o Jerónimo Castaño, o los que formarán parte de la nueva práctica educativa en Mallorca a partir de 1910, entre los que podemos citar a Miquel Porcel i Riera, Joan Monserrat i Parets, Melchor Daviu i Matas y Rufino Carpena Montesinos, que a continuación estudiaremos más detalladamente.

Miquel Porcel i Riera

Al final de los días de la Institución Mallorquina de Enseñanza, Alexandre Rosselló, no perdía ese espíritu educativo que tuvo siempre. Y así, poco después de cerrada la institución, Alexandre Rosselló, como presidente de la Diputación Balear, quiso dar un impulso nuevo a la modernización de la enseñanza. Este quizás sea el momento clave en el que la pedagogía mallorquina sufrió uno de los cambios más grandes. A. Rosselló consigue que la Diputación beque a un maestro de primera enseñanza para que estudie la didáctica de las manualidades en Näs (Suecia), ese maestro será Miquel Porcel i Riera.

Miquel Porcel i Riera nace en Manacor el 28 de Junio de 1869, hijo de José Porcel Más, maestro de Montuiri, fue alumno del Instituto Balear y mientras estudia vive con un

tío suyo cura, a la vez que cursa asignaturas de Bellas Artes. Estudió después, desde 1886 a 1888, magisterio en la Escuela Normal, trasladándose a Valencia en 1890, donde aprueba el grado superior de Magisterio y se presenta a oposiciones en la Normal de Palma, y desde marzo de 1891 ocupa un cargo en ésta, como profesor de prácticas de la Aneja, que dirigió hasta que se retiró de la actividad docente en Junio de 1932. Durante cinco años, de 1887 a 1892 dio clase de bachillerato y ocupó poco después una cátedra, la de caligrafía, en el Instituto Balear.

A partir de aquí habrá que referirse a su actividad como innovador de nuestra pedagogía. Se le concede una beca por parte de la Diputación de Baleares que le permite ir a Suecia (Näas) a estudiar técnicas de «Slodj» o trabajos manuales en madera durante el curso 90-91. Aprovecha su estancia en Suecia para visitar escuelas y centros pedagógicos. A su vuelta a la isla introduce lo que había aprendido, popularizando las técnicas de slodj, publicando un ensayo interesante, que será el primero en España de este estilo, y que se titulará «Los trabajos manuales en la escuela primaria»,⁵ además de impartir conferencias y tres cursos monográficos, uno en 1892 y dos en 1893. Así cuando Rosa Sensat organiza la primera escuela de verano en 1914 con cursillos de trabajos manuales, en Palma ya había un libro que explicaba los materiales, herramientas, modos y formas de llevar a término las actividades más increíbles. También en el número primero del Boletín de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia de Barcelona, en 1907 trae un artículo de Kropotkin donde se dice: «Habrá que recurrir a la enseñanza integral, a la enseñanza que por el ejercicio de la mano sobre la madera...». Porcel, en el primer capítulo de su libro sobre el tema, bajo el título de «El trabajo manual escolar» ya había dicho lo mismo con casi las mismas palabras.

En 1887, Bartolomé Cossío dio lugar a las primeras colonias en España, tres años después tuvieron lugar las segundas en Granada. El próximo turno le tocó a Mallorca, en 1893, organizadas por la Diputación y subvencionada también por ésta, de la mano de Alexandre Rosselló, fundamentadas en Froebel y a la que se le encargó la dirección al maestro Porcel i Riera.

Porcel fue también el primer maestro que graduó la enseñanza, antes incluso que los Hermanos de las Escuelas Cristianas, los Hermanos de la Salle, aunque no puede considerarse el primero que lo introdujo ya que en 1894, Gabriel Comas, ya lo utilizaba. De todos modos, en 1895, Porcel publica todos los programas y contenidos de acuerdo con los modelos cíclicos de graduación de 7 años que contemplaban 4 ciclos: preparatorio, elemental, medio y superior. Hizo ediciones especiales de esas publicaciones para Galicia, País Vasco, Cataluña y Marruecos, introduciendo vocabularios. Sus libros además llegan a Sudamérica, a países hispanos como Argentina, Cuba y Ecuador.

En 1892 crea en su escuela una caja de ahorros, siguiendo la tradición marcada por el institucionismo.

Después de su estancia en Suecia hizo las propuestas a las autoridades y a sus compañeros de profesión para intentar la transformación definitiva de la práctica escolar en las islas.

En 1905 se incluye el trabajo manual como nueva asignatura en los planes de estudio de la Escuela Normal.

Es importante los años que pasó en la Escuela de Prácticas por la influencia que tuvo sobre toda una generación de profesores que pasaron por sus manos.

⁵ Palma, Tip. Provincial. 1892.

El maestro Porcel deja su actividad docente en Junio de 1932, un año antes de morir.

Pero no sería la única experiencia que tiene el activismo en Mallorca. Puesto que como veremos, otros educadores de otros puntos de la isla, conociendo el trabajo de Porcel, a veces continuándolo y otras veces no, también abrirán brecha en la pedagogía activa de Mallorca.

Porcel i Riera es considerado como el nexo de unión entre el institucionismo mallorquín de la I.L.E. o la I.M.E., y la nueva práctica activista. Fiel reflejo de ese nexo de unión es que en su obra «Los trabajos manuales en la escuela primaria» dedica un capítulo exhaustivo al método Froebel, el capítulo 7 —fuente del trabajo manual—, y seis capítulos más tarde, sintetiza ocho puntos que realmente se integran en el ideario de la escuela nueva.

Por tanto podemos considerar a Porcel i Riera como el verdadero introductor de la práctica educativa activa en nuestra escuela, a través del trabajo y de los talleres, sintoniando con la obra de Dewey.

Porcel llega a estos caminos a través de los elementos más típicos de la pedagogía institucionista mallorquina.

A partir de aquí haremos un repaso a los puntos más importantes en la pedagogía de Porcel i Riera, como puedan ser: Las colonias escolares, la graduación de la enseñanza, el problema de la lengua, sus publicaciones y otras aportaciones.

Las colonias escolares

Las colonias retraducen en práctica educativa todo el sentido biologicista e higienista de la pedagogía de aquellos años.

Las colonias servirán para demostrar la relación que se da entre los aspectos físicos y psíquicos en el ser humano, mediante la cuantificación de una serie de parámetros de orden físico antes y después de las colonias. Sobre el tema Montessori publicó, en 1914, lo que Porcel i Riera ya había hecho en 1901 y que se llamó «Antropología Pedagógica».

Las colonias son un método extraescolar no institucionalizada que hacen posible el binomio escuela-vida de un modo igualitario, y que crean a la vez nuevos ambientes educativos.

A la vez que se introducen las colonias escolares, como un nuevo ambiente, también se incorpora a la educación los trabajos manuales como método educativo. La isla cuenta con las dos perspectivas más fundamentales de la renovación educativa: la práctica y la actividad y el papel de la escuela y de la educación como preparación a una nueva vida, un nuevo concepto social y humano —la democracia— mediante las colonias escolares, de la mano de una misma persona: Miquel Porcel i Riera.

Las colonias escolares surgen en Suiza en el verano de 1876. En España fueron los institucionistas, de la mano de Cossío, quienes las introducen en 1887. A Mallorca llegarán muy pronto, y así, en el verano de 1893, Miquel Porcel dirige la primera experiencia colonial en la isla, y que luego se mantendría, verano tras verano, de la mano del mismo director. La primera colonia tuvo lugar en Santa Catalina en el puerto de Sóller, y tomaron parte en ella 12 niños, alumnos de las escuelas públicas de Palma y de la Misericordia.⁶ Aún tardaría una década para que la experiencia también se produjera con niñas, y algo más para que la coeducación también llegara a las colonias escolares, carácter que destacará importantemente de forma positiva.

⁶ AMENGUAL, B. (1994) «Aquellos maravillosos años», *Diario de Mallorca* del 30 de octubre de 1994, pp 4-6, del suplemento dominical.

Con lo visto, vemos que la pedagogía institucionista es un elemento propiciador de las nuevas prácticas educativas.

El fin de las colonias escolares era la recuperación de la salud, a través de una adecuada higiene y buena alimentación. Tendría mucha importancia para este fin la antropometría —en el sentido educativo— por el cual se medían a los sujetos que participaban en esta experiencia anatómicamente (descriptiva y métricamente) y fisiológicamente, antes y después de la colonia de verano.

Las colonias duraban un mes, en verano, y ofrecían muchas posibilidades culturales. El fin, como hemos dicho, y como publicaba el Magisterio Balear era el de «proteger el desarrollo físico de los niños pobres y débiles, cuyos padres no pueden satisfacer su alimentación nutritiva»,⁷ el desarrollo físico intelectual, moral, religioso que promulgaba el compañerismo, la disciplina, la higiene, la emulación y el sentido de superarse así como los hábitos sociales, la limpieza corporal, las excursiones y los juegos, las visitas a fábricas, talleres del pueblo y lugares culturales para fomentar el espíritu de observación, para ello se intentaba que el lugar donde fuese a instalarse la colonia fuese un lugar limpio, cercano a centros de interés cultural y donde pudiera vivirse alrededor de la naturaleza, la tranquilidad y el aire puro. Además una de las tareas de la colonia fue la preparación de un diario donde todos pudiesen escribir sus impresiones.

Gabriel Comas y Ribas en su memoria de la colonia que se llevó a cabo en 1911 en Bellver decía «la educación moral se halla debidamente atendida en la vida ordinaria en el modo de hacer las cosas, en la manera de vivir, de tratarse los niños, de tratar a sus semejantes y hasta influida en mayor o menor grado en el trato que debían dar y daban a los animales y a las plantas».

Por tanto, podemos considerar las colonias escolares como un sistema educativo, que ofrece una solución a los problemas pedagógicos y sociales.

En 1901, la Diputación se hace cargo de las Colonias. El Ayuntamiento también organizará las suyas a partir de 1906.

Porcel i Riera es pues el encargado de codificar a nivel de práctica educativa las dos grandes aportaciones de la pedagogía: El activismo a través de los trabajos manuales y el higienismo gracias a las colonias escolares.

La Graduación de la enseñanza y el método cíclico

Si la primera escuela en las islas que graduó la enseñanza fue la Escuela Mercantil, después, la otra escuela que deja de lado el sistema unitario (niños de diversas edades y niveles en una sola aula con un solo maestro) fue la escuela de prácticas que regía Miquel Porcel i Riera. Este sistema didáctico, la ordenación de los contenidos en función de la edad, se conoció como método cíclico.

Hasta ahora los presupuestos de la escuela nueva los hemos encontrado en Jean Jacques Rousseau, el idealismo de Pestalozzi, Froëbel y la realidad del positivismo biologicista —el activismo—, la naturaleza del juego, del niño, la libertad: El paidocentrismo. En cambio, el método cíclico implica otras corrientes de pensamiento, teniendo sus inicios en Herbart. Podemos encontrar su origen en las necesidades sociales de una mejor preparación cultural.

⁷ Extraído del *Magisterio Balear*, del 9 de septiembre de 1893.

No fue, pero, Porcel i Riera el introductor de este método en España, ni tan siquiera en Mallorca. La primera referencia se la debemos a Carderera en marzo de 1889. Carderera era profesor de la escuela Normal de Madrid y dijo: «Los seguidores de Herbart no hacen caso a su teoría e hicieron grupos de asignaturas: Moral, lectura y geografía [...]. El oportunismo del método pueden dar como consecuencia una enseñanza desordenada [...]. La concentración no es ningún invento ya que siempre la enseñanza se ha organizado conformando niveles culturales como si fuesen círculos y ciclos». A lo que le contestó Robledo: «Hasta y todo, diseñan un modelo en la distribución para formar grados diversos con ejercicios y actividades diferentes, a pesar de que se estudien las mismas materias».

El método cíclico se llega a conocer hasta tal punto que se integra como un tema más dentro del temario de oposiciones para maestro.

Don Gabriel Comas fue el primer mallorquín que escribió sobre el tema, publicó textos y llevó a término la aplicación del método en 1894.

En 1895 es Porcel i Riera quien publica la primera obra sobre el tema, lo que también hace pensar que años antes ensayaba el sistema en su escuela. A nivel de eficacia y difusión fue el sistema de Porcel el que se conoció. Porcel dividió en cuatro grados el sistema educativo cíclico: Preparatorio (dos años), elemental (dos años más), medio (otros dos años) y superior (un último año). En total, siete cursos.

Cada asignatura contaba constaba de tres lecciones semanales, las asignaturas tenían 40 temas y se dedicaba medio curso para ver el temario y el otro medio para repararlo. Para ello toda la escuela veía cada día los mismos temas de materias idénticas, sólo variaba el nivel de intensidad.

El proyecto de creación de un nuevo centro escolar adecuado no será posible hasta 1912. Será la escuela graduada.

Nuestro maestro influyó en todo el país gracias al más de un millón de ejemplares vendidos de sus publicaciones.

Otras aportaciones

Otras aportaciones de Porcel a la educación son:

- El dibujo, que afianza el pulso, dibujo natural como forma de activismo, la opinión en el aula y la expresión del niño.
- La educación física, que participaba del sentido higienista de nuestra pedagogía.
- La enseñanza de la agricultura, considerado como trabajo manual, y que da a conocer una parte importante de la realidad que se vivía en ese momento.
- Los paseos escolares, iniciados en Mallorca por la Escuela Mercantil, para llevar a término programas renovadores, imposible de llevar en escuelas que no reunían las condiciones

La problemática de la lengua

Porcel y Riera también vive la problemática de la lengua, a causa de la situación bilingüe de la isla. Porcel pensaba que era importante introducir en la escuela el catalán para aprender mejor el castellano, al menos en los pueblos y siempre que los maestros fuesen mallorquines, de hecho, cuando eso sucedía se hablaba catalán porque era en esa lengua en la que mejor se entendían alumnos y maestros.

De todas las materias, la más difícil era la lengua castellana, y ella era la que se daba y en la que estaban escritos todos los libros de texto. El hecho de que los alumnos tuvieran que expresarse en una lengua que no era la suya hacía difícil la enseñanza, por lo

que se proponía una solución, introduciendo el catalán como lengua de la escuela, con un cambio en los libros de texto a esta lengua. El aprendizaje del castellano, pensaba Porcel, sólo sería posible desde el mallorquín y con la ayuda del método intuitivo (aprendizaje de vocabulario mediante objetos). Porcel era partidario de las tesis regionalistas. Otros, como Pere Morey, pensaban que las asignaturas se debían enseñar simultáneamente en castellano y mallorquín.

Porcel fue respetuoso en sus libros de texto con la idiosincrasia cultural de los pueblos de España.

La razón del liberalismo era luchar en contra de los intereses del antiguo régimen y que ahora parecían resucitar bajo la apariencia regionalista. Con este pensamiento es obvio ver el centralismo como una seguridad.

Libros de Porcel i Riera que se emplean en las escuelas

Los libros de Porcel se utilizaron tanto en escuelas públicas como privadas y son:

- *Curso completo de enseñanza primaria con arreglo al método cíclico*. Palma, 1895.
- *Curso completo de enseñanza primaria. Grado medio. Libro del alumno*. Imp. B. Rotger. Palma. 1901.
- *Ciencias Físicas y Naturales. Grado superior. Libro del alumno*. Imp. B. Rotger. Palma. 1902.
- *Aritmética. Grado medio. Libro del alumno*. Imp. B. Rotger. Palma. 1908.
- *Curso de enseñanza primaria por le método cíclico. Lectura explicada*. Imp. B. Rotger. Palma. 1911.
- *Programas. Grado superior*. Imp. B. Rotger. Palma. 1918.
- *Segundo grado (Preparatorio). Libro del alumno*. Imp. Guasp. Palma 1921.
- *Grado Superior. Libro del alumno*. Ed. Porcel. Palma 1922.
- *Grado elemental. Libro del alumno*. Ed. Porcel. Palma 1926.
- *Fragmentos para dictados y para lectura explicada*. Ed. Porcel. Palma 1926.
- *Programas. Grado elemental*. Editorial Porcel. Palma 1926.
- *Grado Medio. Libro del alumno*. Ed. Porcel. Palma 1926.
- *Ejercicios para el cálculo mental. Grado elemental. Libro del maestro*. Ed. Porcel. Palma 1928.
- *Grau Preparatori. Llibre de l'alumne*. Ed. Porcel. Palma 1934.

Rufino Carpena Montesinos

Rufino Carpena, en una situación similar a la de Porcel i Riera, se sitúa dentro del desconocimiento pedagógico. Se conoce casi circunstancialmente su revista pedagógica de *El educacionista* y se desconoce el resto de su vida y obra. No nos tiene que sorprender que en este trabajo inédito podamos encontrar datos reveladores de su pedagogía.

De Rufino Carpena Montesinos sabemos que nació en Yecla (Alicante, entonces en la provincia de Murcia), allá por 1860.

Dentro de los pocos datos que se tienen sobre él se sabe que desde 1882 se viene dedicando a la enseñanza en Cataluña.⁸ En 1896 fue destinado como maestro nacional a la

⁸ CARPENA, R: Vida Moderna. Barcelona 1926, pg 46.

escuela pública de Muro, donde fundó la asociación benéfica «Lecturas Mureras» en 1902 con el objetivo de fomentar la lectura entre los niños.

Carpena estuvo 5 años trabajando en América. Por sus publicaciones, en Palma, y su posterior ubicación en Lluçmajor, podríamos decir que esos 5 años transcurren entre 1903 y 1909. En ese tiempo estuvo en el colegio hispano argentino de Buenos Aires. Este viaje, podríamos compararlo, salvando las distancias, a los que realizan otros profesores de las islas al extranjero y que suponen un conocimiento de experiencias extranjeras, aplicables en nuestro país.

A su vuelta, en julio de 1909, fue nombrado director de la escuela nacional de Lluçmajor, donde estuvo hasta el 30 de mayo de 1916. En este pueblo desarrolló una importante tarea pedagógica, que quizás hasta este momento era lo único que conocíamos de él. Carpena Montesinos era partidario de una pedagogía activa que rechaza el memorismo, emplea para ello, como ya habían hecho otras instituciones innovadoras, las excursiones como medio educativo e instructivo. Se preocupa por la educación moral de los niños y de formar personas reflexivas y conscientes en una línea pedagógica que hoy mantendría cierta actualidad. Pero su tarea entre los niños más humildes no fue bien interpretada. Da también, con este fin, conferencias para adultos y publica artículos en *El Magisterio Balear* y en la prensa local, en *El Heraldo de Lluçmajor*.

En 1911 funda la Mutualidad Escolar de Lluçmajor cuyos objetivos eran: fomentar el ahorro entre la juventud, y que sus alumnos con la ayuda de sus padres, fueran beneficiarios de las pensiones de vejez, a imitación de la que pudiera tener Cifre de Colonya en Pollença, aunque según él fuera la primera mutualidad escolar creada en España.⁹

En 1913 la infanta Isabel de Borbón, tía del rey Alfonso XIII, visita la villa y la escuela del Sr. Carpena, donde los niños presentaron una exposición de trabajos escolares, método que nos tiene que recordar, en gran medida a la educación racional, donde el fomento de la cultura era a través de trabajos escolares, y no a través de premios y castigos.

En abril de 1912 Rufino Carpena habla en una conferencia sobre «la Enseñanza Viva» y determina un concepto activo de práctica escolar inspirada en las innovaciones educativas procedentes de Inglaterra,¹⁰ cosa que no sucedía desde la experiencia krausoinstitucionista vista anteriormente.

En 1914 surge de sus manos, tras la guerra que se termina de desencadenar en Europa, la idea de un proyecto higienista de construcciones de viviendas económicas, basadas en el cooperativismo, donde las mismas viviendas, desprovistas de cocina, compartiesen servicios (de cocina, lavandería, escuela...). Esta primera idea irá tomando forma hasta que en 1926 publica *Vida moderna*. Dos años antes ya se habían establecido en la práctica este tipo de poblados, llamados falansterios en Viena, lugar que pensaba visitar en esas fechas y que diez años atrás ya empezaba a esbozar Carpena, proponiendo la construcción a ayuntamientos, entidades bancarias, etc... Para ello dio conferencias en Madrid (En la Sociedad Cortesana «Hijos De Madrid»),¹¹ y en Palma (en la Casa del pueblo, en el Centro de Obreros Católicos, entre otros lugares). Llegó a hablar para ello con Presidentes y gobernadores de Baleares y de España (Sr. Dato, Sr. Azcarate, Sr. Amat, Conde de Romanones, Joan

⁹ *Ibidem*, pg 187.

¹⁰ Extraído de *El Magisterio Balear*, del 13 de Abril de 1912, nº 15.

¹¹ CARPENNA, R.: «Vida Moderna», Barcelona, 1926. pg. 118. Publicado en el diario *La Mañana*, de Madrid, del 29 de marzo de 1917, un extracto de la conferencia dada por Carpena.

Massanet, Alejandro Rosselló, entre otros...), obispos, empresarios como Joan March¹² y hasta con su A. R. Alfonso XIII. Propuso la creación de una cooperativa de construcción llamada «La Pobladora Mundial», de la que él sería solamente un socio más.

En 1916, antes de su marcha de Lluçmajor, presenta un proyecto para un grupo escolar que no llega a realizarse.

En 1916 marcha a Palma, antes de regresar a Cataluña. Allí, el entonces concejal y luego alcalde del consistorio palmesano, don Alfredo Llompart,¹³ le proponía formar parte de su partido y presentarse a las elecciones para el ayuntamiento, para, desde el puesto de Concejal al que se vería abocado, llevar a la práctica proyectos higienistas. Carpena, rehusaría la invitación, puesto que no podría compatibilizar la enseñanza y las labores de edil, por así dictarlo las leyes. Pero la oferta no le debía disgustar mucho cuando, al final de sus días, se presenta a Cortes en las mismas elecciones que darán inicio a la 2ª República Española.

Dentro de su labor pedagógica, podemos ver que Rufino Carpena, tuvo también un lugar para educar fuera de la escuela, desde las columnas del Magisterio Balear, del que era colaborador. También publicó conferencias, libros de texto y ensayos pedagógicos entre los que destaca su libro *Nomenclátor Escolar* publicado en 1896, que recoge exhaustivamente la situación escolar de todas las regiones de España, declarado útil para las Escuelas Normales por R.O. del 11 de febrero de 1897. Más tarde enumeraremos el resto de su obra.

En los años siguientes ejerció el magisterio, primero en Valldemosa (hasta el curso de 1918),¹⁴ en Son Sardina (1919).¹⁵ Luego volvió a Cataluña, donde ejerció en Vilasar de Mar,¹⁶ durante el directorio militar, para terminar en Masnou (Barcelona), donde en 1924 Rufino ejercía ya el cargo de Director de la Escuela Nacional graduada de Masnou. En ese tiempo publica *Razón y Justicia*, periódico de series, dadas de 10 en 10, en forma de pequeños folletos, tendientes a la conquista de buenas causas. Esta publicación perduraría durante los años 1925 y 1926. En ella defendió a las familias de numerosa prole, hasta conseguir, como lo consiguió, que el Gobierno decretara en 1926 la ley de subsidio familiar vigente hasta la Guerra Civil.

Carpena sigue como director de la escuela graduada de niños en Masnou, hasta 1928, fecha en que se jubiló.

En 1926 publica *El puchero nacional*, como preámbulo a la obra a la que antes hacíamos referencia, *Vida Hermosa*. En esta obra presentaba el humilde proyecto de compartir las labores de cocina entre muchas viviendas, con el fin de conseguir un ahorro de dinero y de tiempo.

Además tiene preparadas la edición de unos cuantos libros más que desconocemos si se llegaron a publicar, y que anotaremos posteriormente.

En marzo de 1929, representa a una Asociación de Maestros, desde donde pediría que «los sueldos de los maestros no estén por bajo que los jornales de los trabajadores alu-

¹² CARPENNA, R.: «Vida Moderna». Barcelona, 1926. pgs. 101-103.

¹³ En opusc. cit. Carpena asegura que Llompart fue alcalde del consistorio palmesano. Preguntado en este según bibliografía interna, no tuvimos ningún alcalde de este talante. Consultando la prensa del momento si podemos descubrir a un Alfredo Llompart, carlista, partidario de los jaimistas, que se presenta al consistorio palmesano en 1918, teniendo una ridícula cantidad de votos.

¹⁴ *Ibidem*, pg. 133-135.

¹⁵ *Ibidem*, pg. 138-141.

¹⁶ *Ibidem*, pg. 184.

cidos». No debió mejorar mucho la situación porque en enero de 1930, cuando al Directorio Militar de Primo de Rivera le quedaba tres semanas de vida, una carta que hacía referencia a la Asamblea de la Confederación Nacional de Maestros suplicaba no se tuviera en cuenta el acuerdo de que maestros con oposiciones aprobadas percibieran tres mil pesetas. Es entonces cuando Carpena, como presidente de dicha Comisión Gestora de Maestros Nacionales con Hijos, llegó a remitir dos tomos encuadernados conteniendo instancias de maestros en donde pedía la constitución de un solo escalafón para todo el Magisterio, un sueldo mínimo de tres mil pesetas, la ayuda familiar para hijos legítimos y la posibilidad de ascenso cada cuatro o cinco años. Acompaña, para ello, la encuadernación de los números de Razón y Justicia en donde figuraban los fragmentos más representativos de las cartas recibidas de otros colegas. El texto enviado a Primo de Rivera reflejaba patetismo «Suplicándole redima de una vez para siempre a unos 40.000 individuos que en míseros hogares de honrados maestros nacionales gimen lastimosamente, cual se refleja en multitud de cartas y escritos como los de la presente colección».

Este tipo de reivindicación, que esperaba de la concesión del consistorio militar algo más que de la incipiente lucha sindical por medio de la presión y hacia unos concretos objetivos, era la forma habitual de posicionarse el Magisterio, carente de un sentimiento de clase.¹⁷

En 1931, Carpena nos descubre su tercera publicación periódica después del *Educacionista* y *Razón y Justicia*. Sin fecha sale al precio de 10 céntimos, el número 1 de *La Nueva Política*. Una publicación abocada a no sacar más números y a servir de panfleto político en las próximas elecciones a Diputado a las que se presenta nuestro maestro. Carpena, fundador y director de este periódico, que subtitulaba «Síntesis de nuestro programa: Educación obligatoria, Agricultura industrial, Justicia gratuita, Trabajo Obligatorio y remunerativo aspirando constantemente a lograr el bienestar social», expone todo un programa político, que le respaldaba en su decisión de presentarse a las elecciones a cortes de marzo-abril de 1931, por Barcelona, como diputado independiente. En este número en el que sólo escribían él y la Comisión del Magisterio, se podía leer junto al título de la publicación, la siguiente acotación: «este periódico sale cada quince días; pero no aparecerá nuevo número que no haya sido agotado el anterior», por ello decíamos que estaba abocado a ser ejemplar único. Era frecuente que los periódicos nacieran al crepúsculo de las elecciones, y terminen sus días con éstas. La confederación Nacional de Maestros y su órgano de difusión «El ideal del Magisterio» apoyan en este número su candidatura.

Algunos datos biográficos dicen que Rufino Carpena acabó sus días en Barcelona, en la miseria. Ex-alumnos suyos le ayudaron económicamente en sus últimos días. Dicha información parece contradecirse con la de que un hombre como Rufino, con una visión tan cercana a la del ahorro escolar, pudiera terminar en la miseria. Además, como pasara con Porcel y Riera, Carpena Montesinos, terminó editando sus propios libros, como vemos en su libro: *Vida Hermosa*, el último de los libros que se le conocen; una «novela semihistórica que encierra un proyecto de aplicación y beneficio mundial», como reza la portada del libro, dirigiendo y costeando sus propias publicaciones periódicas y presentándose a Cortes, algo poco habitual, para personas en la miseria.

¹⁷ Véase PÉREZ, ADAUCTO: El mundo de la enseñanza en la época del General Primo de Rivera (1923-1930). Nº 3 de Rastroria. Publica la Asociación Cultural «Rastro de la Historia».

El Educacionista

En 1912, como demostración de la coherencia entre la teoría y la práctica de D. Rufino Carpena Montesinos, éste saca a la luz una revista quincenal, llamada *El Educacionista*, dirigida y escrita por los mismos niños de la escuela.

En la cabecera de esta revista se leía: «Este periódico se hallará exento de prejuicios o prevenciones injustificadas y muy lejos de preocupaciones de baja índole. Es enemigo de chismorreos, por ser esta pasto ordinario de vagos y holgazanes. Defensor de los verdaderos intereses morales y materiales de la localidad y auxiliador de la educación y cultura que siembran el bien por doquiera. Ya dijo San Agustín: El mal se combate con la abundancia de bien».

La revista contaba con secciones como: Sección de hombres (donde se estudian personajes importantes) y sección de niños, donde tienen cabida las redacciones, máximas morales y noticias de los niños.

Cataluña se ha considerado como el primer lugar de España donde se ha aplicado el freinetismo en los años treinta. En cambio, en Lluçmajor, Rufino Carpena lleva una revista —*El Educacionista*— en 1912, cuando Freinet tenía tan solo 15 años y no pensaba ni en revistas, ni en libros de texto ni en imprentas. Esta revista se puede leer luego en formato libro titulada «Seis meses de labor patriótica, educacional» y comprende los 9 números publicados en 1912 y los números 10, 11 y 12, publicados en 1913.

Obra de Rufino Carpena Montesinos

Si bien las publicaciones del Sr. Carpena no tuvieron tanta resonancia como las de Porcel i Riera, si son de mención las obras del primero en este siglo.

Estas obras son:

- *Método de lectura y escritura simultaneas. Especial para el aprendizaje de la lectura y escritura en los párvulos.* Tarragona. 1892.
- *Nomenclátor escolar.* Prólogo de Rufino Blanco. Viuda de Hernando. Madrid. 1896.
- *Cuadro de medidas legales en España. Con expresión de algunas equivalencias mallorquinas.* Palma 1900.
- Conferencia dada en Inca el 29 de Agosto de 1901 sobre «El compañerismo entre los maestros dedicados a la enseñanza». Tip. de Jaime Rosselló. Inca 1901.
- *Ensayo de lecciones combinadas.* (Especie de enciclopedia escolar). Inca 1901.
- *Cuaderno para aprender la tabla de multiplicar.* Palma 1901.
- *Preparación práctica al estudio de la gramática.* Palma 1901.
- *Cartillas de Conjunción y Análisis.* Palma 1901.
- *Sobre el lenguaje, el diccionario y la gramática castellana en las escuelas de primera enseñanza.* Palma 1901 (Trabajo premiado).
- Reglamento de la Asociación benéfica intitulada «Lectores de Muro». Muro, 1902.
- *Cuadernos de Aritmética práctica.* Palma 1902.
- *Cuadernos de Escritura al Dictado.* Buenos Aires. 1906.
- *Vida Hermosa en Poblados Modernos.* Ed. Rufino Carpena. Barcelona, 1926.
- *El Puchero Nacional.* Barcelona. 1926.

Además en 1926 tenía en preparación las siguientes obras:

- El intrínquilis de las oposiciones al sistema español, obra de abundosas razones aplastantes.

- Fruto espiritual de una Maestra mártir de su deber y cariño familiar.
- El Nuevo Nomenclátor, útil para todo maestro que haya de trasladarse a una localidad desconocida completamente para él.
- Diccionario Escolar abreviado, para niños.
- La Nueva carterita del pàrvulo, con su método de lectura y escritura simultànea.

Joan Monserrat Parets

Joan Monserrat i Parets nace en Lluçmajor en 1889, hijo de un zapatero que a su vez regentaba un café en la plaza de la localidad. Es allí donde Joan conoce a la gente del pueblo, y se enrola en las ideas y el pensamiento que se comenta en el café.

Joan, que empezó su vida como barbero, pronto se entusiasmaría por la política, y a poco de la fundación del partido socialista en el pueblo, se afiliará en las filas de las juventudes socialistas, que por aquel entonces no era un grupo muy numeroso.

Monserrat Parets, después de una formación básica en la escuela elemental, prosigue su desarrollo intelectual de forma autodidacta, y va leyendo libros que compañeros de la agrupación le van dejando.

Desde su afiliación en 1908 al partido socialista, sus pasos dentro de la política llucmajorera se suceden de forma muy rápida, así no se hacen esperar sus escritos en la prensa, en el «Obrero Balear» y que mantendría a lo largo de su vida, y que le proporcionarían, a final de 1911 una fuerte polémica con un personaje conservador.¹⁸ Pero antes de esto tendrían que pasar otras cosas.

Monserrat, nada más entrar en las filas del grupo socialista, se da cuenta de la necesidad de formación y educación que necesita la gente del pueblo, y de la alineación que recibe este por parte de la Iglesia y del poder. Por ello Joan Monserrat propone y pone en marcha la escuela de los socialistas, que funcionará en Lluçmajor desde 1908 hasta 1916. Para ello Monserrat no escatimará en su formación y desviará su atención de los libros sobre política, para dirigirla a los libros sobre educación, cursando varias asignaturas en la Escuela Normal de Palma, pero sin llegar a sacarse ningún curso entero.

Monserrat, que gracias a su formación recibida a través de los libros, se convierte en un erudito socialista y en un gran orador,¹⁹ en 1913 preside las juventudes socialistas que por aquel entonces contaban con poco más de 60 afiliados, y a continuación, se presenta a las elecciones para el ayuntamiento de su villa, y así, en 1916, sale elegido concejal del consistorio de su localidad, el primer concejal socialista que ha tenido Lluçmajor. En el ayuntamiento permanecerá hasta 1921, momento en el que abandonará el cargo, no porque el pueblo le negara su voto, sino por ser o por ocupar un puesto de trabajo en una compañía pública, en la compañía eléctrica Helios, de la que formará parte primero como miembro fundador, nombrado presidente interino hasta que se nombrará un presidente por votación tras lo cual pasará a ser el gerente contable de la empresa.

Como hemos dicho, Monserrat regentó la escuela hasta que su labor en el ayuntamiento le privó de ello, fue entonces cuando más se dedicó a la política, dando numerosos discursos, defendiendo el pueblo y el sindicalismo, atacando la propiedad privada y el capi-

¹⁸ Extraído de GARCERAN, R. (2002): «Joan Monserrat Parets: Correspondencia ideológica de un socialista», en *Educació i Cultura*, UIB, Palma, nº 15, pgs. 43-61.

¹⁹ Extraído de GARCERAN, R. (2000): «Ideología del educador socialista Joan Monserrat Parets», en *Educació i Cultura*, UIB, Palma, nº 13, pgs. 51-61.

talismo. En el ayuntamiento demostró su interés por el desarrollo de la villa y los intereses de sus ciudadanos.

Una vez abandonado el consistorio, se traslada a Palma donde pasa a formar parte de la plantilla de CAMPSA, puesto que ocuparía hasta el final de sus días. Entonces tiene sus más y sus menos con una de las figuras del socialismo isleño, Llorenç Bisbal, quien entonces dirigía *El Obrero Balear*. Con los años Joan Monserrat pasa a formar parte de la Casa del Pueblo, la casa de los socialistas, que había sido donada por el liberal Joan March, en Verga, propietario de la empresa donde trabajaba Monserrat, y que produjo enfrentamientos entre los socialistas, por la postura que debían pasar a tomar los socialistas ante este liberal.

Cuando llegó la segunda república, Joan Monserrat es nombrado para que ocupe un lugar como diputado de las Cortes, pero el no acepta el cargo y su puesto lo ocupa el menorquín y exgobernador Carreras.

Joan Monserrat continuó dando conferencias sobre todos los temas de forma modestísima y noble, y sabiéndose adaptar al conocimiento de la gente y saber darse a entender. Este aspecto es uno de los aspectos educativos de la figura de este personaje.

Con la llegada de la Guerra Civil española, Joan Monserrat forma parte del consistorio interino que ocupará el ayuntamiento por espacio de pocos días. Joan Monserrat había logrado ser el presidente de la agrupación socialista de Palma, cargo que nunca consiguió en Lluçmajor.

En julio de 1936, Joan Monserrat es atrapado y encarcelado en el castillo de Bellver, con figuras del socialismo mallorquín, como fue Alexandre Jaume. Es a principios de 1937 cuando Monserrat i Parets, junto a muchos más hombres, es llevado a Manacor, donde es fusilado de madrugada.

La escuela de los socialistas²⁰

Joan Monserrat, vistas las carencias de educación sana que tiene Lluçmajor, cree necesario fundar una escuela donde se dé una educación no alienada por la religión, así funda en 1909 la escuela de los socialistas. A pesar del título es importante aclarar que no se ofrecía una educación socialista, sino una educación aséptica políticamente, bajo los valores que el socialismo propone (el racionalismo y la neutralidad en el pensamiento).

Es importante el momento de creación de la escuela. Acababan de producirse los altercados de la semana trágica de Barcelona, donde se cargará contra la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, escuela laica y racional, y contra su fundador, que terminará fusilado. Por ello no es extraño que como comentábamos antes, con el fin de terminar con la escuela de los socialistas, se la tache de racionalista, en la misma línea que la de Ferrer, cosa que Monserrat niega.

La Escuela de los Socialistas, por la baja infraestructura, se ve en la obligación de cambiar en varias ocasiones de local. Contaba con clases diurnas, para los hijos de los obreros, y nocturnas, para los obreros. En un principio, son una veintena de niños los que acuden a clase, clases que se darán con los libros de Porcel y Calleja. Estos datos nos ofrecen una contradicción. El número de alumnos y saber que Monserrat es el único profesor nos ofrecen la información de que la escuela de los socialistas es una escuela unitaria, pero sin embargo trabaja con libros preparados para una educación cíclica, donde se buscaba ser

²⁰ Extraído de GARCERAN, R. (1999): «La escuela de los Socialistas de Lluçmajor», en *Educació i Cultura*, UIB, Palma, nº 12, pgs. 87-103.

lo más objetivo posible, por lo que se ofrece una educación laica, sin tabús ni tapujos religiosos, que lejos de criticar la religión, simplemente no la fomenta. Se daban las clases en castellano (según él, para ayudar a los niños a aprender el idioma necesario para poder desarrollarse en la sociedad) donde pretendía liberar a sus alumnos de la «falsa educación supersticiosa y religiosa, defendiendo una educación en la Justicia, verdad y progreso, enseñando lógica que transformará la sociedad de envilecida y perversa, en noble e inteligente»,²¹ para ello se sirvió de una educación igualitaria (coeducación), apolítica, aunque societaria, y donde tendrían lugar actividades activistas como fueron los paseos campesinos.

La Escuela cierra sus puertas el día que Monserrat es elegido concejal de la villa, lo que demuestra, la poca formación de los obreros del pueblo, por lo que ningún otro miembro del partido pudo hacerse cargo de la escuela.

Melchor Daviu i Matas

Melchor Daviu i Matas representa la otra vertiente del institucionismo. Si bien es cierto que la Iglesia representa el *modus vivendi* de la educación, como alternativa a esta aparecen dos grupos. Uno al que nos hemos ido refiriendo hasta ahora, el de La Institución Libre de Enseñanza. El otro, y del que puede ser abanderado Melchor Daviu en Mallorca, la Escuela Moderna. Pero una serie de diferencias separan dichas tendencias: La primera, la ILE, en su origen, nace en Madrid, mientras la Escuela Moderna lo hará en Barcelona. Ello conlleva una segunda diferencia, ya que la primera tendrá una divulgación que no pasará las fronteras de España, mientras la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia se hará más extensiva por Europa. La tercera diferencia es a quien va dirigido, pues mientras la ILE va destinada a la burguesía, la Escuela Moderna está más dirigida a los obreros. La ILE podríamos tildarla, por tanto, de menos comprometida, mientras la Escuela Moderna presenta un posicionamiento diferente frente a los problemas sociales y políticos. Pero no todo son diferencias. Las dos características que las hermana, además de lo que supone que fueran perseguidas, es la de ofrecer una propuesta moderna, que tenga como base el saber científico secularizado y la enseñanza laica como bases de la formación humana.

Melchor Daviu defenderá la Escuela Moderna, y sin crear una escuela Moderna nueva en Mallorca, si seguirá los principios de esta, primero desde la Escuela Nacional de Esporlas y después desde la Escuela Privada en el Centro Republicano de Soller, donde llevará a la práctica su teoría activista, basada, básicamente en los juegos infantiles como medio de poner en marcha la Escuela Activa.

De Melchor Daviu i Matas conocemos muy poco. Natural de Sa Cabaneta (Marratxí), hijo de una familia acomodada de pensamiento conservador y eclesiástico, aparece en el panorama educativo mallorquín en el año 1900 desde una visión contraria a la que podríamos, a priori esperar de tal familia. Melchor se declarará republicano y favorecedor de una escuela laica y neutra.

Tenemos las primeras noticias públicas de él, en el *Magisterio Balear*. Desde finales de 1900 pasa a formar parte, como socio, de esta publicación. Y aparece suscrito en Palma desde 1900, donde ejerce de maestro privado. En 1904 aparece como profesor privado en Santanyí, donde conocerá a su mujer y se casará.

²¹ Extraído del *Obrero Balear* del 1 de noviembre de 1909, nº 380, pg. 2.

En la colección de artículos publicados en el *Magisterio Balear*, en los primeros años del siglo XX, nos muestra un marcado carácter higienistas y un particular preocupación por los juegos infantiles como instrumento educativo.

El 1 de julio de 1905 es nombrado maestro en propiedad de la escuela de niños de Esporlas en virtud de las últimas oposiciones a magisterio realizadas en Palma,²² cobrando 2 pesetas por día, con un sueldo anual de 825 ptas.

En 1911 empieza una polémica que parecía arrastrarse desde el mismo día que asumió el cargo como profesor de la escuela de Esporlas, por no presentar su título profesional, que él dice, remitió a la Escuela Superior de Magisterio de Valencia en Octubre de 1905.²³

En noviembre de 1909 se escribe desde la Escuela Superior de Magisterio de Valencia diciendo que tal documento no llegó a Valencia.²⁴ Todo ello le llevará un proceso en el que se perseguirá a Melchor Daviu como profesor, acusándolo de no haber presentado sus títulos, y por ser de ideas perturbadoras, quizás este sea el mayor de los motivos, para depurarlo de la educación nacional y pública.

En los documentos que acompañan su expediente incoado forma parte un documento del gobierno civil de la provincia de Baleares, donde se le declara de ideas anarquistas y perturbadoras. Y cita un mitin del 23 de abril de 1911 en ocasión de inaugurar un centro republicano en Esporlas, donde el participaba y se proclamaba discípulo de Ferrer igual que hizo en Febrero en el aniversario de la república, en el casino del centro republicano. También se ha manifestado defensor del amor libre y de un naturalismo exagerado. Se le acusa de mal pagador y de actos poco honorables, además de censurado en un par de ocasiones.²⁵

El 30 de septiembre de 1911 se propone separar definitiva de D. Melchor Daviu del cargo de maestro de la Escuela de Esporlas. Consejo que se reitera y que se ejecuta por la Comisión permanente el 25 de noviembre de 1911 y se firma el 15 de enero de 1912.²⁶

Se hace público en febrero del mismo año en el *Magisterio Balear*.²⁷

Es una vez en Esporlas, cuando empezamos a conocer datos de su vida. Dedicado básicamente en enseñar desde los juegos infantiles muestra un marcado carácter higienista, dando importancia al juego²⁸ y a la Educación Física. Esta tarea dentro de la escuela, la comparte con conferencias en el café,²⁹ y que le llevarán a dar discursos dentro y fuera de Esporlas. Participa en el Casino de la Unión Republicana de Palma asambleas republicanas en las que participa,³⁰ en reuniones de juventudes republicanas en distintos puntos de la geografía mallorquina; en Felanitx.³¹

²² Extraído de la sección «Noticias» en el *Magisterio Balear*, pg. 251, del 29 de Julio de 1905 nº 30.

²³ Documentos que forman parte del expediente de D. Melchor Daviu y Matas en la biblioteca de Alcalá de Henares.

²⁴ Idem.

²⁵ Idem.

²⁶ Idem.

²⁷ Aparecido en «Sección de noticias de la provincia» en el *Magisterio Balear*, nº 6, del 10 de febrero de 1912, pg. 46.

²⁸ Aparecido en «Correspondencia de pobles» en *Puput* del 4 de marzo de 1911, nº 170, pg. 3.

²⁹ Aparecido en «Un esportlari: "D'Esporlas-Un exemplá de mestre d'escola"» en *Puput* del 15 de julio de 1911, nº 189, pg. 3.

³⁰ Sueldo del periódico *Sóller*, del 1 de marzo de 1913, nº 1353, pg. 4.

³¹ Extraído de «Crónica local» del *Sóller*, del 7 de junio de 1913, nº 1367, pg. 4.

A la vez que Melchor Daviu quemaba sus últimos cartuchos en la Escuela Nacional de Esporlas, en Sóller se abría una escuela republicana. Hablamos de julio de 1911, cuando la Escuela de los Republicanos de Sóller, abría sus puertas en lo que antes era una zapatería. Serán profesores Francisco Monjo, que dará Enseñanza primaria, enseñanza elemental, solfeo, piano y Seguí que dará Francés y Teneduría de libros³². Dice la prensa local que «En la Calle Capitan Angelats, una lujosa escuela, privada, elemental y gratuita, ha tomado el título de laica».³³ Estos valores no tardarán en ser criticados rápidamente desde la iglesia.³⁴

Pues bien, una vez depurado del cargo de la Escuela de Esporlas, el profesor Melchor Daviu, se traslada a Sóller donde había estado en repetidas ocasiones dando conferencias,³⁵ siendo concededor de la escuela que se había abierto y ofreciéndose como profesor, previendo el fin de sus días en Esporlas.

Al poco de su apertura cesará el director de la escuela republicana, y pasará a regentar dicha escuela, de forma interina, el profesor Don Jaime Borrás Ferrer.³⁶ Es en este periodo cuando Melchor entra a formar parte de la plantilla de profesores de la Escuela Laica. Y a acometer nuevas tareas como afiliado republicano. Ya en marzo de 1912, en un acto, en la escuela de los republicanos, con el objeto de inaugurar la Juventud Republicana, lee unos trabajos, como nuevo profesor de la escuela republicana.³⁷ Será sólo el principio de una larga retahíla de conferencias. Unas veces dirigidos a mejorar la economía que lleve a la felicidad al pueblo, proponiendo la creación de una cooperativa,³⁸ otras veces hará propaganda societaria y de todo aquello que apoye lo que sea beneficioso para el trabajador,³⁹ otras veces serán de carácter educativo y otras veces de carácter puramente político, para defender al partido Republicano unas veces, y otras a la coalición liberal-republicana-jaimista. En la mayoría de estos casos, se utilizará la escuela,⁴⁰ como lugar de asamblea, lo que también nos dice que el espacio ocupado debía ser realmente amplio. Queremos reseñar, que ante todo este interés político y participación activa, Melchor nunca se presentará a las elecciones, quizás por lo que supondría de renuncia a la escuela, como hemos visto antes en Monserrat y en Carpena en sus años de magisterio.

El 1 de marzo de 1913, ve la luz en Sóller un semanario republicano, dirigido por Melchor Daviu.⁴¹ No nos sorprende el título del periódico, *El Pueblo*, tan común entre las publicaciones republicanas del resto de España.⁴²

³² Extraído de «Crónica local» del *Sóller* de 1 de julio de 1911, n° 1266, pg. 3.

³³ Artículo de RULLAN, Juan (Pbro.): «La enseñanza en Sóller» en *Sóller*, del 29 de julio de 1911, n° 1265, pg. 6.

³⁴ «En la escuela de los republicanos se flectoma tan descaradament contra Deu y se parla amb tal despreci d'institucions y coses ses mes sagrades, que esborrona, indigna y escandaliza an els qui heu senten». Extraído de ZELÓS «Dues paraules an En Jo Mateix». En *Sóller*, n° 1274, pg. 5.

³⁵ «Abans de partí cap a Solter per fer clase a s'escola moderna ahont ha fet varios discursos». Firman el artículo VARIOS ELECTOS: «D'Esporles» en *Puput*, del 11 de noviembre de 1911, n° 206, pg. 3.

³⁶ Extraído de «Crónica local», en el *Sóller* del 14 de octubre de 1911, n° 1281, pg. 3.

³⁷ En un suelto sin Asunto del *Sóller* del 6 de abril de 1912, en el n° 1306, pg. 2.

³⁸ Extraído de la «Crónica local» en el *Sóller*, el 23 de agosto de 1912, en el n° 1321.

³⁹ Extraído de «mitin obrero», en *El Pueblo*, del 17 de junio de 1913, en su n° 17, pg. 3.

⁴⁰ Extraído de «El mitin del domingo» en el *Sóller*, del 8 de marzo de 1913, n° 1354, pg. 3 y 4.

⁴¹ Del artículo que bajo el título de «Mitin de propaganda electoral», publica *El Pueblo*, en su edición del 8 de marzo de 1913. n° 2, pg. 2.

⁴² Así se llama el diario republicano por excelencia de Valencia, dirigido por Blasco Ibáñez.

El 22 de marzo de 1913, recibe la visita de la revista pedagógica de Lluçmajor *El Educacionista*,⁴³ por lo que podemos deducir, que la tendencia de Rufino Carpena, a pesar de manifestarse monárquico e independiente simpatizaba con el pensamiento republicano.

El pensamiento de este maestro lo podemos descubrir, básicamente, en los artículos de Daviu en las columnas de *El Magisterio Balear* y *El Pueblo*; prensa, donde éste ve en la educación, el modo de salir de la miseria, y en la educación laica, propuesta por la Escuela Moderna o la ILE, como la alternativa adecuada. Podemos leer a este respecto la alusión que hace a que «los gobiernos desconocen el problema principal de regeneración de un país, el problema escolar. Estados Unidos, Japón, Francia, volvieron sus ojos a la escuela y han logrado progresar, enriquecerse y ser factores importantes en el progreso mundial. Cuando el Estado Español ha tenido que enviar representantes a algún Congreso internacional de Educación manda a pedagogo tan insigne como Cossio, pero esto no se compagina con lo que se ve diariamente en este país»,⁴⁴ haciendo ver, que a pesar de que se apoye desde el gobierno iniciativas como la ILE, estas luego no son las que se dejaron desarrollar en España.

Propone como signo de educación una enseñanza neutra, moderna, de forma integral y completa. Así en uno de sus artículos podemos leer: «Dicen que lejos de la escuela confesional o laica que desprestigia la otra se debe implantar una enseñanza neutra. [...] En España no se educa a la moderna, no se desarrollan energías, no se atiende a la educación integral, que daría como resultado una juventud amante de la vida agrícola, industrial, comercio y artística».⁴⁵

Desaconseja, en otros artículos, los escuadrones militares, tan perjudiciales para la educación, al convertir la escuela en una sucursal del cuartel. Y si bien reconoce que estos escuadrones educan físicamente, es necesaria además una educación moral e intelectual. Proponiendo finalmente fundar los modernos boy scouts, lo que también ofrece una visión de los conocimientos sobre otros pedagogos modernos, como Baden Powell.⁴⁶

También propone organizar colonias escolares, grupos excursionistas, fiesta del árbol y el cambio de niños, que esta dando buenos resultados en Suiza, Bélgica, Alemania, Dinamarca Suecia, Inglaterra, lo que nos da una ligera visión de lo conoecedor que era de la pedagogía que se recibía en estos países.⁴⁷

Conoecedor de la importancia del juego y de la educación física, publica en *El Pueblo*, artículos sobre los juegos infantiles en una sección que llama cuestiones pedagógicas.

Hace referencia a Rousseau, también como defensor del desarrollo corporal. Dice que la sociedad no necesita sólo inteligencias sino también brazos que lleven a término la dirección imprimida. Habla, también, del juego como una gimnasia natural y de un filósofo alemán que entiende el juego como el alto grado de desarrollo del niño. Dice que este juego, si se produce en la calle, ocasiona que la educación moral se resienta, pues se convierte en escuela de maledicencia, blasfemia y riñas y peleas. Por tanto el juego debe ser ordenado, en lugares adecuados. Hace referencia a Dinamarca, Holanda, Suecia y EEUU

⁴³ En la «Crónica local» del *Pueblo*, del 22 de marzo de 1913, n° 4, pg. 3.

⁴⁴ Por DAVIU, M: «Política y Escuela» en *El Pueblo*, del 26 de abril de 1913, n° 9, pg. 1.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Aunque en la «Editorial» del *Sóller* del 7 de junio de 1913, n° 1367, pg. 1, se dice que el ya había sido informado y preguntado por esa cuestión por dos miembros de la comisión de fomento, y que por falta de personal profesional para formar unos exploradores españoles, se veían obligados a formar un organismo mixto, que tendría parte de instrucción militar, y parte de ejercicios gimnásticos y juegos higiénicos.

⁴⁷ Extraído de «Militarismo Escolar» en *El Pueblo*, del 10 de mayo de 1913, n° 11, pg. 1.

como lugares ejemplo donde hay campos de juegos instalados en parques con casitas llenas de juguetes, donde practican juegos que antes se les han enseñado en la escuela.⁴⁸

Es en estos artículos donde podemos leer como Melchor Daviu se declara modernista, seguidor de la escuela moderna y del racionalismo. Dice así «Advertimos que nosotros tenemos un concepto distinto de muchos en cuanto al analfabetismo, pues la enseñanza racional, la escuela moderna es más educativa que no instructiva, cosa que tal vez ignoren los conservadores sollerenses».⁴⁹

Y refiriéndose a la educación propone la graduación de la enseñanza, la gratuidad y su carácter neutro y racional. En estos términos habla en otro de sus artículos: «¿No tiene Sóller ya su ferrocarril, su tranvía eléctrico, su banco, su teatro, su telegrafía sin hilos y tantas y tantas comodidades? Tenga también su escuela pública graduada y moderna, su escuela-jardín, que se levante majestuosa y radiante y de la cual salga una juventud desarrollada, física, moral e intelectualmente moderna».⁵⁰

Desconocemos como terminarían los días Melchor Daviu. Parece ser, que lo haría en Sóller, pero se desconocen datos biográficos que vayan más allá de 1917, así como la desaparición de la publicación *El Pueblo* y la falta de datos sobre la Escuela republicana de Sóller.

La Escuela Republicana de Sóller

La Escuela laica en Sóller, nace de manos de los republicanos. Cuando tiene su origen, aún no estaba Melchor Daviu en la villa, pero al poco tiempo de entrar en la vida del pueblo, coge las riendas de la escuela, confiándole, los republicanos, la educación formal y no formal a la misma persona (la educación desde la escuela, y desde la dirección de *El Pueblo* que citábamos antes).⁵¹

Dicha escuela nace con un carácter puramente formativo en la neutralidad, ofreciendo clases de educación elemental, francés, un idioma práctico si tenemos en cuenta la relación comunicativa que existe entre Sóller, un pueblo del norte de Mallorca y los pueblos del sur de Francia. Además ofrecía clases de piano y solfeo y un servicio de teneduría de libros. La Escuela, cuando pasa a manos de Melchor Daviu, obtendrá un carácter más racionalista y neutral, a imagen de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia. Dicha escuela pronto tendrá una matrícula de más de 60 niños.⁵² De dicha escuela tenemos referencias hasta finales de 1917, luego se deja de citarla.

Es esta escuela un marco ideal donde llevar a la práctica, el juego como instrumento educativo y la educación integral, como objetivo de la educación, para crear una sociedad nueva.

⁴⁸ Del artículo de DAVIU, M.: «Juegos Infantiles» en *El Pueblo*, el 24 de mayo de 1913, pg. 1 y 2, nº 13.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Extraído de «subvenciones para la enseñanza» en *El Pueblo* del 4 de octubre de 1913, nº 32, pg. 1.

⁵¹ Extraído de la «Crónica local» bajo el título de «Banquete» en *El Pueblo*, del 30 de junio de 1917, nº 227, pg. 3.

⁵² En un suelto de *El Pueblo* del 11 de abril de 1914, nº 59, pg. 1.

**La emergencia de
un nuevo modelo
de mujer en la
Segunda
República**

Joana Colom Bauzá
*Dept. de Pedagogia
Aplicada i Psicologia
de l'Educació
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
77-85

La emergencia de un nuevo modelo de mujer en la Segunda República

The emergence of a new model for women in the Second Republic

Joana Colom Bauzá

Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Resum

L'objectiu d'aquest article és fer conèixer, fonamentalment, els canvis en l'esfera política, social i educativa que es varen produir per a les dones amb la proclamació de la Segona República (1931-1936) a Espanya, i que crearen les bases per a la construcció d'un nou model de dona.

Summary

This article presents the fundamental changes in the political, social and educational spheres that took place with the proclamation of the Spanish Second Republic (1931-1936) and established the basis for a new model for women.

1. Introducción

Es un hecho constatado que la situación de las mujeres ha ido evolucionado a lo largo de la historia. Sin embargo, no todas las épocas han sido favorables para este colectivo humano, ni se ha evolucionado de forma continuada o ininterrumpida, puesto que ha habido períodos en que se han producido retrocesos —por ejemplo durante la dictadura de Franco— o bien no se ha avanzado. En este sentido, la Segunda República, es un momento histórico en que las mujeres obtuvieron unos derechos políticos y libertades en su estilo de vida hasta entonces desconocidas.

Sin ánimo de realizar un análisis exhaustivo, se va a perfilar de forma general la situación en que se encontraban las mujeres a finales del siglo XIX y principios del XX, para tener una visión de la trayectoria histórica hasta llegar a las transformaciones que se experimentaron durante la Segunda República.

2. Marco general de la situación de las mujeres

En los albores del siglo XX la población femenina padecía una fuerte discriminación en el ámbito político, económico y sociocultural debido, en gran parte, al discurso imperante de la subordinación de la mujer, a la división del trabajo y a la limitación de las actividades femeninas a la esfera del hogar. Esta situación debe enmarcarse dentro de un contexto más amplio del lento desarrollo de las estructuras sociales y económicas en la España del siglo XIX. Con un Estado liberal caracterizado por su fragilidad y un profundo conservadurismo de las clase dirigente española a lo largo del siglo XIX, fortalecieron el carácter conservador de las estructuras sociales y, por lo que se refiere a las mujeres, reforzaron las costumbres y los valores tradicionales. Asimismo, la Iglesia Católica, que era una institución social omnipresente, con un destacado papel en la política, también ejerció una gran influencia en el mantenimiento del *statu quo* y de una postura conservadora en relación a las mujeres (Nash, M., 1999). Con este escenario político, de lucha por el poder entre los conservadores y los liberales progresistas, las mujeres estaban ausentes de esta ámbito, no tenían derecho a votar, del mismo modo que se rechazaba el derecho al trabajo remunerado.

Respecto a la educación, el grado de instrucción de la población en el siglo pasado era bastante desolador para ambos sexos, pero de manera especial para las mujeres. Así el censo de 1860 presentaba una tasa de analfabetismo del 64% entre los varones y del 86% para las mujeres. La ley Moyano de 1857 intentaba mejorar esta situación, estableciendo la obligatoriedad de la enseñanza para todos los niños y niñas, pero con contenidos curriculares diferentes, es decir, había una educación diferencial para niños y niñas (Frutos, L. 1997). A comienzos del siglo XX, a pesar de la obligatoriedad de la enseñanza, el analfabetismo afectaba al 65% de la población y el 60% de niños y niñas estaban sin escolarizar.

En cuanto a los estudios superiores, hasta 1910 las mujeres no habían podido matricularse libremente, sino que ello dependía de la obtención de un permiso de las autoridades académicas —como ejemplo se puede observar que, en el curso 1919-1920, sólo había 439 mujeres estudiando en las facultades de las diversas universidades españolas. El bajo porcentaje de mujeres universitarias no sólo se debía al hecho de que había pocas escuelas de secundaria para el sexo femenino, sino al clima de hostilidad social a que las mujeres accedieran a unos estudios superiores (Fagoaga C. y Saavedra, P. 1981).

No obstante, dentro de este panorama general de la educación surgen dos experiencias educativas muy singulares: la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y la Escuela Moderna, que supuso un movimiento de renovación educativa. Ambas escuelas eran racionalistas y coeducativas y se basaban en los principios pedagógicos del movimiento de renovación pedagógica (Dueñas, J.M. 2003).

La Institución Libre de Enseñanza fue fundada por Francisco Giner de los Ríos, en octubre de 1876 en Madrid, como reacción a la expulsión de un grupo de catedráticos que fueron excluidos de sus cátedras al no aceptar la supresión de la libertad de pensamiento en el desarrollo de la ciencia, impuesta en los inicios de la Restauración borbónica al considerar necesario el control de la formación universitaria. Su objetivo era la formación integral de las personas; al mismo tiempo represento una referencia cultural, moral, ética y pedagógica (Ontañón, E. 2003). Fueron profesoras de la ILE María Goyri, María de Maeztu, Jimena Menéndez Pidal, María Zambrano, Maruja Mallo, entre otras.

La Escuela Moderna, creada por Francisco Ferrer Guardia, abrió sus puertas en octubre de 1901 en Barcelona. La finalidad que persigue La Escuela Moderna queda manifiesta en las palabras del propio fundador: «extirpar del cerebro de los hombres todo lo que

les divide, reemplazándolo por la la fraternidad y solidaridad indispensables para la libertad y el bienestar generales para todos» (Ferrer, F. 1976, 11).

En ambas escuelas la educación de las mujeres no se presenta, inicialmente como como un objetivo en sí mismo, puesto que lo que interesa es la formación integral de las personas. No obstante, la experiencia de compartir una educación mixta debió influir, sin duda, en la formación de este colectivo de niños y niñas que participaron de este movimiento de renovación pedagógica.

3. Las mujeres en la Segunda República

La Segunda República (1931-1936) fue proclamada el 14 de abril de 1931, tras la victoria republicana en las elecciones municipales celebradas el 12 de abril de 1931; al día siguiente el conde de Romanones aconseja al rey Alfonso XIII que salga de España, tras un justificativo texto de los motivos de su marcha el rey emprende su exilio hacia París.

En su breve historia se pueden distinguir tres períodos:

- Bienio azañista (1931-33): Gobiernos Republicanos-Socialista. Se caracteriza por llevar a cabo una nueva legislación.
- Bienio restaurador (1933-1936): Gobiernos de derecha (CEDA: coalición de partidos de derechas). Las elecciones de noviembre de 1933 significaron una paralización y un retroceso de muchas de las reformas emprendidas por el primer Gobierno.
- Frecuentemente se ha atribuido el triunfo de los partidos de derechas al voto de las mujeres; sin embargo, los historiadores han dado otras explicaciones: aumento de paro y conflictividad, progresiva radicalización de la lucha de clases, enrarecimiento del clima político, obstrucción parlamentaria de las derechas, entre otras causas.
- El Frente Popular (1936): Con las elecciones de febrero de 1936 el Frente Popular (que agrupaba a partidos de izquierdas) obtiene la victoria en las urnas y se inicia un período de nuevas esperanzas con el restablecimiento de las leyes derogadas en el bienio anterior. En julio se produce el levantamiento militar y empieza la Guerra Civil.

Con la Segunda República y la instauración del régimen democrático se inicia un cambio significativo en la trayectoria política de España y, a la vez, se producen modificaciones importantes que se reflejan en la sociedad por las reformas que se emprenden, fundamentalmente, durante el primer bienio, hecho que afectará de manera profunda la vida de las mujeres.

Las reformas legislativas derogaron el trato discriminatorio vigente hasta entonces en la legislación española y establecieron, en gran medida, el principio de igualdad entre hombres y mujeres. En este sentido, la Segunda República inaugura un debate en torno al sufragio femenino que va a ser la cuestión más estudiada, debatida y analizada de las conquistas femeninas.

El derecho al voto femenino fue aprobado el 1 de octubre de 1931, después de un espinoso debate parlamentario entre Clara Campoamor (Partido Radical) y Victoria Kent (PSOE), que defendieron las dos opciones fundamentales: la primera a favor y la segunda en contra. Ambas pertenecían a partidos que abogaban por la concesión del voto más adelante, cuando la mujer tuviera una formación política más sólida. Victoria Kent mantuvo dicha postura, mientras que Clara Campoamor, de manera brillante, expone la defensa del sufragio femenino argumentando que los derechos del individuo exigen un trato legal

igualitario para las mujeres y que los principios del mismo régimen democrático debían garantizar la creación de una constitución coherente con los principios de igualdad y la eliminación de las discriminaciones por razón de sexo (Campoamor, 1981). Tal como escribe Viladot (1999, 92): «Des d'aquest moment Espanya estava inclosa dins del grup de països, cada vegada més nombrós, que reconeixia a les dones el dret al vot i es convertia, a més, en el primer país llatí en què la dona tenia els mateixos drets electorals que l'home».¹

Sin embargo, se ha de tener en cuenta que la cuestión del voto femenino venía planteándose, desde hacía algunas décadas, en diversos grupos de mujeres. Por una parte, en el seno de un incipiente movimiento feminista con carácter sufragista, por mujeres socialistas como Carmen de Burgos, María Lejárraga de Martínez Sierra, Margarita Nelken o la republicana Clara Campoamor, entre otras. Por otra parte, por organizaciones de mujeres que realizaban campañas para conseguir la eliminación de la legislación que discriminaba a las mujeres. Además, reivindicaban la equiparación política de las mujeres con los hombres y se caracterizaban por su adhesión, en mayor o menor grado, a los postulados del feminismo de la igualdad, es decir, a la igualdad de derechos entre ambos sexos.

Cabe indicar, que esta postura de reivindicación de los derechos políticos de las mujeres, era un hecho bastante excepcional en el panorama del feminismo español, ya que la mayoría de organizaciones femeninas, a principios de siglo, no eran sufragistas ni se habían caracterizado por la reivindicación de los derechos políticos de la mujer, sino que eran movimientos de índole más sociocultural y su preocupación radicaba en dignificar el trabajo de la mujer y que pudieran acceder a un mayor grado de instrucción, pero no cuestionaban la división sexual del trabajo ni la asignación del papel tradicional como hija, esposa y madre. Dentro de este colectivo nos encontramos con mujeres tan activas como Rosa Sensat, Carmen Karr, Francesca Bonnamaison, María de Echarri o María Espinosa, entre otras, que rompieron algunas pautas de conducta tradicional por sus reivindicaciones en mejorar la condición social de las mujeres (Nash, M. 1991).

3.1. La Constitución democrática

La Constitución republicana, aprobada el nueve de diciembre de 1931, suponía una democratización profunda de las estructuras anticuadas del Estado y era más moderna que alguna de las europeas de su entorno. Sin embargo, no fue una Constitución aceptada por todos los grupos políticos, ya que recogía las ideas de la mayoría parlamentaria socialista y republicana. La derecha no se sentía representada y empezó a conspirar contra ella y la extrema izquierda veía en ella un impedimento para una revolución social.

Uno de los hitos más importantes de esta Constitución para la población femenina fue la proclamación de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y las reformas legales que se llevaron a cabo en diversos ámbitos, que se van a exponer de acuerdo con Merino (2003).

3.1.1. Derecho al trabajo

La constitución recoge el derecho de los españoles al trabajo, sin distinción de sexo e igual de salarios para un trabajo de igual valor (aunque paralelamente se legisló tipificando trabajos vetados a las mujeres).

¹ Se exponen aquellos países donde las mujeres habían obtenido el voto con anterioridad a España: Nueva Zelanda: 1893; Australia: 1901; Finlandia: 1906; Noruega: 1913; Dinamarca e Islandia: 1915; Rusia: 1917; Suecia, Checoslovaquia, Polonia, Países Bajos y Luxemburgo: 1919; Canadá i Estados Unidos: 1920; Irlanda: 1922; Mongolia: 1924; Alemania y Gran Bretaña: 1928.

Se regula la actividad laboral: reducción de jornada a 40 horas semanales, derecho a vacaciones pagadas, mejores salarios, etc.

Se establece el Seguro Obligatorio de maternidad (vinculado al derecho al trabajo).

Beneficios del seguro:

- Servicios de carácter sanitario (asistencia domiciliaria, del médico, comadrona y visitadoras, junto con las medicinas precisadas).
- Indemnización por descanso (proporcional al tiempo de cotización al seguro durante los tres años anteriores al parto —15 ptas. al trimestre).
- Utilización gratuita de las Obras de Protección a la Maternidad y a la Infancia.
- Subsidio de lactancia (la madre recibía 5 ptas. Por semana si lactaba directamente a su hijo y si había abonado las cuotas correspondientes al seguro).
- Indemnizaciones especiales en caso de enfermedades del hijo, parto múltiple, ausencia de trabajo por plazo superior al reglamentario, siempre que los fondos del seguro lo permitiesen.

Las mujeres se van incorporando al mundo laboral, desarrollando diversas actividades en el sector textil (confección, sastrería, zapatería), el sector pesquero (marisqueras y conservas de los productos del mar), la industria alimentaria (elaboración de dulces, bebidas, productos lácteos, conservas o pan, aunque en este último caso, debido a la prohibición del trabajo nocturno, las mujeres se encargarán más de la venta a domicilio o en la panadería).

En cuanto a las profesiones liberales, donde se exigía una cualificación, destacan tres profesiones muy ejercidas entre las mujeres: maestras, matronas y enfermeras.

3.1.2. Derecho a la educación

La República se comprometió a velar por la educación Primaria, sin distinción de sexo y a facilitar a las mujeres el acceso a la Enseñanza Secundaria y Universitaria. De este modo, la enseñanza será gratuita, obligatoria, laica y coeducativa y se facilitará el acceso a todos los grados de enseñanza a todas aquellas personas más necesitadas económicamente, a fin de que no se hallen condicionadas más que por la aptitud y la vocación. La educación se basa, fundamentalmente, en dos modelos de escuelas: La Institución Libre de Enseñanza y La Escuela Moderna.

Se elaboró un Programa quinquenal en el que se comprometían a construir 5000 centros escolares anuales, con el fin de cubrir las necesidades del país cifradas en 27.151 escuelas; en un año se construyeron 9.600 escuelas (Dueñas, M. J. 2003). De tal manera, que de 1931 a 1936 hubo un aumento de 120.000 alumnas y de 110.000 alumnos de enseñanza primaria, pero principalmente aumentó el número de alumnas de Enseñanza Media que pasó de 11.115 en el curso 1930-1931, a 39.487 en el curso 1935-1936 (Fagoaga, C. y Saavedra, P. 1981). En la Universidad, aunque también se experimentó una mayor presencia de mujeres, los avances apenas pudieron manifestarse, entre otras cosas por la brevedad de tiempo que duró la Segunda República (Frutos, L. 1997).

Asimismo, conscientes del problema que suponía el bajo nivel cultural de buena parte de la población española, principalmente en zonas rurales, el Ministerio de Instrucción Pública crea un «Patronato de Misiones Pedagógicas», con el objetivo de difundir la cultura general y la educación ciudadana entre los pueblos de la geografía española a fin de que pudieran participar de un sistema de instrucción de la misma forma que en los centros urbanos. Así, las Misiones Pedagógicas realizaron una gran labor entre 1932 y 1933, lle-

gando a numerosos lugares apartados del país, organizando diversas actividades: música, cine, coro, teatro, bibliotecas fijas y circulantes, etc.

En el ámbito universitario se elabora un proyecto de ley de Bases de Reforma Universitaria, cuya función es difundir la cultura moderna, formar científicamente a los diferentes profesionales y fomentar la investigación en su seno.

Respecto al sistema de oposiciones se sustituye por cursillos de selección profesional, con el fin de elegir al personal docente y mejorar su formación profesional.

3.1.3. Derecho a la asociación

Los españoles y españolas podrán asociarse o sindicarse libremente para los distintos fines de la vida humana, conforme a las leyes del Estado.

Las mujeres tendrán oportunidad de tomar conciencia, organizarse y reivindicar como colectivo, tal como manifiesta López (2003, 109): «Las mujeres se organizaron en diferentes movimientos (Mujeres Antifascistas, de orientación comunista y Mujeres Libres, grupo anarquista que llegó a tener 20.000 afiliadas, están entre los más destacados; también hubo movimientos de mujeres dentro de los nacionalismos) que defendían los derechos personales y sexuales: derecho al divorcio, a la educación sexual, al aborto, a la anticoncepción, etc. Estos grupos tuvieron una gran influencia e implantación durante la guerra en el bando republicano».

3.1.4. Derecho de familia

Se contempla la disolución del matrimonio por la promulgación de la ley de divorcio en marzo de 1932.

El divorcio se podía solicitar de común acuerdo, pero cuando esto no sucedía, se debía alegar la causa o causas por las que se quería divorciar, y éstas podían ser desde el adulterio no consentido hasta el atentado de un cónyuge contra la del otro, etc.

Desaparecen las distinciones entre los hijos legítimos e ilegítimos, teniéndose que hacer cargo el padre de la manutención, educación, etc., igual que si el hijo hubiera sido concebido dentro del matrimonio. En este sentido, hay que señalar que el Estado sólo reconocía el matrimonio civil y no el eclesiástico.

Se defiende el *amor libre* y como continuación de éste la *unión libre*, la *maternidad consciente* y el *aborto*, siempre que se practicara con las debidas condiciones, es decir, en clínicas especializadas. Algunas mujeres comenzaron a ser conscientes de que, ante todo, son seres libres, que podían disponer de su vida y su cuerpo. De este modo, la Segunda República posibilita la transición de un modelo tradicional de mujer a un nuevo prototipo femenino, basado en la igualdad y la libertad de elección.

La Constitución de 1931 ofrece a las mujeres el marco legal con el que conseguir la igualdad con sus congéneres masculinos. Eso les proporcionó, en teoría, libertad de movimiento, de acción, de expresión, de asociación, etc. Los avances respecto al divorcio, el aborto, así como la incorporación al mundo laboral y las reformas educativas, sin duda, todo ello renovó las concepciones de la mujer como sujeto así como las relaciones de su entorno. De este modo, la Segunda República posibilita la transición de un modelo tradicional de mujer la «perfecta casada» a un modelo más moderno de mujer, con derechos y libertades para vivir su propia vida. Si bien es cierto que tales cambios no llegaron a impregnar en la conciencia de todas las mujeres, algunas de ellas recogieron las semillas y las pudieron transmitir a las nuevas generaciones, a pesar de la gran represión que posteriormente se experimentó con el franquismo.

Bibliografía

- CAMPOAMOR, C. (1981): *El voto femenino y yo*, Barcelona, LaSal.
- DUEÑAS, M. J. (2003): «La educación de las mujeres en la Segunda República: marco legal e ideología» (1931-1939), en CUESTA, J. (dir.): *Historia de las mujeres en España. Siglo XX, I*, Madrid, Instituto de la Mujer, pág. 437-474.
- FAGOAGA, C. y SAAVEDRA, P. (1981): «Introducción», en CAMPOAMOR, C.: *El voto femenino y yo*, Barcelona, LaSal, pág. 3-39.
- FERRER, F. (1976): *La Escuela Moderna*, Barcelona, Tusquets.
- FRUTOS, L. (1997): *El acceso de las mujeres a la educación en la región de Murcia*, Murcia: Universidad de Murcia.
- LÓPEZ, F. (2003): «Las mujeres en el siglo XX: cambios referidos a la sexualidad y a las relaciones interpersonales», en CUESTA, J. (dir.): *Historia de las mujeres en España. Siglo XX, IV*, Madrid, Instituto de la Mujer, pág. 105-142.
- MERINO, R. M. (2003): «Las mujeres en España durante la Segunda República y la Guerra Civil: derechos, política y violencia», en CUESTA, J. (dir.): *Historia de las mujeres en España. Siglo XX, I*, Madrid, Instituto de la Mujer, pág. 359-403.
- NASH, M. (1991): «La lluita pel sufragi femení», en VVAA.: *Almanac de la dona*, Barcelona, Edicions 62, pág. 90-93.
- NASH, M. (1999): *Rojas. Las mujeres republicanas en la guerra Civil*, Madrid, Taurus.
- ONTAÑÓN, E. (2003): *Un estudio sobre la institución libre de enseñanza y la mujer*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia.
- VILADOT, M. A. (1999): *Les dones en la política*, Barcelona, Columna.

**José María
Eyalar: la
influència
francesa en la
renovació de la
didàctica de les
matemàtiques**

Francesca Comas
Rubí
*Grup d'Estudis
d'Història de
l'Educació
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
87-100

José María Eyaralar: la influència francesa en la renovació de la didàctica de les matemàtiques

José Maria Eyaralar: French influence on renovation in teaching mathematics

Francesca Comas Rubí

Grup d'Estudis d'Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Resumen

En este artículo se analiza la influencia francesa en la obra de José María Eyaralar sobre didáctica de las matemáticas. En 1922 Eyaralar obtuvo una beca de la JAE para ampliar estudios en Francia, donde observó cómo se enseñaban las matemáticas en los diferentes niveles del sistema educativo francés. A raíz de sus observaciones y críticas desarrolló sus propias aportaciones a la didáctica de las matemáticas. Precedidos de un breve esbozo biográfico profesional, en estas páginas se analiza la formación de Eyaralar en Francia, así como la influencia de la misma en su producción posterior.

Summary

This article analyses French influence on José María Eyaralar's work in the field of teaching mathematics. Eyaralar was awarded a scholarship by the JAE (Junta para la Ampliación de Estudios - the National Board for the Extension of Studies) in 1922 to further his studies in France, where he observed how mathematics were being taught at the different levels of the French education system. His observations and critiques would later lead him to formulate his own contributions to teaching mathematics. Prefaced by a short biographical overview of his career, this paper analyses Eyaralar's training in France, as well as how this training would affect his subsequent work.

El nom de José María Eyaralar roman estretament lligat a la nostra història de l'educació. Professor de matemàtiques a la Normal masculina de les Balears durant la dècada de 1920, i de física i química durant la II República, la seva tasca pedagògica sols es pot entendre dins l'ample moviment de renovació pedagògica del primer terç del segle XX. Però el seu record, com el de tants d'altres pedagogs renovadors, ha estat silenciats durant dècades. Prova d'això és el desconeixement general que tenim de la seva vida i obra, de la qual encara manca un estudi rigorós.

Malauradament, aquesta mancança no es resolrà amb l'article present, que sols pretén fer una primera aproximació al pensament pedagògic d'Eyaralar sobre didàctica de les matemàtiques —camp en el qual s'especialitzà— a partir de la influència que exercí sobre la construcció del seu coneixement l'observació i l'estudi de l'ensenyament de les matemàtiques a França. La influència francesa en la seva obra esdevingué principalment arran d'una estada de sis mesos a París becat per la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE),¹ tot i que abans d'aquest viatge ja eren autors francesos els que havien posat les bases dels seus coneixements sobre didàctica de les matemàtiques. És cert que fou molt crític respecte al que observà a les escoles franceses, i que amb els anys va anar enriquint el seu coneixement sobre didàctica de les matemàtiques amb aportacions d'una altra procedència. No obstant això, alguns dels pilars que sustentaren les seves propostes, i que quedaren reflectits en les seves nombroses aportacions a la renovació metodològica en l'ensenyament de les matemàtiques, provenien d'aquest primer contacte amb la realitat pedagògica francesa.

Al llarg d'aquest article analitzarem la relació d'Eyaralar amb les escoles franceses gràcies a una beca de la JAE, com també la influència d'aquest contacte en la construcció del seu coneixement sobre didàctica de les matemàtiques. Abans, però, creiem necessari fer cinc cèntims de qui fou José María Eyaralar.

José María Eyaralar Almazán, esbós biograficoprofessional

Nascut a Guadalajara el 28 d'agost de 1890, la seva infància va transcórrer a diferents províncies espanyoles a causa dels canvis de destí del seu pare, un alferes d'Infanteria natural de Pamplona.² Així, sabem que va obtenir el grau de batxiller a l'Institut d'Osca l'any 1907. Un any més tard inicià la llicenciatura en Ciències, secció Químiques, a la Universitat de Saragossa. Entre els cursos 1908-1912 va aprovar totes les assignatures corresponents a l'esmentada llicenciatura, i obtingué el títol per l'octubre de 1912.³ L'any 1918 obtingué la titulació corresponent per a professor d'escola normal de la secció de Ciències a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri de Madrid, essent el número u de la seva promoció. Entre 1918 i 1920, mitjançant oposicions i permutes, arribà a aconseguir una plaça

¹ La JAE (Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas) fou un organisme jurídic ministerial de clara influència institucionista creat per reial decret d'11 de gener de 1907. El seu màxim objectiu era la regeneració i modernització d'Espanya, i per aconseguir-ho potencià com a estratègia una política de beques, delegacions i missions a l'estranger. Des de la seva creació fins que es va dissoldre a l'inici de la Guerra Civil, la JAE concedia milers de beques (pensions) a estudiants i professionals de les més diverses disciplines perquè ampliessin estudis a l'estranger. Entre aquests, els professionals de l'àmbit de l'ensenyament primari (professors de normals, mestres i inspectors) foren els més nombrosos.

Sobre la JAE es poden consultar els dos volums derivats del Simposio Internacional sobre la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas que tingué lloc a Madrid l'any 1987 (Sánchez Ron 1989). Sobre les pensions en pedagogia són ja clàssics els treballs de la professora T. Marín (Marín Eced 1990 i 1991).

² José M. Eyaralar era fill de Miguel Eyaralar Elías, militar natural de Pamplona, i de Carmen Almazán García, mestressa de casa natural de Guadalajara. Vegeu: *Expediente de Licenciado de José María Eyaralar Almazán*, capsa 15695, secció Educación y Ciencia, Arxiu General de l'Administració (Alcalá de Henares), a partir d'ara AGA.

³ *Ibidem*.

de professor de matemàtiques a l'Escola Normal de Mestres de Barcelona.⁴ Després de treballar tres anys a Barcelona, el 22 de setembre de 1923, mitjançant permuta, ocupà la plaça de professor de matemàtiques de l'Escola Normal de Mestres de les Balears.⁵

Mentre treballava a Barcelona aconseguí la seva primera i única pensió de la JAE, per a l'estudi de l'ensenyament de les matemàtiques a les escoles franceses (1922-23), com explicarem amb més detall en aquest article. De fet, malgrat que fos llicenciat en Ciències per la secció de Químiques, la seva especialitat fou realment la didàctica de les matemàtiques, àmbit d'estudi sobre el qual publicà nombrosos treballs. Durant la II República, però, amb la unificació de les escoles normals masculina i femenina, va haver de cedir la càtedra de Matemàtiques a Mercedes Usúa –que acreditava més antiguitat– i quedar-se la de Física i Química (Comas 1997).

A Mallorca participà molt activament en diverses activitats pedagògiques per a la formació dels mestres. Va estar molt vinculat a l'inspector Capó a través del Museu Pedagògic Provincial de les Balears, del qual fou vocal des del 5 de juliol de 1924 fins al 31 de desembre de 1929. Col·laborà en l'organització d'exposicions pedagògiques, en la publicació de nombrosos treballs i en el desenvolupament de cursos i conferències que, des del Museu, estenien els nous coneixements pedagògics entre els mestres de les Illes. Així mateix, publicà nombrosos articles a *El Magisterio Balear*, revista de l'Associació de Mestres de les Illes que llegia bona part del nostre magisteri,⁶ pronuncià algunes conferències⁷ i impartí algunes classes a cursos de temàtica diversa,⁸ com també als cursos de perfeccionament de mestres durant la II República.

⁴ El 1918 obtingué la plaça de professor de Matemàtiques de l'Escola Normal de Mestres de Cadis, que permutà mesos més tard per la de professor de Ciències Fisiconaturals a l'Escola Normal de Mestres d'Osca. Probablement no arribà a exercir a Osca, ja que aquell mateix any sol·licità una excedència. Desconeixem el que féu durant l'any 1919, a excepció de sol·licitar, des de Madrid, una pensió a la JAE. Sabem que el 2 de juny de 1920 obtingué per oposició la càtedra de Matemàtiques de l'Institut Tècnic de Las Palmas, que tampoc no ocupà, ja que, paral·lelament, també havia superat les oposicions directes per a una plaça de professor de Matemàtiques de l'Escola Normal de Mestres de Barcelona, i elegí aquest darrer destí. El 26 de juliol de 1920 fou nomenat, doncs, professor de Matemàtiques de la Normal de Barcelona, on treballaria per espai de tres anys.

Vegeu: *Expediente de José María Eyalar*, capsa 17705, secció Educación y Ciencia, AGA.

⁵ Resulta evident que durant aquests anys, i fins que obtingué la plaça a les Balears, José M. Eyalar intentà apropar-se sempre a les Illes. Renunciar a una càtedra d'institut a Las Palmas per passar a Barcelona, o deixar la Normal de Barcelona per passar a la de Palma són proves més que suficients per intuir un evident desig d'apropar-se a casa nostra. El motiu, amb tota seguretat, era personal. José M. Eyalar es casà amb Caterina Vives, mallorquina, llicenciada en Ciències amb ell (cal dir que fou la primera dona doctorada en Ciències d'Espanya) i professora de l'Escola Normal femenina de les Balears.

⁶ Tenim constància d'alguns d'aquests interessants articles gràcies al fet que, darrerament, han sortit a la llum alguns números d'*El Magisterio Balear* des de 1927 fins a 1936, desconeguts fins ara, però malauradament incomplets. Segons consta a l'índex (els números corresponents no hi són) d'*El Magisterio Balear* de 1927, Eyalar hi publicà dos articles amb els títols següents: «Vulgarización científica» i «Aparato de Arquímedes (con ilustraciones)». Vegeu: «Índice». A: *El Magisterio Balear* 159. Palma, 12 de desembre de 1927.

⁷ Algunes conferències pronunciades per José M. Eyalar a l'Ateneu foren: *Escuela cívica i La educación liberal*, segons es recull a la premsa periòdica mallorquina. Vegeu el diari *Ultima Hora* dels dies 16 de març, 1 i 6 de desembre de 1932.

Eyalar fou un defensor absolut dels ateneus i donà suport a la creació de l'Ateneu mallorquí des de les columnes dels periòdics locals. Vegeu les seves intervencions al periòdic *El Día*, del qual fou assidu col·laborador, dels dies 21 de juny i 6 de juliol de 1928, 2 de gener i 7 de febrer de 1929.

⁸ Sabem, per exemple, que l'any 1932 impartí un curs d'espanyol per a estrangers a l'Ateneu. Vegeu: *Ultima Hora*, Palma, 7 de gener de 1932, pàg. 4.

A la vegada, seguí formant-se durant tota la seva vida. Àvid lector, malgrat el fet de patir sempre problemes a la vista que l'obligaven a racionalitzar les hores de lectura amb altres de descans, reuní una important biblioteca personal, que posà sempre a l'abast dels seus alumnes (Rosselló Simonet 1971).⁹ Participà, també, a cursos d'àmbit nacional, com el Curs d'Informació Metodològica que va tenir lloc a Madrid l'any 1932, en què presentà, segons fa constar al seu full de mèrits i serveis, una ponència sobre Metodologia de la Matemàtica. També hi fa constar el fet d'haver estat becari de la Universitat Internacional de Santander l'any 1934, tot i que sabem que finalment no hi assistí.¹⁰

Una de les darreres activitats pedagògiques que realitzà des de la Normal de les Balears fou la de dirigir l'única colònia escolar organitzada per la Normal durant la República, juntament amb la seva esposa, la també professora de l'Escola Normal de les Balears Caterina Vives, i amb l'ajut de dos mestres i sis alumnes de la Normal. Aquesta colònia fou un veritable exemple de renovació pedagògica (Oliver Jaume 1981), que demostra el compromís pedagògic d'Eyaralar. Però la guerra del 36 ho desfeu tot. A l'inici del conflicte es formà un consell de guerra contra ell i se'n decretà l'empresonament. Va estar tancat a la presó de Can Mir durant dos anys, i va rebre una ordre de la Presidència de la Junta Tècnica per la qual es determinava la seva separació definitiva del servei, baixa de l'escalafó i inhabilitació per a qualsevol càrrec directiu. A l'ordre de processament de l'Auditoria de Guerra, amb data de 22 de setembre de 1938, i segons consta a l'obra de Santiago Miró, l'acusaren de ser d'ideologia esquerrana:

«En íntima unión con los directivos de la Sociedad Balear de Trabajadores de la Enseñanza, afecta a la U.G.T., con domicilio social en la Casa del Pueblo, en cuyo lugar y organizado por ésta, en el mes de marzo de 1936, entre otros, tomó parte en el mitín celebrado al que asistió como orador y como trabajador de la Enseñanza, entre cuyos socios poseía el número 67, desarrollando una intensa campaña en el ambiente izquierdista que se movía, y siendo muy afín a la política del Frente Popular, sobre todo con los socialistas, tenido por admirador de la idea de Carlos Marx y excesivamente partidario de la democracia; contrario acérrimo al Estado Totalitario y gran enemigo del régimen actual» (Miró 1998, 210).

Quan sortí de la presó el seu estat de salut (delicat des de sempre) ja estava molt deteriorat. No aconseguí sobreviure a la sacsejada. L'any 1944 morí, amb la qual cosa ja mai més no tornà a l'Escola Normal.

⁹ José M. Eyaralar portava, tal com recorden els seus alumnes i com es pot comprovar en alguna fotografia de l'època, ulleres graduades de molt d'augment. Contava als seus alumnes que, després de llegir durant una hora, havia d'estirar-se al sofà durant una altra hora, amb els ulls tancats, per descansar la vista, però que això, lluny d'incomodar-lo, li permetia reflexionar i assimilar millor el que havia llegit. Melcior Rosselló fou un dels alumnes seus als quals deixà algun llibre per llegir. Rosselló recorda, encara ara, que aquests llibres de la biblioteca personal d'Eyaralar estaven plens d'anotacions escrites pel professor, i que, el dia que anava a casa seva a tornar-li'n un, li feia tota casta de preguntes sobre el llibre llegit.

¹⁰ Vegeu: *Expediente de José María Eyaralar... op. cit.*

Pensionat per la JAE per estudiar didàctica de les matemàtiques a França (1923)

Quan José M. Eyalar aconseguí que la JAE li concedís una pensió, l'any 1922, ja feia alguns anys que, repetidament, ho intentava. La seva relació amb la Junta es remunta a l'any 1914, quan els adreçà la primera instància de sol·licitud de pensió tot exposant el seu desig de «ampliar en el extranjero los estudios que tiene hechos en la ciencia matemática». ¹¹ De fet, aleshores ja era llicenciat en Ciències per la Universitat de Saragossa i, encara que provenia de la secció de químiques, el seu interès se centrava més sobre les matemàtiques. Això explica que entre 1919 i 1922 sol·licités repetidament pensions a la JAE per a l'estudi de l'ensenyament de les matemàtiques a l'escola primària i normal a França. La seva intenció era estudiar a l'Escola Normal de Saint Cloud de París durant un any, i millorar, així, els seus coneixements sobre la renovació didàctica d'aquesta matèria, ja que considerava que a Espanya les matemàtiques que s'ensenyaven a l'escola primària eren rutinàries i tradicionals, i que la formació dels mestres en aquesta matèria no era gaire millor. La tasca prèvia duta a terme per Eyalar sobre aquesta temàtica la demostraven els treballs presentats a la Junta com a mèrits acreditatius. Aquests treballs eren algunes memòries d'oposició o treballs de final de carrera —«La cantidad y el número», «La enseñanza de las matemáticas elementales», «Teoría de la proporcionalidad» i «Cuestiones de aritmética mercantil»—, algunes publicacions en procés, una de les quals elaborada amb coautoría amb Francisco Cebrián, catedràtic de Matemàtiques de la Universitat de Saragossa, que previsiblement es publicarien a l'editorial Reus, i que en un principi tindrien els títols següents: *Nuevo tratado de aritmética* i *Álgebra y trigonometría*, ¹² i la traducció de l'alemany al castellà de l'obra *Ebene Gemetri* de Mahler.

Finalment, per reial ordre de 9 de novembre de 1922, la JAE li concedí una pensió individual de set mesos per ampliar estudis sobre didàctica de les matemàtiques a França. Inicià el viatge el 10 de març de 1923, i va estar a França fins a mitjan mes d'agost d'aquell mateix any, havent d'acabar l'estada unes setmanes abans del que tenia previst per motius familiars. ¹³ Segons consta a la Memòria de la Junta corresponent a aquell any, la tasca que dugué a terme José M. Eyalar a França es podia resumir en les activitats, els estudis i les observacions següents:

*«Estudió en París la Metodología de las Matemáticas, asistiendo a varias escuelas maternas, escuelas primarias elementales, Escuela primaria superior J. B. Say, Escuela Normal de París y Escuela Normal de Saint Cloud. Esta labor fue acompañada del estudio de la organización oficial, de los libros utilizados en la enseñanza, de las obras especiales promotoras de modificaciones en los métodos y procedimientos (Meray, Taberau, Laisant, Macé, etc...) de las revistas profesionales y de las casas productoras de material científico.»*¹⁴

¹¹ Vegeu: *Expedientes de los pensionados por la JAE: Eyalar Almazán, José María*, C-49-170, Archivo JAE. Biblioteca de Pedagogía del CSIC.

¹² Finalment, a l'editorial Reus Eyalar hi publicà dos llibres, un en coautoría amb Cebrián. (Eyalar Almazán 1922; Eyalar Almazán i Cebrián 1922).

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ Vegeu: *Memorias de la JAE, tomo 9 (cursos 1922-3 y 1923-4)*. Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1925. Cit. pàg. 42-43.

Un coneixement més detallat del que va estudiar a França es dedueix de l'anàlisi de la memòria que lliurà a la JAE un cop conclòs el viatge, i que aquesta li publicà a la revista *Anales de la JAE* l'any 1924 (Eyaralar Almazán 1924).¹⁵

Pel que va poder observar, a les escoles maternals hi havia un seguit de circumstàncies que obstaculitzaven una desitjable renovació i modernització metodològica, motivades:

«Por la libertad relativa que dejan los reglamentos; por la actuación inmediata y constante de los inspectores, que ponen en su tarea un extraordinario interés; por la misma desorientación de las maestras, preparadas para las escuelas elementales; y por el mismo carácter de la educación en este período, menos mecanizado que en cualquier otro, por ser más reciente, sobre todo no habiendo adoptado el Kindergarten, y no siendo las maestras francesas demasiado entusiastas del método Montessori, aun cuando todas las escuelas maternas tengan alguna clase que se siga» (Eyaralar Almazán 1924, 4).

Així i tot, en aquest nivell ja s'iniciava l'ensenyament de les matemàtiques a través d'alguns exercicis de càlcul, mesura i pes que es desenvolupaven de manera molt senzilla i utilitzant utensilis quotidians per a l'infant, com pedres, bastons, balances, etc. Entre els diferents tipus de maternals, les que més varen satisfer Eyaralar foren les d'inspiració decrolyniana, ja que mostraven «un ingenio extraordinario para hacer intuitiva, activa i agradable la enseñanza del cálculo» (Eyaralar Almazán 1924, 5), mentre que d'altres eren més rutinàries i passives. Quant a les classes de càlcul del nivell maternal, el que més cridà l'atenció a Eyaralar fou el material emprat, elaborat per la mateixa escola (dòminos de nombres, cinematògraf numèric, margarides amb pètals separables per a les operacions d'addició i subtracció, taules de multiplicar montessorianes o el joc de loteria del doctor Decroly), o fabricat expressament per a ús escolar, com el calculador Mahout, recomanat per Mr. Vaney en el *Bulletin de la Société Alfred Binet* d'octubre de 1922. Així i tot, per a una ensenyança del càlcul més activa i intuïtiva considerava que faltaven «los juegos colectivos en que se utiliza el cálculo, como exponen entre nosotros Palau Vera y Nelson. Pudiera emplearse ventajosamente para la adición y sustracción la regla del cálculo que recomendamos en nuestra Aritmética, que responde a la significación geométrica de los números, está relacionada con el sistema métrico y puede utilizarse siempre. Cabría, además, considerar la división no sólo como un repartir, sino como el determinar cuántas veces (quoties), haciendo para ello ejercicios con reglitas» (Eyaralar Almazán 1924, 14).

En referència a l'escola primària francesa, cal dir que el programa oficial –que delimitava continguts, activitats i, fins i tot, materials per utilitzar– deixava poc marge als mestres per introduir canvis. Això no obstant, el nivell d'aquest ensenyament era prou elevat, tal com Eyaralar constatà in situ, ja que el percentatge més alt d'hores dedicades a les matemàtiques a França es repartia entre l'ensenyament primari i el primari superior. Segons la reglamentació francesa, els principis pedagògics que havien de regir aquestes ensenyances havien de respectar la intuïció i la pràctica: «La enseñanza ha de ser intuitiva

¹⁵ La memòria entregada a la JAE, manuscrita, es titula *La enseñanza de las matemáticas desde la escuela primaria hasta la profesional*. Consta de 160 folis numerats, signats per José M. Eyaralar l'any 1924, i la seva ubicació és E-41, Archivo JAE. El contingut d'aquesta memòria, sense pràcticament cap modificació excepte el títol, es publicà als *Anales de la JAE*.

y práctica. Intuitiva, es decir, que ha de contar ante todo con el buen sentido natural, con la fuerza de la evidencia; práctica en el sentido de preparar para la vida» (Eyaralar Almazán 1924, 17). Però el mateix Eyaralar posà en evidència que aquests procediments es limitaven, moltes vegades, a adornar alguna lliçó amb dibuixos al·lusius, excessivament rígids i abstractes, sense la utilització de llapis de colors, ni la representació geomètrica dels nombres. De fet, totes les escoles franceses havien adaptat el mètode d'ensenyament Tabereau de Martinière, que obligava els alumnes a realitzar les activitats coordinadament i simultàniament, dirigides pel professor de manera militaritzada o, com va dir el mateix Eyaralar, «por golpes en el pupitre». Aquest caràcter instructivista de l'escola francesa també es podia comprovar fàcilment en l'extraordinari interès per aconseguir que els alumnes expressessin les definicions, els principis i les regles en un llenguatge al més precís i correcte possible. La rigidesa que patia l'ensenyament a França, però, tenia alguns fruits positius, com per exemple l'acurada elaboració i presentació dels problemes de matemàtiques, en els quals, tal com passava amb els reglaments, cap detall no es descuidava, o l'eficàcia de l'ensenyament del càlcul mental, a base d'exercitació continuada, tot i que no racionalitzada.

El material utilitzat a l'escola primària era, potser, un poc limitat. Això no obstant, Eyaralar va recollir alguns materials que, tot i que no s'aplicaven a totes les escoles franceses, li semblaren prou útils. Entre aquests hi destacà el recomanat per Laisent –el «iniciador de las matemáticas Camecasse»– o el proposat per Mr. Beauvisage, fonamentat en la utilització d'aparells de mesura, termòmetre, baròmetre, dinamòmetre, i òrgans d'animals i plantes, com també l'ampliació dels dons de Fröebel per a un estudi més complet de les formes geomètriques.

De les escoles superiors visitades, la que més impressionà Eyaralar fou l'escola superior J. B. Say –que, endemés d'estudis secundaris generals, preparava per a l'accés a les normals–, on observà amb detall com es desenvolupava l'ensenyament de les matemàtiques. Seguien, lògicament, els programes oficials, encara que de manera més flexible que no pas en altres nivells de l'ensenyament, ja que els professors podien canviar l'ordre dels continguts i utilitzar els procediments i mètodes que consideressin adients. Aquests continguts oficials, en referència a l'ensenyament de les matemàtiques, eren aritmètica, àlgebra, geometria (sobretot geometria plana), projeccions, treballs manuals (sobretot amb cartó). Per al desenvolupament de les classes s'utilitzaven els pertinents llibres de text per a cada assignatura, dels quals Eyaralar destacà l'obra de Meray publicada l'any 1874 sota el títol de *Nouveaux éléments de Geometrie*, en què es tractava la matèria com un problema per resoldre i s'introduïa el moviment com a factor explicatiu i simplificador de molts de raonaments. Malgrat tot, aquest centre tampoc no se salvà de les crítiques d'Eyaralar:

«La enseñanza, si bien no muy entregada a la Pedagogía, ni excesivamente modernizada (falta algo del método Perry, de la notación general, de la correlación entre las tres ramas de la matemática elemental, de la Geometría del movimiento, de los conjuntos, de los conceptos modernos), tiene en manos de excelentes profesores una intensidad y un alcance extraordinarios, imposibles de superar en el mismo tiempo con cualesquiera otros métodos y que desde luego excede en la extensión a lo que aprenden nuestros alumnos de enseñanza secundaria, y en la intención aventaja a nuestros estudios universitarios análogos (Geometría métrica y Análisis matemático, primer curso)» (Eyaralar Almazán 1924, 60).

Això sí, comprovà que els alumnes del curs preparatori per a l'ingrés a les escoles normals assolien un nivell fins i tot superior al que després els exigiria en aquests centres de formació de mestres. A les normals franceses el pla d'estudis comptava amb diverses matèries de coneixements matemàtics, com aritmètica, geometria, àlgebra, i cosmografia, que s'ensenyaven a adaptar a l'escola primària a través d'un seguit d'activitats, com explicació dels principis generals de metodologia, examen crític de programes de l'escola primària, operacions d'aritmètica, coneixements de nombres, resolució de problemes, exercitació de la facultat de raonament, càlcul mental i examen crític de llibres de classe. A les normals franceses, com es faria a Espanya durant la II República gràcies al Pla professional, s'ensenyava metodologia per a l'ensenyança de les diverses matèries, idea en la qual Eyaralar estava en total acord, com ho demostren aquestes paraules: «Cabria aprovechar los conocimientos que traen los alumnos de la Escuela Normal especializándolos en la metodología de su enseñanza, estudiando incluso experimentalmente los mejores métodos y procedimientos» (Eyaralar Almazán 1924, 66).

Si bé la metodologia per a l'ensenyament de les matemàtiques a les normals franceses era realment severa —i potser abusava dels llibres de text—, també gaudia de notables virtuts de les quals, segons Eyaralar, les normals espanyoles podien prendre exemple, com l'orientació realista i propera a la vida quotidiana que adquirien els problemes matemàtics proposats i les activitats desenvolupades, la relació de l'àlgebra amb l'aritmètica i la geometria i la introducció dels estudis de cosmografia, ciència moderna en aquell moment.

Per completar aquest interessant estudi de l'ensenyament de les matemàtiques a França, Eyaralar visità l'Escola Normal Superior de Saint Cloud per a futurs professors d'escoles normals i de primàries superiors, que, en l'especialitat de Ciències, comptava amb dues seccions: ciències matemàtiques i ciències naturals. Igual que a l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri, a Saint Cloud s'hi accedia mitjançant una difícil prova d'ingrés un cop obtingut el títol de mestre elemental.

Pel que fa a l'ensenyament de les matemàtiques, les matèries concretes que s'impartien eren matemàtiques generals (càlcul, àlgebra, trigonometria, geometria analítica i geometria descriptiva). A diferència dels altres nivells de l'ensenyament francès, no s'empraven llibres de text, sinó que el professor recomanava diferents obres segons el tema que explicava. Tampoc no es delimitava el mètode que calia emprar, sinó que cada alumne feia servir el que considerava més adient, sempre que els resultats fossin els correctes. Per a Saint Cloud tot foren alabances: «El alto nivel alcanzado por la enseñanza de las Matemáticas en la formación del profesorado de las Escuelas Normales se halla justificado con las palabras de Meray: Le futur profeseur en sera maître de son métier avant de l'avoir vu des tres haut» (Eyaralar Almazán 1924, 86).

Altrament interessant, i ja per finalitzar aquesta breu anàlisi del que Eyaralar va observar a França, és la bibliografia que l'estada al país veí li permeté conèixer. Així doncs, es familiaritzà amb les obres de Bourlet, Desbrosses, Royer, Court, Borel, Jacquet, Dalclef, Vuibert, Aymar, Laisant, Poincaré, Rouma, Meray, Clairant, Meray, Beauvissage, Camescasse, Tabereau, Macé, Dansat, etc.; i amb revistes com *L'Education Enfantine*, *Le Brevet Élémentaire*, *Le Nouveau Brevet Supérieur*, *Le Certificat d'Aptitud Pédagogique*, *Le Travail manuel*, *Les Sciences expérimentales et le cinéma à l'école*, *Journal des Insituteurs et des Institutrices*, *Manuel général de l'Instruction primaire*, *Bulletin de la Société Alfred Binet*, *L'Education*, *Le journal des Mathématiques Élémentaires*, *l'Education Mathématique* i *Le Journal des Examens*.

A partir d'aquest viatge, Eyaralar publicà nombroses obres sobre didàctica de les matemàtiques en les quals es dedueix una gran influència francesa, tot salvant les crítiques

que ell mateix féu durant la seva beca a l'excessiu instructivisme del país veí. La seva visió crítica el motivà, durant els anys posteriors a la seva estada a França, a interessar-se per l'ensenyament de les matemàtiques en altres països.¹⁶ Això no obstant, mai no aconseguí una formació tan profunda en didàctica de les matemàtiques a cap altre país com l'havia obtinguda a França gràcies a la beca de la JAE, la qual cosa explica que, tot analitzant la seva obra, la influència que hi batega –tot i que a cops molt criticada– sigui fonamentalment francesa.

Influències franceses a l'obra d'Eyalar sobre didàctica de les matemàtiques

Les aportacions d'Eyalar en relació amb la renovació de l'ensenyament de les matemàtiques es poden analitzar des de diferents vessants. La seva tasca a la Normal de les Balears suposa una fita per al procés de renovació educativa a casa nostra, però tal vegada el que més ens interessa aquí és la difusió que féu dels seus coneixements no sols a les Illes, sinó també a la resta de l'Estat. Aquesta difusió, i la seva repercussió en la renovació pedagògica espanyola, fou possible gràcies als seus llibres i articles:

Publicacions de José María Eyalar sobre didàctica de les matemàtiques
<i>Nuevo tratado de aritmética</i> . Madrid: Reus, 1922.
<i>Nuevo tratado de geometría. Planimetría. Estereometría</i> . Madrid: Reus, 1922. (en coautoría amb Cebrián).
<i>Introducción a las matemáticas</i> . Palma: Publicaciones del Museo Pedagógico Provincial, 192(?).
<i>Aritmética intuitiva</i> . Madrid: Reus, 1932.
<i>Metodología de la matemática</i> . Madrid: Reus, 1933.
<i>Disco EYA para el trazado de polígonos regulares y sus aplicaciones en la escuela primaria</i> . Barcelona: Salvatella, 193(?).
<i>Didáctica de los problemas de aritmética y geometría</i> . Guadalajara: Sardá, 1936.
«La enseñanza de las matemáticas en las escuelas francesas». A: <i>Anales de la JAE</i> , tom 19, Madrid, 1924, pàg. 1-96.
«La educación intelectual y la enseñanza de las matemáticas». <i>Revista de Pedagogía</i> , núm. 49, any V, Madrid, gener 1926, pàg. 7-14.

¹⁶ Certament, la seva relació amb la JAE no acabà el 1923. L'any 1929 sol·licità una pensió per a l'estudi de la metodologia de les matemàtiques, argumentant que, malgrat que ja havia obtingut una beca per a l'estudi d'aquesta temàtica anys abans, no havia vist complerts els seu objectiu d'assolir un nivell adequat de coneixements sobre el tema a causa del caràcter «intellectualista y excesivamente reglamentario» de l'ensenyament primari a França. Aquest cop, doncs, desitjava viatjar a Bèlgica i Suïssa per estudiar l'ensenyament de les matemàtiques des de l'escola primària fins a la normal durant tot un any. En una nova sol·licitud adreçada a la JAE l'any 1936 Eyalar ja no volia estudiar didàctica de les matemàtiques, sinó de la física i química. Cap d'aquestes dues pensions no li fou concedida. Uns mesos més tard començà la guerra, amb la qual cosa la JAE va suspendre totes les seves activitats. Mentre, José M. Eyalar era empresonat per «roigo», i morí, com hom sap, al cap de pocs anys de sortir de la presó.

És a partir d'aquestes publicacions que podem esbrinar quin tipus de matemàtiques pensava Eyaralar que s'havien d'estudiar a l'escola, a partir de quins principis pedagògics s'havien d'organitzar i quina metodologia s'havia d'impartir. En els treballs publicats durant els anys posteriors a la seva estada a França és on trobem una important influència francesa, que amb el temps va anar deixant pas a altres propostes més actives procedents de països com Suïssa o Bèlgica. Això no obstant, nosaltres sols analitzarem aquí la influència francesa en la seva obra.

En aquest sentit, les línies fonamentals que orientaven les propostes de José María Eyaralar vers la didàctica de les matemàtiques es referien a la qualitat educadora que aquesta matèria portava intrínsecament, a causa, sobretot, d'un seguit d'avantatges que li eren propis, com la utilització de conceptes precisos, constants i universals com a punt de partida immutable i base ferma per a un raonament rigorós, la capacitat que aquest raonament arribés al nivell de rigor desitjat, la possibilitat de sistematitzar les matemàtiques fins al punt que qualsevol pla d'aritmètica o geometria capigués «en un paper de fumar» o l'avantatge de permetre expressar definicions, enunciats i regles de manera gairebé perfecta.

Amb les matemàtiques, doncs, no tan sols s'ensenyaven operacions útils per a la vida –que també ho feien–, sinó que es podien desenvolupar en l'infant habilitats, actituds i aptituds molt millor que amb altres matèries menys exactes, com el raonament, la sistematització, el rigor i, d'alguna manera, la perfectibilitat. Però totes aquestes potencialitats pedagògiques de les matemàtiques restaven sense explotar, ja que segons Eyaralar, les matemàtiques permetien el desenvolupament de les qualitats pròpies de la maduresa comprensiva de l'home, i fer arribar l'exercitació d'aquestes qualitats als infants –encara immadurs per la mateixa evolució psicològica– no era una tasca fàcil. La proposta d'Eyaralar per poder salvar aquest inconvenient es podria resumir en els punts següents:

1. Ensenyar els conceptes amb precisió. Això s'hauria de fer, per exemple, començant per ensenyar el concepte de nombre ja des de l'escola de pàrvuls –cosa que no es feia a casa nostra–, a través d'activitats progressives. Pensava Eyaralar que s'havia de partir de la història de les matemàtiques (establint el consegüent paral·lelisme entre l'evolució de la civilització i l'evolució de l'infant) per esbrinar amb quines activitats s'havia d'iniciar l'ensenyament de les matemàtiques perquè els infants les poguessin entendre. D'aquesta manera, el concepte de nombre als primers graus de l'ensenyament es podria adquirir amb operacions de comptar i mesurar, utilitzant –com ho feren els primers homes– pedretes per comptar i pams o passes per mesurar l'espai. Posteriorment es podrien utilitzar materials també històrics, com l'àbac o simplement els pals. Amb els anys s'introduirien les regles de càlcul i s'ensenyarien operacions més complexes, com les multiplicacions o les divisions. Recordava Eyaralar, en un dels seus articles, la conveniència de tenir en compte la regla de Poncairé, que indicava que el concepte de nombre fraccionari sols sorgiria després de molts mesuraments, quan l'infant tingués la necessitat d'observar algun càlcul amb exactitud.
2. Observar un absolut rigor en el raonament. Segons Eyaralar tot és demostrable de manera rigorosa, sempre que s'adapti aquest rigor al desenvolupament de l'infant. Així, per exemple, en la resolució de problemes, i a l'hora d'exposar-los a classe, s'ha de donar més importància al procés seguit per a la seva resolució que no pas als resultats finals.
3. Exercitar la sistematització. Pensava Eyaralar que era fonamental, ja que la matèria ho permetia, que els infants adquirissin la capacitat de sistematitzar les seves idees, i a aquest objectiu hi podien ajudar les matemàtiques, com a ciències exactes i, per tant, fàcils d'estructurar en quadres sinòptics, teoremes, regles, etc.

4. Exercitar l'expressió oral de les definicions, per així desenvolupar la memòria i adquirir models de llenguatge concret. L'expressió simbòlica s'utilitzava molt a les escoles franceses, però, seguint el que proposava Poncairé, Eyalar pensava que s'hi havia d'arribar a través de la fatiga produïda per la utilització repetida de l'expressió completament i totalment intel·ligible dels enunciats o les propietats d'una operació.

En definitiva, la base teòrica més important d'aquesta didàctica de les matemàtiques que Eyalar defensava a les seves publicacions radicava en l'activisme pedagògic i tots els seus plantejaments. Així, doncs, considerava que les matemàtiques gaudien de dues facultats intrínseques: la utilitat i el valor formatiu. Defensava la possibilitat de potenciar habilitats, aptituds i actituds a través de les matèries matemàtiques, no sols amb els continguts, sinó també amb les capacitats que es podien desenvolupar al llarg del procés d'ensenyament-aprenentatge, com l'ordre, la concreció, la síntesi d'idees, la capacitat d'expressió, el rigor, etc. A tot això s'hi havia d'arribar mitjançant una metodologia activa, que partís dels interessos dels infants tenint en compte la seva evolució psicològica per graduar els continguts d'acord amb el nivell de comprensió del nin, etc. Si bé trobava a faltar l'esperit d'aquest activisme en la majoria de pràctiques observades a les escoles franceses, massa condicionades pel reglamentarisme oficial i pel seu caràcter instructivista, els plantejaments teòrics francesos sobre la manera d'ensenyar les matemàtiques no sols li semblaven adients, sinó que fornien les bases del seu discurs sobre el tema. La construcció del coneixement de José María Eyalar sobre metodologia per a l'ensenyament de les matemàtiques va tenir, sens cap dubte, una decisiva influència francesa.

Bibliografia

- COMAS RUBÍ, F. (1977). *Melcior Rosselló i Simonet, mestre*. Palma: Documenta Balear, Ajuntament de Santa Maria del Camí.
- EYALAR ALMAZÁN, J. M. (192?). *Introducción a las matemáticas*. Palma: Publicaciones del Museo Pedagógico Provincial.
- (1922). *Nuevo tratado de aritmética*. Madrid: Reus.
- (1926). «La educación intelectual y la enseñanza de las matemáticas». *Revista de Pedagogía* 49, any V. Madrid, pàg. 7-14.
- (1924). «La enseñanza de las matemáticas en las escuelas francesas». *Anales de la JAE*, tom 19. Madrid, pàg. 1-96.
- (1932). *Aritmética intuitiva*. Madrid: Reus.
- (193?). *Disco EYA para el trazado de polígonos regulares y sus aplicaciones en la escuela primaria*. Barcelona: Salvatella.
- (1933). *Metodología de la matemática*. Madrid: Reus.
- (1936). *Didáctica de los problemas de aritmética y geometría*. Guadalajara: Sardá.
- EYALAR ALMAZÁN, J. M.; CEBRIÁN, F. (1922). *Nuevo tratado de geometría. Planimetría. Estereometría*. Madrid: Reus.
- MARÍN ECED, T. (1990). *La renovación pedagógica en España (1907-1936): los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios*. Madrid: CSIC.
- MARÍN ECED, T. (1991). *Innovadores de la educación en España*. Conca: Universitat de Castella-la Manxa.
- MIRÓ, S. (1998). *Maestros depurados en Baleares durante la Guerra Civil*. Palma: Lleonard Muntaner.

OLIVER JAUME, J. (1981). «L'Escola Normal i la Colònia Escolar de Porto Colom (1935)». *Maina* 3, any III, pàg. 48-53.

ROSSELLÓ SIMONET, M. (1971). «L'antiga Escola Normal de Mestres». *Lluc*, 602, 16-18.

SÁNCHEZ RON, J. M. (coord.) (1989). *La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas ochenta años después, 1907-1987*. Madrid: CSIC.

Documentació

El Día, 21 de juny i 6 de juliol de 1928, 2 de gener i 7 de febrer de 1929.

El Magisterio Balear 159, Palma, 12 de desembre de 1927.

Expediente de José María Eyaralar, capsa 17705, secció Educación y Ciencia, AGA.

Expediente de Licenciado de José María Eyaralar Almazán, capsa 15695, secció Educación y Ciencia, Arxiu General de l'Administració (AGA).

Expedientes de los pensionados por la JAE: Eyaralar Almazán, José María, C-49-170, Archivo JAE. Biblioteca de Pedagogía del CSIC.

Eyaralar Almazán, J. M. «La enseñanza de las matemáticas desde la escuela primaria hasta la profesional». 160 folis, manuscrit, numerat, signat per José M. Eyaralar 1924, E-41, Archivo JAE.

Memorias de la JAE, tomo 9 (cursos 1922-3 y 1923-4). Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, 1925.

Ultima Hora, 7 de gener, 16 de març i 6 de desembre de 1932.

**Transició
democràtica a les
illes Balears. Una
perspectiva
educativa des de
la revista *Lluc*:
1979-1983**

Juanjo Burgués
Mestre
*C. P. Gabriel Comas i
Ribas (Esporlas)*

Educació i Cultura
(2005), 18:
101-116

Transició democràtica a les illes Balears. Una perspectiva educativa des de la revista *Lluc*: 1979-1983

The transition to democracy in the Balearic islands. An educational perspective from *Lluc* magazine: 1979-1983

Juanjo Burgués Mestre

C. P. Gabriel Comas i Ribas (Esporles)

Resumen

Este estudio pretende aproximar al lector al punto de vista que la revista *Lluc* (una publicación de tendencia crítica del panorama cultural, político y educativo balear, de especial interés durante la Transición Democrática) tenía de las grandes preocupaciones que entorno a la configuración de un nuevo marco democrático para la educación, tenían maestros, profesores y educadores. Durante los años de nuestra preautonomía y de redacción de nuestro Estatuto (1979-1983), la revista *Lluc* se erige como plataforma de reivindicaciones entorno a la normalización lingüística de la lengua catalana en nuestras escuelas, de la configuración de un sistema educativo propio, de movimientos asociativos tanto en el campo de la educación formal, como no formal; de difusión de estudios e iniciativas del recién creado Departamento de Pedagogía de nuestra Universidad, etc. La aproximación a estas grandes cuestiones, nos vislumbra cuales eran las preocupaciones para el mundo de la educación, los años anteriores a la aparición de nuestra Comunidad Autónoma.

Summary

This study presents the concerns of primary and secondary school teachers and educators regarding the configuration of a new democratic framework for education, as reflected in *Lluc* magazine (a publication that critiqued the cultural, political and educational panorama in the Balearic Islands, of special interest during the transition to democracy). While the Balearic Statutes were being drafted in the years prior to the establishment of autonomous communities (1979-1983), *Lluc* magazine was a platform for vindicating linguistic normalization of the Catalan language in schools, configuring a local education system, establishing associations both in formal and informal education and disseminating studies and initiatives from the newly created Department of Education at the University of the Balearic Islands, etc.. A study of these major issues provides insight into educational concerns in the years before the Autonomous Community of the Balearic Islands was established.

1. Introducció

El període de la transició cap a la democràcia, a les Illes Balears, pot situar els seus inicis l'any 1974¹ i fins al 1983, amb l'aprovació de l'Estatut, no pot donar-se per acabat.

Aquest article es correspon amb els cinc darrers anys de la Transició, concretament amb el període que comprèn l'etapa de la preautonomia i del procés autonòmic; Antoni Nadal fixa els anys que van de 1979 a 1983 com els anys del procés de construcció de la comunitat autònoma de les Illes Balears.² Recordem que, entre abril i maig de 1979, es constitueixen els consells insulars i el Consell General Interinsular; i és pel gener de 1983 quan el Congrés dels Diputats aprovà el nostre Estatut.³ La característica més destacada d'aquest període de la nostra recent història rau en el procés tan llarg que el nostre Estatut tingué fins a la seva aprovació. Sobre això, Sebastià Serra i Josep Buades comenten que: «Una de les coses que pot sobtar d'aquest Estatut és que tardés tant a ser promulgat. Els primers Estatuts d'Autonomia que es dictaren de conformitat amb els patrons establerts a la Constitució de 1978 foren els de Catalunya i Euskadi, que daten de 1979. El de les Illes Balears dista d'aquests un total de quatre anys i s'aprovà en una darrera tongada d'estatuts. De fet, després de la promulgació de l'Estatut de les Balears no se n'aprova cap altre [...]. Podem dir, doncs, que el nostre estatut no es configurava a partir de la tradició històrica, del nacionalisme històric.»⁴

Lluc, com a revista de difusió cultural, té un pes molt important aquests anys com a publicació de tendència crítica amb la situació que, a les Illes, es vivia respecte del procés de formació de la nostra comunitat autònoma. G. Seguí comenta que, ja des de l'any 1972, la revista presenta aquesta visió problemàtica del món illenc. Ens explica que *Lluc* mostra una realitat allunyada de la perspectiva aproblemàtica i lírica que l'havia impregnada en el passat, presentant-se com a defensora d'un plantejament crític amb la realitat a tots els nivells.⁵

Podem atribuir aquesta característica de la revista al fet que l'Obra Cultural Balear (a partir d'ara OCB) es fa càrrec de l'edició i l'administració de la publicació a partir del gener de 1974. És oportú recordar ara, per veu del qui fou president de l'OCB A. Mir, que és en aquests anys quan l'OCB s'estén i es va popularitzant, fruit de la seva voluntat d'influir en la societat mallorquina. Comentava Mir en un article sobre les tres dècades

¹ Miquel Payeras comenta que és aquest any quan s'iniciaran grans canvis polítics. Sobre això, ens diu: «El febrer, el president Arias feia un discurs a les Corts en el qual anuncià unes tímides reformes. Pareixia que les portes de l'obertura s'obrien.

»A Balears, mentre, no existien oberturistes en el món polític oficial. La defensa de l'obertura només es trobava a la premsa, i no en tota. La primavera de 1974, però, un mallorquí que feia part del grup d'oberturistes de Madrid portà els nous aires polítics. Des del seu aterrament a la vida política institucional local, ja res no tornarà ser igual. Quan finalitza l'any el sacsejament de la vida política illenca ha estat intens. Per ventura només uns pocs s'adonaven del que havia passat, estava passant i, sobretot, del que se'ls venia sobre. Ni més ni menys que s'havia iniciat la Transició democràtica a les Illes Balears.» Vegeu: PAYERAS FEMENIAS, M. (1999). *Les utopies esvaïdes*. Palma: Cort, pàg. 10-11.

² NADAL, A. (1999). *La preautonomia balear (1979-1983)*. Palma: Documenta Balear, pàg. 29.

³ Vegeu la cronologia que presenta aquest autor dels fets més destacats aquests anys fins a l'aprovació del nostre Estatut d'Autonomia. *Ibidem*, pàg. 62-63.

⁴ BUADES, J.; SERRA, S. (2000). «Les Illes Balears des dels anys seixanta al final del franquisme. La transició democràtica i el règim preautonòmic». A: GRUP D'ESTUDIS DE LA CULTURA, LA SOCIETAT I LA POLÍTICA DEL MÓN CONTEMPORANI (UIB). *El segle XX a les Illes Balears*. Palma: Cort, pàg. 249.

⁵ SEGUÍ I TROBAT, G. (2002). «La revista *Lluc* 1921-gener-2001. Vuitanta anys d'història.». *Lluc* 826, pàg. 6.

d'aquesta institució que: «En tota aquella etapa predemocràtica, tot el procés de lluita pel reconeixement de la personalitat històrica del poble de les Illes Balears, pel reconeixement oficial de la llengua catalana com a pròpia, per un estatut d'autonomia, per a la instauració dels símbols propis, té l'OCB com a part integrant i activa.»⁶ Aquest és un fet prou important per a *Lluc*, ja que, a partir d'aquest moment, començarà a incorporar temes de més actualitat.⁷

Així doncs, entenem que la revista *Lluc* esdevindrà una plataforma molt important de difusió d'una visió crítica del període preautonòmic a les Illes Balears.

Per al món educatiu illenc, el període que estudiem és també prou interessant. A nivell general podem dir que la recentment aprovada Constitució havia fixat un nou marc democràtic per a l'educació.⁸ Marta Mata fixa els anys compresos entre 1977-1981 com el període en què es desenvolupa el gran pacte per l'educació i dins el qual es poden observar les primeres declaracions respecte d'un model educatiu de la recent democràcia en el text constitucional i també dins els primers texts estatutaris. Marta Mata comenta que, com a resultat, aquest període mostrarà uns anys de grans debats per a la configuració d'un nou marc democràtic per al sistema educatiu.⁹ A les Illes, una vegada aprovada la Constitució del 1978 i fetes les primeres eleccions municipals del 1979, s'obrirà un nou panorama en l'actuació de les institucions públiques en matèria educativa. Concretament, aquests anys es caracteritzen per una creixent politització dels moviments de renovació pedagògica i pel fet de ser un moment en què el professorat es mostra especialment actiu. Cal destacar que és el període en què s'havien constituït els sindicats de treballadors d'ensenyament a cada una de les Illes (1977), els quals continuen la iniciativa en l'àmbit de la renovació pedagògica que duïen a terme des d'anys enrere, especialment des del món de l'associacionisme.

Tindran gran difusió i un paper molt important de dinamització de l'educació, les escoles d'estiu. Recordem que els moviments de renovació pedagògica, en aquest període, esdevenen plataformes de difusió de vertaderes alternatives a l'ensenyament, i especialment de defensa d'una nova escola pública (sobre això cal destacar la importància que tingué la X Escola d'Estiu de Barcelona com a impulsora d'aquest debat).¹⁰ A les Illes Balears, Ramon Bassa denomina les escoles d'estiu d'aquests anys com les escoles d'estiu de la democràcia; Pere Ríos, per part seva, parla d'una tercera etapa (1979-1985), etapa en què veiem que es consoliden els moviments de renovació pedagògica.¹¹

⁶ MIR I FULLANA, A. (1992). «L'Obra Cultural Balear. Tres dècades fent país». *El Mirall* 58, pàg. 86.

⁷ COMPANY I MATES, A. (1998). «La revista *Cort* durant la Transició democràtica». A: *Transició a les Illes Balears: Simposi 25 anys*. Palma, 16 a 18 d'octubre de 1996. Palma: Institut d'Estudis Balearics, pàg. 141-163.

⁸ Per a una aproximació de gran profunditat al període que estudiem, us remetem al recent monogràfic de *Història de la Educació*. Vegeu: AA.VV. «Monografia: transició democràtica y educación». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 21-2002. Salamanca: Universitat de Salamanca, pàg. 17-116.

⁹ MATA, M. (1997). *La educación pública*. Barcelona: Destino, pàg. 13.

¹⁰ El text de la seva declaració el podem trobar a: X ESCOLA D'ESTIU (1975). «Por una nueva escuela pública». *Cuadernos de Pedagogía* suplemento 1.

¹¹ Per a l'aproximació als moviments de renovació pedagògica i a les escoles d'estiu a les Illes Balears us remetem al llibre: BASSA, R.; OLIVER, M. F. (1997). *Les escoles d'estiu de Mallorca (1968-1996)*. Palma: Ferran Sintès. I als articles: RÍOS, P. (1986). «El Movimiento de Renovación Pedagógica (Islas Baleares)». *Cuadernos de Pedagogía* 136; BASSA I MARTÍN, R. (1978). «Les escoles d'estiu de Mallorca (1968-1977)». A: *II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pàg. 112-123. AGUILÓ SUREDA, F. (1987). «La renovació pedagògica a Mallorca». A: *Mallorca, ara*. Palma: Antiga impremta Soler, pàg. 243-247.

Cal apuntar la qüestió de la llengua com a fet destacat en aquests anys; sobre això veiem que és durant aquest període quan es publicà el que fou conegut com a Decret de bilingüisme. Per Antoni J. Colom, la situació que es deriva de la publicació d'aquesta norma suposa l'inici d'una normalització escolar a les Balears.¹²

Una cronologia dels esdeveniments més destacats entre els anys 1979-1983 dels grans eixos sobre els quals gira el món educatiu és, com presenta Pere Ríos:

a) Dins l'àmbit sociocultural:	b) Dins l'àmbit de renovació educativa:
1979: segones eleccions legislatives i les primeres autonòmiques i locals	1979: formació de la CENC a l'OCB. 1979: tercera etapa de les escoles d'estiu a Mallorca. 1980: creació del Patronat de les Escoles Escoles d'Estiu, de la Conselleria de Cultura de la comunitat autònoma. 1981: constitució de l'ICE de la Universitat de les Illes Balears. 1982: creació d'AIRE a Mallorca. 1983: primer Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica.

Quadre elaborat a partir del que presenta Ríos 1986¹³

Enfocant en aquest sentit la perspectiva educativa que volem donar al període de la nostra història, la revista *Lluc* esdevé un instrument prou interessant per a l'estudi de la transició democràtica a les Illes Balears des d'un punt de vista educatiu, tal com veurem a partir d'ara.

2. *Lluc*: plataforma de crítica dels grans temes educatius illencs entre 1979-1983

2.1. Els moviments associatius i l'educació

Els anys que comprenen l'etapa preautonòmica a les Illes Balears tenen en els moviments associatius un exemple de l'esperit reivindicatiu i molt actiu que, dins el món educatiu, es vivia a les nostres Illes. De totes maneres, hem de tenir present que és un moment de crisi per a l'associacionisme, ja que moltes persones que treballaven en els moviments de renovació pedagògica varen continuar la seva participació mitjançant el treball dins els partits, els sindicats o dins les recuperades institucions democràtiques. Però dins la revista *Lluc* hi trobem un seguit d'articles de gran valor de referència del paper que els moviments associatius tingueren en la dinamització de l'educació d'aquest període. En

¹² COLOM, A. J. (1980). «Educación y lengua catalana en las Baleares». *Cuadernos de Pedagogía* 70.

¹³ RÍOS, P. (1986). «El Movimiento de Renovación Pedagógica (Islas Baleares)». *Cuadernos de Pedagogía* 136.

aquests anys podem trobar referències especialment a experiències d'educació no formal, al voltant de dinamització de barriades, i d'educació formal, entorn a entitats preocupades pel foment de l'ensenyament del català.

Respecte de les primeres, podem trobar dins *Lluc* referències a un projecte de dinamització cultural de les «barriades» de Palma impulsades pel Secretariat de Barriades de l'OCB, al voltant d'un cicle de conferències que, amb el títol «Per una política cultural nostra»,¹⁴ tingueren lloc el 1979. De la preocupació per la reivindicació del paper de les «barriades», i per la seva importància com a espai d'educació no formal durant aquests anys, en podem donar constància per veu de Jaume Obrador, que, sobre el paper de les associacions de veïns, comenta que la preocupació per les «barriades» respon a una demanda d'institucionalització d'aquestes amb l'objectiu d'evitar que fossin absorbides pels ajuntaments, i esdevinguessin institucions de defensa dels barris, amb entitat pròpia. La proposta d'aquest autor per a aquestes associacions era que fossin el mitjà per fer arribar al consistori les demandes culturals, educatives, sanitàries... dels barris. Recordem que les associacions de veïns eren òrgans de reivindicació de moltes barriades perifèriques, de revitalització del poble mitjançant les activitats culturals i festes populars i, especialment, la seva importància estava en el seu poder de «mobilització popular».¹⁵ Els documents de bases per a una política cultural per als barris de Palma, aprovats per l'OCB, intervenen en aquesta recuperació de la participació ciutadana.

Des de *Lluc*, articles com aquests demostren que en aquests anys hi ha una voluntat de dinamitzar el carrer:

«És evident que tota cultura té uns protagonistes: els ciutadans que dia a dia la conformen amb totes les seves manifestacions vitals. Conscients d'aquest fet, aquestes Bases de Política Cultural no pretenen altra cosa que no sigui canalitzar i facilitar la plena expressivitat popular [...]. Ara cal retornar al poble el protagonisme cultural que pel d'ésser poble li pertany. És més, la cultura del poble per la cultura del poble ha de ser el nostre primer objectiu [...]. En aquestes bases, dos trets sobresurten: el concepte eminentment popular del sentit de cultura i la unitat lingüística i cultural dels Països Catalans.»¹⁶

Dins el món associatiu pròpiament educatiu cal destacar la substitució el 1979, a petició de la Comissió per a l'Ensenyament i Normalització del Català (CENC), del Secretariat Pedagògic de l'OCB per la Coordinadora d'Ensenyants de i en Català amb la finalitat de fomentar l'acció unitària de tots els ensenyants de i en català en favor de la normalització lingüística. Els Secretariat Pedagògic de l'OCB havia reunit un nucli molt actiu de mestres i professors que defensaven canvis importants a l'àmbit educatiu i que es

¹⁴ Per a la reproducció íntegra d'ambdós documents, vegeu: «Projecte de “Bases de política cultural” del Secretariat de Barriades de l'Obra Cultural Balear». *Lluc*. Palma, 1979, pàg. 22-23 i «Projecte “de política cultural per als barris de la Ciutat de Mallorca” del Secretariat de Barriades de l'Obra Cultural Balear». *Lluc*. Palma, 1979, pàg. 24-25.

¹⁵ OBRADOR, J. (1979). «Les associacions de veïnats a Ciutat». *Lluc*. Palma, pàg. 26-27.

¹⁶ «Projecte de “Bases...”», *op. cit.*, pàg. 22.

mostraven especialment sensibilitzats al voltant del tema de la llengua (sobre això és interessant recordar la seva importància en la represa de les escoles d'estiu des de 1975). Ara la CENC tindrà en la Coordinadora un ens no oficial que desenvoluparà accions oportunes per tal d'aconseguir la normalització de la llengua catalana.

Recordem que la CENC es presentava el 1979 «amb la finalitat de coordinar els esforços de les entitats que treballen en la normalització del català a l'ensenyament i en altres àmbits a les Illes Balears, i a fi també d'impulsar aquesta normalització».¹⁷

2.2. Problemàtica de l'ensenyament de la llengua catalana

La revista *Lluc* compta amb un gran nombre d'articles que fan referència a l'ensenyament de i en català, i s'observa durant els anys que analitzem l'aparició de noves tendències i iniciatives dins el camp de la didàctica de la llengua. D'altra banda, l'aprovació del Decret de bilingüisme condicionarà el desenvolupament de la qüestió, ja que suposa una «institucionalització» del perfeccionament de la formació del professorat vers l'ensenyament de i en català.¹⁸

Veiem que el tema de la normalització lingüística de la nostra llengua dins les escoles és cabdal en el període entre 1979-1983. Un editorial de 1979 titulat «Una passa transcendental per a la nostra llengua i cultura» comenta que el Decret de bilingüisme suposa una passa important en la història de la nostra cultura: «De fet, aquell llarguíssim període que es va obrir amb el “Decreto de Nueva Planta”, aquest decret comença a tancar-lo.»¹⁹

Però en aquests anys podem enfocar el sentit de la problemàtica de l'ensenyament de la llengua catalana en la preocupació per la seva didàctica. Sobre això, Ramon Bassa planteja les qüestions que en aquests anys són de gran preocupació per a molts de mestres i professors de les Illes en els termes següents: «Quins poden ser els principals trets que hagi de reunir aquesta Didàctica al servei d'una Escola Popular? Com es concreta això al nivell pràctic de la Llengua?».²⁰ Bassa proposarà unes fases per a una didàctica de la llengua

¹⁷ Eren funcions de la CENC: «A) Elaborar i presentar a l'Administració pública bases de política lingüística, especialment en el camp de l'ensenyament. B) Elaborar i presentar directrius sobre la regulació legal de l'ensenyament de i en català a les Illes Balears. C) Oferir a qui correspongui assessorament sobre els aspectes tècnics de l'ensenyament de i en català, especialment en matèria de plans d'estudis, reciclatge de mestre, materials didàctics, cursos d'adults, etc. D) Oferir a qualsevol institució o persona assessorament tècnic sobre aspectes concrets de la normalització lingüística, com redacció de documents oficials, vocabulari tècnic, descripció de formes lingüístiques adequades a cada àmbit, i altres de similars. E) Fomentar l'acció unitària de tots els ensenyants de i en català mitjançant la Coordinadora de Professors de i en Català.» Vegeu: «Coordinadora d'ensenyants de i en català». *Lluc*. Palma, 1979, pàg. 114.

¹⁸ La importància de l'aparició d'aquest decret rau en el fet, com comenta Bernat Sureda, que: «Aquesta norma responsabilitzava, també, el Ministeri d'Educació i Ciència en coordinació amb el Consell General Interinsular d'organitzar cursos de formació i perfeccionament en llengua catalana per a professors. Aquest fou l'origen dels cursos de reciclatge de català, que ja s'organitzaven d'una manera extraoficial des del 1976.» Vegeu: SUREDA, B. (2000). *L'educació a les Illes Balears en el segle XX*. Palma: Documenta Balear, pàg. 46.

¹⁹ *Lluc*. Palma, 1979, pàg. 98.

A la revista hi trobem aquest any tot un seguit d'articles que comenten la publicació d'aquest decret: LLOMPART, J. M. (1979). «Cap a la normalització de la llengua catalana». *Lluc*. Palma, pàg. 99-102. CONRADO DE VILLALONGA, J. F. (1979). «El Reial Decret per a l'ensenyament de la nostra llengua». *Lluc*. Palma, pàg. 103-104.

JANER MANILA, G. (1979). «Per a un espai escolar al servei del poble». *Lluc*. Palma, pàg. 105-106.

ARTIGUES, T. (1979). «Llenguatge, escola, entorn». *Lluc*. Palma, pàg. 107.

MULET, B. (1979). «La nostra llengua i l'educació preescolar». *Lluc*. Palma, pàg. 110-113.

²⁰ BASSA, R. (1979). «Algunes aportacions a la didàctica de la llengua». *Lluc*. Palma, pàg. 42.

enfocades cap a una percepció de la llengua com a fet viu (i consegüentment utilitzar una didàctica viva); cap a la utilització de mitjans complementaris al llibre de text: creu de molta utilitat la introducció del text lliure, la correspondència, la revista... i, tot això, sense oblidar la correcció lingüística necessària per mostrar els models correctes.²¹ Pere Pons Clar aborda des de les pàgines de la revista *Lluc* aquestes qüestions des de la necessària adaptació a nivell comprensiu, expressiu, intel·lectual i dels interessos de l'infant, dels llibres de text que s'utilitzaran per a l'aprenentatge del català dins les escoles. L'autor considera que el problema de la diglòssia esdevé en aquest moment el vertader problema per resoldre.²²

De gran importància, pel que tenia de nou el plantejament didàctic de la llengua, són les iniciatives del programa «la Caixa a les escoles». Es presenten com a activitats especialment interessants per a l'aprenentatge de la llengua catalana dins els nostres centres educatius durant aquests anys i ofereixen solucions al problema de l'ensenyament del català. L'objectiu d'aquestes iniciatives estava en la seva finalitat didàctica quant a l'aprenentatge de la nostra llengua per part dels nins, quant al seu ús correcte i la seva adequació de nous mots.²³

A manera d'exemple, una de les activitats de teatre promogudes des de «la Caixa a les escoles» es presentava així des de *Lluc*: «Es presenta l'obra de què parlem en aquest número de *Lluc*, *Les aventures d'En Pere Pistoles*. L'exercici que els nins havien de fer era escriure i dibuixar la història en vers de les princeses africanes –una cançó de l'obra de G. Janer Manila–, representar-la i recitar-la davant els altres companys.»²⁴

Dins el camp de l'educació no formal, cal destacar les primeres actuacions del grup Curcorba, durant alguns mesos connectades amb la programació de «la Caixa a les escoles», comentades en un interessant article de Francesc Aguiló. Ens explica que la importància que tenen les actuacions de Curcorba rau en la dinamització més enllà de les escoles, mitjançant la connexió amb entitats com les associacions de veïns, de pares d'alumnes, amb l'OCB... per començar a recórrer viles i llogarets i a contar rondalles a les escoles i al carrer.²⁵ Aquest fet demostra la complicitat entre aquest grup i distintes associacions pel foment de la llengua catalana entre els infants, malgrat les moltes dificultats que varen haver de superar (com ens comenta al seu article) per dur endavant algunes de les seves representacions.

2.3. La configuració de l'Estat autònom i el nou panorama per a l'educació de les Illes Balears

El període que analitzem és prou interessant quant a un estudi de les reflexions entorn a les relacions entre el nou marc institucional que s'estava configurant i els canvis que a l'àmbit educatiu havien de derivar-se producte de l'arribada de l'Estatut d'Autonomia i d'una nova administració. Hem apuntat a l'inici d'aquest article que, a nivell general, ens trobem en un període en què el fet educatiu es trobava molt polititzat i

²¹ *Ibidem*, pàg. 42-44.

²² PONS CLAR, P. (1980) «Consideracions prèvies a la confecció d'un llibre de text de llenguatge català». *Lluc*. Palma, pàg. 25-26.

²³ «la Caixa a les escoles». Oferint cultura i llengua als escolars». *Lluc*. Palma, 1981, pàg. 138.

²⁴ *Ibidem*, pàg. 139.

²⁵ AGUILÓ, F. (1979). «Cucorba l'alegria també és revolucionària». *Lluc*. Palma, pàg. 138-141.

en què la configuració d'un marc de relacions entre l'Administració i la societat havia de tenir repercussions en el sistema educatiu. Sobre això podem fixar tres anys importants en el camí fins a l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia.

El 1979, any de les primeres eleccions generals (el març) i municipals (l'abril) de la història de la democràcia, trobem molts articles que fan referència a aquest fet de gran transcendència per a la nostra comunitat. Les conseqüents reivindicacions nacionalistes que es produïren són la característica més destacada en els números de la revista *Lluc* d'aquests anys. Un article editorial comentava amb aquestes paraules la importància del període que s'obria: «Anàvem errats els qui crèiem i lamentàvem una quasi absoluta consciència nacional a les nostres Illes benivolgudes. Venturosament havíem caigut en una greu equivocació. En aquestes eleccions passades els grans protagonistes han estat els pobles de Mallorca i Menorca pel fet d'haver votat, per damunt de qualsevol plantejament ideològic de partit, aquella força, sense cap reticència, sense estar lligat a cap sucursalisme, la recuperació de la nostra identitat nacional.»²⁶

L'any 1981 és l'any de l'avantprojecte d'Estatut d'Autonomia per a les Illes Balears. La redacció del nostre estatut i especialment les dificultats per no renunciar a temes de grans transcendència per a les nostres illes són les temàtiques recurrents als articles d'aquell any. Miquel Rayó és un dels autors que aborden el tema de la reivindicació política de l'ensenyament dins el futur marc estatutari. Titularà un dels seus articles entorn a aquesta qüestió: «L'ensenyament: qüestió política», apuntant sis punts conflictius per a l'educació de les Illes Balears davant l'aparició de l'avantprojecte d'Estatut.²⁷ La manca de coratge polític per no renunciar a un model educatiu propi és la línia d'argument de la seva crítica a l'avantprojecte d'Estatut.

²⁶ Aquest editorial comenta l'augment en el percentatge de vots de les forces nacionalistes: «Vet aquí que la segona força política a Menorca i la tercera a Mallorca resulta ser un partit polític, que poc abans era qualificat com un grupúscul testimonial i res més.» Vegeu: *Lluc*. Palma, 1979, pàg. 35.

²⁷ «1. Pens que la primera i més urgent tasca que hauria d'haver emprès el *poder públic* de les Illes és el de possibilitar la recuperació de la identitat històrica i cultural —i, per tant— política del poble que l'habita [...]

»2. La imprevisió, les concessions vergonyants —cas de la *modalitat balear* per exemple—, els silencis, els pactes, caracteritzen el desenvolupament polític actual de les nostres institucions insulars [...]

»3. Aquestes dues circumstàncies —la voluntat política ambigua dels nostres representants, i la manca d'un recolzament popular efectiu, han condicionat sens dubte l'elaboració de l'avantprojecte d'Estatut que ara ha de ser discutit al Congrés dels Diputats. No hem de ser somia-truites: si a Catalunya i al País Basc han tingut problemes amb el poder central, nosaltres també en tendrem [...]

»4. Això és bo de veure, per exemple, si hom analitza el text de l'article 10 de l'avantprojecte citat. Se'ns diu que "Dins el marc de la legislació bàsica de l'Estat, correspondrà a la Comunitat Autònoma el desenvolupament legislatiu i l'execució de... 12. Ensenyament". Res més. Al manco, la Generalitat exposava un màxim i un mínim en el qual podrà desenvolupar les seves competències dins la vida constitucional. Des d'aquí, cal creure que les negociacions en matèria de transferències pel que fa al sistema educatiu, vendrà mancada de gran part de força enfront del poder central, i crec que aquesta impotència té com a causa la imprecisió en els marges mínims i màxim de competències possibles.

»5. [...] Tan sols no s'han exposat quin és el model d'administració autònoma real que regirà el nostre sistema educatiu, model del qual depèn la seva eficàcia i la seva funcionalitat. La manca d'aquesta estratègia global a llarg termini, i amb programes de realització perfectament temporalitzats, és el que ens fa malfiar de l'èxit resultant. Aquí caldria parlar de quin seria el grau de descentralització administrativa que ens permetrà desenvolupar l'Estatut, de com s'organitzarà la distribució i recapte del personal docent, la inspecció, i desenvolupament dels programes escolars, etc. [...]

»6. [...] Assegurar el correcte funcionament del sistema escolar i educatiu, i la seva rendibilitat màxima, és allò que ens assegurarà la pervivència del futur; la resta són concessions que no poden ser admeses.» Vegeu: RAYÓ, M.: (1981). «L'ensenyament qüestió política». *Lluc*. Palma, pàg. 205.

L'any 1983 és l'any que s'aprova el nostre Estatut d'Autonomia, la majoria d'articles fan referència a aquest fet. El que cal destacar és el to de desencís que tradueix la revista a partir de la seva lectura. A manera d'exemple, i pel valor de revisió del procés viscut durant aquests cinc anys, és interessant reproduir part del primer editorial de *Lluc* d'aquest any, el qual, davant la imminent aprovació de l'Estatut, recorda amb aquestes paraules les il·lusions amb les qual van iniciar el procés de construcció de la comunitat autònoma de les Illes Balears: «Aqueles entusiastes, una mica irraonats i una mica visceral, que es manifestaren l'any 1977, s'han anat esvaint i han estat substituïts per la imatge d'una pre-autonomia, cada cop més degradada, i lamentablement llargaruda, en la qual els ciutadans rasos han acabat per no veure més que una administració paral·lela, molesta i inoperant.»²⁸

Del 1983 cal destacar un article de Martí X. March, que planteja «un model territorial de descentralització educativa» una vegada aprovat l'Estatut, en un article titulat: «Estatut d'autonomia i educació a les Illes Balears».²⁹ La importància d'aquest article rau en el fet de ser el primer article que trobem a la revista *Lluc* en què obertament es fa una proposta de model educatiu descentralitzat per a les Illes Balears; per tant, per primera vegada dins la revista, trobem les bases concretes per a la configuració d'un sistema educatiu propi de les nostres illes. Veiem que els gran principis i les declaracions generals que havien anat apareixent en anys anteriors ara es concreten de forma específica. Parla March de dos grans reptes per a la CAIB entorn a la gestió eficaç de les competències que rebria la comunitat autònoma i a la definició de polítiques globals i sectorials, d'una banda, i en el disseny d'una nova administració eficaç i descentralitzada, de l'altra.

Des de la revista *Lluc* podem veure com s'organitzarà l'administració educativa autonòmica al voltant del Govern, els consells insulars i els ajuntaments.³⁰

²⁸ *Lluc*. Palma, 1983, pàg. 2.

²⁹ MARCH, M. X. (1983). «Estatut d'autonomia i educació a les Illes Balears». *Lluc*. Palma, pàg. 187-193.

³⁰ March presenta, l'any de l'aprovació del nostre Estatut, una proposta de les funcions que podrien assumir aquestes entitats:

«1. Govern Autònom de les Illes Balears

a) La retribució de tot el professorat, el personal no docent i el personal administratiu.

b) L'organització de concursos-oposició i dels concursos de trasllat.

c) L'aprovació dels plans d'estudis generals.

d) La dependència del cos d'inspectors.

e) L'estructura de funcionament i d'organització dels centres escolars.

f) La normativa general en la construcció de centres educatius.

g) La planificació de la infraestructura educativa de les Illes, en coordinació amb els Consells Insulars i els Ajuntaments.

h) La planificació dels centres i unitats d'educació especial.

i) Tot el que afecta la política universitària i científica.

j) Reciclatge del professorat.

k) Servei estadístic sobre educació de les Illes.

l) Aprovació de llibres de text i de material didàctic.

m) Les subvencions a centres privats.

n) Normativa general de transports i de menjadors escolars.

o) La coordinació en l'aplicació del Decret de bilingüisme.

»Etc.

»2. Consells insulars.

a) La planificació, construcció i gestió dels centres d'ensenyament secundari (FP, BUP) d'acord amb la planificació general.

2.4. L'aparició del Departament de Pedagogia de la UIB i la difusió d'estudis i investigacions pedagògics

Quan ens aproximem a l'anàlisi dels articles de caire educatiu de la revista *Lluc*, ens trobem amb un gran nombre d'escrits que sorgeixen des del recent Departament de Pedagogia de la Universitat.³¹ Recordem que el 1978 es crea la Universitat de les Illes quan s'agrupen les facultats de Dret, Ciències, Filosofia i Lletres i les escoles de Ciències Empresarials i de Formació del Professorat, que depenien de distintes universitats catalanes. La Universitat inicialment va rebre el nom oficial de «con sede en Palma de Mallorca» i a partir de 1985 va passar a denominar-se Universitat de les Illes Balears.

En el període que estudiem, la revista *Lluc* esdevé per al recent departament una plataforma de divulgació dels estudis i les investigacions que realitzava anys enrere. La importància de l'aproximació a aquests articles recau en el grau d'especialització de les anàlisis de distintes temàtiques de la pedagogia que no podia observar-se en els anys anteriors amb tan alt grau d'aprofundiment, la qual cosa, com comentava el professor Colom, justificava l'adequació a la realitat cultural i lingüística de les Illes, un esforç total per possibilitar un canvi en la pràctica escolar dels nostres centres, donant un sentit ampli al concepte de pedagogia i oferint una vocació universalista i científica del recent departament.³² Així doncs, les temàtiques pedagògiques dels articles que dins la revista podem trobar són molt variades.

Hi ha articles de l'àmbit de l'educació especial³³ dins els quals podem entreveure les reivindicacions per la integració dels discapacitats mitjançant la normalització de l'educació especial, tal com comentava Martí March en un article de 1979:

«La irracionalitat i la incoherència del funcionament de l'Educació Especial fa que inclús se posi en qüestió l'existència d'aquest tipus de centres. La política educativa de "lo especial" entesa d'aquesta

b) La realització i la gestió de l'educació permanent d'adults.

c) Tot el que afecta la sanitat escolar, menjadors, transports, serveis psicopedagògics i d'orientació, etc.

d) La coordinació d'activitats extraescolars.

e) Concretar els programes per illes.

f) El control de les subvencions als centres privats.

g) El control de l'aplicació del Decret de bilingüisme.

h) La creació d'entitats i mancomunitats comarcals, com a unitats geogràfiques de gestió i de participació. [...]

»3. Ajuntaments.

»Les competències que en matèria d'educació han de tenir els Ajuntaments seran definides pel que pugui dir la Llei orgànica de règim local, la de finançament de les hisendes locals i la de règim local que pugui fer el Parlament Autònom.

»En tot cas el que resulta clar és que les competències actuals són migrades i insuficients. En aquest sentit resulta evident que els ajuntaments han de tenir competències en la planificació, gestió i construcció de centres escolars d'escoles infantils, d'educació preescolar i d'EGB, així com del seu manteniment i serveis pedagògics necessaris».

Vegeu: *Ibidem*, pàg. 193.

³¹ Sobre això hi ha a la revista *Lluc* un interessant article d'Antoni J. Colom que comenta la creació del Departament de Pedagogia de la Universitat. Vegeu: COLOM, A. J. (1979). «Un departament de pedagogia dins al nostra Universitat». *Lluc*. Palma, pàg. 205-206.

³² *Ibidem*, pàg. 205.

³³ Articles sobre educació especial són:

MARCH, M. X. (1979). «La llengua catalana i l'educació especial». *Lluc*. Palma, pàg. 109.

«LA CAIXA" A LES ESCOLES (1980). «La integració del nin sord en l'escola i la societat». *Lluc*. Palma, pàg. 22.

ROIG, J.; FULLANA, P. (1980). «L'educador especialitzat». *Lluc*. Palma, pàg. 45-46.

forma marginal, ha de desaparèixer, ja que no s'educa per a una societat especial. La creació de ghettos escolars per a deficients mentals, marginats, sords, etc., condueix a la segregació i a la impossibilitat d'integrar dins la societat en aquests deficients.

»D'ací la necessitat de "normalitzar" l'Educació Especial, evitant la beneficència, la caritat mal entesa, el paternalisme i la creació de ghettos. La compassió ha de deixar pas a una reflexió sobre el tema, que dugui a terme la realització d'una autèntica política educativa en relació a aquest tipus d'educació.»³⁴

I també del treball amb els «inadaptats», com comenten Jaume Roig i Pere Fullana reivindicant la figura de «l'educador especialitzat», desvirtuat en aquests anys, i en què es presenta la necessitat del treball en equip, tan defensat en els nostres dies:

«— L'educador no ha de passar mai a formar part del sistema repressiu institucional.

»— No pot caure en una manipulació sia del caire que sia de l'infant o jove.

»— L'Educador no és el vigilant, el que cuida, el que controla i censura cada moviment dels al·lots.

»— No pot ésser un personatge que fa aquella feina fredament, asèpticament, com podria fer-ne una altra, sense cap casta de compromís personal.

»— No pot ser la granereta d'emblanquinar de la institució.

»— L'educador especialitzat no pot treballar tot sol, individualment. No pot aconseguir els seu costat un bon grapat de mitjans tècnics i humans com són: un equip de treball continu i una teràpia personal i de grup.»³⁵

Hi trobem, també, articles sobre història de l'educació. De l'interès del nou Departament de Pedagogia per aquesta temàtica, en podem fer constància en la seva responsabilitat a l'hora d'organitzar les II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, que varen tenir lloc a Palma el 1978.

El 1980, la revista es va fer ressò de la commemoració dels cent anys de la Institució Mallorquina d'Ensenyament. Diversos articles des del Departament de Pedagogia³⁶ reivindicaven, com comentava un editorial d'aquest any, «una de les experiències educatives més importants que han tingut lloc a Mallorca, al llarg de la

³⁴ MARCH, M. X. (1979). «La llengua catalana...», *op. cit.*, pàg. 109.

³⁵ ROIG, J.; FULLANA, P. «L'educador...», *op. cit.*, pàg. 46.

³⁶ Articles sobre història de l'educació:

COLOM, A. J. (1980). «La història de l'educació i la cultura als Països Catalans». *Lluc*. Palma, pàg. 47-59.

JANER MANILA, G. (1980). «La Institució Mallorquina d'Ensenyament». *Lluc*. Palma, pàg. 164-167.

SUREDA, B. (1980). «La polèmica periodística a propòsit de la "Escuela Mercantil"». *Lluc*. Palma, pàg. 172-75.

DÍAZ DE CASTRO, F. J. (1980). «Institució mallorquina de Enseñanza». *Lluc*. Palma, pàg. 168-171.

NICOLAU, G. (1980). «Folklore i educació infantil en la Institució». *Lluc*. Palma, pàg. 176-177.

SEGUÍ, A. (1980). «Aproximació a la didàctica institucionalista». *Lluc*. Palma, pàg. 178-180.

COLOM, A. J. (1980). «Un cas d'influència institucionalista a Mallorca: els inicis de l'activisme escolar». *Lluc*. Palma, pàg. 181-183.

història». ³⁷ Al llarg d'aquests articles veiem com es comenten els precedents de la «Institució», del Krausisme a Mallorca, la reivindicació de la figura de Guillem Cifre de Colonya i d'Alexandre Rosselló, etc.

Els inicis de l'activisme escolar a Mallorca són tractats pel professor A. Colom recordant la importància del viatge a la ciutat sueca de Näas el 1890 del mestre Miquel Porcel i Riera per estudiar la didàctica dels treballs manuals. Des de la revista *Lluc* ens explica que aquest mestre és «el llaç d'unió entre l'Institucionalisme i el moviment de "l'Escola Nova"» i podem entreveure que, des del Departament de Pedagogia, recordar la figura d'aquest mestre pot tenir implicacions en el desenvolupament actual de la nostra didàctica:

*«El viatge, que he referit i que el mestre Porcel va fer per tal de seguir els cursos d'Otto Salomon a la Normal de Näas sobre els treballs manuals, és l'inici molt probablement del nostre activisme pedagògic post-institucionalista. [...] Alexandre Rosselló insistint que el mestre mallorquí anàs a Suècia per aprendre la didàctica dels treball manuals aportava a la didàctica illenca i per primera vegada la possibilitat d'introduir l'activisme a les nostres escoles; perquè hem de ser conscients: tot mètode actiu des de Montessori a Freinet aporta activitat manual a l'escola com element desenvolupador de les energies infantils. O millor dit, tot activisme és sempre activisme manual en certa mida. Per tot això he de dir que el fet del treball manual no es pot veure com l'aprenentatge per part d'en Porcel Riera d'una didàctica per a una assignatura concreta i determinada; al contrari, la seva estada a Näas implica el fet de comprendre tota tasca pedagògica des d'una perspectiva diferent, i evidentment, des de l'activisme infantil.»*³⁸

Finalment també hi podem trobar un altre grup d'articles que podríem emmarcar dins l'àmbit de la teoria de l'educació. Aquests són articles de diversa temàtica,³⁹ entre els quals en destaquem, per la importància en els anys que estudiem, i a manera d'exemple, un de Gabriel Janer Manila: «Cultura popular i dinàmica educativa» sobre (com anunciava) «un intent de definició del terme Cultura Popular» i en què s'aborda la definició del concepte *cultura popular*, la «crisi d'identitat» de la societat i la lluita per la «recuperació de la cultura popular».⁴⁰

³⁷ *Lluc*. Palma, 1980, pàg. 163.

³⁸ COLOM, A. J. «Un cas d'influència institucionalista...», *op. cit.*, pàg. 182.

³⁹ Articles sobre teoria de l'educació:

JANER MANILA, G. (1980). «Cultura popular i dinàmica educativa». *Lluc*. Palma, pàg. 78-80.

SASTRE, A.; ROSSELLÓ R. (1980). «Mallorquins catalans: assaig de psicologia social». *Lluc*. Palma, pàg. 81-83.

ALBERTÍ, J.; BASSA, R. (1983). «Les escoles de la part forana de Mallorca». *Lluc*. Palma, pàg. 183-185.

MARCH I CERDÀ, M. X. (1983). «Estatut d'autonomia i educació a les Illes Balears». *Lluc*. Palma, pàg. 187-193.

CASTRO, M. X.; OLIVER, G. (1983). «Insularitat i antropologia». *Lluc*. Palma, pàg. 211-213.

MARCH I CERDÀ, M. X. (1983). «Normalització lingüística, premsa local i societat mallorquina». *Lluc*. Palma, pàg. 225-226.

⁴⁰ JANER MANILA, G. «Cultura popular...». *op. cit.*, pàg. 79.

No dependents del Departament de Pedagogia, però de gran importància pel seu valor educatiu, cal fer menció a les iniciatives que des de l'Escola Normal de Magisteri es dugueren a terme aquests anys, especialment des del camp de la didàctica.⁴¹ A manera d'exemple, cal destacar la presentació per part de Bartomeu Mulet d'un «material per a l'escola mallorquina per al curs 1979-80» per a l'aprenentatge de i en català.

3. Conclusions

La revista *Lluc* és una plataforma de difusió de les moltes, i molt variades, activitats i iniciatives que es donen, dins el món educatiu illenc, especialment entre 1979 i 1980, i en menor mesura entre 1981 i 1983.

La raó principal que podem donar a aquest fet és que les recentment institucionalitzades associacions amb vocació educativa (formal, en el camp de l'ensenyament de i en català, o no formal, des de la dinamització popular) i els primers fruits del Departament de Pedagogia de la nostra universitat tenen en aquesta revista una plataforma més de difusió dels seus estudis, iniciatives, treballs, propostes i projectes... Així, podem explicar que, en el període estudiat, els articles pròpiament educatius mostren un major grau d'especialització i d'aprofundiment quant a les temàtiques (sobre això cal destacar els estudis del Departament de Pedagogia) i van deixant progressivament el caràcter més reivindicatiu del període anterior (1974-1978). Als darrers anys, especialment a partir de 1981 amb la presentació de l'avantprojecte d'Estatut d'Autonomia, i finalment amb l'aparició de l'Estatut el 1983, la revista dóna als seus fulls la prioritat política que la conjuntura del moment reclamava; per aquesta raó, progressivament, els articles de referència pedagògica aniran perdent pes dins la revista.

Bibliografia

- AA.VV. «Monografia: transición democrática y educación» (2002). *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 21. Salamanca: Universitat de Salamanca, pàg. 17-116.
- AGUILÓ SUREDA, F. (1987). «La renovació pedagògica a Mallorca». A: *Mallorca, ara*. Palma: Antiga impremta Soler, pàg. 243-247.
- BASSA, R.; OLIVER, M. F. (1997). *Les escoles d'estiu de Mallorca (1968-1996)*. Ferran Sintès. (Educació i Societat 3).
- BASSA I MARTÍN, R. (1978). «Les escoles d'estiu de Mallorca (1968-1977)». A: *II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pàg. 112-123.

⁴¹ Articles sobre didàctica:

BASSA, R. (1979). «Algunes aportacions a la didàctica de la llengua». *Lluc*. Palma, pàg. 41-44.

MULET, B. (1979). «La nostra llengua i l'educació preescolar». *Lluc*. Palma, pàg. 110-113.

MULET, B.; MORA, J. (1982). «El coneixement del medi i les seves possibilitats educatives». *Lluc*. Palma, pàg. 22-23.

- BUADES, J.; SERRA, S. (2000). «Les Illes Balears des dels anys seixanta al final del franquisme. La transició democràtica i el règim preautonòmic». A: Grup d'Estudis de la Cultura, la Societat i la Política al Món Contemporani (UIB). *El segle XX a les Illes Balears*. Palma: Cort, pàg. 245-280.
- COLOM, ANTONI J. (1980). «Educación y lengua catalana en las Baleares». *Cuadernos de Pedagogía* 70.
- COMPANY I MATES, A. (1998). «La revista *Cort* durant la transició democràtica». A: *Transició a les Illes Balears: Simposi 25 anys*. Palma: Institut d'Estudis Balearics, pàg. 141-163.
- MATA, M. (1997). *La educación pública*. Barcelona: Destino.
- MIR I FULLANA, A. (1992). «L'Obra Cultural Balear. Tres dècades fent país». *El Mirall* 58, 84-90.
- NADAL, A. (1999). *La preautonomia balear (1979-1983)*. Palma: Documenta Balear.
- PAYERAS FEMENIAS, M. (1999). *Les utopies esvaïdes*. Palma: Cort.
- RÍOS, P. (1986). «El Movimiento de Renovación Pedagógica (Islas Baleares)». *Cuadernos de Pedagogía* 136.
- SEGUÍ I TROBAT, G. (2002). «La revista *Lluc* 1921-gener-2001. Vuitanta anys d'història». *Lluc* 826, 3-6.
- SUREDA, B. (2000). *L'educació a les Illes Balears en el segle XX*. Palma: Documenta Balear.

**La teoría freiriana
como fundamento
para el
aprendizaje activo
en la universidad.
¿Una propuesta
pedagógica
utópica?**

Tania Suely
Azevedo Brasileiro
*Departamento de
Ciencias de la
Educación: Didáctica
de la Enseñanza
Universitaria.
Universidad Federal
de Rondônia (UNIR) -
Brasil.
(tania_brasileiro@unir.br)*

La teoría freiriana como fundamento para el aprendizaje activo en la universidad. ¿Una propuesta pedagógica utópica?

Freire's theory as the basis for active learning at universities. A utopian proposal for education?

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Departamento de Ciencias de la Educación: Didáctica de la Enseñanza Universitaria.
Universidad Federal de Rondônia (UNIR) - Brasil. (tania_brasileiro@unir.br)

Resum

El canvi desenfrenat i imperatiu provocat pels avenços de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació (NTIC) està generant una revolució cultural que afecta tant les activitats vinculades a la producció i a l'empleabilitat, com a l'educació i la formació. Aquesta nova realitat ve generant transformacions profundes en el si dels sistemes educatius de tot el món, provocant que les institucions educatives i, en conseqüència, el propi treball docent, cerquin canviar radicalment el seu *quefer* en l'espai de l'aula. Aquests fets es deuen també a una nova manera de concebre la imatge social del docent i del valor que l'actual societat dona a l'educació en si mateixa.

Partint d'aquest contexte pretenem aportar una reflexió crítica sobre el professor universitari com a «investigador de la seva pròpia acció docent», responsable de la millora de la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge partint de l'augment de la capacitat de comprendre els seus valors educatius. Per aquest motiu ens proposem compartir una experiència pedagògica desenvolupada en la nostra universitat, on apliquem una acció metodològica d'intervenció teòrico-pràctica que té la teoria freiriana com a eix conductor per a una pràctica conciençada a l'aula, afavorint així l'establiment d'una cultura participativa i col·laborativa en el si de la universitat.

Summary

The frenzied and imperative change spurred by progress in New Information and Communication Technologies (NICT) is triggering a cultural revolution that not only affects production and employment, but education and training as well. This new reality is progressively bringing about vast transformations in the heart of education systems around the world, leading education institutions and consequently the very instructors themselves to find new ways to radically change their way of working in classrooms. These changes can also be attributed to a new conception of educators' social image and the value that today's society places on education itself.

Within this context, we offer a critical view of the university professor as an «explorer of his/her own teaching activity», responsible for improving the quality of the teaching-learning process, based on an increased understanding of his/her educational values. To accomplish this, we present a pedagogic experiment conducted at the University of the Balearic Islands in which we use a Freire-based theoretical and practical intervention methodology for more aware classroom practice, thus fostering the establishment of a participatory and collaborative culture in the heart of the university.

Introducción

En el mundo en que vivimos estamos observando una serie de cambios en todos los campos de la sociedad. Sus diferentes segmentos presentan transformaciones de varios órdenes, identificadas en la propia historia o en la geografía del espacio que las alberga. Los cambios ocurren en las creencias, en las nuevas tecnologías y en el propio comportamiento del individuo frente a estas transformaciones. Las rupturas en las situaciones ya consolidadas van siendo inevitables.

Como no podría dejar de ser, la educación mantiene una estrecha relación con esta sociedad global en la medida en que la cultura escolar es responsable de la legitimación del conocimiento producido. El currículum muestra la orientación cultural del sistema educativo del país. En estos términos, es indispensable que toda la reflexión sobre esta sociedad emergente contemple tanto la diversidad como la globalidad existente en las prácticas escolares, reconociendo que ambas se constituyen simultánea y recíprocamente. Freire (1997) nos alertaba acerca de la necesidad de no ser ingenuos frente al proceso de globalización al afirmar que: «o discurso da globalização que fala da ética, esconde porém, que a sua é a ética do mercado e nao a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. [...] O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhoes...» (p. 144). Creemos que es imprescindible analizar la realidad de este ser humano, por considerar que en el momento de confrontar la teoría y la práctica en la acción pedagógica nos encontramos delante del desafío de construir/reconstruir un nuevo conocimiento que respete cómo se sienten, piensan, perciben, aprenden y se relacionan los niños, adolescentes y adultos que cada año llegan a las escuelas y a las universidades, en especial, a las públicas.

Hablar de la educación superior en la sociedad globalizada implicará la búsqueda de sus nuevas características y significación contextual. De hecho, intentamos pensar en ella como en una situación donde se dan diferenciadas prácticas sociales que interiorizan actitudes, formas de conducta y aceptación de las relaciones sociales imperantes. Estas relaciones, que se desarrollan en el interior de la universidad, son producto de la compleja red de significados que se cruzan, se chocan, se anula y se complementan: de esa dinámica nacen muchos de los discursos. Lo cotidiano de cada individuo está introducido en ese universo diversificado y es a partir de esa materialidad discursiva cuando se constituye su subjetividad (entendida como el resultado de las muchas voces sociales que cada individuo «recibe» y tiene la condición de reproducir y/o de (re)elaborar).

El aula es un lugar de conflicto. El profesor no puede ignorar la rica diversidad de personas con las que interactúa; curiosamente la riqueza de la unidad es el diálogo de la diversidad. La igualdad consiste en igualdad en la diferencia. Somos iguales porque somos inevitablemente diferentes. En esta perspectiva, podremos afirmar que los profesores/as y los alumnos/as están inmersos en la clase en esas relaciones complejas y que éstas abarcan relaciones sociales, culturales, políticas y también epistemológicas del propio saber que está siendo presentado; el profesor es siempre profesor de alguna cosa, todavía, el micro espacio del aula indica que toda producción que de ella deriva es un producto colectivo. No se pueden despreciar las representaciones, los deseos, los sentimientos y los conocimientos de los alumnos (principalmente de las clases populares).

Para Freire (1997), toda práctica educativa demanda de la existencia de sujetos: uno que, enseñando, aprende, y otro que, aprendiendo, enseña. De ahí su carácter gnoseológico.

La existencia de objetos, de contenidos para ser enseñados y aprendidos; el uso de métodos, técnicas y materiales implica, en función de su carácter directivo, objetivos, sueños, utopías e ideales. De ahí su politicidad, o cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral.

Con todo ello, se clama por un cambio radical, desde dentro del proceso pedagógico mismo, con la relativización del poder del profesor y de sus relaciones con los alumnos/as y con los contenidos, lo que implica asumir un compromiso efectivo con la praxis pedagógica desde una nueva óptica de la acción docente.

Esta constatación nos pone delante del desafío de asumir nuestra propia fragilidad y, al mismo tiempo, nuestras potencialidades para cambiar la manera de compartir los espacios de aprendizaje, intentando sacar el mayor provecho del proceso dinámico y permanente de construir/(re)construir el conocimiento desde una práctica educativa concienciada; y además de esto, propiciar condiciones humanas y materiales adecuadas para la producción y el intercambio de las experiencias generadas en este proceso, favoreciendo la creación de una educación superior de calidad.

1. Problematicando una realidad

«A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior, ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento.» (Freire, 1993). Reflexionar y escribir sobre la realidad en estos momentos de profundos cambios en la propia manera de percibir y concebir esta realidad se convierte en un gran desafío. Pensar en una acción efectiva para intervenir y modificaría es, por tanto, algo desafiador: creo que es esta la finalidad al trabajar en la educación superior.

1.1. Realidad Profesional

Escribir sobre mi realidad inmediata es hablar de un contexto plural: una nación joven que tiene una población aproximada de 170.000.000 habitantes, en su mayoría, también jóvenes; con una diversidad socioeconómica, cultural y étnica significativa, dándonos la oportunidad de conocer y actuar a partir de la óptica de la pluralidad y del conflicto. A pesar de toda esta riqueza contextual, hay todavía mucha pobreza, injusticia e impunidad frente a los grandes desafíos de un país en desarrollo.

Dermeval Saviani (1986) en *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica* ya clamaba por la toma de posición cara a los problemas de la Educación Brasileña: «[...] se nao há mais razao para trabalharmos em educação, animados de um entusiasmo ingênuo, também nao há razao para nos paralisarmos num pessimismo igualmente ingênuo. Há muita coisa que nao apenas pode como deve ser feita. É hora, pois, de nos lançarmos ao trabalho com entusiasmo; entusiasmo crítico, porém.» Más ¿Cómo transcribir en pocas hojas algo tan intenso y dinámico como es una acción docente? Sólo consigo relatar fragmentos de un quehacer construido históricamente y confundido con mi propio crecimiento personal y profesional; el producto de este proceso histórico ha sido generado a partir del principio de que: «[...] Somente pela compreensao da unidade dialética em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, entao, perceber o papel da consciência ou do “corpo consciente” na transformação da realidade.» (Freire, 1977: 133).

Al impartir clases en los cursos de licenciatura y de postgrado (Didáctica de la Enseñanza Universitaria) de la Universidad Federal de Rondônia, convivo con personas que a pesar de ser alumnos/as, ya son, en su mayoría, trabajadores que están oficialmente asumiendo una función en las instituciones públicas y/o privadas del Estado de Rondônia/Brasil. Esta realidad, mirada sobre el prisma de la praxis pedagógica, me da la oportunidad de trabajar con esto/as alumnos/as a través de las técnicas de la confrontación y del problema, favoreciendo el proceso de reflexión teórico-práctica en el contexto del aula.

A partir de este proceso dinámico que es la relación *profesor* (alguien que tiene la pretensión de compartir lo que piensa) / *alumno* (alguien que tiene el derecho de tener la oportunidad de compartir lo que piensa) / *conocimiento* («algo» que debe ser vivido críticamente desde uno proceso de construcción/(re)construcción) / *actividad* (acción contextualizada que implica la participación compartida y el compromiso ético), proponemos un abordaje metodológico de intervención teórico-práctica, con la finalidad de despertar, a través del aprendizaje crítico, un cuerpo consciente que venga a desarrollar con su entorno una acción dialéctica de vida. Creemos que las actividades que se dediquen a pensar y vivir el cuerpo de forma consciente y que se propongan modificar las reglas que lo inhiben, impedirán la manipulación externa de ese cuerpo en el cual el ser humano vive.

1.2 Realidad profesional imperante

El cambio acelerado y imperativo por cuenta de los avances de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) está generando una revolución cultural que afecta tanto las actividades vinculadas a producción y al empleo, como la educación y la formación. Éstas últimas son pilares esenciales en la reestructuración de las sociedades y no es por casualidad que la universidad está siendo puesta al centro de todo ese proceso de cambio.

Al empezar a escribir sobre el impacto de las NTIC en la educación busco considerarlas como «el nuevo conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información» (González Soto et al., en Adell, 1998:2). Estos nuevos medios no se están limitando a transmitir y mediatizar la información, sino que están interfiriendo en los procesos y modos de pensamiento asociados a la dicha información, además de transformar los procesos en recreación cultural y en un nuevo conocimiento.

Se hace imprescindible, por tanto, pensar las probables implicaciones de las NTIC en el contexto de la formación, sea inicial, continuada o permanente. En la tabla 1, a continuación, vamos a encontrar una breve síntesis de estas implicaciones que ya están influenciando, en casi todo el mundo, las relaciones pedagógicas en el seno de las instituciones de enseñanza universitaria. Aún así, cabe resaltar que, por cuestiones obvias, aún existe en nuestro planeta un número considerable de poblaciones que permanecen el margen de esta «autopista de la información».

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están produciendo cambios profundos en la manera de pensar y de vivir de la gente. Estas transformaciones, aunque sean inevitables, a cada día que pasa provocan alteraciones más rápidas en sus dimensiones estructurales, obligándonos a estar atentos a los efectos indeseables. Una intervención efectiva en la dinámica relacional básica de la gente pasa por la educación y la universidad juega un papel primordial en ese proceso.

Tabla 1. Síntesis de los supuestos cambios, ventajas y inconvenientes en la introducción de las NTIC en la formación.

CAMBIOS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
En las coordenadas espacio-temporales.	Nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje. Nuevos tipos de comunicación.	Disminución de los contactos reales interpersonales y posible pérdida del sentido de realidad.
Generación de la sociedad del aprendizaje.	Mayor «democratización» de la información y de la comunicación.	Excesiva cantidad de información distribuida; ausencia de criterios de calidad.
Acelerado desarrollo de las NTIC y de sus productos derivados.	Ampliación de posibilidades y de recursos para la formación inicial, continuada y permanente.	Fiebre desenfrenada por lo «nuevo», favoreciendo la explotación comercial.
En el paradigma de aprendizaje (énfasis en aprender a aprender).	«Abandono» de la idea de soluciones únicas a los problemas: pensamiento creador y crítico.	Incómoda tensión entre conservación y renovación generado por el cambio rápido.
En los procesos cognitivos.	Más «nexos» específicos al desarrollo de inteligencias múltiples.	Infravalorización de las posibilidades del alumno.
En los valores y actitudes personales y del grupo, de cara al futuro incierto.	Incentivo a autorrealización, autoevaluación, conjugada por la flexibilidad y el compromiso.	Sentimiento de «menos valía»: «impotencia psicológica», «analfabetismo tecnológico».
Estructurales y curriculares de las instituciones educativas en general.	Rompimiento en la idea de escolarización y aprendizaje.	La inmediatez en implementar propuestas innovadores desde los «despachos».

En la tabla 2, podemos encontrar tres de los varios ámbitos educativos susceptibles de ser apoyados por las NTIC: la familia, la escuela y la universidad. Un dato significativo y novedosos acerca de las NTIC y la educación es que las mismas adoptan un código común —*el digital*, que es administrado por un sólo soporte— *el ordenador*, que produce *nuevos planteamientos en el acceso y tratamiento de todo tipo de información*, obligándonos a asumir un cambio radical en el concepto de mediación educativa y como no decir, en la manera misma de concebir la propia educación.

Tabla 2. Ámbitos educativos susceptibles de ser apoyados con las NTIC.

ÁMBITOS EDUCATIVOS	MEJORAS	CAMBIOS
La Familia	Revolución en la cultura familiar. Redimensión del sentido de «jerarquía» y de «autoridad». Dinamismo interno en los roles.	Posible inserción efectiva de sus miembros en el proceso de «aprender a aprender». «Enseñanza en el hogar».
La Escuela	Múltiples aplicaciones de las TIC en el aula, favoreciendo el aprendizaje colaborativo a través de la movilidad real y virtual de sus protagonistas. Profesor y alumno como partícipes del acto de conocer y recrear. Posibilidad en lograr atender la enorme heterogeneidad de intereses de los alumnos y sus potencialidades.	Una escuela «más» abierta, el aula, multicultural y de formación para la ciudadanía. Proyectos de asesoramiento mediado por ordenador a la enseñanza en el hogar. En las relaciones interpersonales enorme heterogeneidad de intereses y en la elaboración del lenguaje coloquial.
La Universidad	«Mayor» apertura y flexibilización del sistema universitario. Reestructuración de los planes de estudio, métodos, prácticas y medios de transmisión / elaboración del saber desde un planteamiento innovador, interdisciplinario y transdisciplinario. Fomento al intercambio de conocimientos, de creación de sistemas interactivos, de la movilidad de profesores y estudiantes y de los proyectos de investigación internacionales.	Expansión del número de «Campus Virtuales». «Mayor» equidad en el acceso a la formación universitaria. «Tele investigación». Creación de establecimientos y sistemas «virtuales» de formación superior a partir de redes regionales, continentales o globales. En las relaciones interpersonales y en la manera de concebir el conocimiento y el aprendizaje.

Los avances en las NTIC han incrementado las posibilidades de diálogo y de intercomunicación entre personas que no se encuentran físicamente presentes en el mismo lugar. Estas tecnologías hacen posible nuevas formas de acceso y creación de información así como nuevas modalidades de comunicación que van desde el uso de correo electrónico para la participación en reuniones, seminarios y debates, hasta el ingreso como miembro cooperativo de grupos de trabajo colaborativo. Estas nuevas herramientas, soportes y canales de comunicación y de producción del conocimiento pueden, deben y están siendo incorporadas en los diversos ámbitos educativos de esta sociedad globalizada.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998), en su artículo 12 sobre «El potencial y los desafíos de la tecnología», busca aclarar que «Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos». Dicho documento apunta también algunas de sus posibilidades: «renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos y de ampliar el acceso a la educación superior»; los docentes necesitan modificar su papel en relación con el proceso de aprendizaje y el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento, con lo que la comprensión pasa a ser fundamental.

Una reflexión «más» pedagógica (si es que es posible este «aislamiento») sobre las NTIC como modalidad formativa no debe olvidar que: «As sociedades atuais sao pois todas, pouco ou muito, sociedades da informaçao nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber. [...]» y «[...] Contudo, estas possibilidades por maiores que sejam em teoria devem ser enquadradas num contexto social e econômico preciso [...]». (Delors, 1998:186/187).

Con base en la explicación anterior y considerando:

- La relación entre las NTIC y la formación desde tres perspectivas: como contenido a aprender, como recurso educativo y didáctico, y como nueva modalidad formativa.
- Los pilares de la educación en el informe «Jacques Delors», también considerados aprendizajes fundamentales —pilares del conocimiento— para cada individuo, a lo largo de toda la vida: aprender a conocer (adquirir los instrumentos de la comprensión), aprender a hacer (poder intervenir en el medio), aprender a vivir juntos (participar y cooperar con los otros en todas las actividades humanas) y aprender a ser (vía esencial que integra las tres precedentes).
- El ciberespacio, no sólo Internet sino todo lo que nos rodea y que ha sido desarrollado por la ciencia y la tecnología espacial, representando hoy nuestro universo exterior, el impacto que está teniendo en la mentalidad de las personas, y por lo tanto en el pensamiento y en las sociedades. (Salinas, 1998).
- Los cuatro dominios de desarrollo de las NTIC (Davie en Salinas, 1998) que condicionan las posibilidades educativas: la tecnología física (evolución de RDSI y ATM, el NC, WebTV) y protocolos de software básico (ftp.telnet, JAVA, Ipng y HTML; El VRML, la Telefonía Internet, el Web Multibroadcasting o avances en la comunicación multimodal etc.), los programas de aplicación (Webtools, Knowbots etc.), el diseño educativo (desde el punto de vista de instructores e instituciones) y el diseño del aprendizaje (desde el punto de vista de los alumnos).
- Los tipos de relación didáctica: enseñanza presencial, enseñanza tutorial y enseñanza a distancia, con las modalidades de enseñanza: enseñanza prescrita y por correspondencia, enseñanza por correspondencia con asistencia o acción tutorial, enseñanza «abierta» o «a distancia», enseñanza prescrita y la enseñanza «casi presencial» (González Soto, 1999:2,3).
- La tele-enseñanza, la tele-investigación, la teleformación entre otras, se utilizan de las redes de telecomunicación, en especial Internet, generando nuevas necesidades formativas y propiciando nuevos canales, soportes y herramientas para la implementación y desarrollo del proceso formativo basado en las NTIC.

- La comunicación mediada por ordenador como «la utilización de *ordenadores* (meta-medio) y *redes* para la *transferencia, almacenamiento y recuperación* de información entre los seres humanos» (Santoro en Adell, 1998:8) y cuando aplicada a la Internet (primer medio de comunicación de masa bidireccional): «El intercambio de información que tiene lugar en la colección global y cooperativa de la Red de las Redes» (Adell, 1998:9).
- Las características más peculiares de la comunicación mediada por ordenador: multidireccionalidad, interactividad ilimitada, multiformato, flexibilidad temporal y en la recepción de la información y entornos abiertos y cerrados (Adell, 1998:10, 11).
- La aplicación educativa más evidente de las redes informáticas es la educación a distancia, el entorno de enseñanza / aprendizaje es el aula virtual y el paradigma es la educación en línea. Romiszowski y Mason (en Adell, 1998:18) sugieren otros dos paradigmas: instruccional (la comunicación entre profesor y cada estudiante se basa primordialmente en los materiales de estudio) y conversacional (caracterizado por una orientación menos directiva sobre el conocimiento y la relación pedagógica).
- La propuesta de modelos de enseñanza a distancia de Bartolomé (en Adell, 1998: 19): el modelo magistral (basado únicamente en la distribución de información), participativo (énfasis en la comunicación entre estudiantes sobre la transmisión de contenidos) y el modelo investigador (basado en la actividad del estudiante en la búsqueda, localización, recuperación, manipulación, elaboración y retomo de la información).
- Las técnicas pedagógicas de Paulsen (en Adell, 1998:18) basadas en la interacción del estudiante con los recursos de aprendizaje: técnicas uno-solo, uno-a-uno, uno-a-dos, uno-a-muchos y muchos-a-muchos.
- La tecnología pedagógica principal aplicada en la enseñanza en línea es el aprendizaje cooperativo (DCSCL), las dimensiones del aprendizaje cooperativo de Hogdson y McConnell (en Henríquez C. y González Soto, 1999): estructura, control del profesor, moderación del aprendizaje, motivación del aprendiz, contenido y valoración.
- Los principios orientadores al diseño de situaciones de aprendizaje cooperativo de Hogdson y McConnell (en Henríquez C. y González Soto, 1999): flexibilidad en el proceso educativo-comunidad de aprendizaje, auto dirección del aprendizaje, propósito real en el proceso de cooperar, un entorno de aprendizaje favorable, valoración colaborativa, evaluación continuada del proceso de aprendizaje.
- La importancia de las NTIC «dependerá del tipo de alumno, actividad, contenido u objetivo pretendidos y en el establecimiento de su sentido en el contexto de acción didáctica» (González Soto, 1998:1),

Las potencialidades (equivalencia de una cosa respecto de otra en virtud y eficacia) de las NTIC (conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, que generan nuevos modos de expresión, nuevas formas de acceso y nuevos modelos de participación y recreación cultural) como modalidad (modo, forma particular de ser o de manifestarse una cosa) de formación (acción y efecto de formar o formarse, proceso que provoca la aparición de algo que no existía antes) son ilimitadas, permitiéndonos crear entornos virtuales o no, ricos en formas de interacción y, por tanto, flexibles en estrategias didácticas y educativas aplicables a los diversos niveles de formación: inicial, continuada y permanente.

Partiendo de esta perspectiva y considerando que:

- «El proceso de enseñanza-aprendizaje se establece siempre en ámbitos de relación, entendidos como nexo global, como circunstancia que sirve de unión, como conexión o contacto entre los elementos personales que figuran en ese proceso» y que la acción didáctica es entendida como un proceso de comunicación (González Soto, 1999:2).
- «[...] las redes informáticas no son sólo un recurso más en el aula o el centro educativo. sino en algunos casos el escenario mismo de la educación del futuro» (Adell, 1998:2).
- «[...] la tecnología no puede, por sí sola constituir una solución milagrosa para las dificultades sentidas por los sistemas educativos» (Delors, 1998: 188).
- «Se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida» (UNESCO, 1998).

Cabe resaltar que la magnitud de los cambios resultantes de las NTIC, en todas las áreas del conocimiento científico y del sentido común, no pueden llevarnos a olvidar el establecimiento de relaciones interpersonales basado en la ética humana, en el respeto, la tolerancia, la libertad de expresión y creación, con sentido crítico sostenido por la finalidad primera de «aprender a continuar a ser» esencialmente y primordialmente *humanos*.

Para esto, necesitamos apoyarnos en una teoría que sea coherente con estos principios humanistas y que adopte, al mismo tiempo, una postura de vanguardia delante de estos avances desenfrenados por lo que está expuesta la educación superior en la sociedad del aprendizaje.

2. Una propuesta de práctica educativa concienciada

Proponer una docencia universitaria fundamentada en la teoría freiriana, en estos momentos de cambios radicales en la manera de concebir esta práctica en todos los ámbitos educativos, es asumir una actitud de coherencia histórica y aceptar que estamos del ante de una nueva revolución cultural. Pienso que nadie mejor que Paulo Freire, un hombre que siempre estuvo comprometido con y en la lectura del mundo y de la palabra de los hombres y de las mujeres, para (re)orientarnos en esta búsqueda.

Labrador (en Blanco, 1992), al escribir el prólogo de la 2ª edición de *La Pedagogía de Paulo Freire*, nos recuerda que «esta necesidad de concientización, de educarse para leer el mundo, es una necesidad universal», no es exclusiva del marco social del pueblo brasileño, puesto que en otros pueblos y otras sociedades, incluida la cultura occidental, existen injusticias y desigualdades que los sistemas socioeducativos no consiguen superar. Parece suficientemente claro que una concepción de educación libertadora, en definitiva «educación humanizante», es imperativa en todos los niveles para crear esta permanente actitud crítica que, a su vez, lleve a una postura de transformación integración y no a la pasividad de la mera aceptación-acomodación. (p.9).

Blanco (1992) buscó relacionar esquemáticamente algunas de las aportaciones y novedades de la teoría Freiriana. A continuación, transcribo aquellas que considero más oportunas para la propuesta aquí presente.

- La concientización es la pieza básica para la auténtica alfabetización (que léase «aprendizaje activo»).
- La alfabetización que directamente no busque la concientización es falsa.
- Su intención educativa comporta un método, que no sólo conlleva contenido cualitativo y cuantitativo, sino que predispone al educando para una capacitación crítica; le potencia de un sentido, le da una facultad para poner la realidad envolvente en amplio paréntesis.
- Es novedad la pretensión de que el educando sepa biografiarse, historizarse, existencializarse.
- Intento de la superación educativa tradicional, que sólo intentaba acercarse al individuo como objeto vacío, al que hay que llenar de signos gráficos, por el nuevo concepto: el educando es educador y el educador es educando; «nadie educa a nadie, nadie se educa solo».
- Educar, pues, no es llenar la cabeza del sujeto de letras, supone concientizar, «un acercamiento crítico a la realidad». Esta concientización, supone la liberación y politización crítica del individuo. (p.23).

Monclús (1988), al escribir sobre Freire, constata que él ha sido un hombre siempre atento a lo concreto, a lo real y dotado de una gran humanidad. Cuando busca justificar su interés en estudiarlo, se atiene a lo que llama «punto central» de su reflexión y de su convicción: «que todos, los “analfabetos” comprendidos, tienen saberes importantes así como la capacidad de participar en la producción del saber; de ahí su idea fundamental de la participación activa de todos en el proceso educativo y cultural, y su pasión permanente por conjugar la acción con la teoría, y no sólo la individual. Sino también la colectiva.» (p. 10).

Esta reflexión sobre la aplicación de la teoría Freiriana en la práctica docente universitaria encuentra en la Carta escrita por Freire (1994) en su libro *Cartas a Cristina*, una referencia más que nos anima a poner en práctica esta propuesta: «Ao rever hoje, tantos anos depois, a prática daquela época, ao repensar os pontos primordiais do programa que nos desafiava, percebo sua atualidade e sua vigência. Perceber sua atualidade hoje nao significa, lamentavelmente, que tivéssimos sido, a equipe e eu, uns antecipados. Significa, apenas, quao pouco avançamos em matéria de democratização de nossa educação. Democratização a que nos entregamos inteiros.» (p.119).

La constatación de esta realidad ha contribuido a que persigamos incesantemente la coherencia interna de nuestras acciones, exigiéndonos una práctica educativa concienciada, donde no podemos asumirmos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser asumiéndonos como sujetos éticos.

Es desde la perspectiva ética del discurso que llevo aplicando en el aula actividades teórico-prácticas que intentan respetar los/as alumnos/as en cuanto sujetos del proceso. Para esto se ha procurado adoptar estrategias de trabajo basadas en las técnicas del problema y de la confrontación. Estas técnicas se desarrollan en el proceso de búsqueda de la respuesta a través de los desafíos del propio contexto vivencial (el campo de la comunicación en tomo de las situaciones reales, concretas, existenciales, y lo mismo en tomo de los contenidos más formales). Juntos, los sujetos interlocutores de este proceso de comunicación (alumnos/as y docente(s), además de otras personas invitadas) demandan la comprensión de los signos significantes de los significados problematizados desde una lectura crítica de la realidad. Este hecho ha favorecido la disminución de la distancia entre la expresión significativa del docente y la percepción de los alumnos en tomo al significado (pasando a

tener la misma significación para ambos), propiciando el establecimiento de un aprendizaje activo basado en el diálogo.

Para finalizar esta exposición presento, a modo de ilustración de la propuesta aquí defendida, una relación de algunas de estas herramientas de trabajo que utilizo en los cursos que imparto en el ámbito universitario, y también de la formación del profesorado: «*Diálogo de las Manos*» (normalmente se utiliza para iniciar un trabajo que necesite des-pertar la noción de individualidad biopsicosocial y cultural del grupo); «*Toque Verbal/No Verbal*» (presenta un resultado expresivo cuando el objetivo es «romper barreras» y «profundizar en las formas de lenguaje»); «*Los Adjetivos*» (la clave de esta actividad se encuentra en la noción de diferencia, en la diversidad de la comunicación y en la necesidad del respeto de las particularidades de los demás); «*Pasar el Cuerpo*» (proporciona a los participantes oportunidades para analizar su grado de confianza o desconfianza en los otros miembros del grupo, además de ayudar en la aproximación de los mismos); «*Descubrimiento*» o «*Cuerpo Objeto*» (se utilizan hojas de periódico, que son colocadas en el suelo formando un gran cuadrado. Lo importante es la vivencia y reflexión sobre nuestro cuerpo en el espacio (en este caso, limitado) y ante lo desconocido); etc.

La metodología sugerida busca facilitar el descubrimiento de uno mismo, de los demás y sus relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, utiliza también palabras generadoras (universo temático del grupo) como recurso para auxiliar a la aplicación de las técnicas de dinámica de grupo. El desafío es sensibilizar a los/as alumnos/as y/o profesionales que participan de estos cursos, de la necesidad de permitir que el cuerpo se exprese, ya que él es la propia manifestación simbólica del hombre en el mundo, siendo por tanto, el canal más directo para transmitir sentimientos, deseos y pensamientos.

Algunas de estas técnicas, creadas por mí tras varios años de trabajo e investigación en la escuela y en la universidad, tienen como foco central de las actividades la reflexión inicial sobre ¿Qué es tu cuerpo para ti? (en un contexto individual y social). A través de la exteriorización de las emociones podemos entrar en contacto con nuestros límites ya internalizados y, al mismo tiempo, con nuestro potencial creativo, innovador, que está en todos nosotros, predisponiéndonos más favorablemente ante el desafío de «aprender a aprender a resolver problemas».

Freire (en Monclús, 1988), cuando es preguntado sobre «¿cómo piensas que puede aplicar y buscar la aplicación de un método de educación libertadora, de investigación participativa y activa en una clase universitaria con 100-120 alumnos? [...]», empieza hablando sobre el acto de enseñar y de sus características fundamentales, dándonos a entender que primero hay que preguntar en favor de qué, en favor de quiénes, yo estoy enseñando «algo» y esta contestación es política, substantivamente política y efectivamente pedagógica, y que es a partir de la respuesta que compromete o que debería comprometer al profesor y demandar de él una coherencia con su discurso.

Él reafirma que para un educador progresista, no se puede entender la práctica educativa solamente a partir del profesor, solamente a partir de los alumnos, solamente a partir del contexto, solamente a partir del contenido, solamente a partir de los métodos, porque la práctica educativa es una totalidad. Llama la atención que «metodológicamente yo no puedo ser igual, por lo tanto, a un profesor reaccionario y autoritario, pero yo reconozco que hay que usar e inventar métodos, hay que usar e inventar técnicas, hay que descubrir medios creados, hay que aprovechar situaciones, de ahí la necesidad que tiene para mí un profesor progresista de ser imaginativo y dejar volar su imaginación más allá, es lo que una vez más es la utopía.» (idem, p. 178).

Freire (1997) en relación al *pensar cierto* en la práctica docente escribe que la gran tarea del sujeto que piensa cierto no es transferir, depositar, ofrecer, domar al otro, tomado como paciente de su pensar, la inteligibilidad de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del docente que piensa cierto es, ejerciendo como ser humano la irrecusable práctica de inteligir, desafiar al educando con quién se comunica y a quién comunica, producir su comprensión del que viene siendo comunicado. No hay inteligibilidad que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funde en la dialogicidad. El pensar cierto por eso es dialógico y no polémico.

3. A modo de conclusión

Delante de esta «nueva» sociedad: ¿Qué es innovar? ¿Cómo innovar? ¿A partir de dónde? Creo que innovar en este contexto universitario implica estar inmerso en una reflexión constante de esta realidad, desde una práctica docente de investigación-acción colaborativa desde el aula, que tenga como objetivo primero «aprender a resolver problemas» de forma compartida y crítica, con claridad y con coraje para proponer cambios radicales en las estructuras organizativa y curricular de la universidad, dinamizando las relaciones y las prácticas pedagógicas en el seno de la misma, cambios más necesarios todavía en los tiempos de la Sociedad de la Información y de la Comunicación.

En palabras de Freire: «Uma pedagogia utópica de denúncia e de anúncio, como a nossa, tem que ser um ato de conhecimento da realidade denunciada. [...] Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “des-velar” esta essência. [...] Sua auto-inserção crítica na realidade, ou melhor, sua conscientização, faz com que sua apatia se transforme num estado utópico de denúncia e anúncio, um projeto viável.» (Freire, 1980). Así pues, para participar en la calidad de docentes creativos y críticos, comprometidos con la formación de un diseño de sociedad democrática que busca la innovación —su propia transformación y modernización— hay que replantear una educación superior que atienda no solamente a las necesidades y expectativas del momento en que vivimos, sino que vislumbre también los caminos posibles y viables para un «nuevo» tiempo. Hay que tener utopías.

Bibliografía

- ADELL, J. (1998): «Redes y Educación»: De Pablos, J.; Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas Tecnologías. Comunicación audiovisual y educación*, pàg. 177-211. Barcelona: Ed. Cedecs.
- BLANCO, R. (1992): *Pedagogía de Paulo Freire. Ideología de la Educación Libertadora*. Madrid: Ediciones Endymion. 2º ed. (1ª edición: 1979).
- CAPRA, F. (1994): *O ponto de mutação*. (Traducción de Álvaro Cabral), Sao Paulo: Cultrix.
- CARR, W. (1987): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora S.L.
- DELORS, J. et al. (1998): *Educação: um tesouro a descobrir. «Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI»*. Sao Paulo: Cortez. MEC, UNESCO.

- FLECHA, R. (1995): «Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI», *Revista Tendencias Pedagógicas*, núm. 2. Madrid, págs.: 67-76.
- FREIRE, P. (1977): *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed.(1ª edición: 1975).
- FREIRE, P. (1980): *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (traducción de Kátia de Mello e Silva). Sao Paulo: Moraes, 3ª ed. (1ª edición: 1967).
- FREIRE, P. (1983): *Extensao ou Comunicação?* (Traducción de Rosisca Darcu de Oliveira), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed. (la edición: 1969).
- FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. (1985): *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1987): *Vivendo e aprendendo: experiências do idac em educação popular*. Sao Paulo: Brasiliense, 10ª ed. (1ª edición: 1980).
- FREIRE, P. (1993): *Profesora SIM tia NAO. Cartas a quem ousa ensinar*. Sao Paulo: Olho d'água.
- FREIRE, P. (1994): *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1995): *À Sombra desta Mangueira*. Sao Paulo: Olho d'água, . 2ª ed.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed. (1ª edición: 1992).
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1998): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25ª ed. (1ª edición: 1970).
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Temas de educación, Paidós/MEC. 25ª ed. (1ª edición: 1970).
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1996): *Las NNTT en la mediación didáctica*. Publicación electrónica (<http://noguera.fcep.urv.es/apgs/oviedo.htm>).
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1999): «Mas allá del curriculum: La educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación». *Universitat Tarragonensis. Revista de Ciències de l'Educació*. XXII, IIIe. Tarragona, págs. 151-162.
- HENRÍQUEZ, C. P. y GONZALEZ, S. A. P. (1999): *El Trabajo Colaborativo en los procesos formativos apoyados en la Red*. CONIED' 99.
- IBERNÓN, F. et al. (1993): *La formación permanente del profesorado en los países de la CCEE*. Barcelona: ICE/Horsori.
- WITTROCK, M. C. (1989): *La investigación de la Enseñanza I*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: MEC, Paidós Educador.
- LA TORRE, A. et al. (1992): *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- LUCKESI, C. et al (1991): *Fazer Universidad: Uma proposta metodológica*. Sao Paulo: Cortez.
- MONCLÜS, A. (1988): *Pedagogía de la Confrontación: Paulo Freire. Nuevos Planteamientos en Educación de Adultos*. Barcelona: Editorial Anthopos.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO (1998): *Paulo Freire*. AEC. Associação de Educação Católica do Brasil. Ano 27, N° 106, JAN / MAR.
- RISOPATRON, V. (1991): *El Concepto de Calidad de la Educación*. Santiago do Chile: OREALC / UNESCO.

- RODRÍGUES ESPINAR, S. (1998): *El debate sobre la calidad de la educación: Sus perspectivas*. Universidad de Verano. La Palmas de Gran Canaria, Maspalomas.
- SALINAS, J. (1998): «Redes y educación: Tendencias en educación flexible y a distancia». Pérez, R. et al *Educación y tecnologías de la educación*. Oviedo: II Congreso Internacional de Comunicación, tecnología y educación, pág. 141-151.
- SAVIANI, DERMEVAL (1986): *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados.
- UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

**Didáctica General
versus didácticas
específicas: un
viaje de ida y
vuelta**

Maria Rosa Rosselló
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
133-142

Didáctica General *versus* didácticas específicas: un viaje de ida y vuelta

General Education *versus* Specialised Education: a roundtrip journey

Maria Rosa Rosselló
Universitat de les Illes Balears

Resum

Al nostre entorn, el creixement de les didàctiques específiques es produeix en un moment en què la didàctica general experimenta una gran transformació, com ho palesa l'especialització que sofreixen alguns dels seus camps (educació especial, formació del professorat, organització educativa, etc.), que esdevenen entitats diferenciades de coneixement. No tots els autors coincideixen sobre la majoria d'edat d'aquestes àrees emergents, ni sobre la seva situació en el camp de la didàctica, la qual cosa provoca l'obertura d'algunes polèmiques (autonomia o dependència, coexistència o complementació...) que, lluny de millorar la pràctica, remetent a qüestions merament acadèmiques i una mica absurdes.

Summary

Within our framework, the growth of Specialised Education is taking place at the same time that General Education is undergoing a notable transformation, e.g., specialisation in several fields (Special Education, Teacher Training, Educational Organisation, etc.) are becoming differentiated entities of knowledge. Not all authors agree about the coming of age of these emerging areas, nor on their status in the heart of education, which has led to a number of debates (autonomy or dependence, co-existence or complementation, etc.) that at times, far from improving practice, pose somewhat trivial and merely academic questions.

1. Una primera incursión: las Didácticas Específicas

En nuestro contexto, el origen del debate entre una Didáctica General y unas Didácticas Específicas se sitúa a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, cuando aparecen claros indicadores de que estas últimas se están consolidando como áreas independientes de conocimiento. Un simple rastreo por la producción bibliográfica, nos ayuda a detectar algunas evidencias importantes.

En primer lugar, y a modo de ejemplo, en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Experimentales, se publican los primeros *Handbooks* (Gabel, 1994; Fraser y Tobin, 1998) que plantean líneas de investigación claramente interconectadas, produciéndose una inci-

piente consolidación y coherencia temática en las propuestas de estudio e innovación. Se incrementa también la publicación de libros y capítulos que ofrecen visiones panorámicas o reflexiones de carácter global sobre las didácticas específicas: Perales y Cañal (2000), Del Carmen *et al.* (1997), Gil (1994), Puig y Calderón (1996), Ballester (1999), etc. son algunos de los testimonios que pueden citarse al respecto.

En segundo lugar, aparecen revistas específicas sobre estos temas, al tiempo que, revistas internacionales de carácter más general (*Harvard Educational Review*, *Review of Educational Research*,...) o las españolas como *Infancia y Aprendizaje*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Revista de Educación*, *Investigación en la escuela*... publican con frecuencia creciente trabajos relativos a la enseñanza de las distintas materias escolares.

Al mismo tiempo, aumenta el número de memorias de investigación y tesis doctorales leídas¹ sobre estos temas, algo hasta ese momento insólito en nuestro contexto educativo. Aunque carecemos de un análisis minucioso y exhaustivo que permita constatar la producción que ha tenido lugar en todas las áreas (humanidades, música, educación física...), a partir de lo que sucede en nuestro departamento² es factible suponer que ello es debido tanto a la consolidación de equipos de investigación como al crecimiento de estas áreas en algunos departamentos universitarios.

En cuarto lugar, cabe señalar la transformación que está sufriendo la formación inicial del profesorado de Secundaria, tal como se desprende de algunas de las propuestas experimentales del Curso de Calificación Pedagógica —que sustituirá al *famoso* y denostado CAP— que han llevado a cabo distintas universidades y que están rompiendo con el planteamiento tradicional de concebir dicha formación como suma disjunta de conocimientos científicos y una preparación pedagógica general. La reformulación del CAP ha dado paso a nuevas fórmulas experimentales (Gil, 1993; Porlán y Martín, 1994; Furió, 1994; Jiménez y Sanmartí, 1995, Porlán *et al.*, 1996; etc.) que insisten en la necesidad de aumentar el conocimiento didáctico del contenido, a pesar de que esta apuesta quede diluida en las distintas directrices legales.³

En definitiva, todos estos datos nos hacen entrever que el auge de las Didácticas Específicas no es un hecho anecdótico o fortuito. Quienes apuestan y trabajan en estas áreas, barajan distintos argumentos para defender y justificar la especificidad de sus campos de conocimiento, de entre los cuales cabe destacar los siguientes:

- La importancia de los contenidos en el proceso de aprendizaje (Shulman, 1987) y el consiguiente rechazo de la idea de equipotencialidad, según la cual existirían unas leyes generales del aprendizaje igualmente aplicables a todos los ambientes y situaciones (Pozo, 1989).
- La necesidad de desterrar definitivamente la creencia de que la enseñanza es una actividad simple para la que bastan los conocimientos científicos y algo de práctica. En este sentido, se manifiesta claramente Stodolsky (1991, 13): «El contenido influ-

¹ En el ámbito de la didáctica de las ciencias experimentales, el trabajo de Martínez Terrades (1998) detecta por ejemplo un total de veinte tesis doctorales leídas desde 1987 hasta 1994 sobre esta temática.

² En este momento están en marcha unas seis memorias de investigación relacionadas con la didáctica de la música y otras dos relacionadas con la didáctica de la lengua.

³ Nos referimos al Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (BOE 9-noviembre-95). Puede consultarse también el Proyecto de Real Decreto del Título Profesional de Especialización Didáctica de 5 de septiembre de 2001. Sin embargo, todas estas directrices legales quedan fuertemente convulsionadas con la publicación de la LOCE (2002), ya que, a la espera de su concreción definitiva, todo parece indicar que se equiparará el prácticum con los primeros meses de ejercicio docente.

ye tanto en el diseño como en la práctica de las actividades escolares [...] aquello que se enseña determina profundamente la actividad docente».

Sin embargo, desde una perspectiva diferente, algunos autores (Marhuenda, 2000; Bolívar, 1994,...) manifiestan que resulta todavía prematuro dar carta de naturaleza a todas las didácticas específicas y que su defensa puede acarrear serios peligros. Desde su punto de vista, reivindicar un profesional que posea un conocimiento didáctico y a la vez propio de cada área, podría servir para legitimar y redimir en parte una tradición «olvidada», el profesor de cada materia, el profesor especialista, más que un profesional en un sentido más globalizador, capaz de trabajar en equipo, y de tener una perspectiva amplia del currículo, la organización escolar y las funciones sociales de la institución educativa.

Por otra, como apunta Bolívar (1994, 81), existe el peligro de que estas didácticas específicas se apoyen casi exclusivamente en la «psicología de la instrucción/educación». En su opinión:

El acercamiento/interconexión de la didáctica específica (p.e. Sociales) a la psicología, da lugar a convertir todo el problema de la enseñanza en un asunto psicopedagógico, desconectándolo de todo lo que ha sido el análisis curricular: qué contenidos sociales deben formar parte de la escolaridad para el tipo de ciudadano que deseamos promover. Reivindicar que la psicología de la educación necesita además proporcionar un marco general que dé sentido a la acción educativa significaría, simplemente, subsumir el currículum en la psicología o, mejor, psicologizar el currículum.

Como se deduce de tales posturas, el debate entre unas Didácticas Específicas y una Didáctica General no es un debate autónomo en sí mismo. No es tampoco un debate estrictamente pedagógico, ya que, en el fondo remite a múltiples cuestiones: ¿competencias profesionales comunes o específicas?, ¿especialización en áreas o especialización en etapas?, ¿qué modelo formativo es el más apropiado?, ¿formación centrada en el contenido o formación centrada en el alumno?, ¿conocimiento tradicional o conocimiento emergente?...

Cuestiones todas ellas que dependen del contexto sociopolítico en las que se desarrollan y de los cambios y reconceptualizaciones que el propio concepto de profesor y, cómo no, de los cambios que la propia institución escolar está experimentando. Aunque de todo ello hablaremos en el próximo apartado.

2. Una segunda incursión: la Didáctica General

Como nos recuerda Seoane (1999, 24) «el estado actual de cualquier cuestión solo puede ser entendido a la luz del pasado, alentado por la historia, por todos los presentes que han sido, los cuales dotan de sentido y permanencia a nuestra actualidad. Y lo que es más importante, no nos confinan a la inmediatez del ahora, permitiendo la planificación del porvenir y la elaboración del proyecto de futuro, al tiempo que confieren continuidad y significado a la existencia».

Con esta idea «en mente», y con el convencimiento de que las Didácticas Específicas mantienen, al menos en sus orígenes, una estrecha relación con la Didáctica General, en este apartado pretendemos trazar una breve radiografía de lo que ha sido la evolución de este campo científico durante estas últimas décadas, coincidiendo precisamente con el auge

experimentado desde las Didácticas Específicas. Nos proponemos además recoger nuevas *pistas* que nos permitan ver con otras *lentes* el debate que tenemos entre manos.

En este sentido, es evidente que a partir de la década de los ochenta, la Didáctica General sufre un gran cambio de perspectiva en el que confluyen diferentes hechos:

a) Desde el contexto científico y epistemológico, aparecen nuevas maneras de entender y construir el conocimiento científico. El cuestionamiento del enfoque positivista como el único merecedor del calificativo de «científico» junto con las aportaciones provenientes del enfoque interpretativo y de la teoría crítica, estimula la apertura a nuevas metodologías de investigación y la búsqueda de un espacio propio de construcción del conocimiento en el que es la naturaleza de los problemas la que determina el modo de indagación.

b) Desde el contexto social, hemos entrado de lleno en la sociedad del conocimiento, de la postmodernidad, del neoliberalismo... Esto ha provocado nuevas maneras de entender la realidad, de relacionarnos, de aprender y de enseñar, de concebir el trabajo y el ocio, y, sobre todo, unas nuevas demandas a la institución escolar. Un simple vistazo al Cuadro 1, que toma como referencia el balance que realizan Hernández y Sancho (2002), nos servirá para ilustrar el tema.

Ante los múltiples y rápidos cambios sociales que se van produciendo, el incremento de la desigualdad entre grupos y personas y una distribución de los bienes culturales y educativos de forma cada vez más injusta, la institución escolar recupera su protagonismo: aprender para la vida y aprender para convivir en un mundo plural deben ser uno de los objetivos fundamentales de la escolaridad obligatoria en nuestros días.

c) Desde el contexto profesional, y en correspondencia con los cambios anotados anteriormente, se está produciendo un cambio de roles en la función docente y en su contexto de trabajo. Revisar las condiciones organizativas de la escuela y analizar los nuevos ámbitos formativos que van surgiendo (formación ocupacional, formaciones profesionales,

Cuadro 1. Los cambios experimentados por la escuela.
(Adaptado de Hernández y Sancho 2002, 14-15).

Lo que ha cambiado	Lo que no ha cambiado
La diversificación de la población que accede a la educación escolar.	La visión de la mayoría de los gobiernos sobre la educación y la forma de gestionarla.
La forma de producir, almacenar, transmitir y acceder al conocimiento.	La formación inicial del profesorado, que sigue sin superar el debate entre la teoría y la práctica.
Las representaciones y las prácticas sociales y familiares sobre la infancia y la adolescencia.	La organización y el contenido del currículo (centrada en contenidos y articulada en disciplinas).
La conformación de las familias y su disponibilidad de tiempo para la educación.	La dimensión simbólica y física de la escuela en lo que se refiere tanto al lugar en el que se realiza el aprendizaje, como al tiempo escolar o a la forma de agrupar al alumnado.
La forma de entender cómo las personas aprenden, fruto del conocimiento elaborado por la investigación sobre el aprendizaje.	Los sistemas de evaluación, que continúan con el mito de que las diferentes etapas educativas no son más que una excusa para preparar el paso al ciclo siguiente.
El saber desarrollado sobre diferentes maneras de enseñar no centradas en el profesorado y los libros de texto.	La concepción sobre los medios de enseñanza. Se sigue pensando que la única forma de aprender es a través del libro de texto.
Las finalidades de la educación: cómo preparar a los individuos para un futuro incierto, un trabajo cambiante y una constante complejidad en las relaciones sociales.	Las creencias y expectativas de los profesionales.

formación en la red, etc.) aparecen como tareas básicas para cambiar y mejorar las creencias, las actuaciones y las relaciones de los distintos profesionales de la educación.

De forma más concreta, durante el período que estamos analizando, la Didáctica General se ha visto sometida a un proceso de reconceptualización y revisión de sus fundamentos básicos, proceso que ha sido interpretado por los especialistas con diferentes nombres: «desorientación» (Marhuenda, 2000), «relativismo pedagógico» (Gimeno, 1995), «relativismo epistemológico» (Salinas, 1995). Así, la Didáctica se ha visto convulsionada por un conjunto de circunstancias y hechos importantes, que se suman a la aparición y progresiva consolidación de las Didácticas Específicas. Entre estos hechos, cabe recordar los siguientes:

- Una cierta «fragmentación» desde dentro, con el desarrollo de distintas áreas (la Educación Especial, la Formación del Profesorado,...), que antiguamente formaban parte de la misma Didáctica y que ahora buscan su propia autonomía y consolidación científica.
- La aparición del Currículum y su progresiva *apropiación* de los temas y objetos de estudio característicos del campo de la Didáctica.
- La amplitud y diversidad de temáticas abordadas en, y desde, la Didáctica con propuestas tan dispares como el diseño de entornos virtuales de enseñanza, la exclusión social y educativa, los modelos de apoyo a las necesidades educativas especiales, las políticas del libro escolar, la pedagogía hospitalaria, el currículum democrático, la disciplina en la escuela, etc.

Estamos, por tanto, ante un campo complejo que está ampliando considerablemente sus puntos de mira y sus referentes, lo cual provoca una cierta sensación de perplejidad ante la imposibilidad de atender a la investigación del conjunto de sus tópicos emergentes.

Pero a su vez, nos invita a reflexionar sobre el enorme contraste entre la complejidad del campo y la percepción, seguramente compartida, de los escasos cambios producidos en la práctica educativa, tal y como quedó reflejado en el cuadro anterior. Un atributo que seguramente es aplicable también al campo de las Didácticas Específicas: mientras son muchos los datos que confirman un gran movimiento de todos estos campos, paralelamente remarca también la gran separación existente entre la teoría y la práctica, entre los estudios y las prácticas escolares. Por eso, todas las didácticas —sean generales o específicas— no pueden continuar trabajando de espaldas a la realidad o a sus profesionales.

Es más, desde este punto de mira, es posible interpretar el debate que estamos analizando tal y como lo intuye Montero (2001, 75):

[...] el problema estaría más en una cuestión ideológica, de política de la formación del profesorado y de lucha por el poder de grupos de especialistas diversos en el campo, que en una disposición a ensanchar los límites de lo que se da por supuesto, en la formación de profesores y profesoras.

Porque, de hecho, la Didáctica General y las Didácticas Específicas coinciden en reclamar la necesidad de un profesional reflexivo, capaz de convertir su disciplina en objeto *real* de aprendizaje; y en subrayar las relaciones de cada materia con otros tipos de conocimientos propios del ámbito escolar, como el pedagógico, el curricular, los alumnos y su entorno. De ahí la necesidad de superar el debate en su plano meramente académico y de realizar urgentemente una crítica interna, de reconstruir un nuevo escenario académico y

científico capaz de potenciar equipos interdisciplinares, que favorezcan el desarrollo de trabajos conjuntos.

3. Nuevos retos para nuevos tiempos

Asumiendo estos planteamientos, el principal reto que tenemos ante nosotros no es tanto dilucidar la pertenencia, la subordinación o la simple coexistencia de todas estas áreas, sino más bien de aunar los discursos generales y especiales, de equilibrar los discursos de la enseñanza fuera de la escuela con la enseñanza en la escuela, de construir un marco integrador capaz de dar cabida a los planteamientos teóricos y profesionales que van surgiendo. En este camino de reconstrucción y autocrítica, todas las didácticas deberían:

1. Establecer puentes más sólidos y fluidos entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, lo cual supone abandonar las viejas disputas de poder y establecer nuevas relaciones, nuevas fórmulas de comunicación y trabajo conjunto entre los distintos profesionales de la educación (infantil, primaria, secundaria y entre los distintos departamentos universitarios).

2. Continuar trabajando desde nuestros contextos profesionales, aplicando la lógica básica que subyace a la estructura epistemológica de cualquier didáctica: construir teoría a partir de la práctica, incorporando en su seno las implicaciones que se derivan de una opción básica e ineludible por la interdisciplinariedad.

3. Comprometerse con un proyecto de escuela pública de calidad (Escudero, 2002; Marhuenda, 2000), recuperando el sentido de la institución escolar en tanto que legitimadora de una selección cultural que responde a unos principios educativos y no comerciales, de justicia y equidad. Porque, como afirma Carbonell, la escuela sigue siendo «uno de los espacios públicos privilegiados para llevar a cabo el ideal democrático» (2001, 35).

4. Profundizar en el estudio de los nuevos ámbitos educativos que han ido apareciendo en nuestra sociedad (formación ocupacional, formación en la empresa, formación en la red, etc.). Estas prácticas necesitan de un discurso que les dote de sentido, que las explique y justifique desde el punto de vista educativo, superando su simple legitimación –el discurso administrativo– o cuestionamiento –un análisis político pero no educativo.

5. Vincular los estudios y propuestas con cambios organizativos, valorando las aportaciones de la Organización Escolar desde el plano de la igualdad, sin supeditar los cambios organizativos a las propuestas didácticas.

6. Continuar investigando el conocimiento práctico de los docentes, sus teorías implícitas, su desarrollo profesional... como pieza clave en la articulación de la teoría y la práctica y en la mejora de las propuestas para la formación docente.

7. Trasladar nuestros discursos, propuestas, críticas, exigencias,... al ámbito universitario y al propio contexto de trabajo. Como afirma Pérez de Lara (1998, 18):

Es como si la universidad, en su intento de realizar, estrictamente, la función social de profesionalización en todos los procesos de formación, hubiera necesitado prescindir del pensamiento para responder compulsivamente a la demanda de aplicabilidad técnica en todos sus contenidos; olvidando que es en sí misma una institución fundamentalmente pedagógica, sitúa, paradójicamente, las prácticas educativas en otro lugar, fuera de ella, rechaza el pensamiento como fuente de teorización estrictamente ideológica y se queda con la transmisión de técnicas vacías de contenido, alejadas a su vez de la práctica, que siempre se sitúa en otro lugar (1ª escuela, la familia, la calle, las residencias...) un lugar en el que tales técnicas serán, por fin, aplicables.

Con todo, abrigamos la esperanza de haber demostrado que no hay que temer los conflictos que provoca la aparición de *nuevas* disciplinas (preeminencia de los componentes meramente especulativos frente a los componentes de aplicación; dispersión de los análisis; dificultad de construir proyectos integrados...), siempre y cuando seamos capaces de resituarnos desde nuestros escenarios, manteniendo una actitud de autocrítica y una concepción interdisciplinar, que contemple como mínimo diferentes niveles:

- Desde la comprensión de la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, bajo una visión integral, holística y multidisciplinar.
- Desde una intervención sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que aúne los elementos curriculares y organizativos, explícitos y ocultos.
- Desde unas propuestas de cambio de la realidad escolar y extraescolar que tenga en cuenta todos los elementos anteriores y sea concebido como un todo. De lo contrario, muchos de los proyectos de formación de profesores o muchas de las ideas didácticas para la mejora de la enseñanza, lo que Tyack y Tobin (1994, 454) identifican como la *gramática escolar*, no llegan a propuestas de acción visibles.

Sólo de este modo, todas las didácticas pueden convertirse en un marco conceptual y en un campo profesional capaz de unir y articular un discurso global, completo, práctico y próximo a la realidad de la enseñanza.

Bibliografía

- BALLESTER, A. (1999): *La Didàctica de la Geografia. Aprenentatge significatiu y recursos didàctics a les Illes Balears*. Palma: Edicions Documenta Balear.
- BOLÍVAR, A. (1994): Proyecto Docente. Universidad de Granada.
- CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- DEL CARMEN, L. et al. (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- ESCUADERO, J. M. (2002): Escuela pública: discursos y prácticas consecuentes. <http://www.Amydep.com/Revista/numero3/v1n3a2.htm> (Visitada 26-3-02).
- FRASER, B.; TOBIN, K. G. (Eds.) (1998): *International Handbook of Science Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- FURIÓ, C. (1994): Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 188-199.
- GABEL, D. L. (Ed.) (1994): *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan Pub Co.
- GIL, D. (1993): Psicología Educativa y Didáctica de las Ciencias: los procesos de enseñanza/aprendizaje de las ciencias como lugar de encuentro. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63.
- GIL, D. (1994): Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 154-164.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En AA.VV. *Volver a pensar la educación* (Vol.II) (pp. 13-44). Madrid: Morata-Fundación Paidea.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. (2002): Desafío, transgresión y riesgo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 12-15.

- JIMÉNEZ, M. P.; SANMARTÍ, N. (1995): The development of a new science curriculum for secondary school in Spain: opportunities for change. *International Journal of Science Education*, 17(4), 425-439.
- MARHUENDA, F. (2000): *Didáctica general*. Madrid: Ediciones de la Torre
- MARTÍNEZ TERRADES, F. (1998): *La didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos. Génesis, estado actual y perspectivas*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- MONTERO, L. (2001): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- PERALES, F. J.; CAÑAL, P. (Dir.) (2000): *Didáctica de las ciencias experimentales*. Alcoy: Marfil.
- PÉREZ DE LARA, N. (1998): *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Alertes.
- PORLÁN, R. et al. (1996): Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la escuela*, 29, 23-38.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. (1994): El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la escuela*, 24, 49-58.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PUIG, L.; CALDERÓN, J. (1996): *Investigación y didáctica de las matemáticas*. Madrid: MEC-CIDE.
- SALINAS, B. (1995): Límites del discurso didáctico actual. En AA.VV., *Volver a pensar la educación (Vol.II). Prácticas y discursos educativos* (pp. 45-60). Madrid: Morata-Fundación Paideia.
- SEOANE, J. A. (Coord.) (1999): *Derecho y retraso mental. Hacia un estatuto jurídico de la persona con retraso mental*. A Coruña: Fundación Paideia.
- SHULMAN, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reforms, *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- STODOLSKY, S. S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós/MEC.
- TYACK, D.; TOBIN, W. (1994): The «Grammar» of Schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.

**Autoconcepto y
rendimiento
escolar: relaciones
con otras variables
psicopedagógicas**

María Antonia
Manassero Mas
*Departament de
Psicologia
Universitat de les Illes
Balears*
Ángel Vazquez
Alonso
*Facultat d'Educació
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
143-165

Autoconcepto y rendimiento escolar: relaciones con otras variables psicopedagógicas

Self-concept and scholastic achievement: relationships with other psycho-educational variables

María Antonia Manassero Mas

Departament de Psicologia
Universitat de les Illes Balears

Ángel Vázquez Alonso

Facultat d'Educació
Universitat de les Illes Balears

Resum

Aquest estudi analitza l'autoconcepte i la seva relació amb el rendiment escolar en matemàtiques i amb altres variables psicopedagògiques (autoeficàcia, atribució causal i motivació) en estudiants de secundària. Els resultats mostren una escassa dependència de l'autoconcepte de l'èxit i fracàs o el sexe i febles relacions amb l'autoeficàcia o les dimensions de l'atribució causal. Es troben relacions significatives amb el rendiment escolar i la motivació, encara que amb matisos interessants, com ara els predits pel model intern/extern de l'autoconcepte, car l'autoconcepte matemàtic és el predictor més significatiu del rendiment en matemàtiques, però no així l'autoconcepte verbal. En competència amb altres predictors a la regressió del rendiment, l'autoconcepte matemàtic té una potència intermèdia, inferior als factors motivacionals.

Summary

This study analyses the relationships between self-concept, scholastic achievement in mathematics and several personal variables (self-effectiveness, causal attribution and motivation) in secondary students. The results show a weak relationship between self-concept and success and failure or gender, and also weak relationships with self-effectiveness or the dimensions of causal attribution. Significant relationships have been found between scholastic achievement and causal motivation, although there are interesting nuances such as predictions of external/internal models of self-concept. Thus, as regards mathematics, self-concept is the most significant predictor of achievement in the field, yet verbal self-concept does not reflect the same results; the latter outcome supports predictions of the internal/external self-concept model. Self-concept in mathematics has an intermediate effect on achievement which is lower than motivational factors, as compared with other predictors of regressive achievement.

Introducción

El rendimiento escolar es una de las variables más representativas del aprendizaje y por ello ha sido muy estudiado desde diversas perspectivas, centradas en variables personales (inteligencia, aptitudes, personalidad, estilos cognitivos, motivación, atribuciones causales, etc.), y contextuales, tanto escolares (metodología didáctica, pruebas objetivas, afrontamiento, clima escolar, actividades, profesorado, sociométricas, etc.) como sociales (familiares, relaciones con los iguales, apoyo social, habilidades sociales, etc.). Los análisis empíricos empleando diversos estudiantes, instrumentos y variables han constatado la diferente intensidad de estas relaciones, tanto desde la perspectiva correlacional (varianza común compartida entre variables) como desde la perspectiva comparativa de las diferencias entre grupos (Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, 1999). Desde una perspectiva correlacional, la varianza común clasifica la importancia de las distintas variables según el siguiente orden decreciente (Miller, 2000; Vázquez, 1991): el mejor predictor del rendimiento escolar es el rendimiento anterior, después la motivación y las propias expectativas de los estudiantes (García-Celay y Tapia, 1992; Vázquez y Manassero, 1994), las aptitudes verbal y numérica, la inteligencia, (Vázquez y Manassero, 1992) las pruebas objetivas, la atribución causal y las variables sociales. El tamaño del efecto sobre el rendimiento de las últimas variables no es siempre significativo por lo que no resultan tan relevantes como predictores (Manassero & Vázquez, 1995; Vázquez, 1990).

En conjunto, los resultados anteriores apuntan a la superioridad de la motivación respecto a otras variables educativas, concepto que ha llegado a ser central en el discurso del aprendizaje actual desde diversas perspectivas cognitivas (i.e. teoría de metas) y que ha permitido validar nuevos instrumentos más fiables de medida de la motivación, fundados en las correspondientes teorías (Manassero y Vázquez, 1998, 2001). Por otro lado, el desarrollo teórico de la motivación también ha dirigido la atención hacia diversos procesos donde han aparecido nuevas variables cognitivas relacionadas con la motivación, tales como las variables del yo (autoconcepto, autoestima, autoeficacia,...) o las atribuciones causales.

La relación de la atribución causal con la motivación es deudora, entre otras, de la teoría de Weiner y sus colaboradores (Weiner, 1986) que ha sido la referencia que ha guiado el desarrollo de las variables atribucionales consideradas en este estudio y desarrolladas con más detalle en otro lugar (Manassero y Vázquez, 1997).

Los aspectos motivacionales del sí mismo son tan importantes como las autocogniciones, aspectos ambos íntimamente relacionados. El sí mismo (personalidad, yo o «self», en terminología anglosajona) es un ente complejo que abarcaría una multiplicidad de rasgos, tales como el conocimiento sobre sí mismo (sea autoconcepto, autoestima, autoeficacia o autoregulación), los rasgos de personalidad, el cuerpo físico y la identidad propia, conformados en el marco de la interacción social, y que adquieren sentido en el marco de la unidad y continuidad del sí mismo subyacente a todos ellos (Munné, 2000). Un primer rasgo motivacional (autoconocimiento) surge de la necesidad de mantener impresiones favorables sobre uno mismo y conseguir que los demás también las tengan. El autoconocimiento promueve tres procesos de motivación: la necesidad de precisión en la evaluación del sí mismo (en orden a hacer más predecibles y controlables los resultados futuros), la automejora o tendencia a mantener los autoconceptos más favorables sobre uno mismo, y la consistencia, o proceso mediante el cual la gente lucha por mantener y confirmar las concepciones sobre sí mismos (Fiske y Taylor, 1991). El yo es una fuente de motivación a través de numerosos procesos implícitos o subconscientes que realizan comparaciones entre los distintos componentes del autoconcepto y que contribuyen también a la fijación de metas y la conducta (Breckler y Greenwald, 1986; Greenwald *et al.*, 2002).

Motivación, autoconcepto y atribución causal son conceptos omnipresentes en la investigación educativa y en la explicación y justificación de las decisiones educativas. La cuestión que se pretende plantear aquí es comprobar empíricamente las relaciones entre estas variables. Este estudio plantea la cuestión de probar las relaciones mutuas de las variables introducidas y con el rendimiento escolar, presentando un análisis de las relaciones entre cuatro de estas variables la variables del yo, el rendimiento escolar, la motivación y la atribución causal. Las tres últimas están ya desarrolladas en una línea de trabajo que representan las referencias señaladas en los párrafos precedentes, de modo que los párrafos siguientes enmarcan teóricamente el autoconcepto, variable seleccionada para representar el yo, por su multidimensionalidad que engloba algunas de las otras.

Según la teoría de la autopercepción (Bem, 1967), la gente infiere sus ideas sobre sí mismas de su propia conducta, aunque cogniciones y emociones también son relevantes (McGuire, 1985). El autoconcepto es una de las descripciones del sí mismo que ha tenido un mayor desarrollo en los últimos años. Está compuesto, por un lado, por la identidad personal, la autoimagen como individuo, que incluye atributos específicos como competencia, talento, valores, metas, emociones y sociabilidad, y por otro lado, la identidad social, derivada de la pertenencia a grupos sociales de pertenencia (raza, etnia, religión, comunidad, etc.) y cuya significación emocional es reconocida como parte importante del autoconcepto por la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1986). Ambas identidades, personal y social, se perciben por las personas con un efecto de halo, en base a la naturaleza afectiva/evaluativa de las mismas, de donde surge, como síntesis, el concepto de autoestima. En primera aproximación pues, la autoestima es el valor (positivo o negativo) asignado a los diferentes aspectos del autoconcepto, de modo que los distintos tipos de autoestima (personal o social) están estrecha y directamente relacionados entre sí y con el autoconcepto, porque comparten un núcleo común en la base del autoconcepto, circunstancia que ha producido numerosas definiciones semejantes para ambos constructos. La revisión de Keith y Bracken (1996) sobre veinte instrumentos de medida del autoconcepto y variables relacionadas muestra la multiplicidad y vaguedad de las definiciones empleadas en las escalas desarrolladas para medirlos. Una tarea importante que no se ha intentado lo suficiente es integrar los constructos referidos al sí mismo en una teoría unificada, de modo que, en la práctica, las diversas perspectivas siguen utilizando los más conspicuos de ellos.

El autoconcepto (ACC) no puede ser entendido adecuadamente si solo se considera una única dimensión del mismo, por el contrario debe partirse de su multidimensionalidad, desde la cual se relaciona con otros constructos, tales como la autoestima (autoevaluación afectiva), la autoeficacia (competencia autopercebida en una tarea determinada), la autoconfianza (creencia en la propia capacidad para conseguir metas), la autocaracterización (creencias sobre el propio el carácter), el rol sexual, etc.

Términos como competencia percibida, capacidad percibida, autoconfianza y autoeficacia son utilizados para describir la capacidad percibida de una persona para realizar una determinada tarea. La teoría de la autoeficacia (Bandura, 1986) describe este concepto como la creencia de una persona sobre su capacidad para realizar con éxito una tarea (p.e. resolver un problema de matemáticas) y alcanzar un objetivo (p.e. reconocimiento del profesor). La autoeficacia no es la capacidad real de la persona, sino el juicio o percepción de la persona sobre sus propias capacidades orientada hacia un determinado objetivo. La autoeficacia es una forma de autoconfianza específica para un contexto determinado, que tiene unas connotaciones motivacionales claras y se ha relacionado con la teoría de establecimiento de metas y la teoría de la atribución.

Un rasgo central del ACC se refiere a su naturaleza, estructura y formación así como a su relación con la cultura y su incidencia sobre el desarrollo del sí mismo, la autoi-

dentidad, la atribución académica y el aprendizaje. El carácter multifacético y jerárquico del ACC fue concretado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) en un modelo multinivel. El ACC general (o autoestima) está en la cúspide; el segundo nivel diferencia el ACC académico y el ACC no académico y hacia abajo, el ACC académico se subdivide en ACC verbal y matemático, y estos a su vez, en las materias escolares correspondientes a cada uno de ellos; las distintas facetas del ACC no académico incluye la apariencia y capacidad físicas y las relaciones sociales, con iguales, padres, etc. (Harter, 1982). La investigación empírica ha confirmado las propiedades jerárquicas del modelo estructural y evolutivo del ACC y la validez transcultural para estudiantes (Chung y Watkins, 1992; Lo, 1989; Marsh, Craven y Debus, 1998; Watkins y Dong, 1994). Aplicado al contexto escolar, la naturaleza multifacética y jerárquica del ACC implica que los estudiantes no tienen igual confianza y expectativas de logro en todas las asignaturas, antes al contrario, lo normal será un ACC variable según las asignaturas, de modo que un estudiante puede sentir una alta competencia en matemáticas y ciencias, y al mismo tiempo, tal vez, baja en lengua o historia.

La investigación educativa entre ACC y rendimiento académico demuestra la necesidad de considerar diferencialmente los componentes específicos del ACC académico. En primer lugar, la distinción entre los componentes académicos y no académicos del ACC (Byrne, 1984, 1996). Segundo, el rendimiento académico está relacionado con el ACC académico, pero casi desconectado de los otros componentes Marsh (1993). La evidencia empírica sobre las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico de los alumnos muestra que la relación más estrecha se establece con el componente académico del autoconcepto, mientras las correlaciones de los otros componentes del autoconcepto o el autoconcepto general son moderadas (Castejón y Vera, 1996; Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; González y Tourón, 1992; Machargo, 1991). Las correlaciones entre el ACC específico y las materias de clase correspondientes son altas y estadísticamente significativas mientras las correlaciones entre áreas y ACCs académicos cruzadas son inferiores (Marsh, 1992). Incluso con medidas de ACC diferentes se ha comprobado que el ACC académico está más correlacionado con el rendimiento académico que el ACC no académico (Anderman, Anderman y Griesinger, 1999) y también con la motivación académica (Learner y Kruger, 1997).

Tercero, las relaciones entre los distintos componentes del ACC son distintas, por ejemplo, los ACCs matemático y verbal están casi desconectados Marsh, Byrne y Shavelson (1988). Para describir y explicar la especificidad de contenido de los ACCs verbal y matemático, Marsh (1986) propuso el modelo interno / externo (I/E). Según este modelo, los ACCs son el resultado de comparaciones internas, que perciben las destrezas verbales inversamente a las matemáticas, y viceversa, y comparaciones externas (con los demás), que se perciben correlacionadas con el rendimiento. Las correlaciones negativas entre rendimientos y ACCs cruzados, esto es, ACC verbal sobre rendimiento matemático, y viceversa, hace que las correlaciones resultantes entre los ACCs serán bajas (Marsh, 1986b, 1990e; Marsh *et al.*, 1988). No obstante, la relación causal entre el ACC y el rendimiento (u otros resultados escolares) requiere aún evidencias más empíricas.

La relación entre el ACC y otros constructos es también un tema de investigación desde hace años. Por ejemplo, Marsh (1984), West, Fish y Stevens (1980) y la investigación posterior han sugerido que hay una relación uniforme entre el ACC multidimensional y las auto-atruciones multidimensionales para las causas de los resultados académicos.

Este estudio pretende mostrar las relaciones empíricas del autoconcepto con otras variables cognitivas importantes para el aprendizaje, una próxima al ACC y referida al sí mismo (autoeficacia), otras referidas a la motivación (de logro y académica) y otras a la

atribución causal del logro escolar. El propósito es probar si estas variables, que algunas teorías relacionan entre sí, están también empíricamente relacionadas en un contexto escolar de rendimiento, es decir, si influyen en el rendimiento escolar y cuantificar esta relación. Las hipótesis que guían esta investigación se centran en las siguientes relaciones entre las variables: diferencias en las variables empleadas entre los grupos de estudiantes con el resultado de éxito y fracaso en el rendimiento escolar (medido por las calificaciones) y establecer las relaciones estadísticamente significativas del ACC con las demás variables y en la predicción del rendimiento escolar (calificaciones).

Método

Los datos empíricos de este estudio fueron obtenidos en el marco de un proyecto de formación del profesorado sobre diagnóstico de las variables empleadas, a través de la cooperación entre los Departamentos de Orientación de Institutos de Educación Secundaria y Departamentos universitarios.

Muestra

Los participantes en este estudio son 271 estudiantes de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (16-17 años) y primer curso del bachillerato (17-18 años), pertenecientes a diez grupos clase diferentes de los cuatro Institutos de Educación Secundaria de Mallorca participantes en el proyecto de formación. Tres de los institutos están situados en una ciudad grande, capital de provincia, uno de ellos en el centro de la ciudad y los otros dos en distintas localizaciones de las afueras; el cuarto instituto está situado en una población de tamaño medio. Debido a la mortalidad experimental (abandonos, deficiente cumplimentación de cuestionarios, y ausencias entre los diferentes momentos de aplicación), el número de casos válidos de estudiantes varía según el cuestionario.

Instrumentos

Los instrumentos psicométricos aplicados en el proyecto fueron cinco, atribución causal, motivación (motivación de logro y motivación académica) y sí mismo (autoeficacia y ACC); en este estudio se describen los resultados referidos al ACC y sus relaciones con las anteriores variables.

La medida del ACC se ha realizado con el SDQ-II la forma para adolescentes del *Self-Description Questionnaire* (SDQ) de Marsh (1990) que comprende once dimensiones: tres áreas del ACC académico (general, matemático y verbal), siete áreas del ACC no académico (capacidades físicas, aspecto físico, relaciones con iguales del mismo sexo, relaciones con iguales de sexo opuesto, relaciones con los padres, honradez-confiabilidad y estabilidad emocional) y el ACC general, derivado de la escala de autoestima de Rosenberg (1965, 1979). El SDQ-II completo tiene 102 frases valoradas sobre una escala de seis puntos (falsa, principalmente falsa, más falsa que cierta, más cierta que falsa, principalmente cierta, cierta) y cuya fiabilidad es alta (entre .83 y .91; media .87), aunque la correlación entre las distintas subescalas es modesta (media .18). En este estudio se han aplicado sólo cuatro escalas del SDQ II: ACC Matemático, ACC Lengua (verbal), ACC Padres y ACC

Académico. Con la suma de las puntuaciones de estas cuatro sub-escalas se ha construido una puntuación global denominada simplemente ACC.

La escala de autoeficacia está formada por 30 ítems, siete de los cuales son elementos de control, sin validez psicométrica (Fernández-Ballesteros, 1987; Sherer y Adams, 1983; Sherer *et al.*, 1982). La estructura teórica de la escala define dos sub-escalas denominadas Autoeficacia General y Autoeficacia Social; aquella se refiere a la percepción de la eficacia personal para la ejecución de tareas de tipo general, mientras la Autoeficacia Social representa la percepción de la capacidad personal para establecer relaciones sociales de amistad. La subescala de Autoeficacia General tiene una estructura interna formada por tres factores denominados Autoafrentamiento, Autoconfianza y Autolatencia. La Autoeficacia General aparece conformada, a su vez, por dos factores, Autocapacidad Social y Autoafrentamiento Social (Manassero y Vázquez, 1995).

La motivación de los estudiantes se evalúa mediante dos instrumentos diferentes, la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) y la Escala de Motivación Académica (EMA) abreviadamente, motivación causal y motivación académica, que reflejan dos perspectivas teóricas distintas. La EAML esta formada por 22 ítems de diferencial semántico, que se agrupan internamente en cinco factores denominados Motivación de Interés, Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación de Esfuerzo, Motivación de Examen y Motivación de Profesor (Manassero y Vázquez, 1998). La puntuación total de la EAML forma la variable denominada Motivación causal. La EMA es un inventario de 28 ítems que reflejan las distintas razones para la asistencia a clase en el instituto. Las variables definidas en la EMA son Motivación intrínseca (MI), que comprende Motivación intrínseca para conocer, Motivación intrínseca para rendir o realizar cosas y Motivación intrínseca para experimentar estimulación, Motivación extrínseca (ME), que engloba Regulación externa, Regulación interna (introyección) e Identificación, y finalmente, Desmotivación; además, se ha definido una variable denominada Total que es la suma de la puntuaciones de motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand *et al.*, 1992).

La escala de atribución causal valora cinco características de las causas atribuidas por los estudiantes sobre sus resultados de logro escolar (calificaciones), como son Lugar de causalidad (causa interna / externa), Estabilidad (causa estable / inestable), Controlabilidad (causa controlable / incontrolable), Intencionalidad (causa intencional / no intencional) y Globalidad (causa global / específica) (Manassero y Vázquez, 1997).

Procedimiento

Las aplicaciones de los instrumentos se realizaron colectivamente, en los grupos-clase naturales del alumnado, durante la hora lectiva destinada a tutoría, integradas dentro de las actividades y dirigidas por el profesorado del departamento de orientación de cada uno de los institutos, en momentos sucesivos y diferentes, siguiendo las instrucciones y las normas estandarizadas usuales en las aplicaciones psicométricas.

Todas las medidas y el rendimiento escolar se refieren específicamente a la asignatura de Matemáticas, una de las áreas con mayor tasa de fracaso escolar y a las calificaciones académicas recibidas por el alumnado al acabar el período de la primera evaluación del curso. La variable de logro del alumnado es la calificación del primer trimestre del curso obtenida por el alumnado en Matemáticas. A efectos operativos, las calificaciones cualitativas del rendimiento escolar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente) se han convertido en puntuacio-

nes numéricas (3, 5, 6, 8 y 10); las calificaciones de bachillerato son directamente numéricas, expresadas en una escala de 1 a 10, por lo que se han tomado directamente las calificaciones otorgadas por el profesorado sin ninguna transformación. Las variables demográficas han empleado las siguientes: Éxito/Fracaso Objetivo, que caracteriza los resultados de calificaciones obtenidos por los alumnos como Éxito, si la calificación obtenida es positiva (Suficiente, Bien, Notable o Sobresaliente), o como Fracaso, si la calificación es negativa (Insuficiente), Éxito/Fracaso Percibido, que refleja la percepción valorativa propia de cada alumno sobre su resultado académico, y el Sexo (Hombres y Mujeres).

La expectativa de logro futuro del alumnado son valoradas sobre una escala de seis puntos (muy deficiente, insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente) que se han transformado numéricamente con las equivalencias señaladas antes (muy deficiente, 1) para formar la variable denominada calificación esperada. El cambio de expectativas se ha operacionalizado como la diferencia entre la calificación actual y la calificación esperada, de modo que cambios más negativos indican expectativas más altas y cambios positivos indican expectativa más bajas. Cada profesor de matemáticas de cada grupo emitió una valoración personal del grado de motivación de cada estudiante participante, que se ha denominado motivación del profesor.

Las variables se someten a diversos análisis de diferencias entre grupos de éxito y fracaso escolar y correlacionales, desde las correlaciones individuales entre las variables y el estudio de la capacidad predictiva de los diversos grupos de variables mediante regresión múltiple.

Tabla 1. Muestra válida de alumnado para cada uno de los instrumentos aplicados en el estudio.

CUESTIONARIOS	N	Hombres (%)	Mujeres (%)
Escala de autoconcepto	271	53	47
Escala de motivación académica	269	53	47
Escala de motivación causal	181	59	41
Escala de atribución causal	181	59	41
Escala de autoeficacia	145	56	44
Cuestionario de profesorado (calificaciones, motivación de profesorado)	271	53	47

Resultados

Las puntuaciones medias totales de las distintas variables de ACC están situadas todas por encima del punto central de sus respectivos rangos, lo cual sugiere valoraciones muy positivas, en general, de los distintos tipos de ACC. Las puntuaciones de ACC para el éxito y el fracaso son casi siempre superiores en el caso del éxito, aunque las diferencias no siempre son estadísticamente significativas. La variable total de ACC general ilustra bastante equilibradamente la situación, pues tiene mejor puntuación en el éxito que en el fracaso como sería plausible esperar, pero el grado de significación se sitúa en los límites del

criterio de significación estadística ($p = .05$). No obstante, el tamaño del efecto de las diferencias en esta diferencia significativa es moderado. El ACC matemático es el único que presenta diferencias significativas entre éxito y fracaso, lo cual es una primera pista del carácter específico de cada componente del ACC, pues el ACC matemático es la variable que más discrimina entre el éxito y el fracaso en matemáticas, conforme a las propuestas por los autores del SDQ II en el modelo interno/externo.

Tabla 2. Puntuaciones medias de las variables de autoconcepto para los grupos de éxito y fracaso percibido y sexo y significación estadística de las diferencias según el resultado (éxito/fracaso) y el sexo (covariante el resultado).

VARIABLES (rangos)	Éxito		Fracaso		Éxito	Fracaso	Total	ANCOVA Sexo x Exi/Fra	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre				SEXO	EXIFRA
Casos (N)	23	13	51	94	36	145	181		
AUTCONCEPTO								0.583	0.028
Media (51-306)	206.4	206.3	195.4	195.5	206.4	195.5	197.7		
Dv.St.	21.8	32.3	20.3	26.7	24.8	24.4	24.8		
AUCOMATEMAT								0.327	0.009
Media (11-66)	36	43.4	31.2	33.6	38.2	32.7	33.8		
Dv.St.	12.9	11.7	10.7	12.1	12.9	11.6	12		
AUCOLENGUA								0.017	0.472
Media (15-90)	60.2	58.1	59.4	54.9	59.6	56.6	57.2		
Dv.St.	10.7	13.2	9.4	11.4	11.3	10.9	11		
AUCOPADRES								0.368	0.667
Media (10-60)	46.6	42.8	45.2	47.4	45.4	46.6	46.4		
Dv.St.	9.3	9.7	10.4	6.9	9.4	8.4	8.6		
AUCACADÉMICO								0.468	0.079
Media (15-90)	63.7	62	59.6	59.5	63.2	59.5	60.3		
Dv.St.	8.1	7.8	7.7	10.7	7.9	9.6	9.4		

Cuando se controla el resultado de éxito o fracaso, las diferencias de género no son, en la mayoría de los casos, estadísticamente significativas. El grado de significación más alto y significativo de las diferencias de género sucede para las puntuaciones de ACC de lengua tanto en el subgrupo de éxito como en el de fracaso; las chicas tienen un ACC de lengua más alto que los chicos. El patrón inverso ocurre en el caso del ACC de matemáticas, donde los chicos tienen puntuaciones superiores a las chicas, aunque el grado de significación de las diferencias de género no es estadísticamente significativo. Estos resultados pueden estar relacionados con el patrón tradicional de mejor rendimiento escolar de los chicos en matemáticas y de las chicas en lengua, repetidamente informado en la literatura (Vázquez, 1989).

Las puntuaciones medias totales de las distintas variables de autoeficacia están situadas casi todas por encima del punto central de sus respectivos rangos, con excepción de la autoeficacia social de afrontamiento, lo cual sugiere, en general, un diagnóstico positivo de los estudiantes en los distintos tipos de autoeficacia. Las diferencias en las puntuaciones de autoeficacia entre el éxito y el fracaso no son estadísticamente significativas ni muestran patrones consistentes entre los subgrupos.

Cuando se controla el resultado de éxito o fracaso, las diferencias de género no son, en la mayoría de los casos, estadísticamente significativas. El grado de significación más alto y significativo de las diferencias de género sucede para las puntuaciones de autoeficacia social de capacidad tanto en el subgrupo de éxito como en el de fracaso, donde las chi-

Tabla 3. Puntuaciones medias de las variables de autoeficacia para los grupos de éxito y fracaso percibido y sexo y significación estadística de las diferencias según el resultado (éxito/fracaso) y el sexo (covariante el resultado).

VARIABLES	Éxito		Fracaso		Éxito	Fracaso	Total	ANCOVA	
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre				SEXO	EXIFRA
Casos (N)	23	13	51	94	36	145	181		
AUTOEFICACIA								0.169	0.611
Media (23-115)	79.6	82.2	83	79.3	80.4	80.7	80.6		
Dv.St.	6.7	8.7	8.7	11	7.3	10.3	9.7		
AUFGENERAL								0.254	0.926
Media (17-85)	59.8	62.2	61.4	59	60.5	59.9	60		
Dv.St.	6.5	7.2	7.2	8.6	6.7	8.1	7.8		
FGAFRONTAM								0.379	0.582
Media (7-35)	25.2	27	25.7	24.7	25.8	25.1	25.2		
Dv.St.	3.7	3.5	3.9	4.7	3.7	4.4	4.3		
FGCONFIANZA								0.244	0.809
Media (4-20)	14.4	15.4	15.3	14.3	14.7	14.7	14.7		
Dv.St.	2.9	1.7	2.6	3.2	2.7	3	2.9		
FGLATENCIA								0.096	0.632
Media (5-25)	17.7	16.9	18	17.1	17.4	17.4	17.4		
Dv.St.	2.4	3.5	3	2.9	2.8	2.9	2.9		
AUFSOCIAL								0.17	0.09
Media (5-25)	19.8	20	21.6	20.3	19.9	20.8	20.6		
Dv.St.	2.6	2.8	3.5	3.7	2.6	3.7	3.5		
FSCAPACIDAD								0.003	0.98
Media (2-10)	8.2	7.9	8.5	7.4	8.1	7.8	7.9		
Dv.St.	1.6	1.4	1.6	2	1.5	1.9	1.8		
FSAFRONTAM								0.679	0.049
Media (3-15)	8.2	8.2	9.3	9.2	8.2	9.2	9		
Dv.St.	2	1.9	2.6	2.4	1.9	2.5	2.4		

cas tienen una autoeficacia más alta que los chicos. El patrón más general, sin embargo, muestra una interacción entre género y resultado, donde los chicos tienen puntuaciones de autoeficacia superiores a las chicas en el éxito, pero en el fracaso aparece el patrón contrario (chicas con autoeficacia superior a los chicos).

Relaciones del ACC con atribución, autoeficacia, motivación y rendimiento

En este apartado se analizan las relaciones entre ACC y otras variables personales como atribución causal del rendimiento escolar, autoeficacia y la motivación, evaluada desde tres perspectivas, causal, académica y del profesor, las calificaciones escolares como indicador de un resultado de logro escolar, susceptible de formularse también en términos de éxito y fracaso.

Tabla 4. Correlaciones mutuas entre las variables de autoconcepto.

	AUTOCONC	AUCOMATE	AUCOLENG	AUCOPADR	AUOACAD
AUCOMATE	.5911**	1.0000**			
AUCOLENG	.5267**	-.1515	1.0000**		
AUCOPADR	.4924**	.0598	.0538	1.0000**	
AUOACAD	.8217**	.3877**	.4035**	.2269*	1.0000**

Significación de dos colas: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Los coeficientes de correlación en cursiva corresponden a variables que son, por construcción, linealmente dependientes.

Las correlaciones de las distintas variables de ACC entre ellas sólo son significativas en el caso del ACC académico, lo cual significa que los otros tres factores (matemático, lengua y padres) son relativamente independientes entre sí. Como rasgo indicativo, cabe destacar la correlación no significativa estadísticamente entre los ACCs de lengua y matemático, lo cual entra dentro de las predicciones del modelo interno / externo.

Las correlaciones del ACC con las variables de rendimiento escolar, calificaciones, calificaciones esperadas y cambio de expectativas tienen un patrón bien definido: el cambio de expectativas no correlaciona con ninguna variable de ACC y la variables de ACC lengua y padres tampoco correlacionan con ninguna de las variables de rendimiento escolar. En consecuencia, las variables de ACC mejor relacionadas con el rendimiento escolar son aquellas con contenido académico, el ACC total, académico y matemático, siendo este último, el que presenta los coeficientes de correlación más elevados, que corresponden aproximadamente a un 30% de varianza común. La motivación asignada por el profesorado tiene este mismo patrón de correlaciones con el ACC total, académico y matemático (varianza común máxima 27%). Estos resultados dan apoyo a la distinción entre componentes académicos y no académicos del ACC.

Tabla 5. Correlaciones entre las puntuaciones de rendimiento escolar y las variables de autoconcepto (N válidos, 138).

	AUTOCONC	AUCOMATE	AUCOLENG	AUCOPADR	AUOACAD
CALIFICA	.4068**	.5403**	-.0164	.0766	.3246**
CALI_ESP	.3628**	.5682**	-.0200	.0493	.2022
CAMBIO-EXP	.0713	.0080	.0025	.0325	.1444

Significación de dos colas: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Las correlaciones de la autoeficacia con las variables de ACC no son significativas en la mayoría de los casos, especialmente el ACC matemático y el ACC de padres, mientras el ACC general, verbal y académico correlacionan siempre con la autoeficacia total y general y algunas otras variables. Las dimensiones de atribución causal no correlacionan significativamente con las variables de ACC, con excepción del ACC matemático (globalidad) y el ACC de padres (lugar y controlabilidad). Las variables de ACC que correlacionan con la motivación causal están claramente decantadas sobre el ACC general, matemático y académico. La variable de ACC mejor correlacionada con la motivación causal es el ACC matemático, siendo la más alta correlación la de motivación de tarea que tiene un 29% de varianza común.

Tabla 6. Correlaciones entre las puntuaciones de las variables de Autoeficacia, Motivación causal, académica y del profesor, atribución causal y el resto de las variables (N válidos, 138).

	AUTOCONC	AUCOMATE	AUCOLENG	AUCOPADR	AUOACAD
AUTOEFICACIA					
AUEFICAC	.3097**	.0293	.2970**	.1680	.2865**
AUFGENER	.3032**	.0389	.2345*	.2241*	.2753*
FGAFRONT	.3520**	.1366	.2052	.1872	.3458**
FGCONFA	.2143	-.0551	.2078	.2050	.2096
FGLATENC	.0929	.0354	.1132	.1425	.0296
AUFSOCIA	.1848	-.0051	.3018**	-.0316	.1825
FSCAPACI	.1688	-.0607	.2917**	.0096	.1846
FSAFRONT	.1280	.0570	.2327*	.1297	.1223
MOTIVACIÓN CAUSAL					
MOTICAUS	.5211**	.6922**	-.0429	.1445	.3972**
MCEXAMEN	.2048	.2773**	-.0351	.1875	.0481
MCESFUER	.4203**	.5226**	-.0143	.0930	.3654**
MCTAREA	.5391**	.6963**	.0183	.0748	.4353**
MCINTERE	.3693**	.5278**	-.0552	.0038	.3537**
MCPROFE	.3746**	.5159**	-.0789	.2309*	.1979
MOTIVACIÓN ACADÉMICA					
MOTIACAD	.2669*	.1985	.1617	.0532	.2162
MICONOCE	.3323**	.2804**	.1111	.0915	.3045**
MIRENDIR	.3496**	.2829**	.1770	.0653	.2971**
MIESTIMU	.2352*	.1199	.2672*	-.0404	.2018
MEIDENTI	.3458**	.2583*	.1614	.1294	.2765*
MEINTROY	.2431*	.1280	.1672	.0793	.2134
MEEXTREG	.1776	.0877	.0977	.0983	.1534
MEDESMOT	-.5377**	-.3047**	-.2995**	-.1815	-.5179**
MINTRINS	.3439**	.2551*	.2106	.0424	.3012**
MEXTRINS	.3013**	.1856	.1692	.1192	.2532*
MOTACRES	.3642**	.2498*	.2148	.0891	.3133**
MOTIVACIÓN DEL PROFESOR					
MOTIPROF	.4670**	.5256**	.0567	.0349	.4588**
ATRIBUCIÓN CAUSAL					
LUGARCAU	.0124	.0292	.1294	.2759*	.1163
ESTABILI	.0484	-.1307	.1740	-.1408	-.244
CONTROLA	.1591	.1374	-.1051	.2910**	.0898
INTENCIO	.1494	.1586	.0124	.1356	.0493
GLOBALI	.1369	.3697**	.0717	.0440	.0077

Significación de dos colas: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Las correlaciones entre motivación académica y ACC están también decantadas muy similarmente al patrón de motivación causal. Tres variables, ACC general, matemático y académico, acaparan las correlaciones significativas, mientras el ACC de padres y ACC de lengua no correlacionan con la motivación académica. La variable de ACC mejor correlacionada con la motivación académica es el ACC general, después el ACC académico y después el ACC matemático. La varianza común más alta con estas variables es del orden de 10%. Deben resaltarse las altas correlaciones negativas de la variable desmotivación respecto al ACC que corresponden a varianzas comunes que superan las anteriores (28%).

Análisis de regresión múltiple

En este apartado se presentan algunos análisis de regresión lineal múltiple poniendo en competencia directa variables significativas o generales de cada uno de los diferentes conjuntos para comparar su potencia predictiva.

Tabla 7. Resultados de la regresión lineal múltiple de las variables de rendimiento escolar (calificación, calificación esperada y cambio de expectativas) como criterios, frente a las variables de autoconcepto. Para cada criterio se indican los resultados del método «todas incluidas», cuando todas las variables se introducen como predictores en la ecuación, y los resultados del método de selección «paso a paso», cuando sólo entran en la ecuación aquellas variables cuya predicción de la varianza común con el criterio es significativa ($p < .05$), mostrándose los predictores significativos, sus coeficientes de regresión estandarizados (beta) y su significación.

CALIFICACION			CALIFICAC. ESPERADA			CAMBIO EXPECTAT.			
	Beta	Signif.		Beta	Signif.		Beta	Signif.	
AUCOMATE AUCOLENG AUCOPADR AUOACAD									
TODAS INCLUIDAS									
R	.56532			.55571			.18104		
R ²	.31959			.30881			.03277		
SELECCIÓN PASO A PASO									
R	.56475			.55087			.16079		
R ²	.31894			.30346			.02585		
	AUCOACAD	.13688	.0685	AUCOMATE	.55087	.0000	AUCOACAD	.16079	.0517
	AUCOMATE	.49747	.0000						

R: coeficiente de correlación múltiple.

R²: proporción de varianza común entre criterio y predictores (cuadrado de la correlación múltiple).

En primer lugar, se prueba una ecuación de regresión con las variables de rendimiento como variable dependiente y las variables de autoconcepto como predictores. Las cuatro variables de ACC alcanzan una buena proporción de varianza común (del orden del 30%) con los criterios de calificaciones (escolares y esperadas), mientras que el cambio de expectativas no es apenas explicado por los predictores de ACC. El ACC matemático es el predictor más relevante del rendimiento escolar, ratificando la relación específica con la calificación ya encontrada en las correlaciones y el éxito y fracaso, pues aparece con coeficientes estandarizados mucho mayores que el otro predictor significativo, el ACC académico.

Se han ensayado ecuaciones de regresión lineal múltiple respecto a los mismos criterios de rendimiento escolar frente a todas las variables junto con la motivación del profesor, para analizar la potencia predictiva relativa de las variables de ACC frente a las demás. Por parte de las dimensiones causales se ha tomado la variable estabilidad como representante de este conjunto en todos los casos. Los resultados muestran una proporción de varianza común explicada por todos los predictores muy importante para el caso de las calificaciones (68%), y también para las calificaciones esperadas (45%), e incluso sorprendentemente altas para el cambio de expectativas (34%). Los predictores relevantes de las calificaciones escolares (63%) se centran en las variables motivación del profesor, motivación causal (concretada ahora en motivación de examen y esfuerzo) y estabilidad, y el ACC matemático. Las calificaciones esperadas son anticipadas significativamente (37%) por sólo dos predictores, motivación causal total y ACC matemático. Los predictores significativos (19%) del cambio de expectativas son los mismos que para la calificación escolar, excepto la motivación causal de esfuerzo que no aparece en este caso.

Atendiendo al hecho que la calificación y la motivación del profesor son dos juicios emitidos por la misma persona, el profesor de matemáticas, puede suponerse que no son completamente independientes desde el inicio, de modo que para evitar este sesgo se han eliminado, ensayando nuevas ecuaciones de regresión lineal múltiple respecto a los mismos criterios de rendimiento escolar con el mismo conjunto de variables anteriores construidas desde cada una de las subescalas, exceptuando la motivación del profesor. Los resultados muestran también una importante proporción de varianza común explicada por los predictores, aunque un poco más baja que en el caso anterior, pues no en vano se ha quitado un predictor relevante, como es la motivación asignada por el profesorado; son muy altas para el caso de las calificaciones (61%), y también para las calificaciones esperadas (44%), e incluso sorprendentemente altas para el cambio de expectativas (30%). Los predictores relevantes de las calificaciones escolares (57%) aparecen ahora centradas en las variables de motivación causal (concretadas en motivación de examen, de tarea, de profesor y de esfuerzo), y aparece como una novedad respecto al caso anterior, aunque parezca redundante con todas las variables de subescalas ya citadas, la variable de motivación causal total; además, entran también el ACC matemático y la estabilidad. Las calificaciones esperadas son anticipadas significativamente (39%) por la motivación causal de tarea, ACC matemático, lugar de causalidad y controlabilidad (negativa, a mayor control percibido, menor calificación esperada). Los predictores significativos (24%) del cambio de expectativas son muy variados, algunos ya aparecidos en la calificación escolar como motivación de examen, de esfuerzo, ACC matemático y estabilidad, y otros nuevos como los ACCs académico y de lengua, y la motivación intrínseca de estimulación y para conocer.

Los análisis correlacionales mostrados en este apartado sirven para establecer una gradación en las relaciones de las distintas variables puestas en juego en este estudio en relación con el logro o rendimiento escolar, medido a través de las calificaciones, las calificaciones esperadas y el cambio de expectativas.

En primer lugar, desde la perspectiva de los criterios de logro, resulta evidente que la variable de logro mejor correlacionada con el conjunto de variables predictoras son las calificaciones escolares, en tanto, que las calificaciones esperadas, y el cambio en las expectativas, todavía más, tienen correlaciones de conjunto más bajas con las variables predictoras. Las proporciones de varianza común entre calificaciones y predictores consiguen un nivel que supera el 60% lo cual constituye un valor muy alto para lo que suele ser usual en este tipo de estudios correlacionales.

Tabla 8. Resultados de la regresión lineal múltiple de las variables de rendimiento escolar (calificación, calificación esperada y cambio de expectativas) como criterios, frente a las variables de autoconcepto, atribución causal, motivación causal y motivación académica. Para cada criterio se indican los resultados del método «todas incluidas», cuando todas las variables se introducen como predictores en la ecuación, y los resultados del método de selección «paso a paso», cuando sólo entran en la ecuación aquellas variables cuya predicción de la varianza común con el criterio es significativa ($p < .10$), mostrándose los predictores significativos, sus coeficientes de regresión estandarizados (beta) y su significación.

CALIFICA	Beta	Signif.	CALL_ESP	Beta	Signif.	CAMBIOEXP	Beta	Signif.
TODAS LAS VARIABLES								
TODAS INCLUIDAS								
R	.82314		.67179			.58427		
R ²	.67755		.45130			.34138		
SELECCIÓN PASO A PASO								
R	.79284		.60434			.44032		
R ²	.62859		.36523			.19388		
MOTIPROF	.37112	.0000	AUCOMATE	.37082	.0001	MCEXAMEN	.31400	.0002
MCEXAMEN	.35189	.0000	MOTICAUS	.28518	.0032	ESTABILI	.14694	.0649
MCESFUER	.20642	.0019				MOTIPROF	.27334	.0036
ESTABILI	.13330	.0145				AUCOMATE	.20350	.0328
AUCOMATE	.15724	.0235						
TODAS LAS VARIABLES EXCEPTO MOTIPROF								
TODAS INCLUIDAS								
R	.78229		.66244			.55443		
R ²	.61198		.43883			.30740		
SELECCIÓN PASO A PASO								
R	.75269		.62555			.49357		
R ²	.56654		.39131			.24361		
MCEXAMEN	.45977	.0000	MCTAREA	.33349	.0006	MCEXAMEN	.33164	.0001
ESTABILI	.19049	.0017	LUGARCAU	.16469	.0199	ESTABILI	.19782	.0126
MCTAREA	.28305	.0171	CONTROLA	-.11975	.0979	AUCOLENG	-.20870	.0269
MCPROFE	.24737	.0096	AUCOMATE	.34227	.0003	AUCOACAD	.26928	.0073
AUCOMATE	.22266	.0098				AUCOMATE	-.23618	.0204
MCESFUER	.51213	.0009				MCESFUER	.16626	.0845
MOTICAUS	.54927	.0334				MIESTIMU	.28130	.0063
						MICONOCE	-.26025	.0171

R: coeficiente de correlación múltiple.

R²: proporción de varianza común entre criterio y predictores (cuadrado de la correlación múltiple).

En segundo lugar, la incidencia de las variables independientes o predictores también es diferente respecto a la predicción del logro escolar. Dejando aparte la motivación del profesor, por un posible sesgo intrínseco, de todo el conjunto de variables medidas mediante los cuestionarios, las mejor relacionadas con el rendimiento escolar son las variables de motivación causal; la comparación especial y directa entre la motivación causal y la motivación académica también evidencia que la primera de ellas es un indicador más potente y diversificado que la motivación académica. Las variables peor relacionadas con el logro escolar son las variables de autoeficacia y de motivación académica.

Entre el grupo de variables más y menos significativas, aparece un grupo de variables, que sin alcanzar la significación de las primeras, superan en capacidad predictiva a las segundas, colocándose en una situación intermedia entre ambos grupos extremos. Pertenecen a este grupo intermedio las variables de dimensiones causales y ACC. Entre las segundas, el ACC matemático es la más potente, y ya se ha interpretado que este resultado no debe ser ajeno a la especificidad de esta variable de ACC, afín con el rendimiento escolar medido por calificaciones referidas a las matemáticas. Por tanto, estos resultados enfatizan la coherencia de la especificidad entre ambas variables de ACC y rendimiento escolar.

Discusión

Este estudio plantea empíricamente la importancia educativa de las variables del sí mismo, operacionalizadas en el autoconcepto y la autoeficacia, en relación con otras variables educativas, tales como atribución causal, motivación y los resultados escolares, operacionalizados en las calificaciones, la expectativa de calificaciones y el cambio esperado del rendimiento en base a las expectativas. El contexto educativo específico en el que se han planteado estas relaciones es la asignatura de matemáticas en la educación secundaria.

Los resultados indican que las condiciones de éxito y fracaso escolar (referido a la calificación de matemáticas) sólo marcan diferencias importantes en el ACC matemático de los estudiantes, cuyas diferencias entre el éxito y el fracaso son estadísticamente significativas, correspondiendo la mayor puntuación al éxito. En las restantes variables de ACC las puntuaciones no son significativamente superiores en el éxito respecto al fracaso. La especificidad del ACC matemático y el hecho que el éxito y fracaso se refiera a las matemáticas, puede estar en la base interpretativa de este resultado, sugerido ya por los autores del SDQ II (Byrne, 1984, 1996; Marsh, 1992; 1993) y otros instrumentos (Anderman *et al.*, 1999), así como la correlación postulada entre ACC y rendimiento escolar de la misma materia académica por el modelo interno / externo.

En el caso de la autoeficacia, las diferencias de puntuaciones entre el éxito y el fracaso tampoco son estadísticamente significativas. La interpretación de este resultado puede radicar en la falta de especificidad de la escala de autoeficacia aplicada (autoeficacia general), aunque el resultado plantea la existencia de diferentes variables del sí mismo que no son afectadas por el fracaso escolar, de modo que el alcance de los efectos nocivos del fracaso escolar pueden ser mucho más limitados que lo postulado por otras previsiones más catastrofistas respecto a ello. Se observa también una interacción entre género y resultado, conformada por un patrón donde los chicos tienen puntuaciones de autoeficacia superiores a las chicas en el éxito, pero en el fracaso aparece el patrón contrario (la chicas tienen autoeficacia superior a los chicos), pero puesto que las diferencias sólo son estadísticamente significativas en un caso, el alcance de este resultado es muy limitado.

Los análisis empíricos correlacionales presentados apuntan en la misma dirección señalada, una independencia relativa de muchas de las variables que representan el sí mismo. Las diversas correlaciones no significativas entre algunas de estas variables del sí mismo están de acuerdo con las propuestas contraintuitivas del planteamiento teórico de modelo interno / externo del ACC, que postula esta independencia entre las dimensiones del ACC. La independencia de estas variables se justifica empíricamente no sólo para las variables de autoeficacia frente a las de ACC, sino también para las variables internas de cada una de ellas, pues no correlacionan significativamente entre sí. En particular, se confirma el rasgo específico del citado modelo que postula una independencia incluso entre el

ACC matemático y el ACC verbal o de lengua debido a la falta de correlación significativa entre ambos, a pesar que ambos forman parte del autoconcepto académico.

Las relaciones entre las variables de ACC y el resto de constructos considerados en este estudio muestra patrones más complejos y diversificados. En el caso de la atribución causal y el ACC no parece sugerirse una relación sólida, pues las correlaciones obtenidas empíricamente son más bien anecdóticas, ya que sólo correlacionan el ACC matemático con globalidad y el ACC de padres con lugar y controlabilidad. En el primer caso, la correlación significa que una mejor ACC matemático está relacionado con una percepción de la causalidad del rendimiento en matemáticas más global, y viceversa, los estudiantes con más bajo ACC matemático tienden a atribuir su calificación a causas más específicas. Los estudiantes con mejores calificaciones tienen una percepción más totalizadora de su desempeño en la clase de matemáticas, en el sentido que todo el contexto de clase ayudaría al logro, mientras los estudiantes con peores calificaciones atribuyen a rasgos específicos de la situación. Lo más importante de este patrón significativo de la atribución es su carácter adaptativo y favorecedor del logro futuro (Manassero y Vázquez, 1995).

Las correlaciones entre motivación causal y ACC se centran en las variables de ACC general, académico y matemático (máxima varianza común con motivación de tarea sobre 48%), mientras la motivación académica establece correlaciones significativas con el ACC general, después el ACC académico y después el ACC matemático (varianzas comunes inferiores a 10%), junto con las altas correlaciones negativas de la variable desmotivación respecto al ACC (varianzas comunes superiores a las anteriores del orden de 28%). Este resultado confirma que el modelo atribucional de la motivación reflejado en la EAML resulta mejor al modelo de motivación académica por lo que se refiere a sus relaciones con el ACC, un resultado ya alcanzado con otros criterios (Manassero y Vázquez, 2001). La interpretación de este resultado está ligada al significado de la escala de motivación causal, que es una escala de motivación centrada en el logro y en la percepción positiva de las causas principales del logro en un contexto de rendimiento escolar (capacidad, esfuerzo, tarea, profesor, etc.); un mejor ACC matemático está ligado a una percepción más positiva de la acción de las causas del logro en el contexto escolar.

Las correlaciones del ACC con el rendimiento escolar, (calificaciones, calificaciones esperadas y cambio expectativas), la variable clave del resultado escolar muestran también un patrón definido. Las variables de ACC mejor relacionadas con el rendimiento escolar son el ACC total, académico y matemático, siendo este último la que presenta una intensidad mayor (varianza común en torno a 30%). Este resultado vuelve a confirmar el modelo interno / externo que preconiza la independencia de las distintas dimensiones del ACC y la especificidad de los componentes académicos: los únicos componentes del ACC que se relacionan con un resultado escolar son los ACC académicos (el general contiene ambos AAC en su definición).

Las correlaciones de las variables de la autoeficacia con el rendimiento escolar, calificaciones, calificaciones esperadas, y cambio de expectativas no son significativas, de modo que la autoeficacia (general y social) no es un predictor adecuado del rendimiento escolar. Complementariamente, la competencia entre las variables del sí mismo consideradas aquí, ACC y autoeficacia, el ACC es un mejor predictor del rendimiento escolar que la autoeficacia.

La influencia de las distintas variables respecto a la predicción del logro escolar, medida por su capacidad predictiva en un modelo de regresión múltiple, que permite comparar directamente todas las variables y diferenciarlas entre sí, permite concluir:

- La evaluación de la motivación emitida por el profesor mantiene una alta correlación con la calificación. No obstante, puesto que ambas evaluaciones son emitidas por el profesor sobre el mismo estudiante, el fuerte efecto de halo que puede existir entre ambas medidas de inicio, disminuye la representatividad de esta variable.
- Las variables de motivación causal, como demuestran los sucesivos análisis de regresión, aparecen como los predictores independientes más potentes del rendimiento escolar, con respecto a los demás.
- La comparación especial y directa entre la motivación causal y la motivación académica también evidencia que la primera de ellas es un indicador más potente y diversificado que la motivación académica.
- Las variables peor relacionadas con el logro escolar son las variables de autoeficacia y de motivación académica. Ambas variables, tienen las correlaciones más bajas y los resultados de la regresión evidencian su casi nula presencia como predictores significativos en las ecuaciones de regresión finales.
- Las variables de dimensiones causales y ACC forman un grupo de potencia predictiva intermedia, inferiores a las variables de motivación. Entre las primeras, destacan como predictores la estabilidad, y también el lugar de causalidad y controlabilidad. Entre las variables de ACC, el ACC matemático es el predictor más potente, resultado que se interpreta como una consecuencia directa de la especificidad de esta variable de ACC respecto al logro escolar medido por calificaciones de matemáticas.

Los resultados del análisis de las variables de ACC en relación el rendimiento escolar de matemáticas demuestra la potencia media del ACC específico para la situación educativa planteada (ACC académico y matemático). Además, la fuerte relación de esos ACCs específicos con las variables de motivación de logro causal, que son las que tienen el mayor peso como predictores del rendimiento, por ejemplo, constituyen una base empírica para la dimensión motivacional implícita en los desarrollos teóricos del ACC. Por otro lado, el hecho que la relación del ACC con la motivación académica sea inferior a la relación con la motivación de logro causal, junto con las correlaciones significativas con algunas variables de atribución causal ofrecen una base empírica adicional para las conexiones causales del ACC, más intensas a través de la vía motivacional que no a través de la vía directa con las atribuciones causales. Estas interpretaciones concuerdan con el contraste empírico de un modelo que investiga el orden causal entre motivación (planteada como diseño de metas), ACC y rendimiento escolar y confirma que el modelo más ajustado sugiere el orden que va de la motivación al ACC y al rendimiento escolar, es decir, la motivación es causa del ACC (Dowson, Barker, McInerney, 2003).

Sin embargo, un resultado que no confirman estos resultados es la asociación indefectible entre bajo autoconcepto y fracaso. Ciertamente, no se ha estudiado el fracaso escolar general, sino solo el fracaso en matemáticas, aunque seguramente en la muestra, que comprende todos los estudiantes de cada grupo, existen estudiantes en esta situación de fracaso general y no debe olvidarse que las matemáticas es una de las materias donde este fracaso es más alto. En todo caso, con los resultados obtenidos aquí se puede afirmar que la asociación de un bajo autoconcepto con el fracaso en matemáticas solo afecta a la variable específica del ACC matemático, aunque el tamaño del efecto de las diferencias observadas es pequeño. Por ello, se aventura la hipótesis que el deterioro significativo del yo (baja autoestima, bajo autoconcepto) característico de situaciones de fracaso escolar podría ser sólo propio de situaciones extremas de fracaso, como sugieren Valle et al. (1999). Las raíces

ces reales del deterioro podrían residir más en las problemáticas psicosociales más profundas y complejas asociadas a un fracaso más global que en la simple calificación negativa, a juzgar por el escaso descenso observado aquí en los grupos de fracaso en matemáticas.

Finalmente, en la competencia comparada entre las dos variables del yo, autoeficacia y autoconcepto, aplicadas aquí, los resultados demuestran que el ACC es claramente superior a la autoeficacia por las relaciones establecidas con las demás variables estudiadas, en particular, el rendimiento en matemáticas. Los resultados también permiten discriminar las diversas variables de autoconcepto comparadas, estas tampoco son equivalentes, sino más bien independientes entre sí; las variables de autoconcepto más relevantes para una situación escolar de rendimiento en matemáticas, como la estudiada aquí, son las variables de ACC académico y ACC matemático, conforme a las predicciones del modelo interno / externo respecto a la independencia de las dimensiones del ACC (Marsh, 1990).

Referencias

- ANDERMAN, E. M., ANDERMAN, L. H. , GRIESINGER, T. (1999): The relation of present and possible selves during early adolescence to grade point average and achievement goals. *The Elementary School Journal*, 100, 4-17.
- BANDURA, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BEM, D. J.(1967): Self-perception. The dependent variable of human performance. *Origins of Behavior and Human Performance*, 2, 105-121.
- BRECKLER, S. J. & GREENWALD, A. G. (1986): Motivational facets of the self. In R. M. Sorrentino, y E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, 145-164, New York: Guilford Press.
- BYRNE, B. M. (1984): The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- BYRNE, B. M. (1986): Self-concept / academie achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173-186.
- BYRNE, B. M. (1996): Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*, (pp. 287-316). Nueva York, Wiley.
- CASTEJÓN, J. L., VERA, M. I. (1996): A causal model about the individual and contextual determinants of academic achievement. *The High School Journal*, 80, 1, 20-29.
- CHUNG, C. H., WATKINS, D. A. (1992): Some evidence of the reliability and validity of a Chinese version of the self- description questionnaire. *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society*, 28/29, 39-48.
- DOWSON, M., BARKER, K., MCINERNEY, D. (2003): The Chicken and the Egg: Causal Ordering of Goals and Self-Concept and its Effect on Academic Achievement. Comunicación presentada en la conferencia AARE/NZARE, Auckland, Diciembre. En línea 03/2004 <<http://www.aare.edu.au/03pap/dow03773.pdf>>.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1987): *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- FISKE, S. T., TAYLOR, S. E.(1991): *Social cognition*. (2ª ed.). NuevaYork: McGraw-Hill.
- HARTER, S. (1982): The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

- GARANTO, J., MATEO, J., RODRÍGUEZ, S. (1985): Modelos y Técnicas de Análisis del Rendimiento Académico. *Revista de Educación*, 277, 127-170.
- GARCÍA-CELAY, I. M., TAPIA, J. A. (1992): Achievement motivation in high school: Contrasting theoretical models in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 18, 43-57.
- GONZÁLEZ, M. C., TOURÓN, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- GREENWALD, A. G., BANAJI, M. R., RUDMAN, L. A., FARNHAM, S. D., NOSEK, B. A., & MELLOTT, D. S. (2002): A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109, 3-25.
- KEITH, L. K., BRACKEN, B. A. (1996): Self-concept instrumentation: A historical and evaluative review. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*, (pp 91-170), Nueva York, Wiley.
- LEARNER, D. G., KRUGER, L. J. (1997): Attachment, self-concept, and academic motivation in high-school students. *American Journal of Orthopsychiatric*, 67, 485-492.
- LO, M. F. (1989): Self-concept: Interaction as a psychological construct and relations with sex and achievement. En S.J. Winter (Ed.), *The Hong Kong Adolescent. Education Department*, Hong Kong, University of Hong Kong.
- MACHARGO, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- MANASSERO, M. A., VÁZQUEZ, A. (1995): *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: M.E.C.-C.I.D.E.
- MANASSERO, M. A. & VÁZQUEZ, A. (1995): La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- MANASSERO-MAS, M. A. , VÁZQUEZ-ALONSO, A. (1997): Escala de autoatribución con cinco dimensiones causales: desarrollo y validación. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 7, 21-47.
- MANASSERO, M. A., VÁZQUEZ, A. (1998): Validación de una escala de motivación de logro basada en la teoría atribucional de Weiner. *Psicothema*, 10, 333-351.
- MANASSERO, M. A., VÁZQUEZ, A.(2001): Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Española de Motivación Emoción (Spanish Journal of Motivation & Emotion)*, 2, 37-58.
- MARSH, H. W. (1984): Relations among dimensions of self- attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1291-1308.
- MARSH, H. W. (1986): Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- MARSH, H. W. (1987): The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- MARSH, H. W. (1990): The influence of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82, 107-116.
- MARSH, H. W. (1992): *Self-Description Questionnaire II: Manual*. Publication Unit. Sydney: University of Western Sydney, Macarthur.
- MARSH, H. W. (1993): Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty, and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 975-992.

- MARSH, H. W., BYRNE, B. M., SHAVELSON, R. (1988): A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- MARSH, H. W., CRAVEN, R. G., DEBUS, R. (1998): Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- McGUIRE, W. J. (1985): Attitudes and attitude change. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology*, vol.1, 3ª ed., Nueva York, Random House.
- MILLER, J. D. (2000): The development of civic scientific literacy in the United States. En D. Kumar y D. Chubin (Eds.), *Science, technology, & society: A source book on research and practice*, 49-89, Dordrecht/New York: Kluwer/Plenum Press. 21-47.
- MUNNÉ, F. (2000): El self paradójico: la identidad como sustrato del self. En D. Caballero, M.T. Méndez y J. Pastor (Eds.), *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas*, (pp. 743-749), Madrid, Biblioteca Nueva.
- ROSENBERG, M. (1965): *Society and adolescent child*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ROSENBERG, M. (1979): *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J., STANTON, G. C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- SHERER, M., ADAMS, C. H. (1983): Construct validation of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 53, 899-902.
- SHERER, M., MADDUX, J. E., MERCANDANTE, B., PRENTICE-DUNN, S., JACOBS, B., ROGERS, R. W. (1982): The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- TAJFEL, H., TURNER, J. C. (1986): THE SOCIAL IDENTITY THEORY OF INTER-GROUP BEHAVIOR. EN S. WORCHEL, W. AUSTIN (Eds.), *Psychology of inter-group relations*, (pp. 7-24), Chicago, Nelson-Hall.
- VALLE, A., GONZÁLEZ, R., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I. , SUÁREZ, J. M. (1999): Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- VALLERAND, R. J., PELLETTIER, L. G. BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., SENÉCAL, C., VALLIÈRES, E. F. (1992): The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- VÁZQUEZ, A. (1989): *Rendimiento Académico en Bachillerato: Aptitudes y Atribución Causal. Análisis del rendimiento objetivo en Física y Química*. Tesis doctoral. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- VÁZQUEZ, A. (1990): Rendimiento Académico en Bachillerato: Aptitudes y Atribución Causal. Análisis del rendimiento objetivo en Física y Química. *Enseñanza de las Ciencias*, 8 (2): 186-187.
- VÁZQUEZ, A. (1991): Análisis predictivo del rendimiento académico en Bachillerato y COU. *Revista de Educación*, 295, 429-462.
- VÁZQUEZ, A., MANASSERO, M. A. (1992): Inteligencia y aptitudes en la predicción del rendimiento académico en Matemáticas de Bachillerato. *Revista Española de Pedagogía*, 191, 153-180.
- VÁZQUEZ, A., MANASSERO, M. A. (1994): Rendimiento académico, motivación en Bachillerato y predicción del logro futuro. *Educadores* 170, 185-206.
- WEINER, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

- WATKINS, D. A. , DONG, Q. (1994): Assessing the self-esteem of Chinese school children. *Education Psychology*, 14, 129-37.
- WEST, C. K., FISH, J. A., STEVENS, R. J. (1980): General self-concept, self-concept of academic ability and school achievement: Implications for «causes» of self-concept. *Australian Journal of Education*, 24, 194-213.

**Estudio sobre las
competencias
cognitivas de los
educadores
sociales**

Antonio Muñoz
*UNED-Direcció
General de Menors i
Família del Govern de
la CAIB*
Lluís Ballester
*Dept. de Pedagogia i
Didàctiques
Específiques*

Educació i Cultura
(2005), 18:
167-190

Estudio sobre las competencias cognitivas de los educadores sociales

A study the of the cognitive competencies of social educators

Antonio Muñoz*

UNED-Direcció General de Menors i Família
del Govern de la CAIB

Lluís Ballester**

Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques
Universitat de les Illes Balears

Resum

La valoració de les denominades competències dels professionals de l'educació social és un problema encara no resolt. S'han analitzat les competències comunicatives, les competències de treball en equip i algunes més, però hi ha competències que encara no s'han estudiat a fons, de tal manera que la millora de la seva formació i avaluació s'està realitzant de forma intuïtiva per part dels formadors i responsables d'equips; per exemple, queden per analitzar les competències cognitives que es relacionen amb la resolució de problemes no rutinaris. Els distints i nombrosos acostaments al tema de les competències cognitives, desenvolupats al llarg dels últims deu anys, presenten dificultats teòriques i metodològiques que, eventualment, no s'han resolt completament.

Aquesta comunicació presenta una anàlisi de les competències cognitives relacionades amb l'abordatge i la proposta de solució de problemes no rutinaris, no previstos, com també els resultats d'un estudi realitzat amb estudiants universitaris d'educació social, en relació amb aquestes competències fonamentals. Aquestes competències inclouen un seguit de processos cognitius relacionats amb la creativitat, la capacitat d'anàlisi, etc.

Es parteix de la hipòtesi que la resolució d'una situació problemàtica no rutinària reflecteix aspectes cognitius de l'educador –incloent la selecció, l'ús i la modificació d'estratègies professionals en el curs de la resolució, els mecanismes de representació i el recurs a elements externs– que poden ser identificats com competències cognitives. L'anàlisi de les respostes que els estudiants d'educació social van donar a una bateria de problemes professionals no rutinaris va estar centrat en la identificació qualitativa del tipus d'estratègies i esquemes operatoris usats, independentment de resultats «professionalment correctes».

Summary

Assessment of the so-called competencies of social workers is a problem which has yet to be solved. Communication competence has been analysed, as have teamwork and certain other points, but there are compe-

* amunoz@dgmenors.caib.es

** lluis.ballester@uib.es

tency issues that have yet to be fully studied. As a result, training staff and team managers are still making improvements in training and evaluation intuitively. For example, professional competencies related to solving unusual problems has not been analysed. The many different approaches to the subject of professional competence that have been developed over the last ten years involve theoretical and methodological difficulties that have not been completely resolved.

This article analyses professional competencies related to tackling and solving unusual, unexpected problems as well as the results of a study conducted with students in the social sciences on the aforementioned fundamental competence. These competencies include a series of cognitive and creative processes, the capacity for analysis and so on.

Starting from the hypothesis that solving unusual, problematic problems reflects an educator's cognitive aspects –including the choice, use and modification of professional strategies during the problem-solving process, performance mechanisms and resorting to external elements– which could be identified as professional competence, the analysis of student responses to a wide range of unusual professional problems focused on the qualitative identification of the types of strategies and operative schemes used, independent of 'professionally correct' results.

1. El rol de los educadores sociales

Según el profesor Martí March (2004, 26):

«Efectivament, assistim a una nova situació educativa, en què la consolidació de formes i institucions educatives no formals no solament és una realitat cada vegada més important, sinó que comença a ser concebuda com un nou dret que necessita una articulació institucional i una vertebració social.

La necessitat de posar en marxa una política que reforci la institucionalització de l'educació social, com a resposta a les noves demandes socials, econòmiques, culturals, formatives i tecnològiques».

Es obvio que la realidad social, política y económica de nuestro país ha cambiado y está en un continuo proceso que nos lleva a exigirnos como profesionales de la Educación Social el adquirir un bagaje suficiente de conocimientos y capacidades que puedan dar respuesta a lo que la Sociedad actual nos demanda.

A partir de aquí nos planteamos el presente trabajo como una respuesta a lo que pensamos que la profesión necesita: la elaboración de un modelo de análisis y formación de las competencias profesionales. Nuestro modelo se sustenta en tres hipótesis, que implícita o explícitamente orientan las transformaciones en el campo de la educación universitaria y que se consideran aquí como criterios para una adecuada evaluación de la formación de los educadores sociales. Estas hipótesis son las siguientes:

- 1) Hay una interacción entre el desarrollo socioeconómico, la educación y la equidad, siendo la educación no formal una manera de adaptar los procesos educativos a contextos precarios para mejorar dicha interacción en un sentido positivo;
- 2) los recursos humanos, en nuestro caso los educadores sociales, tienen un valor estratégico para la mejora de los procesos socioeducativos desarrollados en el marco de los servicios sociales, tanto para la mejora de su eficiencia como para sus resultados en términos de mejora de la equidad; y
- 3) hay una relación sistemática entre la calidad de la educación superior de los profesionales de la educación social, por un lado, y los procesos socioeducativos desarrollados en una determinada sociedad, por otro lado.

Aplicar dichas hipótesis a la educación social requiere volver sobre el debate del papel de los educadores. La Educación Social se ha desarrollado en paralelo a la expansión del sistema de servicios sociales de manera que en este momento de consolidación profesional se está definiendo al educador social como profesional nuclear, junto al trabajador social, en el sistema de servicios sociales (Ferrà Coll, 1995; López-Aróstegui, 1995-a; FEAPES,¹ 1998), como profesional que podrá ayudar a profundizar la actuación de los mismos, superando el mero asistencialismo (Colom, 1991). Esta definición no limita su actuación a dicho sistema, sino que establece sólo cuál es el sistema de referencia, igual que el pedagogo se centrará más en el sistema escolar, pero también podrá desarrollar una importante labor en los servicios sociales, culturales, etc. Ambos profesionales se identifican por su labor en el marco preferente de los sistemas derivados de las políticas sociales y educativas.

El educador social puede estar presente en diversos sistemas de servicios, pudiendo definir su función como la de experto en procesos socioeducativos. Esto, en las condiciones actuales de los servicios sociales y de las políticas sociales, no excluye trabajar para toda la población, pero siempre con la finalidad de la inserción social y, preferentemente desde el sistema de servicios sociales. Hablando de orientar el trabajo de inserción a toda la población hay que tener en cuenta que hoy los riesgos y necesidades socioeducativas se han ampliado y diversificado, debiendo trabajar sobre todas las situaciones de dificultad y exclusión, no centrándose exclusivamente en el trabajo con menores o con ancianos. También, por ejemplo, debe actuarse sobre otras formas de exclusión, como la exclusión del subsistema sociocultural-participativo, que afecta a una parte importante de la población desarrollando estrategias como el desarrollo comunitario. Los sistemas públicos de protección social, y especialmente los servicios de atención social primaria, desde un modelo de acción social que pone el énfasis en la participación, en la ciudadanía más allá de las prestaciones y del asistencialismo, deben implicarse en el desarrollo comunitario.

Esta definición evita la subordinación a otros profesionales, que para el educador social supondría ser el último profesional en incorporarse a todos los sistemas y quien se ocupa en cada sistema de los casos con mayores dificultades. En este sentido, el educador social trabaja preferentemente desde el sistema de servicios sociales sobre los procesos socioeducativos de inserción (hábitos básicos, de autonomía, habilidades sociales, mediación, trabajo en red, etc.), para después favorecer la inserción de las personas con las que trabaja en las acciones normalizadas, dirigidas a toda la población, del resto de sistemas, colaborando con los profesionales que trabajan en los mismos. (FEAPES, 1998).

La concepción expuesta no pretende convertir a la educación social en un paraguas de formación que da cobertura a realidades en la práctica muy distintas (la educación en el tiempo libre, la educación ambiental, la animación sociocultural, la educación para el desarrollo, la educación-gestión cultural, la educación para la salud, educación especializada en marginación, la animación sociolaboral, la educación especial con personas en situaciones de discapacidad, etc.), con un único elemento en común: desarrollar una intervención socioeducativa en un marco no formal. No se trata de esto, ya que otras profesiones educativas como los maestros, los pedagogos o los psicopedagogos tienen en dichos ámbitos un papel relevante.

¹ La coincidencia de diversas aportaciones realizadas en el I Congreso Estatal del Educador Social de 1995, en ponencias, comunicaciones y debates, es muy importante, del tal manera que se cita la publicación conjunta para simplificar las citas.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se trata de dar un planteamiento estratégico al trabajo socioeducativo, un colectivo de destinatarios preferente (las personas en situación de exclusión y/o desventaja socioeducativa) y un sistema de servicios como marco de referencia no excluyente (los servicios sociales). De tal manera que se pueda partir de la no consideración de la Educación-No Formal y de la Educación-Social como términos casi sinónimos. El educador social es el profesional especializado en la educación social, pero sólo es uno más, entre otros profesionales de la educación, en la educación no formal.

2. Formación de las competencias profesionales

Para desarrollar la formación y la práctica profesional señalada en la sección anterior, es necesario plantearse cuáles son las nuevas competencias y los nuevos perfiles profesionales educativos que demandan, por una parte, los nuevos escenarios de los servicios educativos y sociales (nuevas necesidades, nuevos problemas) y, por otra parte, las actuales transformaciones de los servicios sociales. Estas nuevas competencias profesionales incluyen aspectos tales como:

- Capacidad para evaluar y mejorar la calidad de los servicios;
- Capacidad para el uso racional y ético de las nuevas tecnologías en el marco de los servicios educativos y sociales;
- Capacidad para promover formas de provisión de servicios basados en el trabajo en red y la participación de la comunidad;
- Capacidad para lograr equilibrio entre los derechos de los individuos (reconocimiento de la diferencia) y la comunidad (necesidades de integración social y educativa);
- Capacidad para el trabajo eficaz en equipos interdisciplinarios;
- Competencia profesional basada en conocimientos científicos de ciencias educativas y sociales, para superar la improvisación;
- Sólida formación ética para la práctica socioeducativa, etc.

Por último, es necesario analizar cuáles son las propuestas concretas de mejora que surgen de las nuevas orientaciones de la educación superior, frente a los requerimientos que plantean los cambios en los sistemas de servicios sociales, y en el propio ejercicio de las profesiones educativas más centradas en la educación social. En este sentido, los nuevos modelos curriculares se deberán plantear cuestiones como las siguientes:

- Mayor énfasis en los procesos de aprendizaje (aprendizajes activos, en contextos significativos, particularmente relacionados con la práctica profesional, aprendizaje autónomo como base de la educación permanente);
- Desarrollo de competencias (cognitivas, actitudinales, etc.), fundamentales para el ejercicio profesional; reconociendo la necesidad de concretar en la enseñanza universitaria las visiones más integrales de la cognición, dando cuenta de todos los elementos implicados en el aprendizaje (emociones, motivación, expectativas, contexto, fuentes de información, cultura familiar, etc.).

De igual modo, se deberán plantear modelos curriculares integrados (por ejemplo: pedagogía social-educación social) para superar la segmentación del conocimiento en disciplinas y especialidades tal vez no tan diferentes, con mayor énfasis en las prácticas comu-

nitarias y las acciones de prevención y promoción educativa y social, como complemento de las actividades educativas tradicionales, centradas en el aula convencional.

A pesar de los cambios en la educación superior, ya realizados o en proceso, en la enseñanza superior de los educadores sociales continúa ejerciendo su influencia el tradicional modelo educativo centrado la transmisión de información. Justamente, en un momento en el que la especialización y el dinamismo en la generación del conocimiento científico y tecnológico ponen en duda los principios de una educación universitaria centrada en la información, adquiere su máxima vigencia el desarrollo de **competencias cognitivas** como un medio para favorecer una mayor flexibilidad en la formación y en el desempeño profesional del individuo.

En casi todas las instituciones de educación superior, se hace explícito el propósito de preparar profesionales creativos con capacidad de juicio crítico y habilidad para resolver problemas diversos, y se tiene como hipótesis implícita que el dominio de las «competencias cognitivas básicas» favorecerá el desarrollo de dichas características, indispensables para el ejercicio de las diversas profesiones. De estos supuestos se deduce que la valoración de las competencias cognitivas debe ser un medio para determinar el grado de la calidad de la educación impartida en las instituciones de educación superior.

Sin embargo, a pesar del acuerdo en la necesidad de desarrollar y valorar las competencias cognitivas se está muy lejos de alcanzar un consenso en cuanto a qué son y cómo deben ser evaluadas y desarrolladas; todavía, y cada vez más, existe una gran dispersión en la literatura que trata de caracterizarlas y de determinar su relación con el desempeño académico y profesional del individuo. El problema está abierto y las soluciones propuestas hasta ahora tienen hondas raíces en concepciones de tipo epistemológico, metodológico e ideológico.

Aunque la idea de valorar las competencias cognitivas del individuo tiene sus orígenes a principios del pasado siglo, no fue sino hasta la década de los cincuenta que se le dio una aplicación generalizada, principalmente en los países anglosajones, con el desarrollo de técnicas psicométricas que facilitaban las tareas de selección, clasificación y predicción del futuro desempeño de los individuos, tanto en contextos educativos como en laborales (Gosling, 1963). La hipótesis principal alrededor de la cual se organizó esta corriente — enmarcada en un enfoque psicológico conductista— supone que es posible hacer un inventario de competencias individuales, suficientemente pormenorizado, que permita diseñar pruebas de opción múltiple que den cuenta del nivel «real» de desarrollo de las mismas en cada individuo. A pesar de que, en años posteriores, la literatura informa sobre importantes críticas en relación con los usos y métodos de las pruebas psicométricas para medir las competencias (críticas que apuntan a la falta de rigor metodológico y de un soporte teórico adecuado), lo cierto es que estas pruebas (o tests) han sido ampliamente difundidas en ciertos ámbitos de la educación en donde se consideran como una aproximación válida al problema de la valoración individual independiente de los contenidos curriculares a los que haya estado sometido el individuo.

3. Las competencias cognitivas

Las distintas concepciones sobre competencias cognitivas se agrupan, actualmente, en tres principales posturas: primero, los estudios que se sustentan en teorías de la inteligencia y el aprendizaje; segundo, aquellos cuyo soporte teórico son las teorías del procesamiento de la información; y tercero, las concepciones constructivistas del aprendizaje.

Las competencias cognitivas están relacionadas con aquellas habilidades o destrezas que debe poseer un Educador Social para el ejercicio de su tarea cotidiana. Y con ellas dar respuesta a los problemas no rutinarios que surgen en la práctica profesional, se trata de conocer el potencial humano para incidir en su desarrollo.

De las tres grandes tipos de competencias, susceptibles de ser mejoradas con el entrenamiento y la formación, los conocimientos (saber), las capacidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser), habilidades sociales (saber estar), nosotros vamos a centrarnos en las aptitudes-capacidades, es decir, en **el saber hacer**.

Se trata del desempeño de la función educativa, es decir, desarrollar aquellas capacidades que le permiten desenvolverse al Educador Social en su trabajo con cierta garantía de éxito. Son las llamadas competencias técnicas que deben permitir obtener las estrategias y habilidades necesarias para la aplicación acertada de los conocimientos.

El saber relacionarse se dirige hacia el conjunto de relaciones interactivas que se establecen en las intervenciones educativas. Ésta la situaríamos dentro de las habilidades sociales y, por tanto, dentro del saber hacer. Aunque dada su importancia en la educación social, le damos un tratamiento especial. Estas habilidades deberán permitir a los educadores una relación humana y profesional con los usuarios («clientes»), compañeros y el personal de otras instituciones.

3.1. Aprendizaje e inteligencia

Entre las variadas concepciones de las competencias cognitivas cuyo sustento teórico es una teoría de la inteligencia destacan principalmente dos. La triádica de la inteligencia propuesta por Robert Sternberg y la formulación teórica acerca de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983). Según Sternberg (1988) dos son las principales concepciones sobre la inteligencia: las explícitas, que incluyen a la perspectiva psicométrica y la cognoscitiva; y las implícitas, que se refieren a aquellas maneras de concebir la inteligencia con base en lo que opinan los expertos y las concepciones del hombre común. Aquí sólo haremos referencia a la versión explícita. Respecto de la perspectiva psicométrica se establece que el diferencial intelectual muestra las distinciones individuales en la inteligencia como un conjunto de competencias identificadas por medio de pruebas estandarizadas con base en el análisis factorial. La evaluación del cociente intelectual o de las competencias cognitivas de corta psicométrico con estándares unidimensionales sólo tienen utilidad para predecir el éxito en el desempeño escolar.

Por otra parte, Sternberg agrupa como cognitivas aquellas concepciones que se sustentan en el modelo de procesamiento de la información cuya definición de inteligencia supone que es un conjunto de procesos mental es para el desempeño de tareas cognitivas.

Por su parte, el mismo autor propone la teoría triádica de la inteligencia de los individuos y sus relaciones con su mundo interno, el mundo externo propio y sus experiencias como mediadoras entre ambos mundos. La teoría triádica de la inteligencia se forma a partir de la subteoría componencial, la experiencial y la contextual. La componencial esta compuesta por los metacomponentes, los componentes del desempeño y los de la adquisición del conocimiento. La experiencial se conforma de dos habilidades, la primera para tratar lo novedoso y la segunda para automatizar el procesamiento. Por último, la subteoría contextual incluye los componentes de adaptación, selección y conformación. De estos componentes de cada subteoría se derivan una vasta variedad y cantidad de competencias específicas.

Una propuesta más reciente del mismo Sternberg (1997) hace referencia a la propuesta triádica de la inteligencia exitosa. El concepto de inteligencia es completamente distinto del convencional, basada en el cociente intelectual. Sternberg establece varias diferen-

cias: las pruebas de coeficiente intelectual sólo miden una pequeña parte de la inteligencia, la inteligencia exitosa implica un aspecto analítico, uno creativo y otro práctico; la inteligencia se considera modificable, es imposible medirla a gran escala con el uso exclusivo de pruebas psicométricas. La inteligencia es primordialmente un problema de equilibrio de saber cuándo y cómo usar las competencias analíticas, las creativas y las prácticas; esta implícita en la persecución de cualquier meta, inclusive las personales. A menudo los individuos que utilizan en exceso sus competencias analíticas, como las que miden las pruebas de cociente intelectual, son menos efectivas en su vida diaria. Las escuelas tienden a premiar competencias que no son importantes en la vida posterior. La inteligencia es en parte heredada y en parte ambiental, pero es difícil separar las dos fuentes de variación porque interactúan de maneras distintas. Las diferencias raciales y étnicas en el cociente intelectual reflejan únicamente una pequeña parte de la inteligencia como totalidad y las mejores pruebas sugieren que las diferencias son de origen mayoritaria o totalmente ambiental. Un elemento importante de la inteligencia es la flexibilidad en la solución de problemas.

Una persona con inteligencia analítica desarrollada no espera a que el problema le abrume, sino que reconoce su existencia antes de que se le escape de las manos y da comienzo al proceso de solución. Más importante, es que estas personas definen correctamente los problemas y, en consecuencia, resuelven aquellos a los que realmente se enfrentan y no problemas extraños a la situación. Asimismo plantean cuidadosamente las estrategias para la resolución. En particular, se centran en la planificación a largo plazo antes de apresurarse y tener que volver a pensar sus estrategias. De esta manera, es una característica fundamental, la posibilidad de tomar en cuenta distintos puntos de vista y dedicar suficiente reflexión al planteamiento del problema, en vez de entrar rápidamente al planteamiento de estrategias y acciones para la solución. Por último, otra característica sobresaliente de este tipo de habilidad es que no garantiza la decisión correcta, no obstante las personas con inteligencia exitosa controlan y evalúan sus decisiones y luego corrigen sus errores a medida que los descubren.

Gardner (1995) también propone formas de evaluación radicalmente distintas a las pruebas estandarizadas. La propuesta permite a los individuos demostrar sus capacidades y entendimiento. Estas evaluaciones admiten observar el funcionamiento de las inteligencias en lugar de forzar a las personas a mostrar sus inteligencias a través del instrumento habitual que valora las competencias lógicas y las lingüísticas.

Las versiones de la evaluación de las capacidades cognitivas del tipo de pruebas de cociente intelectual tales como las pruebas del Schoolastic Aptitude Test (SAT) (Prueba de aptitud académica) ponen el énfasis en la valoración de las capacidades lógico-matemáticas y de las lingüísticas de los estudiantes. Ésta es una visión unidimensional de la evaluación de la inteligencia que comparte, asimismo, una visión unidimensional del tipo de formación que ha de fomentarse. Según Gardner en la formación uniforme existe un currículum básico, un conjunto de hechos que todos deberían conocer y muy pocas opciones para la libre elección. Se permite que los mejores estudiantes, reciban más reconocimiento y facilidades de estudio (becas, opciones de prácticas, etc.) y que ocupen los mejores puestos en la escala laboral y productiva.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner constituye una alternativa sobre la concepción y evaluación de las capacidades cognitivas que conduce a una perspectiva distinta de la formación. Se trata de la visión pluralista de las capacidades, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición y considera que las personas tienen diferentes potenciales y diversos estilos cognitivos. También comparte un concepto de formación centrada en el individuo que se toma en serio esta visión polifacética de la inteligencia.

Este modelo de formación se basa, en parte, en hallazgos de la psicología cognitiva (el estudio de la mente) y la nueva pedagogía.

La concepción de las inteligencias múltiples poco dice respecto de si existe una o muchas dimensiones de la inteligencia o si es innata o adquirida. En cambio subraya la importancia de la capacidad para resolver problemas y elaborar productos. Una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce al mismo (Gardner, 1995).

La propuesta de las múltiples inteligencias localiza siete tipos de capacidades, de las cuales las cinco primeras son muy relevantes para el trabajo socioeducativo:

- la capacidad lingüística;
- la lógico-matemática;
- la espacial;
- la intrapersonal;
- la interpersonal;
- la musical; y
- la cinético-corporal.

Se trata de una lista preliminar, cada capacidad puede subdividirse o reajustarse. El aspecto importante es insistir en la pluralidad de capacidades que deben formarse y valorarse. Se considera que la competencia cognitiva del ser humano queda mejor descrita en términos de un conjunto de capacidades mentales. Todas las personas normales posee cada una de estas capacidades en un cierto grado pero difieren en el grado de la capacidad y en la naturaleza de la combinación.

Gardner establece algunos criterios para identificar las capacidades: la universalidad de estas siete capacidades cognitivas; su manifestación cultural diferenciada; el que se posea una capacidad o un conjunto de capacidades; el ser susceptibles de codificarse en un sistema simbólico; y, por último, su tendencia a la formalización y por lo tanto la posibilidad de desarrollarlas mediante la formación.

3.2. Las teorías del procesamiento de la información

El acercamiento cognitivo del tratamiento de la información estudia al sujeto humano como un sistema de tratamiento de la información o «máquina de aprender» (Foulin y Mouchon, 1998). Este acercamiento se propone analizar y modelizar las actividades mentales de tratamiento de la información, como la identificación, la transformación, el almacenamiento y la recuperación de la información y la relación de distintas informaciones. Estas operaciones, diferentes según la naturaleza de la tarea (comprender, evaluar, resolver, calcular, etcétera) tiene, no obstante, un denominador común: manipulan todas las informaciones almacenadas en la memoria en forma de *representaciones*. Hay entonces dos aspectos centrales en la definición del paradigma de la teoría de la información. En primer lugar, la idea de que las actividades cognitivas de los seres humanos pueden concebirse como representaciones mentales y la idea de que hay un nivel de análisis totalmente diferenciado de lo biológico o neurológico, por un lado, y de lo sociológico o cultural, por el otro. En segundo lugar, está la creencia de que, para comprender las capacidades humanas, se puede recurrir a la metáfora de los ordenadores para explicar su funcionamiento.

La analogía de la mente con los ordenadores es sólo funcional, y no física: consideran el ordenador como el modelo para proponer hipótesis y desarrollar interpretaciones teó-

ricas, afirmando que ambos son dos sistemas de procesamiento de la información análogos funcionalmente: codifican, almacenan, simbolizan y representan interiormente, transforman y descodifican información de contenido y organización distintos y variados.

Este acercamiento tiene dos grandes paradigmas: a) la inteligencia artificial —o versión fuerte— asume que la mente y la computadora son análogas estructural y funcionalmente, así como en potencial de desarrollo, también comparten el mismo lenguaje analítico; y b) el procesamiento de la información —o versión débil— que comparte una analogía funcional y de vocabulario con la computación, como instrumento para la explicación de los procesos mentales.

Este nuevo paradigma cognitivo se define como un empeño contemporáneo de base empírica por responder interrogantes epistemológicos sobre el conocimiento, sus elementos, fuentes, evolución y difusión (Gardner, 1988: 21). El estudio del procesamiento de la información en los fenómenos cognitivos ha podido discernir dos tipos de representación: una de ellas forma parte del soporte material —ya se trate de los ordenadores o del ser humano— al que es necesario recurrir para describir en detalle lo que ocurre con la información. Esto es, las representaciones mediante los procesos de memoria, atención y percepción. La otra variedad incluye la resolución de problemas, la construcción de conceptos y de interpretaciones que el ser humano lleva a cabo con cierta flexibilidad y en forma más o menos explícita y consciente. El modelo de procesamiento de la información pone el énfasis en las explicaciones acerca de la adquisición y construcción del conocimiento con el papel destacado de los procesos generales de procesamiento como son los de memoria, atención y percepción. Éste comprende: a) la codificación, esto es, la recopilación y la representación de la información; b) el mantenimiento o retención de la información; y c) la recuperación, es decir, el uso de la información en el momento en que es necesario. Los elementos más importantes del modelo son los componentes estructurales de la memoria: registro sensorial, memoria a corto y largo plazos, y los componentes funcionales de base o capacidades cognitivas básicas como la percepción, atención, codificación, almacenamiento y recuperación de la información (Bourne, 1986; Lindsay y Norman, 1983; Neisser, 1976; Gimeno Sacristan y Pérez Gómez, 1992; Woolfolk, 1996 y De Vega, 1992).

Según este modelo, los procesos mentales superiores o capacidades cognitivas superiores son las imágenes mentales, las interpretaciones y los conceptos y categorías. Por otra parte, el modelo considera que los procesos cognitivos complejos o capacidades complejas son la comprensión —esquemas, funciones de los esquemas y lectura— y el pensamiento —deductivo, inductivo y la resolución de problemas. Conforme con esta postura se podría decir que el buen pensamiento lleva a la comprensión, es el uso efectivo de estrategias y tácticas de aprendizaje que reflejan un conocimiento metacognitivo.

Algunos investigadores cognitivos de esta línea como Pressley, Borkowski y Schneider (1988) han estudiado las diferencias en la capacidad de aprendizaje, en la calidad del mismo y en la rapidez con que se aprende, entre jóvenes y adultos y entre personas con menor y mayor capacidad de aprendizaje. Los resultados de ambos tipos de comparación apuntan a la importancia de las capacidades metacognitivas. La metacognición es un término introducido por Flavell (1985) que se refiere a la habilidad para pensar acerca del pensamiento, es un constructo global que no ha sido definido con precisión y tampoco medido. Sin embargo es un concepto atractivo tanto por razones teóricas como prácticas.

Algunos investigadores argumentan que la metacognición se refiere al conocimiento consciente y a las acciones deliberadas, mientras que otros sugieren que puede ser tácita y automática. Asimismo, sostienen que la metacognición involucra a las emociones y a la

motivación, mientras que otros opinan que es mejor concebirla como el conocimiento ajeno a los afectos. Paris y Winogard (1990) afirman que los investigadores, generalmente, han circunscrito el problema de la definición de la metacognición a la referencia a dos grandes tipos: a) el conocimiento que uno posee acerca de un dominio cognitivo (por ejemplo: lectura comprensiva) y b) a las estrategias de ejecución que regulan el pensamiento (por ejemplo: previsión).

De acuerdo con el estudio clásico de comprensión lectora que realizaron Bransford y Johnson (1973) se determinó el carácter multifuncional de los esquemas que intervienen en procesos tan dispares como la percepción, la comprensión, la memoria y la organización de la conducta. De acuerdo con De Vega (1992: 402) los esquemas determinan nuestra comprensión del mundo en todos sus dominios. La percepción de objetos y acontecimientos físicos, nuestra familiaridad en el complejo dominio de las relaciones interpersonales, la comprensión y uso de las intuiciones y hasta nuestra propia identidad personal son manifestaciones de nuestro complejo mundo de representaciones esquemáticas. Los esquemas, bajo esta óptica, proporcionan sentido a nuestra experiencia habitual de las cosas, dan una apariencia de racionalidad y plausibilidad al flujo de los acontecimientos. En contrapartida, los fenómenos difíciles de integrar en nuestros esquemas resultan insólitos, absurdos, irracionales o falsos.

Algunos investigadores de esta corriente sugieren que la mayor parte del aprendizaje del ser humano implica la solución de problemas (Anderson, 1993). Esta actividad se concibe como la elaboración de respuestas nuevas que rebasan la mera aplicación de respuestas simples o reglas aprendidas para el desarrollo de la solución al problema. Esto es, la solución de problemas es el proceso cognitivo que sucede cuando la rutina o las respuestas automáticas no se adaptan a la situación. Existe una teoría de procesamiento de la información sobre resolución de problemas bastante aceptada. Las aportaciones son vastas y variadas, pero la teoría fundamental es sencilla y se aplica, principalmente, a problemas bien estructurados. Otros problemas más creativos o con menor grado de organización se excluyen, en principio, de la teoría. Los principales componentes son: el sistema de procesamiento de información, la estructura del medio de la tarea y el espacio del problema —la representación del medio de la tarea que elabora quien resuelve el problema (Newell y Simon, 1972; Simon, 1978).

Hay una discusión sobre si las estrategias efectivas para la solución de problemas son específicas para cada área concreta de que se trate (por ejemplo, para problemas personales o para problemas de cálculo) o son generales. En el primer caso, un experto en la solución de problemas es alguien que domina las estrategias efectivas en su área. Por otra parte, se sostiene que existen ciertas estrategias generales para la solución de problemas que son útiles para distintas áreas. Los estudios muestran evidencias que apoyan ambas posturas. De hecho, parece que las personas se mueven siempre entre estrategias generales y específicas; estas dependen del nivel de experiencia y de la situación que se enfrenta (Alexander, 1992; Perkins y Salomon, 1989; Shuell, 1990).

3.3. Las concepciones constructivistas

Reconocido a nivel mundial, el problema de definir las capacidades cognitivas fue encarada de muy diversas maneras en otras tradiciones científicas, basadas en hipótesis epistemológicas diferentes y con expectativas distintas en cuanto a los usos y utilidad de la valoración de capacidades. Así, por ejemplo, la escuela soviética trabajó en la detección de capacidades cognitivas con el fin declarado de desarrollar el potencial intelectual propio de

cada individuo, una vez que había sido detectado mediante ciertas técnicas; este enfoque pretendía, además, superar las limitaciones de la psicometría, tratando de determinar «la naturaleza y la estructura de las capacidades cognitivas» caracterizadas (Krutetskii, 1976: 4). A diferencia de los acercamientos anglosajones que buscaban la atomización de las capacidades con el fin de identificar conductas observables elementales, Krutetskii propuso el diseño de una batería de problemas matemáticos que permitieran evaluar, en su conjunto, todas las capacidades presentes en el sujeto, de tal manera que la información obtenida a partir de la resolución de un problema complementara la obtenida a partir de los otros. El trabajo de Krutetskii publicado en la Unión Soviética en los años sesenta fue conocido tardíamente en occidente (la primera traducción al inglés data de 1976) y fue retomado posteriormente por la psicología cognitiva.

Los acercamientos constructivistas recientes al problema de la valoración de las capacidades cognitivas parten de la hipótesis de que el comportamiento cognitivo no puede ser descompuesto en sus partes sin destruir sus características esenciales de racionalidad. Esta hipótesis impone al problema de la caracterización de capacidades cognitivas un nivel de complejidad mucho mayor que la que supone la aproximación anglosajona. Sin embargo, esta misma complejidad permite suponer que, con este acercamiento, se dará respuesta a algunas de las dificultades que no habían podido ser resueltas por otras corrientes, referentes a las características cualitativas de las conductas complejas del individuo.

En los acercamientos constructivistas, dado que la atención se centra en cómo aprende el individuo más que en qué aprende, el aprendizaje no se ve como la acumulación de conocimientos sino como un conjunto de esquemas o estructuras mentales en las que esta organizado el conocimiento. Los modelos de caracterización de las capacidades cognitivas, entonces, parten de la hipótesis de que la tareas cognitivas se pueden especificar por los procesos que las componen, por las estrategias utilizadas o por las estructuras de conocimiento involucradas en la solución de una tarea.

La mayoría de los acercamientos constructivistas comparten los supuestos de que los estudiantes desarrollan modelos mentales internos para resolver problemas, que éstos prosperan gracias a la experiencia personal y que se usan para resolver situaciones similares que se encuentran en la vida cotidiana. Estas hipótesis se han tomado como punto de partida en la búsqueda de nuevos modelos para valorar las capacidades en términos de la capacidad para resolver problemas.

Los desarrollos recientes sugieren que, por ejemplo, las pruebas de capacidad profesional de los estudiantes universitarios, en especial en las carreras educativas y sociales, deben incluir los aspectos más importantes de la capacidad de los sujetos, incluyendo los procesos cognitivos que subyacen a la solución de problemas, el cambio dinámico en las estrategias que aplican los estudiantes y la estructura o representación del conocimiento y de las capacidades (Glaser, 1985). Estos objetivos requieren de una nueva manera de formar y evaluar que sea, a la vez, de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Las medidas de capacidades profesionales deben ser, simultáneamente, descriptivas e interpretables en términos de los procesos que determinan la actuación profesional. Esto impone una separación de los parámetros de los que se compone la evaluación de la formación. Se debería, por ejemplo, reemplazar el parámetro de *dificultad* de las preguntas y ejercicios por un modelo explicativo que represente la *complejidad* de los procesos mentales y de actuación que debe desarrollar un profesional. Es precisamente de esta manera como se ha empezado a abordar en los últimos años el problema de evaluación de las competencias.

La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1991) es cognitiva de inspiración piagetiana e intenta proporcionar un marco teórico coherente y ciertos principios de

base para el estudio del desarrollo y del aprendizaje de competencias complejas. Según Vergnaud, se puede distinguir entre:

- a) Clases de situaciones para las que el sujeto dispone en su repertorio —en un momento dado de su desarrollo y bajo ciertas circunstancias— de competencias o capacidades que le permiten tratar la situación profesional que se le plantea; y
- b) clases de situaciones para las que el sujeto no dispone de todas las competencias necesarias, lo que le obliga a reflexionar, explorar, titubear y modificar tentativas que le conducen eventualmente a una solución correcta o no.

El concepto de «esquema» se puede aplicar a cualquiera de estos dos tipos de situaciones, pero no funciona de la misma manera en los dos casos. En el primero, se puede observar, para una misma clase de situaciones, una serie de conductas largamente automatizadas, organizadas por un esquema único; en el segundo se observa la acumulación sucesiva de muchos esquemas que pueden entrar en competencia y que, para alcanzar la solución deseada, deben acomodarse, combinarse y recombinarse.

Vergnaud llama esquema a la organización invariante de la conducta con el fin de resolver una clase de situaciones dada. Es en los esquemas que deben buscarse los *conocimientos* en acto del estudiante universitario, es decir, los elementos cognitivos que le permiten al estudiante ser capaz profesionalmente. Las competencias y capacidades de razonamiento son, en sí mismas, explicadas por esquemas organizadores de la conducta.

Bajo los tres acercamientos que hemos revisado, la actividad de resolución de problemas es reconocida como el lugar privilegiado de convergencia de las capacidades o competencias cognitivas complejas y que, en el análisis de esta actividad, es posible caracterizar ciertos esquemas que dan cuenta de la complejidad de las conductas involucradas.

4. Aproximación al estudio sobre las competencias cognitivas de los educadores sociales en formación

El trabajo que aquí se presenta se inscribe dentro del propósito general de valorar la calidad de la educación que se imparte en las universidades, a través del estudio del desarrollo de esquemas de razonamiento en los alumnos de educación social, a lo largo de su formación universitaria. Específicamente, se buscó analizar y caracterizar los esquemas de razonamiento de una muestra de alumnos que finalizan su carrera de educación social en la universidad y compararlos con los de una muestra similar que inicia su formación universitaria en la misma carrera.

En la fase que actualmente analizamos se ha realizado la primera fase exploratoria del estudio, la preparación del cuestionario, su prueba y depuración con una primera muestra; la aplicación a la muestra de alumnos de primer curso. Queda pendiente su aplicación a los mismos alumnos cuando realicen el tercer curso de la carrera para comprobar los cambios producidos, interpretados en términos de maduración profesional, es decir, de formación de sus competencias profesionales. Es evidente, que en los resultados que se observarán no solo habrán tenido influencia los diversos procesos de formación universitaria, pero lo que se pretende es comprobar cómo se producen cambios entre la situación inicial y la final, siendo la titulación un reconocimiento de dicho cambio, de dicha capacitación. Hacer evidentes dichos cambios y mostrar cuáles son las competencias profesionales puede permitir una mejora sustancial de la calidad de la formación de los educadores. Responde a las preguntas: para qué les formamos, en qué se deben concentrar más esfuerzos formativos.

4.1. Diseño de investigación

a. El modelo de análisis

Siguiendo el marco teórico constructivista descrito anteriormente, intentamos caracterizar, con fines analíticos, ciertos esquemas de *razonamiento propios* de la actividad cognitiva de los educadores sociales, considerando que la tarea de resolver situaciones problemáticas (profesionales o semiprofesionales) es una actividad en donde, de manera privilegiada, puede observarse la puesta en acción de cierto tipo de esquemas de razonamiento que toman, en otros acercamientos, el lugar de las llamadas capacidades cognitivas. La tarea de resolución de situaciones problemáticas es un tipo de actividad subjetiva en la que sólo unas cuantas partes del proceso están bajo el control consciente del individuo (Bauersfeld, 1995), el resto parece estar disponible —al alcance de la mano del sujeto— y las funciones de las que éste hace uso parecen estar orientadas por su misma acción intelectual. Este proceso, mayoritariamente inconsciente, incluye:

- El uso del lenguaje, de símbolos y otros medios de representación;
- la interpretación de la situación en relación a diversos referentes conocidos;
- la recuperación de significados y conocimientos pertinentes al tema; y
- la utilización de esquemas de razonamiento.

Como ya se ha dicho, la valoración de las capacidades cognitivas es una de las dificultades mayores a la que se enfrenta hoy día la formación y la evaluación de los estudiantes universitarios. En primer lugar, es necesario romper con la concepción de que evaluar las capacidades del estudiante universitario se refiera únicamente a su capacidad de reproducir información o de hacer cosas en el contexto académico. La evaluación, así concebida, no permite una valoración de lo que es un aprendizaje «significativo» que permita al individuo, en un momento dado, enfrentarse y resolver adecuadamente problemas en contextos o en situaciones novedosas. Es necesario, entonces, distinguir si lo que se desea valorar que los estudiantes desarrollen capacidades profesionales complejas, flexibles y creativas o solamente que manejen procedimientos estándar y den igual respuesta en un conjunto limitado de situaciones. La primera opción nos obliga a presentar al alumno problemas que nunca antes haya visto (en el sentido en que sea conceptualmente diferente), observar (inferir) cómo los conceptualiza y juzgar cómo los resuelve. Más importante que una solución particular, es ver cuáles son las estrategias por medio de las que cada estudiante resuelve una situación dada. Observando las herramientas conceptuales que usa y las estrategias que desarrolla, se tienen indicios de su capacidad para la construcción de una red conceptual en un área particular de conocimientos. Para ella, hay que buscar y aportar al estudiante problemas de los cuales no haya soluciones estándar.

Con el objeto de caracterizar las capacidades cognitivas y de razonamiento propias de los estudiantes universitarios de educación social (21 años en promedio), se tomó un modelo modificado de los esquemas operatorios formales propuestos por Piaget (Inhelder y Piaget 1955/1972: 259-277), como base para diseñar una batería de situaciones problemáticas no estándar que nos permitiera tener indicios sobre los esquemas de razonamiento de los estudiantes.

Un esquema, según Piaget, es una manera o un método de proceder que, algunas veces, se adopta de modo espontáneo e incluso en ausencia de una decisión consciente o explícita y otras se emplea de modo intencional ante problemas cuya solución exige un cuadro sistemático de combinaciones. Los esquemas operatorios formales son nociones que el sujeto puede construir a partir del nivel formal cuando se encuentra ante ciertos

datos, pero cuya adquisición no manifiesta fuera de estas condiciones. Estos esquemas consisten en nociones u operaciones cuya necesidad experimenta el sujeto al buscar la solución de algunos problemas y que, en ese momento logra elaborar de modo espontáneo (o logra comprender o reelaborar, en el caso en que la formación académica haya tratado estas nociones), mientras que hasta entonces era incapaz de hacerlo. Los esquemas que se definieron para el diseño del cuestionario (parcialmente inspirados en los esquemas operatorios formales de Piaget) son los siguientes:

- 1) Razonamiento causal y jerárquico (todo tiene una causa-capacidad de pensar en términos de cadena lógica);
- 2) Razonamiento consecuencial (todo tiene consecuencias-capacidad de prever lo que implica una acción u omisión);
- 3) Coordinación de sistemas de referencia (familia, escuela, etc.);
- 4) Capacidad de proponer soluciones y pensar alternativas ante situaciones complejas; y
- 5) Evaluación de datos.

Bajo esta modelo teórico, se diseñó un cuestionario escrito conteniendo 15 situaciones problemáticas cuya solución obligara al estudiante a poner en juego los esquemas operatorios correspondientes. Para cada uno de los esquemas, se definieron varias situaciones en distintos niveles de complejidad, incluyendo situaciones comunicativas (relación interpersonal) y de análisis de datos. En muchas ocasiones, la resolución de una situación involucra la puesta en marcha de más de un esquema, sin embargo, las situaciones fueron diseñadas de manera que se pudiera implicar en especial el uso de un esquema determinado.

La intención de este modelo exploratorio es caracterizar las estrategias de solución que emplean los jóvenes en proceso de formación ante situaciones no rutinarias, suponemos que estas estrategias incluyen no sólo el uso de los esquemas operatorios formales sino una serie de consideraciones extralógicas o contextuales que llevan al joven educador en formación a dar cierto tipo de respuestas.

El cuestionario se analiza cuantitativamente pero, sobre todo, nos importa el análisis cualitativo que permite identificar las estrategias utilizadas en cada caso. El análisis cualitativo incluye una descripción de las estrategias de análisis y pensamiento involucradas en la situación, así como la identificación de las estrategias de resolución con las que los sujetos se enfrentan a dicha situación.

b. Prueba del cuestionario

Con la estructura de los esquemas antes descrita, se diseñó una primera versión de un cuestionario que fue aplicado a 10 estudiantes de primero de Educación Social; en esta fase se buscó poner a prueba tanto los enunciados como las situaciones planteadas. En función de los resultados obtenidos, se revisaron los enunciados de algunas preguntas y ejercicios conservando su estructura lógica, pero en contextos más significativos para el estudiante. En otras preguntas y ejercicios, se mejoró la redacción o se incluyó algún esquema (en tarjeta) para aclarar el enunciado y, finalmente, otras fueron eliminadas porque resultaban demasiado fáciles o bien porque el cuestionario era demasiado extenso.

La aplicación final del cuestionario se realizaba en tres aplicaciones diferenciadas, según los bloques temáticos que se incluyen. Su aplicación final toma la forma de pruebas de evaluación convencionales, de tal forma que se puede utilizar cómo instrumento de evaluación. La mayoría de las preguntas y ejercicios realizadas se incluyeron finalmente en una publicación de ejercicios editada recientemente. (Ballester, 2004).

c. Características de la muestra

En la segunda versión, el cuestionario fue aplicado a una muestra de 52 estudiantes de primer curso de carrera de Educación Social de la Universitat de les Illes Balears. Los criterios para la selección de la muestra estuvieron basados en la hipótesis de que los alumnos de educación social, a lo largo del primer curso, observan cambios significativos en sus capacidades cognitivas. Por ello, el principal criterio para la selección fue la no repetición de asignaturas, es decir, la situación en la cual el alumno ha pasado exclusivamente un máximo de seis meses (octubre-marzo) en la universidad desde su matriculación por primera vez, antes del comienzo de las pruebas de evaluación (abril-mayo).

d. Análisis de resultados

Partiendo de la hipótesis de que la resolución del problema debe reflejar las competencias cognitivas de los sujetos, incluyendo el uso y la modificación de estrategias en el curso de la resolución, los mecanismos de interpretación y el recurso a elementos externos, el análisis de las respuestas estuvo centrada en una identificación cualitativa del tipo de estrategias y esquemas usados por los estudiantes, independientemente de los resultados objetivamente correctos. Para llevar a cabo el análisis fue necesario, antes de nada, caracterizar las estructuras de análisis aplicables en cada situación, así como los esquemas implicados, a fin de determinar la complejidad de las preguntas y ejercicios. Un análisis cuantitativo básico, en términos de las frecuencias relativas, estadísticos descriptivos, análisis de clusters y las diferencias entre los subgrupos resultantes, permitió comprobar las diferencias observadas en el análisis cualitativo.

Los resultados de los estudios, se resumen a continuación:

1. Razonamiento causal y jerárquico (todo tiene una causa-capacidad de pensar en términos de cadena lógica)

La adquisición del razonamiento causal supone anticipaciones de las relaciones seguras entre antecedentes y consecuentes. El razonamiento sobre la causalidad permite desarrollar una identificación de los factores de primer orden (los causales «fuertes»), de los factores de segundo orden (influencias apreciables) y de los factores de tercer orden (influencias inseguras). En este proceso de razonamiento se debe realizar una evaluación que desarrolla la importancia relativa (proporcional) de cada uno de los factores. Es cierto que, en ausencia de información estadística, dicha evaluación es cualitativa; sin embargo, la corrección de las evaluaciones puede comprobarse con los resultados de experimentos que el alumnos no conoce.

En su forma lógica, dicho razonamiento toma la forma de un esquema anticipatorio, informado por la propia experiencia del sujeto, por sus conocimientos de experiencias diversas y por sus razonamientos teóricos. Dichos razonamientos, cuando están bien fundados suelen permitir una buena aproximación a los resultados comprobados en los experimentos controlados.

En el caso planteado, un ejercicio sobre el efecto del uso del lenguaje coloquial en la orientación de jóvenes marginales (Ballester, 2004: 39-44), menos de la mitad de la muestra fue capaz de identificar todas las variables explicativas y extrañas que intervenían en el problema, fase previa para poder establecer las relaciones completas entre todas las variables. Los resultados parecen diferenciar entre los estudiantes sin experiencia profesional o voluntaria en sectores sociales y educativos, de los que sí disponen de dicha experiencia. Sólo una quinta parte de los que no tenían experiencia fueron capaces de identificar las

variables implicadas en el problema, mientras que en el caso de los que sí disponían de experiencia, esta proporción aumenta a la mitad.

Evidentemente, la dificultad para identificar las variables del problema limita la posibilidad de establecer relaciones entre ellas.

Los razonamientos de compensación, basados en que el aumento en una de las variables causales aumenta o disminuye los efectos en las variables dependientes, fueron correctamente identificados por el 60% de los alumnos con experiencia y por un 45% de los alumnos sin experiencia, lo que permite mantener la diferenciación que antes se apuntaba. En términos generales, se espera que los razonamientos de compensación, como uno de tipos principales de razonamientos causales, se mantenga, desarrolle y aplique de forma frecuente, ya que permite el establecimiento y aseguramiento de las estrategias profesionales («debemos hacer X para poder conseguir Y con seguridad»). Es evidente que no se establecen relaciones mecánicas en la realidad, como tampoco deben desarrollarse en el razonamiento, por eso el razonamiento de compensación y el consecuencial, que se verá a continuación, son fundamentales para la correcta aplicación del razonamiento causal con criterios no deterministas.

2. Razonamiento consecuencial (todo tiene consecuencias-capacidad de prever lo que implica una acción u omisión)

El razonamiento consecuencial está relacionado con el razonamiento causal, es un caso concreto del razonamiento causal. Un primer nivel del razonamiento consecuencial, relativo a la evaluación de las combinaciones de consecuencias posibles en un conjunto de relaciones diferenciado, antecede al nivel de análisis de las relaciones de consecuencia que se considerarán más importantes. Es decir, antes de considerar qué es lo que pasará si se realiza o se deja de realizar determinada acción, se hace una evaluación de conjunto de lo que puede pasar, descartando lo menos probable.

El resultado de dicha evaluación puede ser correcto o incorrecto y puede considerarse como una especie de evaluación de hipótesis o de conjeturas. De hecho, cuando les solicitamos a los alumnos que nos expliquen por qué han llegado a sus resultados, ellos contestan planteando las hipótesis que descartaron y las que aceptaron como más viables.

Los resultados de la aplicación del cuestionario² a la muestra de primer curso permiten afirmar que la mayoría de los encuestados tuvo dificultades para completar las posibles combinaciones de consecuencias. Siendo solo posible completarlas cuando se presentaban conjuntamente las de todos los alumnos participantes, de tal manera que parece confirmarse que la mejor opción formativa, para este tipo de razonamientos, es grupal.

Más de la mitad de los alumnos no siente la necesidad de hacer un análisis de las diversas opciones posibles, solo se concentran en alguna de ellas que consideran más importante, perdiendo la perspectiva de la diversidad de consecuencias.

Una de las preguntas planteadas tenía una dificultad adicional, el alumno debía descartar, eliminar explícitamente, las consecuencias imposibles, de acuerdo con la información que se le aportaba en el ejercicio. Éste análisis les fue muy difícil, muy pocos alumnos lo superaron satisfactoriamente.

En las preguntas que implican razonamiento consecuencial se debe destacar el valor de la representación como base del razonamiento para la solución del problema planteado.

² Las preguntas incluían ejercicios de reflexión a partir de situaciones diversas, incluyendo después preguntas del tipo «que sucedería si...?».

Parece haber una conexión muy marcada entre el nivel de los modos de representación de la situación y la capacidad para razonar sobre ella. De hecho, una representación mediante recursos simbólicos y diagramas de flujo, favorece la consideración de las diversas consecuencias. La representación, mental (y mejor si además es escrita) puede permitir, además de hacerse consciente de las diversas implicaciones, controlar y revisar los diversos argumentos que se han ido desarrollando. Hace explícito el razonamiento.

3. Coordinación de sistemas de referencia (familia, escuela, etc.)

El tercer esquema que se consideró en este estudio de las competencias cognitivas, se refiere a la coordinación de los sistemas de referencia, así como a la evaluación de la importancia relativa de cada uno de ellos. Este esquema se considera una parte fundamental de las competencias cognitivas, en tanto que implica la capacidad para imaginar situaciones reales en condiciones hipotéticas, discriminando factores que son relevantes en cada caso y coordinándolos después para llegar a plantear una posible solución al problema.

En el primer caso planteado (normalización educativa del alumnado gitano (Ballester, 2004: 46-48), la situación estaba muy cercana a su propia experiencia escolar; esto llevó a algunos estudiantes a realizar una argumentación en términos de su propia trayectoria personal, defendiendo dicha experiencia como un argumento válido, lo que nos permite comprobar como se mantiene la tradición de dar peso de argumento lógico a la evidencia empírica singular, sin pensar en su carácter contingente, es decir, sin ser crítico.

El primer paso para este análisis consiste en diferenciar las variables que intervienen a partir de cada sistema implicado (familia, escuela, grupo de amigos, etc.) para, posteriormente, analizar la variación de una en función de la otra. En promedio, alrededor de tres cuartas partes de los estudiantes de la muestra fueron sensibles a la diferenciación de variables en función de los sistemas de referencia, clasificándolas y analizándolas en términos del sistema de referencia. En sus argumentos se aprecia cómo ponen en juego consideraciones simultáneas sobre ellas, con una diferenciación entre los dos grupos identificados antes, a favor de los que tenían experiencia profesional o como voluntarios. En cualquier caso, se observa cómo los sistemas de referencia son fundamentales para comprender el sentido de las variables implicadas. Cuando se puede incluir una variable en un sistema de referencia del cual existe una aceptable comprensión de conjunto, también dicha variable es mejor entendida y se puede argumentar con más corrección sobre cuál es su papel.

4. Capacidad de proponer soluciones y pensar alternativas ante situaciones complejas

La falta de formación, en la muestra de primer curso, sobre las opciones y estrategias profesionales no permitió observar resultados diferentes de lo que dictaba el sentido común. Ni siquiera los alumnos con más experiencia destacaron en este conjunto de ejercicios. Cuando no se planteaban ya las estrategias posibles, les era verdaderamente difícil entender qué se podía hacer ante situaciones complejas, derivando siempre hacia argumentaciones muy genéricas, de tipo crítico, o hacia explicaciones de tipo anecdótico.

5. Evaluación de datos

Las situaciones indeterminadas, en las que no se dispone de datos de investigación o estos no son concluyentes, implican evaluaciones que diferencian entre lo posible, lo real y lo necesario; dichas evaluaciones solo se pueden completar en términos de pensamiento. Pero cuando se dispone de datos, llegar a las conclusiones correctas implica que dicho razonamiento pasa por evaluar (tratar y analizar) dichos datos. La puesta en marcha de

dicho proceso implica una consideración combinatoria (clasificaciones, diferenciaciones, niveles de medida, opciones de análisis, etc.) que permita la interpretación posterior.

Dicho proceso parece resistirse más a los estudiantes a medida que entran en juego más elementos. Así, en el problema clásico de preparar tablas de contingencia combinando dos variables y llegando a conclusiones, no se presentan problemas de comprensión ni de ejecución, permitiendo buenas interpretaciones de los resultados con una cierta rapidez. Sin embargo, la situación se vuelve notablemente más difícil cuando se tiene que hacer un análisis con diversos pasos intermedios previamente a los análisis definitivos, como en los casos en los que debe realizarse un análisis exploratorio descriptivo previo a la decisión del análisis inferencial.

En cualquier caso, el problema de la visualización de las opciones posibles, aun en las situaciones más sencillas, no es de ninguna manera un problema trivial, así hay un tercio de alumnos de ambos grupos de experiencia o sin ella, que no fueron capaces de pasar de la descripción básica de los datos, no llegando a poder seleccionar correctamente los gráficos que mostraban mejor dicha descripción. La causa principal fue la dificultad para entender qué implicaban cada una de las opciones gráficas que ya conocía. De hecho todos disponían de sus apuntes y libros, en la resolución de los ejercicios, pero aun así no pudieron seleccionar una opción válida de gráficos un tercio de los alumnos, tal como ya hemos dicho.

Para los análisis inferenciales el principal problema ha sido el de la comprensión de la probabilidad, más aun que el desconocimiento de los procedimientos de cálculo de los coeficientes de regresión u otros análisis. A pesar de que las nociones de probabilidad aparecen en múltiples ocasiones en el currículum escolar (desde la ESO hasta el bachillerato), se encuentran casos de estudiantes que se resisten a la idea de que pueda haber una cuantificación de la probabilidad, argumentando que es imposible predecir el futuro en asuntos tan sometidos al azar como las futuras calificaciones escolares u otros ejemplos básicos utilizados para evaluar sus capacidades de análisis de datos. Casi un tercio de los alumnos tuvieron graves problemas de comprensión y utilización de los análisis inferenciales básicos; aumentando los problemas a dos tercios de la muestra cuando las situaciones planteadas implicaban más de cuatro variables independientes.

Conclusiones

Se pueden diferenciar dos tipos de conclusiones, por un lado, las directamente observadas en el estudio realizado; por otro lado, las conclusiones provisionales de los debates y reflexiones desarrolladas por los autores a partir de los últimos trabajos sobre competencias.

Conclusiones del estudio

Se observa, en la muestra de alumnos de educación social de primer curso, una diferencia en sus capacidades cognitivas, entre los estudiantes sin experiencia profesional o voluntaria en sectores sociales y educativos y los que sí disponían de ella.

También se observa una diferencia entre las estrategias individuales y las grupales de planteamiento y solución de los problemas, siendo mucho más completas y correctas las estrategias grupales.

Se observa cómo los sistemas de referencia son fundamentales para comprender el sentido de las variables implicadas. Cuando se puede incluir una variable en un sistema de referencia (familia, escuela, barrio, etc.) del cual existe una aceptable comprensión de con-

junto, también dicha variable es mejor entendida y se puede argumentar con más corrección sobre cuál es su papel.

Se puede concluir que la capacidad de proponer soluciones y pensar alternativas ante situaciones complejas, es una de las competencias cognitivas que se forman a lo largo de la carrera, necesitando completar varios cursos para poder dominarlas con destreza. No se dispone de datos para contrastar dicha conclusión completamente, pero se espera poder disponer de ellos cuando se complete el estudio con los alumnos de tercer curso.

Se observan serios problemas para completar los razonamientos con análisis de datos. Se domina sin problemas la descripción de los datos, pero se producen apreciables problemas para análisis multivariantes y para la comprensión del cálculo de probabilidades. Todo ello limita el uso de los datos para sus argumentaciones y para comprender los resultados de investigación.

Las competencias cognitivas exploradas son centrales en el proceso de construcción de la capacidad profesional del educador social. Centrarse en su desarrollo puede mejorar la calidad de la formación y de la práctica profesional, pero no son las únicas competencias fundamentales, hay otras competencias que deberán desarrollarse.

Conclusiones provisionales del debate sobre competencias

El ejercicio profesional del educador social se basa en la orientación, mejora, enriquecimiento y aportaciones a los procesos educativos de los demás, es decir su actividad laboral descansa en las ínter actuaciones con los usuarios de los servicios.

Tanto para el trabajo educativo dirigido hacia los demás como en el ejercicio del autocrecimiento personal se requiere del educador social unos valores y actitudes positivas, activas y solucionadoras de problemas.

En un reciente estudio realizado por la ANECA sobre la titulaciones de pedagogía y educación social (2004) se delimitaban como perfiles de la Educación Social:

- Formador de personas adultas y mayores.
- Educador ambiental.
- Especialista en atención educativa a la diversidad.
- Educador familiar y de desarrollo comunitario.
- Educador en procesos de intervención social.
- Mediador en procesos de intervención familiar y socioeducativa.
- Animador y gestor sociocultural.
- Educador de tiempo libre y ocio.
- Educador de instituciones de atención e inserción social.
- Educador de procesos de acogida y adopción.

Así como en que las competencias —saber hacer— de los Educadores Sociales deberían ser:

- Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo en un determinado ámbito de acción.
- Diseñar, aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria (dinámica de grupos, motivación, negociación, asertividad...).
- Saber utilizar los procedimientos y técnicas socio-pedagógicas para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.

- Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos (culturales, de animación y tiempo libre, de intervención comunitaria, de ocio...).
- Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diversos ámbitos de trabajo.
- Mostrar una actitud empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones de educación social.
- Producir medios y recursos para la intervención socioeducativa.
- Aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.
- Gestionar estructuras y procesos de participación y acción comunitaria.
- Identificar y diagnosticar los factores habituales de crisis familiar y social, y desarrollar una capacidad de mediación para tratar con comunidades socioeducativas y resolver conflictos.

A partir de aquí podemos decir que el Educador Social debería poseer las siguientes capacidades:

- Capacidad para elaborar planes de trabajos educativos individuales, familiares o de grupo.
- Capacidad de observación y análisis de los procesos educativos vigentes y del nivel de socialización de la comunidad.
- Capacidad de provocar la demanda, analizarla, elaborar el diagnóstico y devolverla al usuario o al grupo.
- Capacidad de intervenir en la comunidad con estrategias participativas desde la perspectiva educativa.
- Capacidad de toma de decisiones y resolución de conflictos teniendo en cuenta las necesidades de los usuarios, la legislación vigente en cada caso y las orientaciones de la organización en la que trabaja.
- Capacidad para diagnosticar las propias necesidades formativas y buscar recursos formativos.
- Capacidad para aprender de la experiencia de los demás y de la propia tanto de los aciertos como de los errores.
- Capacidad para utilizar los recursos disponibles allí donde se intervenga.
- Capacidad para utilizar los recursos sociales desde la perspectiva educativa.

Actualmente seguimos trabajando en el estudio de las competencias profesionales de los educadores sociales. En próximos trabajos se seguirán presentando los resultados de los estudios realizados. Desde aquí queremos invitar a quienes estén interesados en dicho trabajo que se pongan en contacto con nosotros para poder ampliar la profundidad y amplitud de los análisis y conclusiones.

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, P. A. (1992): «Domain knowledge: envolving themes and emerging concerns», en *Educational Psychologist*, 27: 33-52.
- ANDERSON, J. R. (1993): «Problem solving and learning», en *American Psychologist*, 48: 35-44.

- BALLESTER, L. (2004): *Bases Metodològiques de la Investigació Educativa. Quadern d'Exercicis*. Palma, Universitat de les Illes Balears.
- BAUERSFELD, H. (1995): «The structuring of the structures: development and function of mathematizing as a social practice», en Steffe, L. P. y Gale, E. J., *Constructivism in education*, Nueva Jersey: Lawrens Erlbaum Associates, Publishers, pp. 137-158.
- BOURNE, L., ET AL. (1986): *Cognitive processes*. Nueva Jersey Englewood Cliffs; Prentice-Hall.
- BRANSFORD, J. D. Y JOHNSON, M.K. (1973): «Considerations of some problems in comprehension», en Chase, W.G. (ed.). *Visual information processing*. Nueva York: Academic Press.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (1999/2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid. Morata.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989): «Situated cognition and the culture of learning», *Educational Researcher*, 18/1, 32-42.
- COHEN, D. K. (1987): «Educational Technology, Policy and Practice» *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol 9,2; 153-170.
- COLOM, A. J. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona. Paidós.
- DE VEGA, M. (1992): *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- DELORS, J. Y OTROS (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- EDGAR MORIN (1999/2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós.
- EISNER, E. W. (1990/1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona. Paidós.
- FLAVELL, J. H. (1985): *Cognitive development*. Nueva Jersey: Englewood Cliffs. FOU-LIN, J. N. y S. MOUCHON (1998): *Psychologie de l'éducation*. París: Éditions Nathan.
- GARDNER, H. (1988): *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GELLERT, C. (1999): *Innovation and Adaptation in Higher Education*. London. Jessica Kingsley Publishers.
- GIBBONS, M. ET AL. (1996): *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Madrid. Ed. Pomares.
- GIMENO SACRISTAN y A. L. PÉREZ GOMEZ (1992): *Comprender para transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GOSLIND, D. A. (1963): *The search for ability: standardized testing in social perspective*. Nueva York, Russell Sage Foundation.
- HARGREAVES, A.; LIEBERMANN, A.; FULLAN, F. y HOPKINS, D. (Eds.) (1998): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers.
- INHELDER, B. y PIAGET, J. (1955-1972): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires, Paidós.
- KRUTETSKII, V. A. (1976): *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Boston: The University of Chicago Press.
- LAURILLARD, D. (1993): *Rethinking University Teaching: a frame for effective use of educational technology*. Londres. Routledge.
- LINDSAY, P., y NORMAN, D. (1983): *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid, Tecnos.

- MARCH CERDA, M. X. (2004): *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma, Caixa Colonya.
- MCKERNAN, J. (1996/1999): *Investigación-acción y curriculum*. Madrid. Morata.
- NEISSER, U. (1976): *Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology*. Nueva York: Freedman.
- NEWELL, A. y SIMON, H. A. (1972): *Human problem solving*. Nueva Jersey, Prentice Hall.
- OCDE (1998): *Educational Policy Analysis 1998*. París. CERI.
- PARIS, G. S. y P. WINOGRAD (1990): «Promoting metacognition and motivation of exceptional children», en *Remedial and Special Education*, vol. 22, 6, 7-1 5.
- PERKINS, D. N., y SALOMON, G. (1989): «Are cognitive skills contextbound?», en *Educational Researcher*, 18, 16-25.
- PRESSLEY, M.; BORKOWSKI, J. G., Y SCHNEIDER, W. (1988): «Cognitive strategies: good strategy users coordinate metacognition and knowledge», en R.Vasta y G. Whitehurst (eds.), *Annals of Child Development*, vol. 4. Greenwich, CT, Jai Press.
- RED EDUCACION (2004): *Diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación social*. Madrid, ANECA.
- SHUELL, T. J. (1990): «Phases of meaningful learning», en *Review of Educational Psychology*, 60: 531-548.
- SIMON, H. A. (1978): «Information processing theory of human problem solving», en ESTES, W. K. (ed.): *Handbook of learning and cognitive processes*, vol. 5, *Human information processing*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- STEMBERG, R. J. (1988): *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. Nueva York: Viking.
- STEMBERG, R. J. (1997): *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- STUDY GROUP ON EDUCATION AND TRAINING (1996): *Accomplishing Europe through Education and Training*. Bruselas. European Commission. DG XII.
- VERGNAUD, G. (1991): «La théorie des champs conceptuels», en *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10/2.3, 133-170, La Pensée Sauvage éditions.
- WOOLFOLK, A. (1996): *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

**Factores de
exclusión de los
alumnos
inmigrantes en la
interacción con los
docentes**

Carlos Vecina
Merchante
sociólogo, doctorando
Facultat d'Educació
Universitat de les Illes
Balears

Educació i Cultura
(2005), 18:
191-203

Factores de exclusión de los alumnos inmigrantes en la interacción con los docentes

Factors of exclusion in interactions between immigrant schoolchildren and teachers

Carlos Vecina Merchante

Departamento de Ciencias de la Educación
Universitat de les Illes Balears

Resum

Els darrers anys s'ha produït un increment considerable de la població a les Illes Balears, bona part com a conseqüència de l'arribada d'un contingent força important d'immigrants. S'han posat en funcionament accions amb l'objectiu de propiciar la integració d'aquestes persones dins la nostra comunitat.

Els alumnes immigrants constitueixen una realitat a les escoles, on la relació que s'estableix amb els professors pot desencadenar l'exclusió social d'una part d'aquest col·lectiu.

Summary

The population of the Balearic Islands has grown considerably in recent years and a good part of this growth is related to immigration. Actions that aim to propitiate the integration of these students into the Community of the Balearic Islands have been implemented.

The existence of schoolchildren from immigrant families is a reality and their relationships with teachers can trigger the social exclusion of a part of this group.

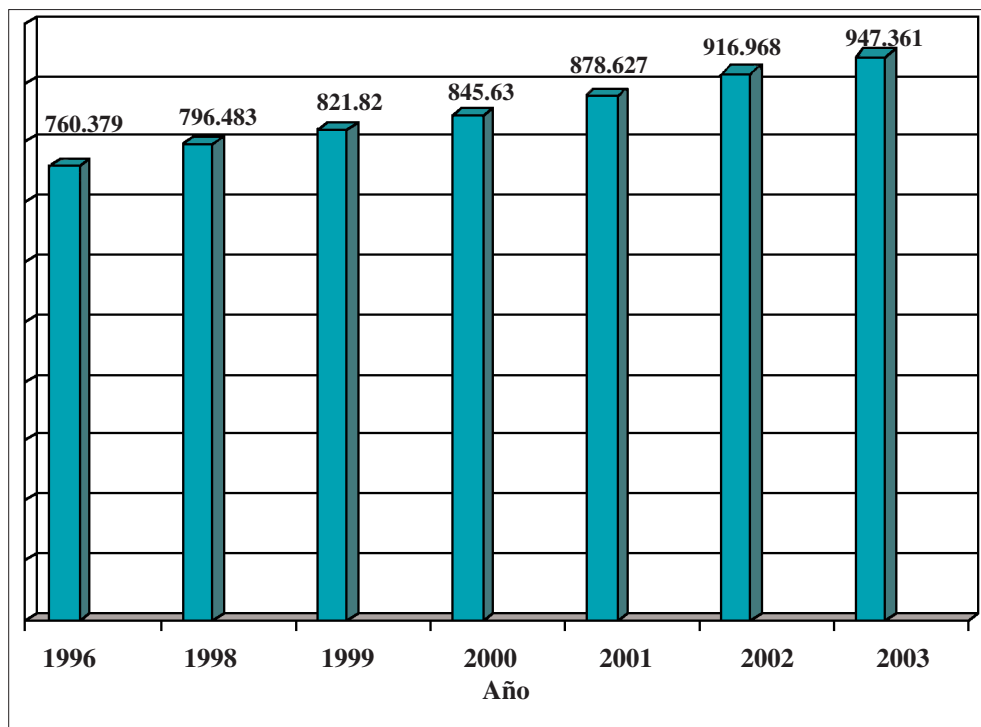
Un acercamiento a los datos demográficos de la Caib

El aumento de la población

La población¹ total de las Islas Baleares en 1996 contaba con 760.379 habitantes, en el año 2003 esta cifra aumenta a 947.361, lo que representa un aumento porcentual del 24,59 % (véase tabla n.º 1).

¹ Datos demográficos obtenidos del Institut Balear d'estadística y de la Memoria del CES 2003.

Tabla 1.
Evolución de la población total Islas Baleares



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del IBAE.

Es significativo que en el período de tiempo mencionado, la población nacida en las Baleares (incluyendo a los hijos de extranjeros y de aquellos provenientes de otras ccaa) ha pasado de 515.030 a 553.875, es decir, ha aumentado en 38.845 personas, lo que representa el 5,11% de la variación total mencionada anteriormente; el resto está compuesto por la entrada de población procedente del exterior de esta comunidad; dentro de ésta cabe distinguir los nacidos en otras ccaa que suponen un número de 48.342 habitantes y, la cifra demográfica más importante: 99.795 procedentes del extranjero, aumento que sitúa a esta población de 46.251 habitantes en 1996 a 146.046 en 2003.

La población nacida en el extranjero

Si bien la nacida en Alemania es la más numerosa con un total de 24.017 personas, hay que constatar el hecho de que la población total proveniente de la UE (contando los 25 miembros) es de 60.172 y que ésta era de 28.185 en el 1996, por tanto ha crecido en 31.987 personas. Frente a estos datos se encuentra la población denominada «inmigrante» cuyo origen es extracomunitario que ha experimentado un incremento de 39.623, pasando de 18.066 en 1996 a 85.874 (esta población casi se ha quintuplicado). Este número representa más del 9,06 % de la población total de las Islas, porcentaje al que habría que añadir los hijos de estos inmigrantes nacidos ya en la comunidad y aquellos que por diversas causas se escapan a su posible cuantificación.

El alumnado de origen inmigrante

El total de alumnado² extranjero del Estado español ha crecido espectacularmente, en diez años ha pasado de 50.076 en el curso académico 1993-94 a 389.726 alumnos en el 2003-04, el aumento se ha dado en todos los niveles de enseñanza, aunque podríamos destacar primaria y enseñanza secundaria obligatoria como aquellos niveles en los que más ha destacado, primaria con un aumento en el tramo señalado de 140.417 alumnos y secundaria obligatoria con un aumento de 108.298. (ver tabla n.º2). En el caso de Baleares,³ comparando el resto de comunidades autónomas, el curso 2003-04 ocupó un segundo puesto con el 10,1 % de alumnos extranjeros en sus aulas, por debajo de Madrid con un 10,2 %, (véase gráfico n.º1). Los datos de la Conselleria d'Educació⁴ sobre alumnado extranjero de régimen ordinario dan un total de 13.349 alumnos en las Islas Baleares, 10.256 para Mallorca.

Tabla 2.
Evolución del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias

	CURSOS			
	93/94	98/99	02/03	03/04
TOTAL	50.076	80.687	302.423	389.726
Infantil/Preescolar	8.640	12.387	60.050	78.349
Primaria/E.G.B.	32.471	34.017	132.467	172.888
Educa. Especial	153	178	965	1.436
E.S.O.	0	22.558	80.300	108.298
Bachilleratos	6.149	6.311	12.085	15.388
FP.	2.663	2.732	10.469	13.367
No consta	-----	2.504	6.087	-----

Fuente: MEC, datos y cifras. Curso escolar 2003I2004.

El riesgo de la exclusión y los planes de integración

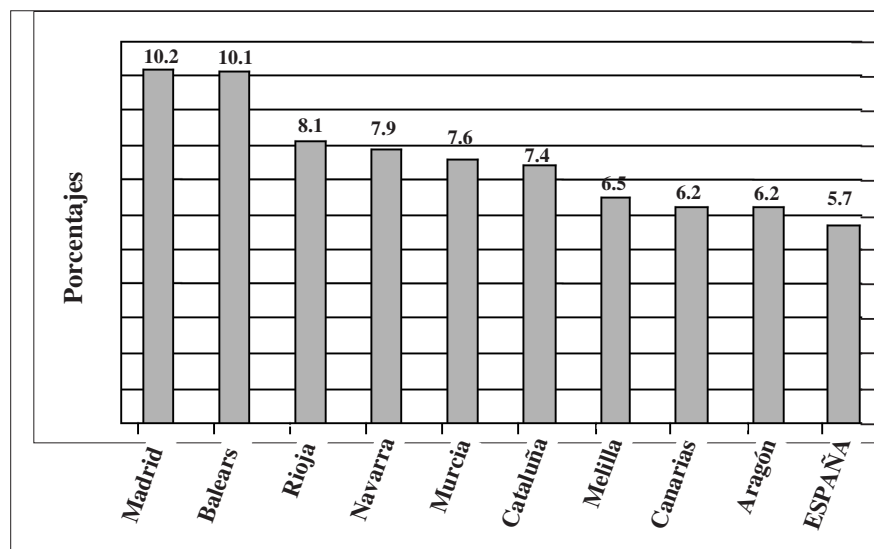
El colectivo de inmigrantes se encuentra, en muchos casos, en situaciones carenciales importantes y en posiciones dentro de o en riesgo de exclusión social. Este hecho es preocupante, prueba de ello son las medidas y políticas destinadas a propiciar su integración. Ballester, LL. y Oliver, J. LL. (2003) advierten de la dureza con la que se enfrentan los inmigrantes extracomunitarios, siendo, en ocasiones, víctimas de la explotación; además, la ruptura sociocultural tiene efectos negativos para esta población aumentando la probabilidad de conflictos personales y sociales. Ballester, LL. y Oliver, J. LL. (op.cit.:) enumeran una serie de factores desencadenantes de esa situación: el hecho de convivir con vecinos que en ocasiones los rechazan, la competencia en los lugares de trabajo, problemas

² Datos del MEC, Datos y cifras. Curso escolar 2003/2004.

³ Datos del MEC, Datos y cifras. Curso escolar 2003/2004.

⁴ Aparecen publicados en March, M. (2004, 88).

Tabla 3.
Las diez cccaa con mayor porcentaje de alumnado de origen inmigrante



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC, datos y cifras. Curso escolar 2003/2004.

de comunicación, desconocimiento de la lengua, el autoconcepto de excluido, pérdidas y rupturas familiares, situaciones de sobreexplotación (mujeres obligadas a ejercer la prostitución, trabajadores sin derechos laborales, etc.), cambios frecuentes de domicilio y escuela, hecho que provoca la continua ruptura con el medio y las relaciones que en éste se establecen.

Las medidas para la integración

Desde la Unión Europea, el Comité Económico y Social define la integración «como un proceso bidireccional basado en derechos y obligaciones de los nacionales de terceros países y de la sociedad de acogida, que permita la plena participación de los inmigrantes».⁵ Se presentan seis puntos clave sobre los que debe centrarse el análisis de la integración social de los inmigrantes: Integración en el mercado de trabajo, **educación** y habilidades lingüísticas, vivienda, sanidad y servicios sociales, entorno social y cultural, nacionalidad, ciudadanía cívica y respeto por la diversidad.

Centrándonos en la educación, el Comité considera un derecho universal el acceso de los menores inmigrantes a la educación, se denuncia el hecho de que algunos Estados miembros no garanticen las mismas condiciones de igualdad en el acceso para los hijos de inmigrantes que para los autóctonos, las consecuencias negativas de la concentración, en ocasiones masiva, de inmigrantes o minorías étnicas en ciertos centros de enseñanza de menor calidad, sin tener en cuenta, no sólo la formación inferior recibida, sino la creación

⁵ Comunicación de la Comisión sobre inmigración, integración y empleo (COMO(2003) 336 final) (2004/C 80/25) pág. C80/96.

de guetos y las dificultades que encierra ese hecho para la integración social; los libros de texto tienen un espacio en esta crítica por los contenidos xenófobos y las consideraciones negativas hacia etnias, culturas y religiones diferentes a la de la mayoría,⁶ esto dificulta el enfoque intercultural en el que debe centrarse el sistema educativo. Respecto a la formación profesional, el informe advierte de las carencias que sufre esta población, existen dificultades para acceder a la formación continua, esto dificulta la promoción profesional, los adultos y, sobre todo, dentro de este grupo las mujeres permanecen al margen de las posibilidades de formación hundiéndose cada vez más en una exclusión de difícil solución.

El consejo de la UE, en un comunicado de prensa sobre Justicia y Asuntos de Interior,⁷ expone los que deberían ser los principios comunes para una política de integración de los inmigrantes en la Unión Europea:

1. La integración es un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros. Requiere la participación de ambas partes. La integración es un proceso que implica la adaptación de los inmigrantes, estos tienen derechos y responsabilidades; la sociedad receptora, por su parte, debe crear unas condiciones de igualdad en la participación económica, social, cultural y política de los inmigrantes.
2. La integración implica el respeto de los valores básicos de la Unión Europea. Todo residente deberá adaptarse y adherirse a éstos.
3. El empleo constituye una parte fundamental del proceso de integración y es esencial para la participación de los inmigrantes, para sus contribuciones y para hacer éstas visibles.
4. Un conocimiento básico del idioma, la historia y las instituciones de la sociedad de acogida es indispensable para la integración, por tanto, es básico permitir el acceso a ese conocimiento.
5. La educación es fundamental para preparar a los inmigrantes, y en particular a sus descendientes, a ser más activos en la sociedad de acogida. El comunicado hace hincapié en la necesidad de evitar el fracaso escolar de los niños inmigrantes, por lo que deben tomarse todas las medidas posibles para evitarlo. Así como el abandono temprano de los centros de enseñanza.
6. El acceso de los inmigrantes a los bienes y servicios públicos y privados en las mismas condiciones que el resto de ciudadanos.
7. Se aboga por las medidas sociales que propicien la interculturalidad y permitan así una interacción frecuente entre inmigrantes y ciudadanos de los Estados miembros.
8. El hecho de practicar culturas y condiciones diversas debe quedar salvaguardado, salvo aquellos casos en que la práctica incumpla aspectos no permitidos en la legislación.
9. La participación de los inmigrantes en el proceso democrático y en la formulación de políticas de integración.
10. Las prácticas públicas deben tener en cuenta las medidas tendentes a incluir el aspecto de la integración.

⁶ Para más información sobre el racismo y la discriminación en los libros de texto véase: Calvo, T. (1989,1990), Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) y nuevas aportaciones como las de Lluch, X. (2003:82-86).

⁷ Comunicado de prensa 14615/04 (Presse 321).

Plan Integral de Atención a la Población Inmigrante de las Islas Baleares

En la comunidad autónoma (Illes Balears) se lleva a cabo un plan de actuación destinado a la población inmigrante y su integración social «Pla Integral d'Atenció a la Població Immigrant de les Illes Balears», 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.

Programas educativos de la Conselleria d'Educació i Cultura

Desde la Conselleria se lleva a cabo una doble estrategia de programas educativos interculturales para su aplicación en los centros de enseñanza: el programa «Vivim plegats» y los «Tallers interculturals».

El programa «vivim plegats»

Es un programa organizado por la «Conselleria d'Educació i Cultura» y la «Conselleria de Benestar Social» del Gobierno de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, su aplicación se inicia en el año 2002. La base ideológica del programa es la Convención sobre los derechos del niño y la Carta de la Tierra. El programa trata la interculturalidad desde la vivencia en el medio ambiente y en la escuela, utilizando una serie de materiales pedagógicos editados con la colaboración de UNICEF y la UNESCO.

El programa de «Tallers interculturals»

Es una herramienta pedagógica que pone al servicio de los centros de enseñanza públicos, privados y concertados de las Islas Baleares la Dirección General de Ordenación, Innovación y Formación del Profesorado de la Conserjería de Educación y Cultura y la Dirección General de Cooperación de la Conserjería de Presidencia y Deportes, cuya coordinación se lleva a cabo desde el Servicio de Innovación Educativa; el campo de acción se desarrolla en la educación intercultural, la educación por la paz, el desarrollo y la cooperación.

Objetivos del programa:

- Mejorar la convivencia en los centros educativos y prevenir actitudes de xenofobia y racismo facilitando un punto de diálogo y reflexión a los alumnos, las familias, el

profesorado y a la sociedad en general sobre el hecho de la interculturalidad, la educación por la paz, el desarrollo y la cooperación.

- Potenciar el papel de los centros educativos como lugares de convivencia y su interacción en el entorno social y cultural.
- Facilitar el intercambio de experiencias educativas respecto a la educación intercultural, la educación por la paz y la educación por el desarrollo.
- Coordinar actuaciones de intervención en los centros educativos y favorecer las relaciones entre los centros de nuestra comunidad autónoma y los centros de otras comunidades y estados.

La metodología consiste en una serie de talleres desarrollados por monitores con el objetivo de facilitar el conocimiento de otras culturas, crear un marco apropiado para el contacto y aceptación de los recién llegados; es un apoyo para el trabajo que posteriormente puede realizar el profesor en clase con los alumnos o, bien, un refuerzo si ya está llevando a cabo esta labor.

Todas estas medidas están destinadas a avanzar en pro de la integración de una población particular que aumenta progresivamente a un ritmo superior al que lo hacen las medidas propuestas. Con el fracaso de los procesos de integración deviene una situación en la que la multiculturalidad y la exclusión son los principios que priman en la interacción entre los diversos grupos de una sociedad; Hannoun, H. (1992) mantiene que las minorías culturales cuando llegan al medio de acogida pueden tener diferentes reacciones, podríamos situar estas en un continuum que tendría en un extremo el cierre del grupo en sí mismo y en el otro, la fusión con el medio cultural predominante en el lugar de acogida. El autor presenta esta reacción de las minorías dividiendo el cierre en dos reacciones, por una parte, de forma individual, el propio individuo inmigrante y su soledad, por otra, el cierre colectivo puede desembocar en un gueto. En el extremo de la fusión presenta, por un lado, la «fusión-invisibilidad», que supondría el funcionamiento de determinadas estructuras de la comunidad minoritaria que permiten al mismo tiempo una supervivencia de su cultura de origen; por otra, la «fusión-integración», que supondría la desaparición como una cultura diferente.

Respecto al papel de la educación, Hannoun, H. (op.cit.) denuncia el hecho de que la sociedad de acogida tiende a imponer un «modelo cultural», en el que la población autóctona queda situada en una posición de preponderancia respecto a las poblaciones de orígenes culturales diferentes, si a esto se añade el rechazo por parte de los grupos minoritarios de un modelo que perciben excluyente en cierta medida, nos encontramos con el origen del aislamiento cultural, con la posibilidad de que esta población se cierre formando un gueto.

La escuela ¿Integración o exclusión?

A pesar de todas estas medidas, lo cierto es que tarde o temprano, el niño o adolescente inmigrante acaba encontrándose en un aula rodeado de compañeros con los que comparte algunas diferencias y frente a un profesor con el que debe interactuar; los términos básicos entre los que tiene lugar este hecho se producen a través de una relación directa entre un adulto y un niño, cada uno de los cuales inmerso en un complejo mundo subjetivo que consciente o inconscientemente orienta su conducta y la forma en que se produce la comunicación, verbal y gestual, con el «otro», entre ambos hay diferencias, difíciles en un

primer momento de salvar, no sólo culturales, sino también otras referidas a la forma de entender el mundo cotidiano, las respuestas de los interlocutores, prejuicios e ideas preformadas de una nueva realidad. El alumno se considera nuevo en ese medio, percibe que es constantemente observado por sus compañeros, ha de renegociar su propio «yo» frente al resto, necesita ser aceptado por el para «sobrevivir»; de ahí que en ocasiones muestre un comportamiento algo difícil para el educador (Badia, M^a, 2001:158), quien por su parte, además de profesional, es un ser social con sus preocupaciones, prejuicios, deas y principios que orientan su conducta en una u otra dirección.

La escuela es marco de socialización, transmisor de valores, normas y pautas de comportamiento, por tanto, puede ser considerada una institución en la que la difusión de determinados valores y prácticas conductuales acaben legitimando una estructura social caracterizada por la desigualdad de un grupo de estudiantes excluidos por una serie de condicionantes con el nexo común de la categorización de alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes, y toda la serie de mitos y discursos asociados a esa condición. Duveen, G. y Lloyd, B. (1993) advierten de que ya en los primeros años de escolarización se produce un proceso de categorización de los alumnos en función de una serie de estereotipos o sistemas clasificatorios que prevalecen en la sociedad, en concreto se refieren en su trabajo a las diferencias de género. El análisis recompone el contexto escolar y sus diferentes ámbitos para luego ir registrando las diferentes interacciones que se producen entre maestros y alumnos, así como todas aquellas prácticas asociadas al propio desarrollo de la docencia y sus metodologías pedagógicas que pudieran fácilmente pasar inadvertidas en el día a día de la escuela, pero que encierran fuertes componentes de diferenciación de género, definen categorías y clasifican a unos y otros poniendo límite a sus conductas (marcadas por sus roles y censuradas socialmente) y al desarrollo de sus cualidades personales. Ejemplo de esto sería la utilización del género por parte del profesor para organizar la clase o el hecho de sancionar unas u otras conductas sobre esa base.

El profesor se forma sus expectativas respecto a cada uno de los alumnos. «[...] existe un creciente consenso entre los investigadores en aceptar como la principal base de la expectativa del profesor la observación de la conducta del alumno en el aula; conducta que quizá mediatice la influencia de otras variables como la clase social o el grupo étnico». Díaz-Aguado, M. J. (1993, 60). Podemos hablar de una jerarquía establecida en función de la posición que ocupan los alumnos en la relación con los profesores; Pomeroy, E. (1999, 468-469) advierte de la existencia de un criterio basado en la habilidad de los alumnos, el conocimiento y su comportamiento a la hora de establecer la división de los alumnos; cuánto más positivo es el criterio que presentan éstos, más se aproximan a la cúspide de la posición piramidal que ocupan, la base de la misma será ocupada por los más excluidos, el grupo más rechazado por los docentes.

El grado en que la negatividad de esa interacción influya sobre aspectos de los alumnos como pueda ser su comportamiento (Badia, M^a. 2001, 158), y/o rendimiento escolar tiene mucho que ver con los grupos minoritarios, ya que son ellos los excluidos mayoritariamente, sin entrar aquí en la complejidad de causas sociales que intervienen en este hecho, parecería absurdo enmarcar única y exclusivamente el papel del docente como el responsable de las dificultades del alumno inmigrante; tal y como menciona Foster, P. (1995, 239) otros factores deben ser importantes a la hora de crear la desigualdad entre los jóvenes, como por ejemplo: las desventajas económicas, sociales y culturales que padece la mayor parte de la población inmigrante y las diferencias entre unos y otros centros de enseñanza; a pesar de lo sostenido por este autor, multitud de estudios⁸ dan fe de la existencia de cierta

relación entre las experiencias sociales vividas en la escuela y determinados efectos en la población objeto de estudio (alumnos inmigrantes. Wright, C., 1995) muestra como el proceso de escolaridad puede afectar a determinados alumnos, en concreto se refiere al caso de minorías étnicas, como es el caso del comportamiento en clase; de las entrevistas que realiza la autora a diferentes alumnos considerados por la comunidad escolar como pertenecientes a minorías étnicas, se desprende la idea de reciprocidad en la conducta; «muchos de los alumnos y alumnas consideran la conflictividad como la respuesta inevitable a las actitudes del profesorado con respecto a la etnicidad. Como sucintamente dijo uno de los alumnos: “esto hace que tú les trates sin ningún respeto, porque ellos, por su parte, no te respetan en absoluto; como ves es una cuestión mútua”» Wright, C. (op.cit.: 225).

La idea de reciprocidad, entendida como una actitud o comportamiento hacia el profesor o la escuela, consecuencia de una determinada forma de actuar por parte de los docentes, la encontramos, también, en el trabajo de Pomeroy, E. (1999) en los discursos obtenidos a través de las entrevistas a jóvenes se apreciaba constantemente el resentimiento hacia determinadas conductas de los profesores consideradas por los alumnos como el motivo de su posterior reacción frente a la institución escolar. Esta situación derivaba de la percepción de la posición ocupada por los docentes otorgándoles un poder sobre los alumnos, éste podía ser positivo y no provocar problemas de exclusión para los jóvenes, o negativo, utilizado a través de la continua devaluación y humillación delante del resto de compañeros. Muchos de los entrevistados reclamaban un trato de igual a igual, de adulto a adulto, guardándose ambos el mismo respeto.

Los profesores, por su parte, establecen diferencias en cuanto a la relación con los alumnos y la visión que tienen de esa experiencia. «El comportamiento que un docente manifiesta ante sus alumnos está siempre e inevitablemente relacionado con cómo percibe e interpreta el escenario educativo, y cómo se percibe a sí mismo y a los alumnos, con el significado que les atribuye y las expectativas que construye.» Pérez, L. (2001, 146). Algunos prejuicios se configuran antes de entrar en contacto con determinados alumnos; «con frecuencia el profesorado llega a conclusiones acerca del alumnado incluso antes de que tenga contactos con él y haya experimentado su resentimiento. Llega a estas conclusiones y estas conclusiones se transmiten de unos a otros en la sala de profesorado.» Wright, C. (1995, 215).

Podemos hablar de cierta clasificación o categorización de los alumnos, tal vez se deba ésta a la necesidad de organizar una realidad ante la que actuar, categorizar y percibir después en función de la categoría a la que pertenecen ayuda a organizar el universo de estímulos ante los que se encuentra el docente en la clase. Díaz-Aguado, M. J. (1996, 58-60) advierte del hecho de que la impresión que se crea el profesor de los alumnos tiene lugar durante las primeras semanas de clase y ésta suele mantenerse a lo largo del curso, la base de estas expectativas suele, en muchos casos, estar determinada por la clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno, así como al comportamiento que muestra éste en clase; la discriminación de determinados alumnos situará a éstos en una situación de exclusión de la que es difícil salir una vez son etiquetados como tales.

Panadero, M. (2003, 189-190) establece una clasificación del profesorado basada en el trato hacia los alumnos de integración, entre los que se encuentran los inmigrantes, distingue tres categorías:

- a) Docente segregador, grupo poco numeroso, pero muy perjudicial a la hora de tratar a los alumnos «diferentes» y colaborar con los proyectos de integración del cen-

⁸ Una muestra de éstos es citada en este artículo.

tro, el modelo que presenta frente a los alumnos puede propiciar actitudes de intolerancia en los alumnos.

b) Docente pasivo, la autora considera a este grupo como el más numeroso, y advierte de la posibilidad de evolución de su actitud hacia la segregación o la integración, o optar por una actitud profesional negativa ante la percepción de una situación que puede serle perjudicial como el hecho de perder poder adquisitivo, el aumento del ratio alumnos/aula, la falta de materiales con los que afrontar la nueva realidad, etc.

c) Docente positivo o integrador, grupo de docentes que por circunstancias diversas encuentra motivadora la diversidad y la integración.

La diferenciación étnica unida a las expectativas de rendimiento escolar, analizada por Terrén, E. (2001, 73-78) en el discurso de los docentes, permite establecer una categorización de alumnos cuyo futuro éxito escolar será percibido por los profesores en función de la distancia con el «alumno modelo»;⁹ El autor establece un sistema de representación de la diferencia étnica en el discurso del profesorado en el que la poca distancia de inmigrante con el alumno modelo estaría relacionada con una expectativa de rendimiento de moderada a alta; bastante distancia correspondería a una moderada/baja y mucha distancia correspondería con una expectativa de rendimiento escasa, Terrén advierte que este caso en el discurso de los docentes se corresponde mayoritariamente con lo que denomina gitanos de chabola.

La escuela, difusora de valores y normas de la sociedad, tiene su propia responsabilidad tanto a la hora de socializar a estos alumnos, como a la de servir de marco de referencia hacia la integración y la igualdad. Los docentes, miembros integrantes del sistema educativo, no están al margen de estos principios, por tanto, deben ser conscientes de la existencia de ciertas prácticas y acciones que categorizar y originan la exclusión.

Bibliografía

- BADÍA, M. (2001): Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Dpto. Psicología de la Educación.
- BALLESTER, LL. y OLIVER, J. LL. (2003): «Necessitats i conflicte. La mediació com a eina pedagògica en els processos d'inserció sociocultural dels immigrants internacionals», *Temps d'educació*, núm. 27, pág. 193-208.
- CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS, Memoria de 2003.
- CONSEJO DE LA UE, Comunicado de prensa 14615/04 (Presse321), sesión n.º 2618 del Consejo, Justicia y Asuntos de Interior, 19/11/04.
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA, Programas educativos interculturales curso 2004/05, <http://www.weib.caib.es>

⁹ Definido como aquel que responde con su comportamiento y disciplina a los intereses del docente en su práctica.

- DIARIO OFICIAL DE LA UE, Comunicación sobre la inmigración, integración y empleo, 3.3.2004 (COM(2003)336final) (2004/C 80/25).
- DÍAZ-AGUADO, M. (1996): *Escuela y tolerancia*, Ediciones Pirámide, Madrid.
- DUVEEN, G. y LLOYD, B. (1993): «*An ethnographic approach to social representations*» en *Empirical approaches to social representations*, Clarendon press, Oxford.
- FOSTER, P. (1995): «*Caso no probado: evaluación de un estudio sobre el profesorado racista*», en Woods, P. y Hammersley, M. (comp.): *Género, cultura y étnia en la escuela*, Paidós. Barcelona, pág. 233-240.
- HANNOUN, H. (1992): *Els guettos de l'escola*, Eumo, Osona.
- INSTITUT BALEAR D'ESTADÍSTICA.
- MARCH, M. y ORTE, C. (2004): «Educatió i immigració a les Illes Balears: cap a una dualització escolar i social?» en March, M. (dir.): *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004*, Fundació Guillem Cifre, pág. 80-105.
- MEC: Datos y cifras 2004.
- PANADERO, M. (2003): «La atención a la diversidad sobre alumnos de origen extranjero. El caso de los estudiantes no hispano-hablantes» ponencia presentada en el I Congreso nacional de atención a la diversidad. Educar para la convivencia en un mundo diverso. ISBN: 84-482-3434-0, Morvingraf, Elche.
- PÉREZ, V. (2001): *Espanya davant la immigració*, Fundació la Caixa, versión electrónica de estudios sociales. www.estudis.lacaixa.es
- POMEROY, E. (1999): «The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students», *British Journal of Sociology of Education*, Vol.20, núm. 4, pág. 465-482.
- TERRÉN, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela*, Universidad da Coruña.
- VVAA. (2002): «*Monogràfic pla integral d'atenció a la població immigrant*», Monografies de benestar social.
- WRIGHT, C. (1995): «*Procesos escolares: un estudio etnográfico*», en Woods, P. y Hammersley, M. (comp.): *Género, cultura y étnia en la escuela*, Paidós. Barcelona, pág. 209-232.

**Família, educació
i treball a la
societat de la
informació des
d'una perspectiva
de gènere**

Belén Pascual Barrio
*Dept. de Pedagogia i
Didàctiques
Específiques
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
205-214

Família, educació i treball a la societat de la informació des d'una perspectiva de gènere

The family, education and work in the Information Society, from the perspective of gender

Belén Pascual Barrio

Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques
Universitat de les Illes Balears

Resumen

La familia se inscribe en un entorno social, económico, histórico y cultural determinado, que va produciendo sobre ella unos efectos en su organización, funcionamiento y sobre su sistema de relaciones. Sólo desde la atención a cuestiones de género desde todos los ámbitos relacionados con la familia se podrá conseguir el acceso equitativo a diferentes derechos tanto del hombre como de la mujer. Trabajar en el sentido que marca este principio se convierte en una tarea imprescindible a tener en cuenta para la mejora de bienestar social, familiar e individual de la ciudadanía.

Abstract

A family inhabits a specific social, economic, historical and cultural milieu which gradually shapes the way a family is organised and functions and its network of inter-relationships. Equal access for both men and women to many different rights can only be gained by addressing the gender-related issues inherent in every aspect of the family. Working along the lines set by this principle becomes a fundamental task that must be borne in mind if we are to improve well-being in society, the family and education.

La família al context de la societat de la informació

Analitzar la relació existent entre família, educació i treball requereix, entre altres aspectes, ubicar la família dins l'entramat de relacions socials que es donen a la comunitat i sempre en relació amb els canvis socials que es donen amb el temps. Tot i tenir unes funcions tradicionalment assignades,¹ la família s'inscriu en un entorn social, econòmic, histò-

¹ Relacionades fonamentalment amb la sexualitat, l'economia, la reproducció i la socialització.

ric i cultural determinat, que va produint uns efectes en la seva organització, el seu funcionament i sobre el sistema de relacions familiars (Pagès 1995, 59).

Al llarg del segle XX, i més en concret a partir del darrer terç, s'han succeït nombrosos canvis dins el grup familiar, canvis de la relació entre aquest nucli i l'entorn social més immediat i canvis socials, econòmics i polítics de caràcter estructural. Concretament, en les societats tecnològicament avançades, podem destacar factors com els avenços científics i tecnològics, l'aplicació d'aquests avenços a diversos àmbits (mèdics, productius, educatius o de la comunicació) i els efectes propis de la seva aplicació: els canvis demogràfics, la baixada de l'índex de mortalitat, l'augment de l'esperança de vida, el control de la natalitat, l'envelliment de la població, l'emigració cap a grans nuclis urbans, l'impuls dels mitjans de comunicació de masses, els problemes ètics i socials derivats de la perllongació de la vida, la incorporació de la dona al món del treball remunerat, el retard i la disminució de la nupcialitat o el retard en l'emancipació dels joves.

Aquests canvis socials han determinat canvis en l'estructura familiar i l'emergència de nous models familiars. L'estructura familiar extensa ha deixat pas a un model majoritari de família nuclear que funciona bàsicament com a unitat de consum i en la qual algunes funcions tradicionals són transferides a les institucions socials i als seus professionals (escoles, centres de dia, residències). Malgrat això, la família continua aglutinant funcions socioeconòmiques fonamentals i continua sent considerada com el marc natural de suport afectiu i material indispensable per al desenvolupament i creixement dels nins com també per a la cura de persones grans, malaltes i discapacitades. Com a funcions fonamentals de la família continuen destacant en primer lloc la preservació i transmissió dels valors culturals i en segon lloc l'educació, la formació, la motivació i l'ajuda als seus membres (ONU 1994, esmentat a Pérez 1995, 15).

En relació amb aquest nou escenari social, podem considerar dos debats socials recurrents. En primer lloc, l'augment de la precarietat, les desigualtats i la vulnerabilitat de col·lectius específics com és el cas de les dones soles amb càrregues familiars i, en segon lloc, la intervenció de l'Estat a través de la cobertura de tasques tradicionalment domèstiques. Ambdós debats es relacionen amb la igualtat d'oportunitats entre homes i dones i apunten cap a la necessària consideració de mesures, plans i projectes destinats a la conciliació de la vida familiar i laboral.

Desigualtat social i vulnerabilitat de col·lectius específics: la situació de la dona

En el marc de la nostra societat, la successió de canvis tecnològics i culturals se suma a la consegüent fragmentació del mercat laboral i l'augment de les desigualtats socials. A mesura que millora la qualitat de vida d'un sector de la societat, augmenten les desigualtats i la precarietat de col·lectius específics, com és el cas de les dones soles amb càrregues familiars. L'increment de les llars monoparentals i la inferioritat de la dona en el mercat laboral (nivells d'atur superiors i salaris inferiors als dels homes) afavoreixen una major vulnerabilitat. En aquest sentit, com que les dones representen una proporció cada vegada major en el conjunt de la població pobra, s'utilitza el concepte de «feminització de la pobresa» (Townsend 1987).

Els indicadors que ens aproximen al coneixement d'aquesta realitat socioeconòmica i el nivell de desenvolupament no es limiten a la mesura exclusiva del creixement econòmic (ingressos per habitant), sinó que abracen igualment dades sobre l'educació, la salut,

l'accés als recursos o el medi ambient. Així mateix es té en compte l'equitat i la igualtat entre els diferents grups socials i entre els sexes, com també el grau de participació democràtica. Prenen rellevància aspectes com la distribució de la riquesa i de la renda o el concepte de sostenibilitat econòmica (Delors 1996, 87). La consideració d'aquests aspectes ofereix una lectura més propera a la realitat i fa destacar aspectes com el progressiu increment de processos d'exclusió social i d'altres dificultats existents als països considerats amb un alt nivell de desenvolupament humà.

Pel que fa a l'Estat espanyol, tenint en compte les dades publicades a l'*Informe sobre desenvolupament humà*,² cal destacar que als darrers anys ocupa el vint-i-unè lloc en la classificació de l'índex de desenvolupament humà (IDH). A nivell econòmic, el PIB de 1999 ens situa en el grup dels deu països amb el major rendiment econòmic del món però, paradoxalment, destaca per un alt nivell de desigualtat en la distribució dels ingressos. Segons l'estudi realitzat el 1990, un 10% de la població espanyola participa només d'un 2,8% de l'ingrés total, mentre que un 10% dels més rics disposen de la quarta part dels ingressos globals (25,2%), igualant Suïssa.

La despesa en educació entre els anys 1995 i 1997 representa un 11% de la despesa pública total. Aquesta ha augmentat un 2,2% respecte del període 1985-1987. Encara així, tenint en compte aquest factor respecte de la resta de països, passaria del lloc 21 al 39 en la classificació general de l'IDH. Així mateix, el percentatge del PNB destinat a educació és d'un 3,7% en el període 1985-1987, i passa a un 5% entre 1995 i 1997. En aquest nivell, d'ocupar la posició 21 en la classificació general de països segons el seu IDH, passaria a ocupar el lloc 29.

Juntament amb altres elements com l'eliminació de la pobresa i la reducció de les disparitats en els nivells de vida, la plena participació de la dona es converteix en un element imprescindible per aconseguir un desenvolupament sostenible. Atenent a la participació de la dona a Espanya, observem que, si bé no es detecten desigualtats de gènere respecte als indicadors d'educació³ (la taxa bruta de matriculació terciària femenina entre 1994 i 1997 és d'un 56%, mentre que la masculina és d'un 47%), l'atur femení és un problema destacable. La taxa d'atur femenina (com a percentatge de la d'atur masculina) l'any 1999 és d'un 209%. Respecte als trenta-vuit països amb un alt grau de desenvolupament, ocupa el penúltim lloc.⁴ Aquest percentatge duplica el de deu països del grup de països conside-

² Des de 1991 l'ONU publica anualment l'*Informe sobre desenvolupament humà*. Es tracta d'un informe que avalua la situació del desenvolupament humà en tot el món. A pesar de no ser una publicació estadística, presenta dades sobre una gran varietat d'indicadors en diverses esferes del desenvolupament humà. L'índex de desenvolupament humà (IDH) considera tres variables: esperança de vida, rendiment educacional i PIB per càpita. L'IDH constitueix un instrument simple que permet mesurar progressos o retrocessos a nivell mundial respecte a la situació del desenvolupament humà, establint comparacions a partir d'una classificació internacional dels països segons el nivell general de desenvolupament assolit: alt, mitjà o baix (ONU 2000, 147). Amb la finalitat d'aconseguir major precisió en la mesura del desenvolupament i atenent a principis d'equitat i per tant de desigualtats per gènere, a partir de 1995 es presenten l'IDG (índex de desenvolupament relatiu de gènere) i l'IPG (índex de potenciació de gènere). L'IDG conté les mateixes variables que l'IDH, però tenint en compte les desigualtats d'èxit entre homes i dones. Per la seva part l'IPG té en compte desigualtats de gènere quant a les oportunitats econòmiques i polítiques.

³ Encara així, val la pena recordar la situació internacional respecte a l'alfabetització femenina: el 60% dels nins que no van a l'escola primària a tot el món són nines; dels 854 milions d'adults analfabets que hi ha a tot el món, 544 milions són dones (ONU 2002, 11).

⁴ El darrer lloc l'ocupa Grècia amb un 233%.

rats amb alt nivell de desenvolupament. Encara així, hem d'apuntar que la taxa d'atur femenina dels joves es redueix respecte de la general: 172%.

L'índex de potenciació de gènere capta la desigualtat de gènere en àmbits clau de la participació econòmica i política. Se centra més en les oportunitats de les dones que en les seves capacitats. Aquest índex s'ha calculat respecte de setanta països. Les dades mostren que alguns països en desenvolupament tenen millor rendiment que molts països industrialitzats més rics quant a la igualtat de gènere en les activitats polítiques, econòmiques i professionals. Així per exemple, les Bahames i les Barbados se situen per damunt d'Espanya i Portugal en l'Informe de 2000 (ONU 2000, 155). A l'Estat espanyol la relació d'ingressos l'any 2000 entre dones i homes (taxa d'ingrés femení) és de les més baixes (0,42)⁵ d'un grup de trenta-set països considerats amb alt nivell de desenvolupament humà.

L'atur femení continua sent un dels factors més destacables negativament a Espanya en relació amb el nivell de participació social de la dona. Així com a nivell educatiu no trobem desigualtats de gènere, el mercat laboral continua presentant obstacles a la incorporació de la dona. L'índex de potenciació de gènere expressa aquesta desigualtat en els àmbits econòmic, polític i professional. Les desigualtats són evidents en comparar la nostra situació amb la resta de països. El paper conciliador que ocupa l'Estat en situacions de desigualtat de gènere ens duu al debat actual sobre la capacitat de l'Estat per fer front al cost que suposa l'atenció social i, per tant, el suport a les famílies i a la conciliació de la vida familiar i laboral dels treballadors i les treballadores.

La cobertura de tasques tradicionalment domèstiques per part de l'Estat

L'anàlisi de la família com a grup i com a institució social ens aporta coneixement tant sobre la vida quotidiana com sobre la realitat social, i ens aproxima d'aquesta forma a la comprensió de la complexa relació entre l'àmbit públic, privat, institucional i personal (Giner et al. 1998, 294). La relació existent entre la responsabilitat que s'atorga a la família i la responsabilitat que assumeix l'Estat per a la cobertura de determinats serveis es relaciona amb els nivells d'igualtat de gènere als àmbits econòmic, polític i professional de la nostra societat.

Actualment les administracions públiques es mostren incapaces d'assumir les despeses creixents de l'atenció social. Enfront d'aquest increment de la despesa social es genera un debat públic des d'opcions ideològiques diferents que defensen, d'una banda, la responsabilitat col·lectiva i, d'altra, la necessària cessió de les responsabilitats individuals al nucli familiar. Així doncs, una part creu que l'atenció a aquestes necessitats és una responsabilitat col·lectiva i una altra no veu legítim aquest model d'atenció social generalitzada, ja que entén que desincentiva l'esforç personal i la responsabilitat individual respecte d'un mateix i dels seus proppants.

Aquest és un dels més importants debats polítics actuals: l'equilibri que ha d'existir entre les responsabilitats públiques i privades i els nivells que les garanties públiques han d'assolir. Es tracta de valorar els límits de l'Estat social davant la progressiva reducció de la inversió pública en despeses socials. Un aspecte que creiem convenient destacar és que,

⁵ Només seguida per Irlanda (0,38), Xile (0,36) o Costa Rica (0,35).

darrere aquest debat polític, atenant a les responsabilitats individuals, la dona rep la pitjor part i sobre ella recauen majoritàriament les tasques domèstiques. Les reduccions de serveis socials carreguen sobre les dones les responsabilitats familiars que l'Estat no pot cobrir (Alberdi 1999, 24-25).

Les causes de la participació de la dona als països capitalistes desenvolupats són diverses, però hem de destacar (Navarro 2000, 34-35) el moviment d'alliberament de la dona, el descens del salari de l'home (la feina suposa el manteniment del nivell de renda familiar) i l'augment del sector serveis (que ofereix els llocs de feina que permeten la integració). A més, uns altres factors que cal considerar són la incorporació de la dona al sistema educatiu i la formació professional, el desig d'autorealització personal a través del treball professional i la devaluació del treball domèstic com a forma de realització personal. Aquesta devaluació del treball domèstic no sols es reflecteix en el món de les representacions socials, sinó que forma part de la mateixa estructura de la societat, ja que en els mecanismes de distribució i redistribució dels mitjans de vida no es té en compte el treball domèstic (Fundación Encuentro 2004, 319).

Concretament a Espanya, les polítiques públiques han mostrat tendència a responsabilitzar majoritàriament la família de moltes de les tasques que ha realitzat l'Estat del benestar als països de tradició socialdemòcrata. Dins la família, la integració laboral, el salari o la pensió del pare donaven seguretat i estabilitat a la família. La dona, fent feina domèstica, tenia cura dels nins i dels grans, els quals vivien tots a la mateixa llar. Les pensions i els salaris eren determinants del benestar social de la família i de la població i, per tant, el divorci o la separació dels cònjuges significava un risc que podia conduir fàcilment cap a situacions de pobresa (Navarro 2000, 73).

La integració de la dona al mercat laboral no implica necessàriament el deteriorament de la família com a institució social, si bé aquest debilitament pot afavorir-se a partir dels obstacles que frenen el desenvolupament dels serveis públics que ajuden a compatibilitzar les responsabilitats familiars. La reivindicació respecte a la necessitat de serveis públics de suport a les famílies continua sent una realitat a pesar que s'adopten progressivament mesures legislatives de suport, entre les quals la Llei de conciliació de la vida familiar i laboral de les persones treballadores (Llei 39/1999 de 5 de novembre). L'aprovació d'aquesta llei va coincidir amb les peticions recollides a la Declaració de la IV Conferència Mundial sobre les Dones, que va tenir lloc el 1995 a Pequín. A pesar de l'objectiu compensador que persegueix aquesta llei, es continua insistint en la necessitat de crear serveis públics de suport, principalment a les zones més desfavorides. Encara que pretén afavorir permisos de maternitat i paternitat (mantenint les possibilitats d'accés a la feina, les condicions d'aquest o l'accés a llocs de responsabilitat), la llei no es pot considerar suficient, ja que no garanteix la compatibilització real de responsabilitats.

Comunitat, família i educació

La família, com a grup primari, compleix una funció bàsica socialitzadora i la seva existència i constitució determina en bona mesura el nivell d'integració social de l'individu. L'entorn familiar és fonamental a l'hora d'aprendre a ser i a conviure, ja que aquests aprenentatges es transmeten més eficaçment per canals socioafectius i emocionals, per imitació de les actituds de les persones que escollim com a model (Carbonell 2000, 109). Malgrat això, la família ha de considerar-se dins l'entramat comunitari com una de les unitats medidores o xarxes de relació de la comunitat. En qualsevol societat les famílies nuclears

no viuen aïllades, ja que posseeixen una xarxa de relacions socials i els seus membres mantenen relacions amb individus i grups externs a les mateixes famílies.

Si situem la nostra anàlisi a nivell comunitari comprovem que determinades variables, com l'entorn social, les condicions del barri o el tipus de població que l'habita, influeixen d'una forma directa i indirecta en el funcionament familiar. De fet, els problemes socials i familiars es concentren en determinades zones urbanes i es relacionen amb entorns físics determinats, entorns urbans degradats i amb deficient cobertura de les necessitats més bàsiques. L'ocupació, la mobilitat geogràfica, la mobilitat social, els factors ecològics, el grup ètnic, l'educació, la fase del cicle familiar, etc., configuren una gran quantitat de possibilitats complexes que diferencien una família d'una altra (Pérez 1995, 23-24).

En relació amb l'anterior, es fa necessari considerar l'educació des d'una perspectiva comunitària, incloent el conjunt dels recursos socials i educatius existents a la comunitat, articulant les iniciatives existents des d'un projecte integral d'educació per a la ciutadania o educació per al desenvolupament (Vila 1998, 159). La ciutat educadora originàriament es planteja com a mitjà per al desenvolupament comunitari prenent com a referent la defensa dels principis democràtics i considerant que l'educació ocupa un paper fonamental com a facilitadora d'actituds en un futur més compromeses amb el desenvolupament humà. Enfront de l'oferta d'activitats múltiple, es tracta d'oferir de forma integral i sistemàtica accions que ens encaminin cap a la consecució «*d'un vertader pla prepensat d'educació per a la ciutadania*» (Colom 1998, 15).

L'educació per al desenvolupament es converteix en un dels àmbits necessaris en els quals cal incloure les activitats a favor de la igualtat de gènere com també l'educació a favor de l'ambient, del desenvolupament sostenible, de la salut, de la interculturalitat o de la pau. El repte és crear una «*nova educació ciutadana*», que serveixi per educar d'acord amb la complexitat de les problemàtiques vitals actuals que continuaran afectant-nos en un futur. Es requereix una educació ciutadana, democràtica, global i interdisciplinària que formi «*mentalitats que integrin la complexitat del món*», la qual cosa influirà positivament en el benestar social, de les famílies i consegüentment individual.

Malgrat això, juntament amb el potencial i les possibilitats que ofereix la ciutat com a agent educatiu, hem de considerar l'ambivalència que caracteritza l'espai urbà, les contradiccions que conté i el ser caràcter no intencional i lliure. L'espai urbà és informal quant al fet educatiu, divers i sovint contradictori: s'hi pot aprendre espontàniament cultura però a la vegada pot generar marginació, desigualtat, indiferència, agressivitat, insensibilitat, consumisme (Trilla 1999, 35). La ciutat com a agent educatiu té, per tant, un currículum ocult que es constitueix per aquest conjunt d'elements culturals que ens transmet. Adoptar una mirada crítica es fa imprescindible per aconseguir una ciutat responsable i educadora, conscient de les seves mancances, els errors, els excessos, les disfuncionalitats i capaç de fer-hi front. Aquesta actitud crítica permetrà desvelar el currículum implícit, identificar els continguts que efectivament transmet la ciutat, seleccionar els que resulten indesitjables i promoure els que són coherents amb la formació d'una ciutadania democràtica, pacífica, igualitària, justa i solidària.

Conclusions

Els canvis socials es tradueixen en canvis dins les seves institucions socials fonamentals i de la relació entre aquestes. Els canvis en les funcions de la família no els podem

entendre sense fer una anàlisi sociohistòrica i considerant variables influents de tipus polític, econòmic, tecnològic i social. Així doncs, analitzar la relació entre la institució familiar i econòmica suposa fer incís en la situació de les dones, les quals continuen assumint majoritàriament les tasques domèstiques i s'han convertit en un dels col·lectius més vulnerables. Aquesta situació tendent cap a la precarietat arriba a nuclis familiars constituïts per dones soles amb fills. Aquesta desprotecció implica el desenvolupament de polítiques socials que facin minvar, tot i les dificultats, les necessitats bàsiques de caràcter econòmic, sanitari, educatiu o residencial i hi donin cobertura.

En aquest sentit, pensar en canvis en el nucli familiar com a institució fonamental no ens ha d'allunyar de la consideració del caràcter social d'altres agents educatius, com l'escola o l'àmbit laboral i de totes les qüestions socials i polítiques que obstaculitzen, en molts de casos, complir aquest paper educatiu satisfactòriament. Atenent a qüestions polítiques ens estem referint a totes les qüestions relacionades amb la política laboral (plans de suport a la inserció de la dona en el mercat laboral), social (el tipus i la quantitat de prestacions, els serveis existents de suport a la dona treballadora) i educativa (tractament de la qüestió de gènere en les escoles, finançament de l'ensenyament públic i d'accés en igualtat de condicions per a tota la població) existent. El tipus de responsabilitat que assoleixi l'Estat suposarà, en el cas de la conciliació entre la vida familiar i laboral, un factor determinant per al benestar social i, consegüentment, de les famílies.

En concret, l'atenció a qüestions de gènere des d'àmbits diversos ajudarà a reconèixer vertaderament l'accés equitatiu a diferents drets tant d'homes com de dones. Treballar en el sentit que marca aquest principi es converteix en una tasca imprescindible i complementària d'altres aspectes que cal tenir en compte per a la millora del benestar social, familiar i educatiu dels ciutadans.

Encara així, no hem de perdre de vista, d'acord amb el que diu Carbonell (2000, 109-110), que la lluita per una vertadera igualtat d'oportunitats i drets cívics i polítics resulta tan necessària com complexa, ja que la igualtat és una convicció i, com a tal, no resulta senzill convèncer del necessari compliment d'aquesta com a dret. Se segueixen transmetent valors, prejudicis i discursos que frenen aquesta convicció i actuen com a mecanismes legitimadors de la desigualtat. Davant aquesta situació, l'objectiu educatiu fonamental passa a ser identificar i desactivar aquests obstacles, adoptar una mirada crítica que ens permeti detectar aquestes contradiccions tant a nivell comunitari, com familiar, polític i laboral. Es tracta de prendre consciència que la lluita contra l'exclusió i per la igualtat d'oportunitats ens incumbeix a tots. Hem de cercar coherència personal entre els principis que defensem i les nostres actuacions quotidianes, sent exigents quant als nostres objectius i realistes quant a les nostres possibilitats.

Bibliografia

- ALBERDI, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- CARBONELL, F. (1999). «Desigualtat social, diversitat cultural i educació». A: AJA, E. [et al.]. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació la Caixa, pàg. 99-116.
- CASAS, X. (1995). «Una aproximació psicològica i social al canvi familiar». A: *Nous models de família en l'entorn urbà*. Barcelona: Conselleria de Benestar Social. Generalitat de Catalunya, pàg. 65-70.

- COLOM, A. J. (1998). «El papel de la ciudad en la educación del consumidor». A: *Actas del III Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras. Educación y Ciudad*, pàg. 13-26, novembre de 1998, Ajuntament de Palma.
- DELORS (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- FEBRES-CORDERO, M. E. (coord.) (1997). *La educación ambiental, paradigma del III milenio*. Caracas: Dirección General Sectorial de Educación Ambiental y Participación Comunitaria del Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales Renovables. República de Venezuela, pàg. 13. (Monografía núm. 3 de la sèrie Educación, participación y ambiente, juliol de 1997). esmentat a COLOM 1998, 15.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO (2004). *Informe España 2004. Una interpretación de su realidad social*. Madrid.
- MTAS (1999). «Ley de conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras», Llei 39/1999 del 5 de novembre, publicada al BOE núm. 266 de 6 de novembre de 1999.
- NAVARRO (2000). *Globalización económica, poder político y Estado del bienestar*. Barcelona: Ariel.
- ONU (2000). *Informe sobre el desarrollo humano*. EUA: PCNUR.
- PAGÈS, A. (1995). «Família i factors socials». A: *Nous models de família en l'entorn urbà*. Barcelona: Conselleria de Benestar Social. Generalitat de Catalunya, pàg. 57-64.
- PÉREZ, C. (1995). «Família i comunitat». A: *Nous models de família en l'entorn urbà*. Barcelona: Conselleria de Benestar Social. Generalitat de Catalunya, pàg. 11-30.
- TOWNSEND (1993). *The international analysis of poverty*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- TRILLA, J. (1999). «Un marc teòric: la idea de la ciutat educadora». *Les ciutats que s'eduquen. Temes d'educació*, revista de la Diputació de Barcelona 13, 11-52.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

**La familia y el
aprendizaje de los
malos tratos**

Carmen Touza
Garma
*Dept. de Pedagogia i
Didàctiques
Específiques
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
215-224

La familia y el aprendizaje de los malos tratos

The family and learning abuse

Carmen Touza Garma

Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques
Universitat de les Illes Balears

Resum

En aquest article plantegem la influència que poden tenir les experiències de maltractaments viscudes durant la infància i l'aprenentatge de valors i actituds en la família en els maltractaments a menors, la violència domèstica i els maltractaments a persones majors. Els mecanismes que explicarien la influència d'aquests dos factors destaquen la importància de les intervencions de caràcter socioeducatiu.

Summary

This article discusses about how childhood abuse and learning values and attitudes within the family may influence child abuse, domestic violence and elder abuse. The mechanisms that may explain the influence of these two factors emphasize the importance of educational interventions.

1. Introducción

La familia es una de las instituciones fundamentales de la socialización primaria y es un contexto fundamental para la construcción de la propia identidad y el aprendizaje de capacidades, valores y actitudes que tendrán una influencia posterior muy importante en el tipo de interacciones interpersonales que las personas establecen. La investigación sobre malos tratos en la infancia, sobre violencia doméstica y sobre malos tratos a personas mayores son un claro ejemplo de ello.

Los modelos ecológicos del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987) nos muestran que el desarrollo de los individuos no puede entenderse sin tener en cuenta el funcionamiento familiar y que lo que ocurre en la familia, tampoco puede comprenderse sin considerar las características del entorno en el que se encuentra inmersa y las interrelaciones que establece con él y, que por lo tanto, también condicionan el desarrollo del individuo. Las familias aparecen como sistemas de relaciones inmersos en otros sistemas. Partiendo de estos planteamientos han ido surgiendo modelos que explican las situaciones de malos tratos a menores y a personas mayores como el resultado de la interacción de factores de

riesgo y de protección que operarían a nivel individual, familiar, comunitario y social. (Belsky, 1993; Cicchetti, y Rizley, 1981; Garbarino, 1977; Schiamberg y Gans, 1999). Entre los factores señalados por estos modelos aparecen dos que serán objeto de nuestra discusión: la transmisión intergeneracional de los malos tratos y los valores y actitudes sociales sobre la infancia y la vejez.

En el caso del estudio de la violencia doméstica, los resultados de los estudios también muestran la importancia de las experiencias vividas en la propia familia, de forma que el haber sido víctima directa o testigo de este tipo de violencia es un importante factor de riesgo para repetir este tipo de conductas en la edad adulta. De igual manera se destaca la importancia de ciertas creencias y estereotipos de género que llevarían a justificar el poder y el control sobre la pareja (Echeburúa, y De Corral, 1998; Mullender, 2000).

Pero, a pesar de la importancia de estos factores, también conviene señalar tres aspectos que nos ayudarán a entender su importancia y que, por lo tanto, siempre es necesario tener en cuenta y que se derivan de esta concepción ecológica de la que estamos hablando.

El primero de ellos es el hecho de que considerar a las familias como sistemas que se desarrollan y que ejercen sus funciones en constante interacción con otros sistemas (la escuela, el entorno laboral de los padres, la comunidad en la que se inserta la familia y sus redes sociales, así como el contexto sociocultural, económico y político que rodea a todos estos sistemas), determina que el tipo de interacciones que se establecen entre los miembros de una familia y el tipo de valores que orientan sus acciones no sólo dependan de las capacidades de cada uno de sus miembros, sino que éstas se ven dificultadas o facilitadas por factores que operan a distintos niveles.

El segundo aspecto al que nos queremos referir es la necesidad de considerar, además de los factores de riesgo que aumentarían la probabilidad de que se produjera una situación de malos tratos, la existencia de factores de protección que pueden contribuir a la disminución de esa probabilidad. Estos factores de protección podrían también operar a nivel individual, familiar, social y comunitario (Gracia y Musitu, 1993). Para comprender el funcionamiento familiar y para poder intervenir para prevenir o para paliar las consecuencia de los distintos tipos de malos tratos, va a ser necesario considerar ambos tipos de factores, la vulnerabilidad y la resiliencia.

Finalmente, el tercer aspecto, muy relacionado con los anteriores, consiste en destacar que estos modelos ecológicos también señalan el carácter cambiante y dinámico de todos estos factores y la necesidad de articular sistemas de apoyo a las familias estables y sensibles a las variaciones que puedan producirse, pero que, al mismo tiempo, sean capaces de promover un desarrollo autónomo.

2. La importancia de la experiencia vivida

Los primeros intentos de descubrir los factores implicados en la etiología de los malos tratos a menores estuvieron guiados por modelos psiquiátricos, que proponían que los padres maltrataban o abandonaban a sus hijos porque sufrían severas alteraciones psicológicas (Parke y Collmer, 1975; Spinetta y Rigler, 1972). Este punto de vista fue perdiendo apoyo a medida que la definición de maltrato fue ampliándose más allá de los primeros casos identificados, que implicaban daños físicos muy graves y que las investigaciones fracasaron en encontrar psicopatologías severas en los maltratadores (Milner, 1990; Wolfe, 1985). Aunque muestren inadaptaciones en diversas áreas de funcionamiento, su conducta

maltratadora o negligente raramente es el producto directo de trastornos psiquiátricos específicos. A partir de entonces, los estudios empezaron a centrarse en las características de la personalidad y en los recursos psicológicos, además, de en la historia de maltrato recibido por estas personas. El que un porcentaje significativo de los sujetos maltratadores haya recibido un trato inadecuado de sus padres, dio lugar a la hipótesis de la transmisión intergeneracional, que sugiere que la experiencia recibida de malos tratos aumenta el riesgo de maltrato parental. El haber sufrido malos tratos en la infancia aumenta el riesgo de convertirse en maltratador, pero la relación maltratado-maltratador no es directa ni inevitable. Las investigaciones sobre la transmisión intergeneracional de los malos tratos frecuentemente han carecido de grupos de comparación, se han basado en su mayoría en el empleo de autoinformes y de datos retrospectivos que recogen el porcentaje de sujetos maltratadores que fueron maltratados, pero no el de aquellos que no se han convertido en maltratadores, a pesar de haber sido maltratados. Las estimaciones sobre el porcentaje de casos en los que se producirá la transmisión intergeneracional han oscilado desde el 7% al 70% (Widom, 1989). Kaufman y Zigler (1989) tras revisar los datos de diversas investigaciones (entre las que se encuentran algunas de tipo prospectivo) concluyeron que la tasa de transmisión es aproximadamente del 30% (-5% ó +5%). Esto significa que cerca de una tercera parte de los sujetos que sufrieron malos tratos maltratarán a sus hijos y dos terceras partes no.

Para explicar esta repetición del trato recibido se han utilizado distintos modelos explicativos entre los que se encuentran la teoría del apego (Bowlby, 1989; Carlson et al. 1989a, 1989b; Cicchetti, 1989) y las teorías del aprendizaje.

Desde la perspectiva organizacional del desarrollo (Cicchetti, 1987, 1989, 1991; Cicchetti y Rizley, 1981; Sroufe y Rutter, 1984) se han hecho muchas predicciones sobre las relaciones entre la calidad del apego y el desarrollo emocional, cognitivo y social, que han sido apoyadas por los resultados de diversas investigaciones. A partir de las interacciones con las figuras de apego principal, los niños crean una serie de expectativas sobre la naturaleza de interacciones futuras y un modelo representacional o modelo de trabajo de ellas y de sí mismos. La repetición del trato recibido tiene que ver, al menos en parte, con el tipo de modelos representacionales creados y con la exclusión defensiva de información. Por otra parte, la reelaboración de los modelos representacionales se convertiría en un factor protector, ya que reduciría las distorsiones existentes que llevan a la persona a repetir el trato recibido. Esta reelaboración podría producirse a través de la terapia o ser el resultado de nuevas experiencias o relaciones (Main y Goldwyn, 1984; Trickett y Susman, 1989; Gracia y Musitu, 1993).

La transmisión intergeneracional también puede explicarse mediante el aprendizaje observacional, el modelado y el reforzamiento. Los niños aprenderían las conductas maltratadoras que han observado y desarrollarían reglas que las apoyasen, lo que aumentaría la probabilidad de que repitiese este patrón de conductas con sus propios hijos. Es más probable que los niños maltratados creen estas reglas si consideran que las conductas de sus cuidadores son normales, si el maltrato se acompaña de razonamientos verbales y si tiene lugar como una respuesta disciplinaria ante una acción del niño. Por otra parte, la ausencia de modelos competentes en el cuidado de los menores y la falta de experiencia en este campo son importantes carencias para el aprendizaje de una adecuada competencia parental.

La investigación sobre los factores de riesgo en los casos de violencia doméstica también encuentran que muchos de los maltratadores han sufrido malos tratos en su infancia, han sido testigos de ellos y han podido carecer de modelos alternativos para resolver los conflictos de una manera no violenta (Echeburúa, y De Corral, 1998, Mullender 2000). Podríamos considerar que se produce una «normalización» del aprendizaje de la violencia

como una forma adecuada de resolver conflictos interpersonales. Por otra parte, también nos encontramos con una serie de características que forman parte del desarrollo de la propia identidad, como un autoconcepto y una autoestima pobres, o déficits en la respuesta empática, que también aparecen asociados en algunas investigaciones al hecho de maltratar a la pareja (De Corral, 2000), y en cuyo desarrollo influyen las interacciones sociales vividas, entre las que se encuentran las que tienen lugar en la familia.

Los mecanismos explicativos aportados por la teoría del apego y los aportados desde la perspectiva del aprendizaje no son incompatibles y probablemente, ambos son necesarios para comprender distintos aspectos de un mismo fenómeno (de los malos tratos a menores o de la violencia doméstica), al mismo tiempo que pueden ayudarnos a comprender ambos tipos de situaciones (los malos tratos a menores y la violencia doméstica). Parece que existirían ciertos mecanismos de aprendizaje y de configuración de la propia identidad que actuarían a través de las interacciones familiares y que irían conformando el propio desarrollo de las personas, de manera que las convertirían en personas «predispuestas» a maltratar a otras si confluyen otros factores de riesgo y se carece de factores de protección o estos no son efectivos.

Para explicar los malos tratos domésticos que sufren las personas mayores, además de los modelos ecológicos ya citados, han surgido otros modelos entre los que nos interesa citar a la perspectiva interaccional, ya que también plantearía esa idea de que existen ciertas personas «predispuestas» a maltratar. Así, Anetzberger (2000) plantea que los malos tratos ocurren dentro de interacciones sociales que implican, al menos, a las dos partes. Ambas definen las interacciones, determinan su significado y crean la dinámica establecida. Sin embargo, enfatiza la importancia de las características del maltratador. Su dependencia económica o de vivienda, los problemas de salud mental, el abuso de alcohol o drogas, etc., convierten a ciertas personas en poco adecuadas para cuidar de otros haciéndoles especialmente propensos a maltratar. La situación sería especialmente peligrosa cuando se encontraran con personas mayores que, a su vez, poseen ciertas características, especialmente, se trata de personas cuyas conductas pueden ser interpretadas por el cuidador como difíciles o provocativas. Sin embargo, esta propensión no aparece tan claramente asociada a posibles experiencias de malos tratos por parte de los maltratadores. Las investigaciones en el campo de los malos tratos a personas mayores no han podido todavía encontrar que se produzca esta transmisión intergeneracional (Pillemer, 2003), a pesar de que debido a su importancia en los otros dos tipos de malos tratos, se ha propuesto como un posible factor de riesgo.

3. La importancia de los valores y actitudes sociales

En lo que sí que coinciden las distintas investigaciones y modelos explicativos sobre los distintos tipos de malos tratos que ocurren en el seno de las familias es en destacar la importancia de los valores y actitudes sociales que aprendemos en el proceso de socialización y que ayudan a justificar el trato que se da a las víctimas.

Así, algunos estudios muestran que en aquellas sociedades en las que el castigo físico es poco frecuente, el maltrato físico es bastante inusual (Zigler y Hall, 1989). En cuanto a las actitudes hacia la infancia, la creencia de que los niños son propiedad de los padres y que puede manejarlos como consideren más adecuado, también sería un caldo de cultivo para los malos tratos a menores.

La violencia doméstica aparece relacionada con creencias estereotipadas sobre los roles de género, con la supremacía del varón sobre la mujer que tiene el derecho de controlar la relación. De hecho, los maltratadores tienden a culpabilizar a las mujeres del trato que éstas reciben y los tratamientos se plantean que reconozcan su responsabilidad y tratan de modificar las actitudes y los valores que subyacen a sus conductas (Labrador et al., 2004), ya que si no, pueden seguir maltratándolas, a pesar de que se hayan modificado otros aspectos relacionados con su conducta maltratadora, como pueden ser su falta de habilidades para resolver conflictos o su falta de autocontrol.

Si volvemos la mirada hacia los malos tratos a las personas mayores, nos encontramos también con la importancia del valor que la sociedad les concede, con las actitudes edadistas y los prejuicios y estereotipos sobre el envejecimiento que nos devuelven la imagen de personas poco productivas, que son como niños, que tienen poco que aportar porque todo es deterioro, etc. Este conjunto de valores y creencias justifican su infantilización, la vulneración de sus derechos y muchos de los distintos tipos de malos tratos que reciben.

La importancia de los valores y actitudes es tal, que determina las propias definiciones de malos tratos, ya que cada sociedad plantea sus propios modelos de lo que es el trato adecuado y el maltrato. Así, las definiciones en el caso de los menores surgen de lo que es acordado en una sociedad como prácticas de educación y crianza aceptables o no aceptables. De acuerdo con Garbarino, Guttman y Seeley (1989), el maltrato es intrínsecamente una «etiqueta social». No es suficiente que un patrón de comportamiento sea considerado nocivo, ha de violar, también, alguna norma de lo que se considera apropiado según los valores de una comunidad. La definición de las situaciones de buen trato y maltrato a los niños debe establecerse en la interacción entre dos variables: lo que se ha demostrado que deben ser unos mínimos de cuidado y atención para conseguir un desarrollo adecuado y los valores culturales sobre la socialización, en la medida en que dicha socialización ha de realizarse en el ambiente cultural de cada sujeto.

El caso de la violencia doméstica también es claro. Se considera un tipo de violencia de género que ocurre en el ámbito doméstico. La propia definición de violencia de género hace referencia explícita a los valores, actitudes y creencias que la sustentan, ya que se produce por la pertenencia al género femenino. Lo mismo que las definiciones que se centran únicamente en el ámbito doméstico. Un claro ejemplo de ello sería la definición de autores como Corsi (1994), para el que nos encontramos con una forma de interacción que, enmarcada en un desequilibrio de poder, incluye conductas de una de las partes que, por acción u omisión, ocasionan daño físico y/o psicológico a otro miembro de la relación. La conducta violenta supone un intento de controlar la relación y refleja una situación de abuso de poder, por ello la suelen protagonizar los hombres.

Podríamos decir lo mismo con relación a los malos tratos a las personas mayores, lo que ocurre en este caso es que, en nuestra opinión, carecemos de ese acuerdo social, hemos avanzado menos en la definición de lo que consideramos un trato adecuado en esta etapa de la vida para conseguir una adecuada calidad de vida.

4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo nos hemos centrado en una faceta «poco amable» de la vida familiar que coexiste con los aspectos, sin duda, positivos y necesarios para un adecuado desarrollo de las personas. Sin embargo, nos ha parecido conveniente profundizar en esta dimensión porque la familia es el contexto de socialización primaria en el que comen-

zamos a construirnos a nosotros mismos y su influencia, seguramente, va a continuar a lo largo del ciclo vital, evolucionando al tiempo que lo hacen sus miembros y las interacciones que establece con otros contextos de socialización. El tipo de interacciones y de vínculos que la caracterizan son tan potentes que pueden convertirse en una fuente de bienestar y de calidad de vida para sus miembros y para el resto de la comunidad, o en todo lo contrario. No parece irrelevante el dato de que algunos autores la consideren una de las instituciones sociales más violentas (Strauss y Gelles, 1986) en la que se establecen unas relaciones de poder que tendrían como víctimas más probables a los más débiles: los menores, las mujeres y las personas mayores.

Por otra parte, nos gustaría concluir destacando la importancia de la educación en solución de los problemas que hemos ido poniendo de manifiesto a lo largo de nuestra exposición. La investigación y las estrategias de intervención dentro de los distintos ámbitos de los malos tratos que pueden tener como escenario a la familia han ido evolucionando desde planteamientos basados en concepciones deficitarias, a concepciones que parten del potencial de las personas, familias y comunidades, así como de la importancia de fortalecer su competencia para que sean capaces de afrontar sus problemas. Este cambio de perspectiva destaca la necesidad de intervenciones con un marcado enfoque socioeducativo, tanto en las intervenciones de carácter más rehabilitador, como en las preventivas. Si a través de procesos de aprendizaje, aprendemos a maltratar a otros, también, por medio de procesos de aprendizaje, podemos adquirir competencias que nos permitan ofrecerles un trato adecuado. Si a través de procesos de aprendizaje construimos valores y actitudes que nos ayudan a justificar este tipo de conductas, también es posible favorecer la construcción de valores y actitudes incompatibles con ellas. Si el tipo de experiencias que vivimos condicionan la construcción de nuestra propia identidad, podemos favorecer experiencias que permitan la construcción de una identidad positiva.

5. Bibliografía

- ANETZBERGER, G. J. (2000): «Caregiving: Primary Cause of Elder Abuse? An alternative explanatory model», *Generations*, vol. 21, núm. 2, pág. 46-51.
- BELSKY, J. (1993): «Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis», *Psychological Bulletin*, vol. 14, núm. 3, pág. 413-434.
- BOWLBY, J. (1989): *Una base segura. Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*, Paidós, Buenos Aires.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano: experiencias en entornos naturales y diseñados*. Paidós, Barcelona.
- CARLSON, V.; CICHETTI, D.; BARNETT, D.; BRAUNWALD, K. G. (1989a): «Disorganized / disoriented attachment relationships in maltreated infants», *Developmental Psychology*, vol. 25, núm. 4, pág. 525-531.
- CARLSON, V.; CICHETTI, D.; BARNETT, D.; BRAUNWALD, K. G. (1989b): «Finding order in disorganization: Lessons from research on maltreated infants' attachments to their caregivers», en D. CICHETTI, D.; V. CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*, University Press. Cambridge, pág. 494-528.
- CICHETTI, D. (1987): «Developmental psychopathology in infancy: Illustration from the study of maltreated youngsters», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 55, núm. 6, pág. 837-845.

- CICCHETTI, D. (1989): «How research on child maltreatment has informed the study of child development: Perspectives from developmental psychopathology», en CICCHETTI, D.; CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*, University Press. Cambridge pág. 377-431.
- CICCHETTI, D. (1991): «Fractures in the crystal: Psychopathology and the emergence of self», *Developmental Review*, vol. 11, pág. 271-287.
- CICCHETTI, D.; RIZLEY, R. (1981): «Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission and sequelae of child maltreatment», *New Directions for Child Development. Developmental Perspectives on Child Maltreatment*, vol. 11, pág. 31-56.
- CORSI, J. (1994): *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Paidós, Buenos Aires.
- DE CORRAL, P. (2000): «Violencia contra la mujer», *Debats*, núm. 70-71, pág. 94-102.
- ECHEBURÚA, E.; DE CORRAL, P. (1998): *Manual de violencia familiar*, Siglo XXI, Madrid.
- GARBARINO, J. (1977): «The human ecology of child maltratment: A conceptual model for research», *Journal of Marriage and Family*, vol. 39, pág. 721-736.
- GARBARINO, J.; GUTTMANN, E.; SEELEY, J. W. (1989): *The psychologically battered child.*, Jossey-Bass, San Francisco.
- GRACIA, E.; MUSITU, G. (1993): *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- LABRADOR, F. J.; RINCÓN, P. P.; DE LUIS, P.; FERNÁNDEZ-VELASCO, R. (2004): *Mujeres víctimas de violencia doméstica: programa de actuación*, Pirámide. Madrid
- MAIN, M.; GOLDWYN, R. (1984): «Predicting rejection of her infant from mother's representation of her own experience: Implications for the abused-abusing intergenerational circle. Special issue: Infant mental health from theory to intervention», *Child Abuse and Neglect*, vol. 8, núm. 2, pág. 203-217.
- MULLENDER, A. (2000): *La violencia doméstica. Una nueva visión de un viejo problema*, Paidós, Barcelona.
- PILLEMER, K. (2003): «Factores de riesgo en el maltrato de personas mayores: ¿Qué nos dice la literatura?», *VII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Violencia contra Personas Mayores*, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Valencia, pág. 123-132.
- SCHIAMBERG, L. B.; GANS, D. (1999): «An Ecological Frame Work for Contextual Risk Factors in Adult Abuse by Adult Children», *Journal of Elder Abuse and Neglect*, vol. 11, núm. 1, pág. 79-103.
- SROUFE, A.; RUTTER, M. (1984): «The domain of developmental psychopathology», *Child Development*, vol. 55, pág. 17-29.
- STRAUSS, M. A.; GELLES, R. J. (1986): «Societal change and change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by two national surveys», *Journal of Marriage and the Family*, vol. 48, pág. 465-479.
- TRICKETT, P.; SUSMAN, E. J. (1989): «Perceived similarities and disagreements about childrearing practices in abusive and nonabusive families: Intergenerational and concurrent family proceses», en CICCHETTI, D.; CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect.*, University Press. Cambridge, pág. 280-301.

ZIGLER, E.; HALL, N. W. (1989): «Physical child abuse in America: Past, present and future», en CICHETTI, D. y CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment. Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect*, University Press. Cambridge, 58-75.

**Intervencions i
estratègies en la
millora de
l'esportivitat i la
reducció de les
conductes
violentes en
l'esport**

Pere Palou Sampol
Pere A. Borràs
Rotger
Francesc X. Ponseti
Verdaguer
Josep Vidal Conti
*Àrea d'Educació Fí-
sica i Esportiva
Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2005), 18:
225-237

Intervencions i estratègies en la millora de l'esportivitat i la reducció de les conductes violentes en l'esport

Interventions and strategies to improve good sportsmanship and reduce violent behaviour in sport

Pere Palou Sampol
Pere A. Borràs Rotger
Francesc X. Ponseti Verdager
Josep Vidal Conti
Àrea d'Educació Física i Esportiva
Universitat de les Illes Balears

Resumen

En este artículo describiremos las posibilidades reales para abordar el tema de la intervención educativa y psicológica frente a los agentes implicados en el deporte escolar con el objetivo de mejorar la deportividad y reducir la violencia en la práctica deportiva escolar.

Muchos estudios provenientes de la psicología enfocan la intervención psicológica o psico-educativa como motivo de mejora del rendimiento de los deportistas. Pocas veces se encuentran estudios sobre intervenciones en jugadores, entrenadores y padres enfocados a la mejora de los aspectos sociales del deporte, la mejora de la deportividad y la reducción de conductas violentas durante la práctica deportiva.

Summary

This article describes real possibilities in approaches to educational and psychological interventions in school sports as versus implied factors in order to improve good sportsmanship and reduce the violence exists.

Many psychological studies focus on psychological interventions to improve athletic performance. There are very few studies that focus on interventions with athletes, coaches and parents which aim to improve the social aspects of sports and good sportsmanship and reduce violent behaviour in sport.

1. Facilitació del desenvolupament psicològic i social a través de l'activitat física

Alguns autors de l'àmbit de la psicologia consideren que les causes de la conducta procedeixen d'un procés multidireccional continu d'interaccions entre persones i situacions. Quant a les persones, els factors cognitius i els relatius a la motivació i l'emoció tenen un paper important en la determinació de la conducta (Palou 2001). D'altra banda, la percepció o el significat psicològic que la situació representa per a la persona és un factor essencial i determinant de la conducta. És a dir, les situacions afecten les persones i aquestes alteren les situacions.

En aquesta tendència, i com proposà el doctor Palou a la seva tesi sobre hàbits esportius dels preadolescents mallorquins, podem situar les *teories de l'aprenentatge social* (Weiner 1979; Bandura 1986).

Autors com Staats (1979) i Fernández-Ballesteros i Staats (1992) apunten que, segons aquest model, hi ha claus relatives a la situació (estímul present) que tenen una influència poderosa sobre la conducta de l'individu. Aquestes claus són causals, però l'experiència i l'aprenentatge del subjecte han produït uns certs repertoris de conducta (repertoris conductuals bàsics) que també constitueixen variables independents.

Podem dir que l'activitat física incidirà en el desenvolupament psicològic dels adolescents en funció de: a) les expectatives, motivacions, intencions... que tenen a l'hora de fer activitat física; b) les conductes que tenen les persones que fan activitat física de forma habitual; c) les emocions i/o sensacions que produeix l'activitat física en les persones.

D'acord amb les exposicions anteriors, podem dir que l'activitat física té una incidència sobre el desenvolupament de la personalitat dels adolescents i més concretament sobre la construcció del caràcter, tot i que aquesta afirmació no ha estat prou contrastada en la literatura científica. Així, mentre que hi ha un elevat nombre d'autors que afirmen que l'esport contribueix positivament a la construcció del caràcter, hi ha estudiosos del tema que estan en desacord en aquesta afirmació (Shields i Bredemeier 1994).

Però hem de dir que la majoria de dades i estudis canvien quan ens referim a la influència de l'exercici físic o l'activitat física practicada amb un enfocament de salut. Aquest tipus d'activitat ha estat popularment associada amb canvis positius de la personalitat del practicant (Vealey 1992).

El terme 'caràcter' va ser originàriament referit a una estructura de la personalitat (Vealey 1992). La noció que l'esport i l'activitat física contribueixen a la formació del caràcter, entès com a atributs de la personalitat valorables positivament, ha estat exposada tradicionalment en la societat occidental, sobretot als EUA.

Les característiques de personalitat que han estat més estudiades en aquest tipus de recerca són l'*autoconcepte* i l'*autoestima*. La recerca ens ha confirmat habitualment que la participació en programes d'activitat física millora l'autoconcepte en els preadolescents (Collingwood i Willet 1971; McGowan, Patton i Voguel 1978, esmentats per Vealey 1992). L'activitat física també ha estat associada a canvis en l'afecte i l'estat d'*ansietat*. La majoria de persones consultades afirmen que, en circumstàncies normals, se senten més bé després de fer exercici (Morgan 1985, esmentat per Vealey 1992).

D'altra banda, Berger, Friedmann i Eaton (1988) varen demostrar reduccions en tensió, depressió i angoixa a través del sistema d'autopercepció després de la realització d'activitat física. Les hipòtesis que apareixen com a possibles per explicar aquest fenomen són: la distracció que es produeix de l'estímul estressant (Bahrke i Morgan 1978) o bé

paràmetres més fisiològics, com l'explicació endocrina a través de la segregació d'endorfines (Morgan 1985, esmentat per Vealey 1992).

També hem de destacar que durant aquest període es produeixen canvis bruscs en el medi intern de l'organisme a causa de les modificacions en el sistema de les glàndules endocrines. Aquests canvis provoquen importants transformacions en l'estructura anatòmica i fisiològica, que es tradueixen en la pèrdua del cos infantil i que deixen lloc a l'aparició d'una nova imatge corporal. És per això que l'atractiu físic i la imatge corporal tenen una relació important amb l'autoavaluació positiva de l'adolescent, amb la seva popularitat i l'acceptació per part dels seus iguals.

La revolució de l'aspecte somàtic produeix canvis d'actitud i l'adopció de noves pautes de conducta que tenen el seu principal focus d'atenció en el propi cos canviant, els òrgans sexuals del qual creixen i maduren, canvien formes i dimensions, que ofereixen noves vivències i possibilitats d'expressió, relació, comunicació i canalització de sentiments.

Aquests canvis requereixen un procés d'assimilació i d'interiorització que pot provocar sentiments d'angoixa i d'inseguretat pel fet de sentir-se habitar un cos nou; això crea dificultats i requereix importants reajustaments i modificacions a nivell d'organització motriu.

Fruit d'aquests canvis és la manifestació d'un major interès pel cos i per la pròpia imatge; els joves tenen més cura de la forma de vestir, de les postures, dels gestos i n'augmenta paral·lelament la receptivitat a les diferents propostes d'identificació cultural, especialment les que arriben a través dels mitjans de comunicació.

Així, l'adolescent intentarà completar la seva definició de si mateix a través de factors externs, com el consum de determinats productes de moda o l'accés a diferents activitats que faciliten l'adquisició d'una nova identitat.

Segons Harris (1987), la manera com un individu experimenta en el temps el seu propi cos està estretament vinculada al concepte que té de si mateix, és a dir, a la seva auto-percepció. Així doncs, la forma com un jove sent i experimenta el seu cos pot ser un indicador del concepte que té de la seva pròpia identitat.

Aquestes consideracions fan fàcilment comprensible que el problema de la nova imatge corporal assoleixi un significat rellevant en la vivència de l'activitat física de l'adolescent. La pràctica de l'activitat física constitueix una de les vies a què recorre l'adolescent en el procés d'autoconeixement, és a dir, la imatge que la persona es forma del seu propi cos mitjançant la vivència i la representació acumulativa d'experiències passades i presents, reals i fantàstiques, conscients i inconscients.

Segons Antonelli i Salvini (1978): «L'activitat fisicoesportiva representa per a l'adolescent no tan sols un mitjà de guanyar una nova identitat consonant amb el seu proper estatus d'adult, sinó també una possibilitat de prendre consciència d'aquesta nova realitat, tot superant així el sentiment subjectiu d'alienació, que es deriva de la coexistència d'un tarannà infantil amb un cos viril» (pàg. 52).

Després d'aquesta exposició, si tenim en compte que les motivacions dels adolescents per realitzar una pràctica esportiva són intrínseques, i rara vegada apareix una única motivació, pensam que és vital la idea que la psicologia de l'esport no s'ha de dedicar únicament a l'esport d'alta competició. S'ha d'aplicar, també, als àmbits de l'activitat física dels adolescents, ja que es troben en uns moments molt importants per al desenvolupament del seu caràcter i perquè dels psicòlegs de l'esport dependrà que els programes d'iniciació esportiva no presentin problemes psicològics a les persones participants en aquest programes.

En resum, direm que l'activitat física té una incidència sobre el desenvolupament psicològic dels adolescents, en el sentit que pot contribuir a la construcció del seu caràcter en la recerca de l'autoconcepte, l'autoconeixement i l'autoestima, i que contribuirà a l'estructuració de la nova imatge corporal.

En definitiva, pensam com Cruz (1997) que l'activitat física ha de servir per millorar el desenvolupament de les destreses motrius, l'autoconfiança i la diversió.

2. Objectius psicoeducatius en l'esport escolar

Segons Boixadós (1998), en el context en què es diu que l'esport pot tenir un gran impacte relatiu a l'educació, caldria aprofitar aquest terreny privilegiat per tenir en compte que existeixen altres maneres de fer esport; així, aquesta autora, tenint en compte que la participació en l'esport afectarà la formació integral de la persona, divideix els objectius de l'esport en edat escolar en tres blocs: físic, psicològic i social.

A nivell físic:

- Cal fomentar: els beneficis de la pràctica, com millorar la condició física i la salut, desenvolupar i millorar les habilitats motores en general, millorar la coordinació i l'aprenentatge de noves habilitats per a la pràctica de l'esport.
- Cal evitar: el perill de realitzar esforços excessius per al nivell de desenvolupament dels nins, el risc de lesions específiques segons la disciplina esportiva, el risc de sobreescalfament sobretot en situacions de climes extrems.

A nivell psicològic:

- Cal fomentar: la confiança en un mateix, la importància de respectar les regles, el respecte als altres i les seves opinions, la presa de decisions davant conflictes o dilemes, la satisfacció i la diversió de la pròpia activitat esportiva. Aprendre a establir objectius, enfrontar-se a reptes i superar obstacles. Es tractaria d'aconseguir que l'esport estigues al servei del nin i no a la inversa.
- Cal evitar: l'abandonament de l'esport, la majoria de vegades degut a l'ansietat que comporta la competició o la manca de diversió.

A nivell social:

- Cal fomentar: fer amics, aprendre a treballar en equip, a cooperar i impartir una actitud global d'esportivitat.
- Cal evitar: que l'èxit sigui sinònim de victòria i perdre sigui sinònim de fracàs; si no, ens podem trobar que els joves perdin l'oportunitat de gaudir de l'activitat i de desenvolupar-se com a persones. També cal evitar un excés de premis en les competicions esportives per a joves, a causa, sobretot, de l'augment d'interessos comercials que envolten el món de l'esport.

D'altra banda, i en un plantejament no tan lúdic i més biològic, la FIMS (Federació Internacional de Medicina de l'Esport), en el seu congrés sobre els nins i l'esport del 1997, va establir un consens a través de la comissió educativa, que establia els objectius que l'esport en edat escolar hauria de complir (Chan i Micheli 1998).

- La característica més important de l'esport en edat escolar és el desenvolupament de la salut, tant física com mental.

- La potenciació del normal creixement i maduració.
- Encoratjar la socialització, l'autoestima, l'autopercepció i millorar l'estat psicològic.
- Els professionals de l'esport (metges) han de controlar la salut de les persones involucrades en les competicions escolars.
- Les federacions esportives han de ser les responsables de la seguretat i salut dels participants.
- Participar en la formació de tècnics i fer un assessorament en aspectes ètics i morals.
- Crear per als entrenadors formació específica en psicologia i sociologia dels preadolescents i adolescents.
- Incloure la participació dels pares en les organitzacions de les competicions.
- Evitar l'especialització esportiva abans dels deu anys.

D'altra banda, si analitzem els currículums d'Educació Física proposats per la LOGSE observarem que en tots els seus components, la introducció inclosa, apareixen explícitament referències a: desenvolupament d'actituds de cooperació i respecte; participació en activitats amb independència del nivell assolit; acceptació del repte que suposa competir amb altres; cooperació i acceptació de les funcions atribuïdes dins una tasca d'equip.

Existeix una gran similitud, com explica Ureña (2000), entre els objectius que es pretenen desenvolupar des de l'Educació Física i les actituds que expressa el *fairplay* i l'esportivitat. En definitiva, Ureña diu que el *fairplay* és una forma de ser basada en el respecte a un mateix i als altres, que implica: honestat, lleialtat i actitud ferma i digna enfront d'un company deslleial; respecte pels companys; respecte pels adversaris; respecte i col·laboració amb els àrbitres.

Com hem vist anteriorment, aquestes actituds corren perill, ja que es dona una excessiva importància a la consecució de la victòria.

Afegint tipologia d'objectius, Mosquera, Lera i Sánchez (2000) proposen un seguit d'objectius amb vista a reduir la violència:

- Tenir en compte que és en un mateix on hi ha l'essència de l'esport. L'esportista és el protagonista del fet esportiu i la seva motivació no ha d'estar marcada pels interessos dels altres.
- Considerar que el que és extrínsec de l'esport és efímer, mentre que el que és intrínsec és durador.
- Procurar millorar i progressar en funció dels límits de cada un sense posar en perill la salut.
- Donar el millor d'un mateix en tota actuació i manifestar actituds de cooperació, en uns casos per guanyar el contrari i en d'altres casos només per superació personal.
- El desig de guanyar és legítim, però ha d'aconseguir-se per mèrit propi, sense recursos addicional ni menyspreu de les regles.
- Entendre que la victòria no pot portar a menysprear els que han perdut. Tant saber guanyar com saber perdre constitueixen dos aprenentatges difícils.

3. Estratègies d'intervenció psicoeducativa en l'activitat física

Els diferents estudis i iniciatives que s'han creat per a la intervenció, és a dir, el canvi d'alguna conducta o el comportament en el món de l'activitat física, gairebé es resumeixen en alguns codis que diferents organismes oficials, com el Comitè per al Desenvolupament de l'Esport del Consell d'Europa (CDDS), el Consell Superior d'Esports i altres països, han elaborat.

Pràcticament tot tenen en comú cinc àrees d'interès, conductes dirigides a àrbitres, adversaris, companys, espectadors i cap a l'acceptació de les regles (Boixadós 1998).

A continuació podem veure algunes estratègies d'intervenció enfocades a la millora de l'esportivitat, o a la millora d'un clima relatiu a la motivació coherent en el qual es pot desenvolupar la tasca de l'ensenyament de l'activitat física i l'esport.

Les principals iniciatives s'han desenvolupat sempre envers els entrenadors, com a principals responsables de la cadena de transmissió de contingut social desitjable en l'esport; així, veurem iniciatives que intervenen sobre aquests. Sovint podem analitzar estratègies que intervenen en la motivació dels jugadors, i també analitzarem estratègies que intervenen sobre els pares, com a tipologia especial de públic.

Podrem observar que els subjectes actius en l'esport en edat escolar, els mateixos esportistes, poques vegades són els receptors de la intervenció que ha de servir per a la millora de les seves conductes durant la seva pràctica esportiva.

3.1. Estratègies d'intervenció en la motivació

Alguns autors han destacat que existeixen estratègies que incideixen en la motivació dels jugadors i concretament en el seu autocontrol, a través del tracte de l'ansietat precompetitiva; així, Navarro et al. (1995) expliquen que conductes com ara agressions físiques, protestes a l'àrbitre, protestes als companys de joc, respostes donades en resposta a una agressió, etc., són susceptibles de millora a través d'un ensenyament de l'autocontrol. El que no solen explicar aquests estudis és l'aplicació o l'aplicabilitat d'un protocol o mitjà de feina per establir uns objectius determinats per reduir les conductes abans esmentades.

D'altra banda, hi ha autors que posen de manifest, com a estratègia per a la millora de determinats comportaments que podem relacionar amb la millora de l'esportivitat i la reducció de la violència, el treball sobre la motivació utilitzant el sistema d'establiment d'objectius (Weinberg 1995).

Uns altres autors, com Garcés de los Fayos i Canton (1995), expliquen que la forma d'intervenir en els esportistes per evitar entrar en comportaments no desitjats és el tractament i la prevenció de la síndrome d'esgotament professional i la seva relació amb l'estrès.

Uns altres estudis, com el de Boixadós (1998), entenen que la intervenció sobre la motivació pot generar els efectes que cerquem sobre l'esportivitat i el *fairplay*, com també reduir el nombre de conductes violentes. En aquest cas ens plantejem el problema des d'un altre caire, i serà incidint sobre els entrenadors, de manera que amb l'assessorament siguin aquests els qui tinguin les eines per actuar sobre els esportistes i incrementant la seva motivació s'aconsegueixin millores conductuals.

Uns altres autors, com Dias et al. (2000), proposen la intervenció en la motivació dels adolescents com a desenvolupament personal i adquisició de competències de vida (concepte derivat de l'escala de valors). Així, aquests autors proposen diferents estratègies d'intervenció diferenciades en programes estandarditzats, el programa GOAL i el programa SUPER, que són programes relatius a l'educació en forma de piràmide en els quals des de professors superiors fins a adolescents van ensenyant les competències de vida en rela-

ció amb l'esport. En aquest cas, un altre cop l'estratègia és la fixació o l'establiment d'objectius.

Per finalitzar, Olmedilla, Lozano i Andreu (2001) proposen una intervenció per a la reducció de sancions en el futbol establerta en tres fases:

- a. Reestructuració cognitiva. Presa de consciència del vertader motiu de les sancions (degudes a un mateix, identificar els factors controlables pels jugadors).
- b. Entrenament de tasques específiques (xerrades grupals, planella de control), o bé grups reduïts, (tasques de relaxació, concentració).
- c. Entrenament de les tècniques en situacions de joc.

Com podem observar, les intervencions dirigides a la motivació dels jugadors, excepte l'última, no fan referència directa al problema que comporten les actituds i els comportaments a favor i en contra del *fairplay*; aquest és possiblement el resultat de l'orientació envers el rendiment que la pràctica esportiva en el model competitiu ha tingut fins ara.

3.2. Estratègies d'intervenció en entrenadors

Diversos autors destaquen que, en les competicions esportives en edat escolar, els entrenadors formen una part molt important de l'entramat social. Quan l'entrenador se centra en la victòria o bé en la participació i la diversió pot orientar els esportistes en els seus objectius en la pràctica esportiva (Alonso, Boixadós i Cruz 1995).

La influència de l'entrenador en la motivació esportiva és també molt important pel que fa al manteniment o l'abandó de la pràctica esportiva (Ponseti 1998).

De forma globalitzada, Weinberg i Gould (1996) proposen les estratègies d'intervenció següents:

- Considerar la interacció dels factors personals i de situació en la influència sobre la conducta d'aconseguiment.
- Destacar els objectius d'aprenentatge i llevar importància als objectius de resultats.
- Controlar i regular el propi *feedback* atribucional.¹
- Avaluar i corregir les atribucions inadequades.
- Ajudar a determinar en quin moment cal competir i quan cal centrar-se en la millora individual.

Aquest protocol es basa en els estudis de l'enfocament positiu, que té en compte que l'entrenador és una figura molt important en la iniciació esportiva. Així, la conducta de l'entrenador pot alterar (en positiu o en negatiu) les actituds dels seus jugadors. (Smith, Smoll i Curtis 1979; Smoll i Smith 1987).

En altres estudis (Cruz 1994), la intervenció conductual sobre els entrenadors es resol de la manera següent:

Es proposa als entrenadors l'assistència a una sessió de preparació psicològica dividida en set parts: 1) xerrada sobre la filosofia de l'entrenament; 2) explicació de la relació existent entre la conducta de l'entrenador i la motivació i les actituds dels seus jugadors; 3)

¹ El *feedback* atribucional es manifesta pel fet de donar un valor determinat a una acció o conducta; s'hi oposa el *feedback* neutre.

definició de les categories de reforçament del CBAS;² 4) vídeo didàctic; 5) comentaris i preguntes sobre el vídeo; 6) lliurament de material (recomanacions, resultats de partits observats al mateixos entrenadors i qüestionari d'autoavaluació CBAS); 7) recomanació final.

Una mica més evolucionat és el plantejament que proposa Boixadós (1998), ja que la seva intervenció es mesura en relació amb l'efecte que tindrà sobre els esportistes la intervenció en els entrenadors.

Així, l'objectiu és assessorar un grup d'entrenadors per tal que aquests millorin el seu estil de comunicació amb els jugadors i emfatitzin en els seus partits i entrenaments els aspectes relacionats amb una motivació orientada a la tasca en contraposició a la motivació orientada al guany.

L'assessorament dissenyat per Boixadós és el següent:

- Recordar els objectius de l'esport infantil.
- Donar directrius per millorar la comunicació entrenador-jugadors.
- Reaccions davant els encerts.
- Reaccions davant els errors.
- Reaccions davant les conductes disruptives.
- Reaccions davant les regles de l'equip, conductes espontànies.
- Enfocament educatiu de l'esport: drets dels nins a un esport saludable.

3.3. Estratègies d'intervenció en els altres agents (els pares)

Segons Cruz (2001), existeixen pocs estudis empírics sobre les actituds dels pares i les mares espectadors de la pràctica esportiva en edat escolar.

Cruz, esmentat a Lee i Cook (1990), ens resumeix un interessant treball que analitza l'opinió dels pares de jugadors d'hoquei d'una lliga infantil del Canadà. L'estudi conclou que els pares pressionen massa els infants, insulten els àrbitres, entrenadors i jugadors, i els entrenadors es preocupen més per la victòria que per la diversió dels nins.

Així, les estratègies d'intervenció en els pares es realitzen mitjançant la creació de campanyes nacionals i internacionals sobre el *fairplay*. Aquestes campanyes, com la del Consell d'Europa amb un tríptic informatiu *Código de ética deportiva: quién juega limpio gana*, no són específiques, com tampoc les que apareixen al llibre *Juega limpio en el deporte, campañas de promoción del fairplay* editat per Unisport (1993).

En els darrers temps ha aparegut una campanya de promoció de l'esportivitat específica per als pares promoguda per la Mesa de l'Educació Física i l'Esport a la Ciutat de Barcelona (Cruz et al. 2000). Aquesta campanya es va originar arran del debat sorgit en el Congrés de l'Educació Física i l'Esport en Edat Escolar a la Ciutat de Barcelona, del maig de 1998, amb el qual es va iniciar una campanya d'assessorament a les famílies oferint recursos i orientacions per actuar adequadament davant l'activitat esportiva dels seus fills i filles. El GEPE³ va ser el responsable dels continguts de la campanya, que consta de tres apartats: 1) objectius i filosofia de l'esport en edat escolar; 2) funcions dels pares i les mares en els diferents moments de la pràctica esportiva dels seus fills; 3) recomanacions concretes a les famílies per tal de transmetre els valors positius de la competició esportiva als nois i les noies.

² El CBAS (Caoching Behaviour Assesment System) és un instrument per mesurar la conducta de l'entrenador desenvolupat per Smith, Smoll i Hunt (1977).

³ Grup d'Estudis de Psicologia de l'Esport de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Del treball sorgeixen uns tríptics i cartells amb un impacte alt amb deu recomanacions. Aquest tríptic és l'utilitzat en aquest estudi per a la intervenció envers els pares dels nins i les nines practicants en edat escolar. En aquest tríptic apareixen les recomanacions següents:

- Informar i aconsellar els fills en l'elecció de l'esport, promovent que ells i elles hi tinguin la darrera paraula.
- Practicar alguna mena d'esport o activitat física, oferint-los un estil de vida actiu.
- Valorar el desenvolupament físic i la salut derivats dels programes esportius abans que el rendiment.
- Animar i aplaudir tant les bones jugades com l'esforç durant les competicions.
- Aplaudir les bones jugades de l'equip contrari independentment del resultat.
- Donar suport a la tasca de l'entrenador/a i no donar instruccions tècniques que puguin contradir-lo.
- Respectar les regles de l'esport i les decisions arbitrals encara que siguin errònies.
- Promoure el respecte i les bones relacions amb els seguidors de l'equip contrari.
- Ensenyar els joves a tenir cura de les instal·lacions i del material esportiu.
- Col·laborar en les tasques d'ajut i organització de l'equip i de l'entitat.

Els autors defineixen aquest decàleg com una guia i cal tenir en compte que la participació en competicions esportives no constitueix una garantia per a l'aprenentatge de les destreses físiques, la formació del caràcter o l'adquisició de l'esportivitat; així, perquè les competicions esportives arribin a ser un element educatiu per als nins cal replantejar que no siguin un reflex dels models que ofereix l'esport professional.

Quan els pares i els altres agents proporcionen models adequats, les competicions esportives en edat escolar poden proporcionar un marc correcte per a l'aprenentatge de valors socials desitjables.

Bibliografia

- ALONSO, C. [et al.] (1995). «Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos en la motivación deportiva de los jugadores». *Revista de Psicología del Deporte* 7-8, novembre 1995. Universitat de les Illes Balears.
- ANTONELLI, F.; SALVINI, A. (1978). *Psicopatologia dello Sport*. Roma: Lombardo Editore.
- BAHRKE, M.; MORGAN, W. (1978). «Anxiety reduction following exercise and meditation». *Cognitive Therapy and Research* 2, 323-333.
- BANDURA, A. (1986). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BERGER, B.; FRIEDMANN, E.; EATON, M. (1988). «Comparison of jogging, the relaxation response, and group interaction for stress reduction». *Journal of Sport and Exercise Psychology* 10, 431-447.
- BOIXADOS, M. (1998). *Avaluació del clima motivacional i de les actituds de fairplay en futbolistes alevins i infantils i efectes de l'assessorament psicològic a llurs entrenadors*. Tesis doctoral. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- CHAN, K.-M.; MICHELI, L. J. (eds.) (1998). *Sports and Children*. Hong Kong: William & Willkins Asia-Pacific Ltd.
- COLLINGWOOD, T.; WILLET, L. (1971). «The effects of physical training upon self-concept and body attitudes». *Journal of Clinical Psychology* 15, 305-309.

- CRUZ, J. (1994). «L'assessorament psicològic a entrenadors: experiència en bàsquet d'iniciació». *Revista Apunts: educació física i esports* 35, 5-14.
- CRUZ, J. (1997). «Causes de la violència en l'esport infantil i intervencions psicològiques per a promoure el fairplay». A: MARÍ, B.; CABANES, T. *Violència a l'esport*. Consell de Mallorca. Cap. 6, pàg. 33-36.
- CRUZ, J.; BOIXADOS, M.; RODRIGUEZ, M. A.; TORREGROSA, M.; VALIENTE, L.; VILLAMARIN, F. (2000). «Evaluación del fairplay en partidos de fútbol internacional e influencia en futbolistas juveniles y cadetes». Informe tècnic del projecte. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- CRUZ, J.; BOIXADOS, M.; VALIENTE, L.; TORREGROSA, M. (2001). «Es perd el fairplay i l'esportivitat a l'esport en edat escolar?». *Apunts d'Educació Física i Esports* 64, 6-16.
- DIAS, C. [et al.] (2000). «El deporte como contexto para el aprendizaje y la enseñanza de competencias personales. Programas de intervención para niños y adolescentes». *Revista de Psicología del Deporte* vol. 9, núm. 1-2, 107-122.
- FERNÀNDEZ-BALLESTEROS, R.; STAATS, A. W. (1992). «Paradigmatic behavioral assesment, treatment and evaluation: Answering the crisis in behavioral assesment». *Advances in Behavior and Research Therapy* 14, 1-27.
- GARCÉS DE LOS FAYOS, E.; CANTON, E. (1995). «El cese de la motivación: el síndrome del burnout en deportistas». *Revista de Psicología del Deporte* 7-8, 147-154. Universitat de les Illes Balears.
- HARRIS, D. (1987). *Psicología del deporte*. Barcelona: Hispano-Europea.
- LEE, M. J.; COOK, C. (1990). «Review of the literature on fairplay with special reference to children's sport». *Apunts Educació Física i Esports* 64. Strasbourg: Council of Europe.
- MOSQUERA, M. J.; LERA, A.; SANCHEZ, A. (2000). *No violencia y deporte*. Barcelona: INDE.
- NAVARRO, J. I. [et al.] (1995). «Ansiedad pre-competitiva y conductas de autocontrol en jugadores de futbol». *Revista de Psicología del Deporte* 7-8, 7-17. Universitat de les Illes Balears.
- OLMEDILLA, A. [et al.] (2001). «Intervención psicológica para la eliminación o disminución de sanciones: una experiencia en fútbol semiprofesional». *Revista de Psicología del Deporte* vol. 10, núm. 2, 157-177.
- PALOU, P. (2001). «Hàbits esportius dels joves de Mallorca de 10 a 14 anys». Tesi doctoral no publicada. Departament Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears.
- PONSETI, F. J. (1998). «Anàlisi de la pràctica esportiva dels joves de Mallorca en el segon cicle de l'ESO». Tesi doctoral no publicada. Universitat de les Illes Balears.
- SHIELDS, D. L.; BREDEMEIER, B. J. (1994). *Character development and physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- SMITH, R. E.; SMOLL, F. L.; HUNT, E. (1977). «A system for the behavioral assessment of athletic coaches». *Research Quarterly* 48, 401-407.
- SMITH, R. E.; SMOLL, F. L.; CURTIS, B. (1979). «Coach effectiveness training. A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches». *Journal of Sport Psychology* 1, 59-76.
- SMOLL, F. L.; SMITH, R. E. (1987). *Sport psychology for youth coaches*. Washington: National Federation for Catholic Youth Ministry.
- STAATS, A. W. (1979). *Conductismo social*. Mèxic: El Manual Moderno.

- UNISPORT (1993). «Juega limpio en el deporte». *Apunts Educació Física i Esports* 64. Màlaga: Unisport.
- UREÑA, F. (2000). «Deporte escolar, educación y salud». A: *La educación olímpica. Ponencias del tercer seminario sobre «Fair Play» en el deporte escolar*. Murcia: Ajuntament de Murcia, pàg 105-122.
- VEALEY, R. S. (1992). «Advances in sport psychology. Individual differences and sport behavior». *Human Kinetics* 3, 25-61.
- WEINBERG, R. S. (1995). «Goal Setting in sport and exercise: results, methodological issues and future directions for research». *Revista de Psicología del Deporte* 7-8, 113-122. Universitat de les Illes Balears.
- WEINBERG, R. S.; GOULD, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- WEINER, B. (1979). «A theory of motivation for some classroom experiences». *Journal of educational psychology* 271-325.

**Paràlisi cerebral i
medi aquàtic:
una experiència
pràctica per a la
millora de la
qualitat de vida**

Jaime Cantalops

Ramón

*Llicenciat en Ciències
de l'Activitat Física i
l'Esport*

Educació i Cultura
(2005), 18:
239-254

Paràlisi cerebral i medi aquàtic: una experiència pràctica per a la millora de la qualitat de vida

Cerebral palsy and aquatic programs: a practical experience to improve the quality of life

Jaime Cantallops Ramón

Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport

Resumen

En este artículo se presenta la experiencia de un programa acuático aplicado a personas con parálisis cerebral en un centro de educación especial de Lérida, durante el curso académico 2002-2003. Inicialmente, se realiza una contextualización de los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía para después introducir la discapacidad motórica y más concretamente la parálisis cerebral, exponiendo las principales características. A continuación, se hace un recorrido por los beneficios que puede aportar el medio acuático a las personas con este trastorno. Para finalizar se expone la experiencia que se llevó a término, a partir de la cual se plantean algunas perspectivas de futuro.

Summary

This article presents the results of an aquatic program for people with cerebral palsy in a special education school in Lerida in 2002-2003. First of all, the concepts of impairment, disability and handicap are contextualised, after which motor disability, specifically cerebral palsy, is presented, along with an exposition of main characteristics. The potential benefits of the aquatic medium for people with this disorder are then reviewed. Lastly, a review of the experience is expounded, on the basis of which future perspectives are considered.

Introducció

A les darreres dècades, les persones amb discapacitat han pogut participar en activitats físiques i esportives¹ gaudint d'experiències enriquidores i dels beneficis sobre la salut,

¹ Són exemples d'activitats esportives que realitzen les persones amb discapacitat els jocs paralímpics, els equips federats de bàsquet amb cadires de rodes, etc.

com la resta de la població. Malgrat tot, com en d'altres camps que afecten la discapacitat, encara queda molta feina per fer i molt camí per recórrer.

Com exposen Gallardo i Salvador (1999, 273), «l'objectiu final de la realització de qualque exercici o esport és la millora de la qualitat de vida», i aquesta idea és absolutament aplicable a les persones amb discapacitat. De fet, les investigacions més innovadores en l'àmbit de l'educació especial giren al voltant d'aquest concepte –«qualitat de vida»–, en el qual la dimensió de salut i esport és rellevant.

Quan ens referim a persones amb discapacitat motriu, l'activitat física en general esdevé un fita clau per al desenvolupament integral (motor, cognitiu, social, etc.).

Centrant-nos en les persones amb paràlisi cerebral, es pot dir que dins l'ampli món de les activitats esportives, les activitats aquàtiques són, per les seves característiques, un tipus de pràctica molt adient i beneficiosa, i permeten suplir la manca d'activitat dels òrgans motrius (Ponces 1993).

La possibilitat de disminuir la sensació de gravetat, el fet de sentir-se molt més lleuger, poder augmentar la mobilitat en l'aigua, treballar grups musculars de forma completa (Gallardo i Salvador 1999) fan que realitzar un programa en el medi aquàtic pugui tenir positives i importants repercussions per a les persones amb paràlisi cerebral i, així, millorar la seva qualitat de vida.

El treball que presento i l'experiència viscuda no pretenen ser més que una petita passa en el llarg camí que queda per recórrer al costat de les persones amb paràlisi cerebral, persones que tenen i han de tenir els mateixos drets que la resta de la població.

1. Conceptes de deficiència, discapacitat i minusvalidesa

Com a punt de partida considero important definir els conceptes de deficiència, discapacitat i minusvalidesa i després ubicar de manera més contextualitzada la paràlisi cerebral.

L'any 1980, l'Organització Mundial de la Salut (OMS) va aprovar la Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses (CIDDM), però el maig del 2001 l'OMS va aprovar una nova classificació, anomenada Classificació Internacional del Funcionament, de la Discapacitat i de la Salut (CIF), que substitueix l'anterior i que exposa les definicions següents:

- *Deficiències*: «Són problemes en les funcions o estructures corporals, tals com una desviació significativa o una pèrdua».
- *Discapacitat i minusvalidesa*: Amb la nova classificació aquests dos conceptes es corresponen, de forma aproximada i conjunta, als conceptes de *limitacions en l'activitat i restriccions en la participació*.
- *Limitacions en l'activitat*: «Son dificultats que un individu pot tenir en el desenvolupament/realització d'activitats».
- *Restriccions en la participació*: «Són problemes que un individu pot experimentar en involucrar-se en situacions vitals».

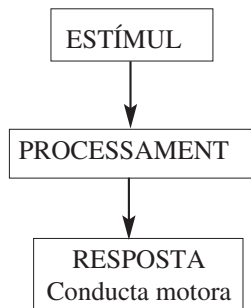
Cal remarcar que, amb la nova classificació, el concepte de discapacitat es torna molt més ampli i passa a englobar les deficiències, les limitacions en l'activitat i les restriccions en la participació (Egea i Sarabia 2001).

2. La discapacitat motriu: la paràlisi cerebral

Sota la denominació de discapacitat motriu trobem una gran variació de manifestacions clíniques que afecten en major o menor mesura l'activitat motora, com poden ser: dificultats en els desplaçaments, de coordinació i manipulació, alteracions de la postura, etc. (Forteza 1998).

A causa de l'amplitud que envolta el concepte de discapacitat motriu, es fa complex comprendre també com es produeix aquesta. Com exposa Toledo a Gallardo i Salvador (1999), els éssers vius, i més concretament els humans, reaccionem enfront d'estímuls, seguint el procés següent: estimul, processament i resposta, sent aquesta darrera una conducta motora.

Quadre 1. Procés de reacció dels humans enfront d'estímuls



Una deficiència motora es pot produir en qualsevol punt de l'anterior procés, i segons la fase que es vegi afectada podem diferenciar diferents tipus de discapacitat motriu. Així, el seu origen pot estar en: músculs i articulacions, nervis motors, la medul·la espinal, el cerebel i el cervell.

Si l'origen de la discapacitat motora és en els músculs i les articulacions, podem trobar-nos amb casos d'atròfies² i distròfies³ musculars d'origen miogen i agenèsies;⁴ quan els afectats són els nervis motors es pot arribar a provocar una paràlisi perifèrica, ja que els músculs regats pels nervis deixaran de funcionar o no ho faran correctament; i si és la medul·la espinal pot desembocar en paraplàgies i tetraplàgies (provocades per traumatismes, tumors, falta de reg, etc.) o bé en espina bífida quística, oberta i mielomeningocele⁵ provocades per malformacions congènites (Gallardo i Salvador 1999).

² Una atròfia muscular consisteix en l'escurçament d'un teixit o òrgan degut a una reducció en el volum o el nombre de les seves cèl·lules (AA.VV. 1994).

³ Una distròfia muscular és una malaltia muscular hereditària de causa desconeguda en la qual es produeix una degeneració lenta però progressiva de les fibres musculars (AA.VV. 1994).

⁴ L'agenèsia és la manca total o parcial d'una part del cos en néixer, deguda a un defecte en el desenvolupament embrionari (AA.VV. 1994).

⁵ El mielomeningocele és un tipus d'espina bífida que es caracteritza per una protuberància de la medul·la espinal i les seves meninges (cobertes protectores) mitjançant la pell deguda a una malformació congènita de la columna vertebral (AA.VV. 1994).

En canvi, en el cas que l'origen de la discapacitat motora sigui cerebral (el cerebel o el cervell) podem trobar-nos davant una paràlisi cerebral, encara que cal remarcar que no sempre serà així, ja que perquè es consideri paràlisi cerebral s'han de complir un seguit de característiques que la diferencien d'altres tipus de trastorns o alteracions.

2.1. Característiques principals de la paràlisi cerebral

La paràlisi cerebral posseeix uns trets principals característics que la diferencien d'altres tipus d'afectacions cerebrals i que ens serveixen per definir-la i identificar-la. La paràlisi cerebral és un trastorn del moviment i de la postura no progressiu, provocat per una lesió o un dany cerebral, que es produeix en el desenvolupament primerenc (Alexander i Bauer 1988).

Aquesta definició ens aporta quatre aspectes fonamentals que defineixen la paràlisi cerebral, que com exposa Badia (1997) són els següents:

- Ha d'existir una lesió encefàlica.
- El trastorn no és progressiu.
- La disfunció cerebral s'ha de donar en edat primerenca.
- Ha de predominar el trastorn motor.

Cal dir que, malgrat aquestes característiques generals, sota el concepte de paràlisi cerebral s'engloben multitud d'afectacions diferents, en funció de la zona cerebral afectada i les estructures danyades. D'aquí la importància també de considerar cada persona amb paràlisi cerebral com una persona diferent, amb unes característiques particulars i individuals que no poden ser generalitzades ni tractades de la mateixa manera.

Encara que el trastorn motor és el predominant, n'existeixen sovint d'altres associats, com podem ser: trastorns sensorials, dèficit cognitiu, dificultats de comunicació i llenguatge, etc. (Badia 1997), els quals és molt important conèixer per tenir una informació al més integral i completa possible de cada subjecte.

En relació amb les causes que poden provocar una paràlisi cerebral, s'agrupen en funció del període en què es produeix l'afectació. Segons Ponces (1993) en diferenciem tres grups: prenatals (trastorns del teixit nerviós o malformacions de l'encèfal, malalties de l'embrió o del fetus, manca d'oxigen), perinatals (principalment manca d'oxigen a l'encèfal) i postnatales (infeccions, deshidratacions, traumatismes, intoxicacions, tumors benignes, accidents anestèsics, etc.).

Resulta complex classificar el tipus de paràlisi cerebral que pot tenir una determinada persona, ja que els efectes són molt variables d'un subjecte a un altre. Malgrat això, tradicionalment s'han diferenciat els tipus de paràlisi cerebral següents, com exposa la Federación Española de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral (ASPACE):

- Paràlisi cerebral espàstica: predomina la rigidesa muscular i la dificultat per controlar els músculs que sostenen els braços, les cames i el cap.
- Paràlisi cerebral atetoide: predomina el canvi de to dels músculs, de fluixos a tensos, això fa que les extremitats es moguin de forma descontrolada, i es tinguin dificultats per controlar la llengua, la respiració i les cordes vocals.
- Paràlisi cerebral atàxica: predomina la dificultat per controlar l'equilibri, els desplaçaments inestables, moviments amb les mans i parlar tremolós.

És molt poc freqüent que una persona solament tingui un tipus de paràlisi cerebral, ja que el més freqüent és que predominin les combinacions de diferents formes de paràlisi cerebral, fet que dona lloc a la paràlisi cerebral mixta.

Per finalitzar aquest punt, m'agradaria destacar que, si bé existeixen definicions, classificacions, causes, símptomes, etc. de la paràlisi cerebral que poden tenir una gran importància per a l'estudi i l'aproximació teòrica sobre el coneixement d'aquest tipus de trastorn, el que et dona més informació de cada persona és el contacte directe, el dia a dia, el treball al seu costat llevant l'etiqueta de paràlisi cerebral per conèixer-la com a persona singular.

3. El medi aquàtic

El medi aquàtic ofereix tot un món de possibilitats per educar, per entrenar-se, per mantenir la salut, per tractar determinats trastorns i/o malalties, per divertir-se, per competir, etc., que fan que sigui un medi molt rellevant en la societat en què vivim, ja que, entre d'altres aspectes, contribueix a una millora de la qualitat de vida de les persones.

En l'actualitat trobem varietat de programes aquàtics: educatius, utilitaris, manteniment-entrenament, salut, terapèutics, recreatius i esportius (Moreno i Gutiérrez 1998).

Els programes aquàtics educatius tenen com a finalitat l'educació integral de la persona. Els programes utilitaris pretenen que la persona adquireixi un domini elemental del medi en un període breu. Pel que fa a la varietat de programes aquàtics de manteniment-entrenament, són utilitzats per a la conservació o millora de la condició física. Els programes de salut són aquells que van destinats a persones que no tenen cap problema físic o malaltia, i amb la pràctica dels quals obtenen beneficis. Els programes aquàtics terapèutics van destinats a utilitzar les qualitats de l'aigua com a mitjà curatiu i per a la millora del benestar. Respecte als programes recreatius, tenen com a objectiu intrínsec la diversió i el plaer. Per finalitzar, els programes esportius fan referència a la competició esportiva mitjançant les escoles esportives aquàtiques (natació, waterpolo, salts, natació sincronitzada, etc.) (Moreno i Gutiérrez 1998).

En el cas del programa aquàtic per a persones amb paràlisi cerebral que presento, i tenint en compte les diferents varietats anteriorment exposades, considero important remarcar que, per les seves característiques, s'inclouria dins els programes aquàtics terapèutics, ja que té com a objectiu principal la millora de la qualitat de vida d'aquestes persones. Malgrat tot, també tindria alguns trets dels programes recreatius, ja que es pretén treballar a cada sessió el plaer i la diversió de manera intrínseca, i característiques dels programes aquàtics educatius, pel fet que, a partir del treball interdisciplinari i de distintes formes de continguts, s'intenta aconseguir una millora en l'educació integral.

3.1. Beneficis de les activitats aquàtiques per a les persones amb paràlisi cerebral

Com exposen Rodríguez i Moreno (1998, 50), «el medi aquàtic és capaç d'oferir importants avantatges per al desenvolupament de la salut, basat en la presència d'un ambient motivador i portador d'un seguit de qualitats que li permeten ser útil per a tots els sectors de la població».

D'acord amb aquests autors, es pot dir que els beneficis de l'aigua són aplicables a tot el conjunt de la població, i per aquest motiu és fonamental que les persones amb paràlisi cerebral també puguin gaudir de les seves propietats.

La importància dels programes aquàtics per a les persones amb paràlisi cerebral no sols s'observa motriument, sinó a tots els nivells. Com exposa Godoy (2002), hi ha moltes persones amb paràlisi cerebral que en el medi aquàtic poden ser autònomes realitzant propulsions i, en canvi, no ho poden ser en el medi terrestre.

A l'aigua hi trobem un seguit d'avantatges que no hi ha en el medi terrestre, alguns dels quals són els següents (Lloret i Violan 1991; *op. cit.* per Rodríguez i Moreno 1998):

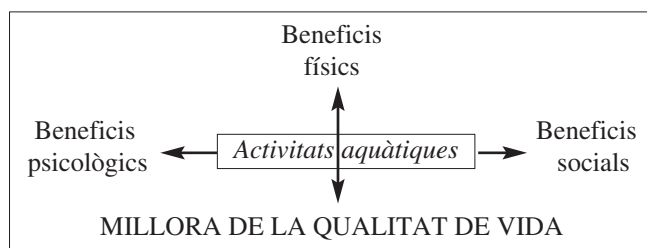
1. A una temperatura al voltant de 28° l'aigua provoca vasodilatació, fet que permet que hi hagi un increment del to muscular i del consum d'oxigen.
2. A una temperatura superior a 30° l'aigua té un efecte calmant per al dolor i els espasmes musculars.
3. L'aigua permet aconseguir efectes relaxants o estimulants en funció de la temperatura.
4. L'activitat aquàtica fa que puguin millorar o mantenir-se els nivells de mobilitat articular.
5. L'aigua permet reeducar grups musculars de forma localitzada.
6. L'aigua, gràcies a la seva condició hipogravitatòria, afavoreix els moviments de deambulació i altres activitats funcionals.
7. Dins el medi aquàtic es millora la circulació perifèrica i l'estat tròfic de la pell.
8. L'aigua produeix una sensació de benestar.

A més dels avantatges que trobem quan treballem en el medi aquàtic, hi ha un seguit de beneficis que Godoy (2002) diferencia en quatre tipus: desenvolupament orgànic en general, desenvolupament muscular, desenvolupament de la coordinació motriu i millora de l'actitud o postura.

Respecte al desenvolupament orgànic general, hi ha millores en la circulació sanguínia, de les funcions cardíques i pulmonars, augment de la resistència i estimulació del metabolisme. En relació amb el desenvolupament muscular, es produeix la participació de grans grups musculars, hi ha tonificació i relaxació muscular i una millora de la mobilitat articular. Pel que fa al desenvolupament de la coordinació motriu, hi ha millores en la coordinació de moviments i la possibilitat d'adquirir noves experiències en moviments d'ingravedesa. Finalment, si ens referim a la millora de l'actitud o postura, hi ha un enfortiment muscular, una important descàrrega de la columna vertebral i una relaxació, que permeten disposar d'un to adequat per a la realització de determinades tasques motrius (Godoy 2002).

Considero important remarcar, a més de tots els avantatges i els beneficis de l'aigua exposats fins ara, que a les persones amb paràlisi cerebral que es desplacen mitjançant cadires de rodes (és l'experiència que presento), l'aigua els possibilita una sensació d'alliberament i de llibertat, ja que es desprenen de la cadira durant un temps i poden desplaçar-se sense tenir-ne necessitat. Això és molt rellevant des del punt de vista físic, però també tant o més des del punt de vista psicològic i social.

Quadre 2. Beneficis de les activitats aquàtiques.



4. L' experiència de programa aquàtic per a persones amb paràlisi cerebral

4.1. Característiques principals del programa

Aquesta experiència es va dur a terme durant el curs acadèmic 2002-2003, amb cinc participants d'un centre d'educació especial de Lleida, amb diagnòstic de paràlisi cerebral. La durada del programa va ser de vuit mesos (de novembre a juny, ambdós inclosos).

4.2. Objectius generals del programa

L'objectiu general del programa va consistir a millorar la qualitat de vida de les persones amb paràlisi cerebral que van gaudir de l'experiència. El concepte de qualitat de vida, com exposa Shalock (1999), reflecteix les condicions de vida desitjades per una persona respecte de vuit necessitats fonamentals:

- Benestar social.
- Relacions interpersonals.
- Benestar material.
- Desenvolupament personal.
- Benestar físic.
- Autodeterminació.
- Inclusió social.
- Drets.

D'acord amb Verdugo (1999), el concepte d'autodeterminació i els que són inherents a aquest: prendre decisions, expressar preferències, tenir autoconsciència i confiança en un mateix, són totalment independents del grau o nivell de discapacitat i, per això, és important oferir experiències que portin a aquest fi. Els programes aquàtics, per les seves característiques, poden contribuir a proporcionar aquestes experiències i afavorir algunes de les dimensions assenyalades anteriorment per Shalock.

El programa aquàtic realitzat incidia de manera global en aquests aspectes, i segons els objectius específics de les sessions es posava més èmfasi en uns o uns altres, però un gran nombre d'aquests estaven implícits en cada una de les sessions.

4.3. Continguts del programa

Els continguts treballats es portaren a terme al llarg de vint-i-cinc sessions, els quals s'anaren repetint esglaonadament. Van ser redactats a partir del coneixement de les característiques generals del grup, però a l'hora d'aplicar-los foren adaptats de manera individual a cada participant, en funció dels seus trets particulars i les seves possibilitats.

Els continguts treballats van ser els següents:

- Familiarització amb els voluntaris i monitors, amb la instal·lació i amb el medi aquàtic.
- Pràctica de diferents tipus de flotacions en l'aigua segons les característiques particulars dels subjectes.
- Treball de les relacions socials entre els participants mitjançant jocs.
- Experimentació de sensacions mitjançant el treball de la respiració.
- Treball de desplaçaments mitjançant la utilització de material variat.
- Vivència de situacions d'autonomia a l'aigua amb l'ajuda de material.
- Pràctica de diferents tipus d'equilibris/desequilibris en el medi aquàtic.
- Treball de la relaxació mitjançant la introducció de música ambiental.

- Experimentació amb la manipulació de diversos materials a l'aigua.
- Cooperació entre els participants per aconseguir un fi grupal.
- Experimentació de diferents tipus de sensacions cinestèsiques en el medi aquàtic.
- Pràctica de diferents possibilitats de propulsió amb l'ajuda de material.

4.4. Temporització del programa

Els continguts exposats a continuació van ser recopilats a partir d'altres de més generals que es treballen principalment en els programes d'activitats aquàtiques educatives, i es van seleccionar els que millor s'adaptaven a les característiques dels participants. Al quadre 3 s'exposen aquests continguts i la seva temporització.

Quadre 3. Continguts i temporalització del programa aquàtic al llarg de les 25 sessions realitzades.

CONTINGUTS	SESSIONS																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Presentació	X																								
Familiarització	X	X	X	X																					
Flotació			O	O											X										
Relació Social					X						X			X	X				X						
Respiració				O	X							X		O						X				X	
Desplaçaments					O	X						O	O	O			X	X							
Autonomia						O	O													O					
Equili./Desequili.							X	X										O							
S. Kinestèsiques									X								X								
Relaxació										X												X			
Formes jugades																				O					X
Manipulacions																			O				X		
Propulsió											O		X			O									
Cloenda																									X

Objectiu Principal:	X	Objectiu Secundari:	O
---------------------	---	---------------------	---

4.5. Metodologia utilitzada al programa

Respecte a la metodologia utilitzada al programa, la presento dividida en diferents punts, que es van redactar a partir d'una adaptació de dues aproximacions fonamentals en relació amb l'estil d'aprenentatge que exposa Monereo (1988); la primera fa referència a la teoria del processament de la informació dins el model cognoscitiu (Kagan i Kogan 1970; Laycock 1978; Bissell, White i Zivin 1981), i la segona fa referència a una línia eclèctica i pragmàtica (Dunn i Dunn 1988). A més, vaig considerar interessant incloure dos punts per les característiques del programa, que són el monitor/voluntari i els aspectes de seguretat.

- Tipus de comunicació preferent.
 - Atenció controlada.
 - Reforços idonis.
 - Preferència d'agrupaments.
 - Elements ambientals.
 - El monitor/voluntari.
 - Els aspectes de seguretat.
1. Tipus de comunicació preferent
 - Utilització de la comunicació verbal, amb un vocabulari clar, precís i senzill i intentant simplificar el nombre de consignes.
 - Predomini de les explicacions individuals per damunt de les grupals, ja que així els participants comprenien millor la informació.
 - Acompanyament de la comunicació verbal amb gestos corporals per facilitar al participant la comprensió de tasques i augmentar el *feed-back* (per exemple: un «molt bé» acompanyat d'aplaudiments o gestos de felicitació).
 - Utilització de la demostració per motivar els participants a imitar les conductes del monitor.
 - El canal cinestèsic per transmetre als participants sensacions de seguretat, tranquil·litat, zones del cos per treballar, etc.
 - Importància en tot moment del canal visual i la mirada, que ha possibilitat mantenir un diàleg constant amb cada participant (una mirada, la manera de moure els ulls, un somriure, una expressió determinada de la cara).
 2. Atenció controlada
 - Tasques de curta durada perquè els participants no perdessin l'atenció.
 - Realització de tasques amb material nou i colors vius per augmentar la motivació.
 - No abusar en excés de la realització d'una determinada tasca, per tal d'evitar l'avorriment.
 3. Reforços idonis
 - Predomini dels reforços positius amb una doble funció:
 - Motivar en tot moment els participants.
 - Que els participants assimilessin quan realitzaven bé una tasca.
 - Utilització de la pedagogia de l'èxit, proposant activitats adaptades al nivell de cada participant, perquè així cadascun pogués assolir l'objectiu de la tasca i no fomentar la desmotivació.
 4. Preferència d'agrupaments
 - Tasques individuals adaptades per a cada participant, i l'ajuda del monitor/voluntari.
 - Tasques grupals mitjançant la utilització de jocs, amb la finalitat de treballar els aspectes de relació i cooperació entre tots els participants.
 5. Elements ambientals
 - L'espai utilitzat per dur a terme les sessions fou una instal·lació esportiva amb una piscina d'iniciació.
 6. El monitor/voluntari
 - A les sessions hi participaren:
 - Un monitor.
 - Una auxiliar del centre d'educació especial.
 - Quatre voluntaris.
 - Per les característiques dels participants, cada persona estava amb el monitor, auxiliar o voluntari.

- Els participants no van tenir un ajudant fix, perquè no s'adaptessin exclusivament a una persona.
- Sempre que era possible el monitor quedava lliure i era el responsable d'anar indicant les tasques per realitzar, subministrar el material necessari i adaptar les tasques en funció de les característiques particulars de cada participant.

7. Els aspectes de seguretat

- Tenir-los sempre presents:
- Control de les vies respiratòries.
- Atenció a possibles hipotèrmies.
- Evitar les postures forçades.
- Adaptar la manera d'entrar i sortir de l'aigua segons les necessitats de cada participant.
- Atenció individualitzada entre el participant monitor/auxiliar/voluntari.

4.6. Les sessions del programa

• *Característiques generals*: les sessions es van realitzar una vegada per setmana, cada dimarts de les 18.00 h fins a les 18.45 h.

• *Material*: al llarg de les sessions es va anar utilitzant diferent tipus de material: xurros, taules de flotació, aletes, matalassos grans, matalassos foradats, ampolles de plàstic, regadores, pilotes grosses i petites, pilotes de plàstic de platja, corretges de flotació, cèrcols, manyoples, aparell de música, discs compactes i samarreta. A més d'aquest material general, s'ha utilitzat material per treballar la respiració: pilotes de tennis de taula i canyetes.

• *Full de seguiment de les sessions*: cada sessió estava registrada en un full i va ser elaborat amb la finalitat de tenir programades cada una de les sessions i anotar les observacions pertinents (vegeu quadre 4).

Quadre 4. Full de seguiment de les sessions

SESSIÓ NÚM.: 5	Data: 17-12-02
Objectius: — Treballar les relacions socials entre els participants, mitjançant la realització de jocs. — Practicar determinats aspectes de la respiració.	
Activitats: — Joc: realització d'un tren entre tots els participants i s'hauran de seguir les consignes del monitor, que anirà contant una breu història en la qual s'introduiran salts, superació de cèrcols, pluja, etc. — Desplaçaments per la piscina amb diferents materials i en posició ventral i dorsal, i en trobar-se amb un company hauran de saludar-se amb la mà. — El monitor anirà bufant fora de l'aigua: pel nas, per la boca, per la boca-nas, i els participants l'hauran d'imitar. — Desplaçaments per la piscina en posició ventral, apropant a poc a poc la boca del participant en contacte amb l'aigua. <i>*Material: xurros, cèrcols i material de flotació individual.</i>	
Observacions: El Subjecte 1 pot introduir el cap dins l'aigua durant breus instants i bufar fent bombolles a l'aigua. El Subjecte 2 i el Subjecte 3 imiten el gest de bufar fora de l'aigua.	

4.7. Avaluació realitzada en el programa

En el programa es van dur a terme tres tipus d'avaluació: l'avaluació d'entrada, l'avaluació durant el procés i l'avaluació final.

- *L'avaluació d'entrada*: per dur a terme l'avaluació d'entrada es va elaborar un esquema dels aspectes que era interessant avaluar. L'esquema que a continuació presento és una adaptació de Castañer i Camerino (2001) i de Ruiz (1994).

- *L'avaluació durant el procés*: es va realitzar bàsicament mitjançant l'observació de cada una de les sessions, i amb l' anotació als fulls de sessió dels aspectes més rellevants de cada un dels participants. S'han realitzat filmacions de determinades sessions per poder observar amb més deteniment cada participant.

Quadre 5. Esquema d'avaluació d'entrada

ESQUEMA DE L'AVALUACIÓ D'ENTRADA

Subjecte:

1. Característiques físicoanatòmiques:

- Alteracions de la mecànica corporal.
- Alteracions fisiològiques.

2. Característiques motrius:

2.1. Qualitats perceptivomotrius:

2.1.1. Corporalitat (noció del propi cos).

- a) Activitat tonicopostural.
- b) Respiració i relaxació.

2.1.2. Espacialitat.

- a) Orientació, estructuració i organització espacial.

2.1.3. Temporalitat.

- a) Estructuració i orientació temporal.

2.2. Habilitats motrius bàsiques.

2.2.1. Desplaçaments.

2.2.2. Salts.

2.2.3. Girs.

2.2.4. Llançaments.

2.2.5. Recepcions.

2.3. Qualitats físiques bàsiques:

2.3.1. Flexibilitat.

3. Característiques sociomotrius:

- 3.1. Interacció i comunicació.*

4. Conductes disruptives

- *L'avaluació final*: en finalitzar les vint-i-cinc sessions, es va recopilar tota la informació que es va anar anotant de la progressió de cada participant i es va comparar amb la primera avaluació d'entrada que van realitzar. A continuació, es va anar revisant cada un dels objectius generals que s'havien plantejat a l'inici del programa, respecte al concepte de qualitat de vida exposat per Shalock (1999), i es va avaluar cada un dels aspectes.

- *Benestar social*: com que es tracta d'una activitat motivant i nova per als participants, realitzada en una instal·lació en la qual compartiren espai amb tot tipus de població, es va aconseguir treballar aquest aspecte. Penso que el fet de sentir-se integrats va ser molt positiu per a ells i els va ajudar a aconseguir que augmentés el seu benestar social.

- *Relacions interpersonals*: es va treballar aquest aspecte mitjançant la realització de jocs grupals entre tots els participants, i també es va treballar de manera íntegra en cada sessió amb el contacte amb el monitor i els voluntaris, ja que eren persones noves per als participants, fet que va fomentar el treball de relació. Es va aconseguir que els participants progressivament es relacionessin amb major mesura, es coneguessin més (al centre d'educació especial estaven en classes separades) i en un altre entorn.

- *Desenvolupament personal*: el fet de poder-se sentir més autònoms en el medi aquàtic, poder-se sentir més alliberats sense la necessitat de desplaçar-se mitjançant una cadira i de realitzar una activitat en la qual estaven molt motivats, penso que ha facilitat que tinguessin millores respecte a aquest aspecte.

- *Benestar físic*: el programa aquàtic va contribuir a fer que les persones que participaven en l'experiència poguessin treballar aquest punt i obtenir millores. Mitjançant el treball de desplaçaments, es va aconseguir ampliar el seu repertori de posicions en el medi aquàtic, ja que es va treballar en posició ventral i dorsal, i també la bipedestació en els participants que fou possible, facilitant que el subjecte sentís una major seguretat i autonomia difícil d'aconseguir en el medi terrestre. Com a exemple va ser el cas d'un dels participants, que en la piscina va arribar a desplaçar-se sol i amb l'ajuda de les barres, aspecte que no podia realitzar en el medi terrestre. Mitjançant el treball de manipulació de diferents tipus de materials es van anar millorant aspectes relacionats amb la funcionalitat de les mans, com en el cas de dos dels participants, que aconseguiren, amb el transcurs de les sessions, obtenir uns moviments més precisos realitzant la pinça manual. Les activitats de respiració, ajudaren els participants a prendre més consciència d'aquest procés i el seu treball va possibilitar que en tinguessin un major control; en aquest sentit, un dels participants, al final del programa, va aconseguir introduir el cap dins l'aigua durant breus instants. Pel que fa a la relaxació, es va treballar amb suport musical i s'aconsegüí que disminuís el to muscular dels participants mentre durava l'activitat. A més, el programa aquàtic ha possibilitat que les persones anessin treballant la mobilitat de les articulacions que tenien més limitades, possibilitant major amplitud de moviment i experimentar sensacions relacionades amb la propulsió. En un dels participants, en el transcurs de les sessions, es va millorar la seva termoregulació, començant amb sessions de quinze minuts, ja que agafava fred, i finalitzant amb sessions de trenta minuts.

- *Autodeterminació*: mitjançant la seva mirada, el seu somriure i la seva motivació per realitzar l'activitat, els participants indicaren que els agradava realitzar-la i que en gaudien, i que el programa aquàtic no era per a ells una obligació, sinó una activitat que podien elegir o no.

- *Inclusió social*: que els participants tinguessin la possibilitat de realitzar aquest tipus d'activitat, com la resta de la població, penso que va afavorir que les persones que realitzaren l'experiència es poguessin sentir més incloses socialment.

• *Drets*: penso que el programa va contribuir a fer que els participants tinguessin la mateixa possibilitat de gaudir d'una activitat aquàtica, com la resta de la població.

L'experiència realitzada i la seva anàlisi fan que pugui finalitzar aquest apartat afirmant que l'aplicació d'un programa aquàtic, en el context concret en què es va dur a terme, va contribuir a la millora de la qualitat de vida de les persones amb paràlisi cerebral que hi participaren.

Per finalitzar, considero que podria ser molt interessant que en un futur es pogués dur a terme una experiència de programa aquàtic destinat a persones amb paràlisi cerebral, en la qual l'elaboració del programa fos una feina interdisciplinària dels diferents professionals que treballen amb aquestes persones (fisioterapeutes, mestres, metges, rehabilitadors, etc.).

Com exposa Valdez (1988, 97): «El diagnòstic i el tractament han de ser realitzats per un equip clínicoaducatiu multiinterdisciplinari de professionals per precisar el diagnòstic i augmentar els recursos de rehabilitació». Per aquest motiu, penso que si en l'elaboració i l'aplicació del programa hi participessin el conjunt de professionals podrien augmentar, encara més, els beneficis del programa.

Bibliografia

- AA.VV. (1994). *Enciclopedia de medicina y salud*. Larousse Planeta.
- ALEXANDER, M. A.; BAUER, R. E. (1988). «Cerebral palsy». A: HASSELT, V. B.; STRAIN P. S.; HERSEN, M. (eds.). *Handobok of developmental and physical disabilities*. Nova York: Pergamon Press, pàg. 215-226.
- ASPACE. *Su hijo tiene parálisis cerebral. Una guía para los padres que viven y aprenden con sus hijos*, (ASPACE) Federación Española de Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral.
- BADÍA CORBELLÀ, M. (1997). «Tendencias actuales de investigación e intervención en la parálisis cerebral. Perspectivas futuras». *II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Libro de Actas*. Salamanca: Universitat de Salamanca-Ministeri de Treball i Afers Socials, pàg. 509-524.
- CASTAÑER BALCELLS, M.; CAMERINO FOGUET, O. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria* (quarta edició). Barcelona: Inde.
- EGEA GARCÍA, C.; SARABIA SÁNCHEZ, A. (2001). «Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad». *Artículos y notas* 50, pàg. 15-30.
- FORTEZA FORTEZA, D. (1998). «Els subjectes amb necessitats educatives especials: els dèficits motors». *Bases psicopedagògiques de l'educació especial I*. Mòdul 5. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- GALLARDO JÁUREGUI, M. V.; SALVADOR LÓPEZ, M. L. (1999). *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos* (segona edició). Màlaga: Aljibe.
- GODOY, C. A. (2002). «Programa de actividades acuáticas para la salud». *Revista Digital efdeportes.com*, any 8, núm. 45.
- LLORET, M.; VIOLÁN, M. (1991). «Actividades acuáticas y salud». *Actas del II Congreso de Actividades Acuáticas*. Barcelona: SEAE, pàg. 29-50.
- MONEREO, C. (1987). *Integración educativa: sistemas i tècniques*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

- MORENO, J. A.; GUTIÉRREZ, M. (1998). «Programas de actividades acuáticas». A: MORENO, J. A.; RODRÍGUEZ, P. L.; RUIZ, F. (eds.). *Actividades acuáticas: ámbitos de aplicación*. Murcia: Universitat de Murcia, pàg. 3-25.
- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. Madrid: Ministeri de Treball i Afers Socials. Institut de Migracions i Serveis Socials.
- PONCES I VERGÉ, J. (1993). *Paràlisi cerebral infantil. Què ens cal saber* (segona edició). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- RODRÍGUEZ, P. L.; MORENO, J. A. (1998). «Actividades acuáticas como fuente de salud». A: MORENO, J. A.; RODRÍGUEZ, P. L.; RUIZ, F. (eds.). *Actividades acuáticas: ámbitos de aplicación*. Murcia: Universitat de Murcia, pàg. 49-63.
- RUIZ, P. (1994). «La adecuación curricular en Educación Física». *Apunts* 38, pàg. 41-50.
- SHALOCK, R. L. (1999). «Hacia una nueva concepción de la discapacidad». A VERDUGO, M. A.; JORDÁN DE URRIES, F. B. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, pàg. 79-109.
- VALDEZ FUENTES, J. I. (1988). *Enfoque integral de la parálisis cerebral para su diagnóstico y tratamiento*. Mèxic: La Prensa Médica Mexicana.
- VERDUGO ALONSO, M. A. (2001). «Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales». *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Salamanca: Universitat de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).

**L'enfrontament
mare/filla:
el conflicte de la
dona com a
reproductora del
patriarcat**

M. Antonia Haro
Matas
*Doctoranda de la
Facultat d'Educació*

Educació i Cultura
(2005), 18:
255-268

L'enfrontament mare/filla: el conflicte de la dona com a reproductora del patriarcat

The mother/daughter confrontation: The conflict of women as patriarchal reproducers

M. Antònia Haro Matas

Doctoranda del Departament de Ciències de l'Educació

Resumen

Las disciplinas que más han incidido en el estudio de la relación madre-hija han sido la psicología, la medicina o la biología, más que las ciencias sociales. Sin embargo, a esta relación corresponde una posición determinante en la estructura de la sociedad y en la reproducción de la misma. Es la invisibilidad del fenómeno, relegado al ámbito privado, lo que parece disminuir su relevancia social. Y es que el primer agente educativo con el que se encuentra una mujer, que será fundamental para la construcción de su identidad como tal, será su madre. De este modo, pues, corresponderá a otra mujer la función de socializarla en el contexto del patriarcado. De ella aprenderá a adaptarse en su lugar de subordinación. Lo que se intenta analizar aquí será la relación de poder que se establece entre ambas y la repercusión de su papel como reproductora social en la madre, como mujer.

Summary

Psychology, medicine and biology have studied the mother-daughter relationship in more depth than social or educational fields have. But this relationship has a relevant place in the structure of society and its reproduction. The invisibility of this phenomenon, relegated to the private sphere, seems to decrease its social prominence. Mothers are the first educational agent that daughters encounter and they are basic in constructing their daughters' identity as women. Thus, women are the ones who teach their daughters their roles within the patriarchal context. Women learn how to adapt to their subordinate roles from other women. This paper studies the relationship of power between mothers and daughters and the repercussions of their role as social reproducers on mothers as women.

1. La maternitat des d'una perspectiva antropològica

És necessari que, en primer lloc, situem «la mare», en genèric, en l'ambigu lloc de poder i subordinació que totes les societats li atorguen. En la civilització occidental ocupa un estatus central, tot i que dependent del poder públic del pare en la institució familiar com a nucli de la família, a més de la funció d'agent socialitzador primer (Buxó 1988, 111).

Des de la Verge Maria de la religió catòlica, adorada alhora que muda i plorosa, fins a la mestressa de casa servil que ens exporta el model americà WASP, passant pel model de mare com a responsable de l'honor de tots els membres de la família àrab (Lacoste-Dujardin 1993, 145), totes tindran un paper fonamental en la reproducció del patriarcat.

Tot i que a Occident la maternitat és una funció que atorga prestigi, aquesta qüestió no significa que visqui una situació de privilegi per damunt els homes. El poder de la mare mereix una especial atenció. Com ens diu Briffault al llibre *La madre*, a moltes de les societats que ell anomenà «primitives», la figura de la mare té una consideració més accentuada i positiva que a les desenvolupades (1974, 68). Ens parla fins i tot de societats que presenta com a especials pel fet que és la dona qui «domina», com els moi d'Indoxina i els ainu (1974, 70-71). Són il·lustratius alguns dels exemples que recull de societats en què les dones tenen rellevància en institucions públiques, sobretot en les religioses:

«En la religión estatal de Dahomey, por lo menos tantas mujeres como hombres ejercen funciones sacerdotales; las sacerdotisas se someten a un proceso continuo de iniciación durante tres años; se las llama “Madres”. Su persona es inviolable y gozan de grandes privilegios. [...] La deidad más temida de Matabeleland era atendida por un colegio de sacerdotisas a las que se les consideraba como sus hijas [...]. Los numerosos fetiches femeninos o “fetiches madre” son atendidos, en toda África, por mujeres» (Briffault 1974, 274).

Es pot destacar que també el catolicisme fa una distinció en la seva jerarquia de la institució monàstica femenina en termes de mare-germana.

Bachofen ens parlà d'estats passats figurats i configurats en l'inconscient i la mitologia en què la mare havia arribat a concentrar el poder de la societat (1992, 224). Quin és l'origen, llavors, de la situació de subordinació femenina? Quina és l'explicació del canvi?

Són alguns els exemples en la cultura antiga de la idea que és el matricidi en si mateix, el poder que atorga als homes el fet de vèncer la mare i esdevenir aleshores patriarques, l'origen de la situació actual. Aquesta és la tesi de Suzanne Blaise en el llibre titulat *El rapto de los orígenes o el asesinato de la madre*:

«El rapto de lo sagrado por los hombres, perpetrado a través de un matricidio histórico político-simbólico, prolongado cotidianamente durante siglos, se revela como el rapto de los Orígenes. Origen de la creación del mundo que un dios masculino se apropia —desposeída la sacralidad femenina. Origen de la humanidad —negada la mujer— madre y suplantado por el Padre. Origen de la cultura —lo femenino arrojado al ámbito de la naturaleza» (1996, 302).

Així doncs, el fet biològic de la maternitat funciona com a justificació per associar la dona a la natura, i en vèncer aquesta natura la cultura s'instaura alhora i paral·lelament i associada al patriarcat. Bachofen ens porta a la mitologia i al mite d'Orestes per explicar el pas del dret i els principis materns als paterns (1992, 144). És en ser absolt per la comunitat del crim d'haver matat la mare quan el fill adquireix independència i poder sobre ella, sobre la dona (Bachofen 1992, 150), sobre la natura.

Lévi-Strauss afirma que la classificació és necessària i útil en tot sistema social (1997, 33) i que és en el contrast d'oposats en què la classificació cobra sentit (1997, 139). És per això que l'oposició home-dona forma part de l'establiment de la cultura mateixa i que negant els privilegis de la dona l'home aconsegueix afirmar els seus.

«Personalmente no nos parece imposible que el hombre se hiciera Dios (y no al contrario) para protegerse de la omnipotencia de la Diosa-Madre al tiempo que por la codicia y la agresividad masculina. Tampoco tiene nada de sorprendente que aún en la actualidad postule un origen más glorioso que el de una matriz carnal de una criatura que desprecia. [...] Al inclinarse ante Él se inclina ante sí mismo. Deber su Origen a Dios es reconocerse inmortal. Por el contrario, la vida recibida de una mujer —su madre— no le inspira más que rechazo y angustia, proyectando sobre ella su terror a la nada, a la muerte» (Blaise 1996).

És en aquest mecanisme de rebuig per superar el narcisisme ferit de l'estructura masculina en què s'aboquen a la mare molts caires negatius amb els quals se l'associa inconscientment, i es reafirmen així els positius del patriarcat. Ella té el poder familiar, i domèstic, però aquests àmbits queden absorbits pel poder públic masculí. La dona només té poder, en la jerarquia que es troba, sobre les filles. Veiem, doncs, que hi ha un plantejament obscur, equívoc respecte a la funció central de la mare, ja que se la situa com a eix, però no se li dóna el mateix poder que al pare.

S'ha atribuït també a les motivacions que duen a terme el matricidi el sentiment d'enveja envers la funció reproductora de la mare (Rodrigáñez i Cachafeiro 1995, 30) o, com hem vist a la cita de Blaise, un sentiment d'inferioritat pel fet d'haver nascut d'ella. De totes maneres, el que és segur és que la maternitat origina inquietud, misteri. Aquesta figura és la primera que ens trobem de cara a la societat i està previst socialment que la relació de tot individu amb ella serà determinant encara que sigui només per la seva absència. Casilda Rodrigáñez i Ana Cachafeiro arribaran a dir que és un element imprescindible per conèixer el nostre entorn (1995, 189). Aleshores, suposaria una gran pèrdua marginar la maternitat a un àmbit purament mèdic o psicològic, quan el seu rol és força transcendent en qualsevol circumstància social.

2. El conflicte

Com hem apuntat anteriorment, al llarg del seu procés vital, una sola dona pot veure que la seva posició social varia de subordinada a dominadora gràcies a la maternitat. Quan s'és una nena, la mare s'encarrega de la socialització i de la introducció a la comunitat. Segons els cànons que encara persisteixen de manera important en la nostra societat, l'adulta al càrrec de la qual està la nena tan sols haurà de seguir la inèrcia social per reproduir desigualtats de gènere en la seva educació. La mare, malgrat les càrregues que representa el fet de ser-ho, pot veure's alleujada de la gravetat de ser tan sols «filla» sense cap poder i passar-se al bàndol de la societat que, si bé abans la mantenia d'alguna manera en silenci, ara, a la fi, li dóna un paper i una posició real i considerada. Comença a existir socialment, a tenir força i experimentar poder, quelcom que fins al moment tan sols havia estat emprat per uns altres contra ella.

«Si lo examinamos como una relación más entre los seres humanos, el trato madre-hijo presenta una disimetría que lo podría convertir en la forma más violenta de dominio. La madre posee sobre su hijo mayor poder del que haya soñado jamás el peor de los tiranos» (Vegetti Vinzi 1992, 255).

L'ideal de mare afectuosa, tendra i bondadosa que promulga el model de família occidental no es dóna universalment, i no és més que un model que no té per què encaixar en la realitat, sobretot si tenim en compte que les dones amb fills tenen problemes no tan sols com a mares i dones en si mateixes, sinó que s'hi poden afegir problemàtiques socials i econòmiques. Si bé la mare se la marca per tal que socialitzi els seus fills d'una manera que dependrà de la seva cultura, no sembla que hi hagi cap mecanisme que reguli el fet que la mare pugui abusar de qualque manera del seu fill o filla. Exceptuant la violència física i l'explotació sexual, a Occident, és molt difícil que un nen pugui defensar-se davant la mare. Es dóna per segur, es deixa en mans del sentit comú, que una mare no educarà la seva prole en benefici exclusivament propi, no cometrà injustícies ni violacions de drets bàsics, perquè es considera natural l'amor maternal. De la mateixa manera, tampoc no es qüestiona, sinó que es dóna per evident i obvi, el concepte d'instint maternal universal.

Malgrat que la institució maternal fa segles que es reproduceix, i que les dones fa segles que lluiten en un enfrontament cara a cara, en una distància molt curta, fins i tot claustrofòbica de l'invisible àmbit domèstic, la vivència conflictiva no ha pogut canviar perquè encara no ha sortit a la llum.

«La primera figura de castración es siempre la de la madre, porque el niño sabe que está privada de sí misma. No obstante, contra toda evidencia, el deseo inconsciente propone la figura de una madre omnipotente a quien la hija reprocha no querer aquello de lo que es capaz, pero también de no ser capaz de aquello que quiere. [...] Lo que todas y cada una de las generaciones de mujeres reprochan a sus madres es la derrota histórica en el conflicto sexual»
(Vegetti Finzi 1992, 171).

Nascuda ja dins aquesta relació complexa i conflictiva, la dona assumirà des de petita que ha d'aprendre a conviure-hi, a viure-la com a inevitable, i possiblement siguin aquest conformisme i aquesta resignació el que li permetrà una integració més efectiva a la societat. Les frustracions que puguin sorgir en la filla respecte a la seva mare hauran de ser reprimides, silenciades, ja que odiar la mare és ser un ésser inadaptat, i en el cas de les dones, és odiar-se a elles mateixes (Blaise 1996, 550). Però és aquest odi el que reuneix tota la ràbia que una dona pot sentir arran de la seva situació en el patriarcat, i que aquest fa que es projecti de manera canalitzada en la mare. També la filla exerceix un rol del tot ambigu. La nena comença des del principi a amagar les seves vertaderes emocions en una relació en què la seva comunitat no ha dissenyat una situació còmoda per a ella.

Són molts els mecanismes que una mare pot emprar per dur a terme un tractament diferencial a les seves filles respecte dels seus fills, i ensenyar-les a adaptar-se a la seva posició social de desavantatge. En el mateix aprenentatge del llenguatge ja es fa visible aquesta diferència. Buxó ens explica que a la nena, en les societats «desenvolupades» se l'educa amb més severitat que el nen, que se l'escolta en menor mesura i se la reprèn més pel que fa al seu comportament social (1988, 114-115). La mateixa autora esmenta Calame Griaule per explicar quines són les pautes d'educació de les filles a la cultura dogon:

«El aprendizaje lingüístico de la niña está bajo tutela materna y es objeto de grandes precauciones en cuanto que, según rezan los mitos, la naturaleza poco estable de la niña la coloca en situaciones de peligro constantes. Para el fin de asegurar el desarrollo armonioso de su aprendizaje lingüístico y ayudarle a ser dueña de su palabra en el futuro, se la somete a una serie de pruebas. El carácter doloroso de

las mismas es para que aprenda a dominar sus emociones, ya que éstas le obligan a hablar demasiado» (1995, 111).

Així doncs, hi ha en la relació mare-filla aflicció i patiment. És la mateixa comunitat la que exigeix que es doni amb patiment. És una qüestió social el fet que les dones hagin d'interactuar de forma no harmoniosa. De la relació mare-filla, sempre invisibilitzada en l'àmbit subordinat domèstic, poques vegades ens percatam de la seva transcendència social. No s'emfatitzen tampoc realitats negatives associades a la maternitat, com la depressió postpart o l'infantici femení que es dona a moltes societats. Amb les paraules de Silvia Vegetti Fenzi sobre aquest darrer fet volem constatar definitivament el caire social de l'enfrontament de les mares i les filles:

«Sin ánimo de generalizar estos acontecimientos extremadamente raros, es imprescindible admitir que hay en la maternidad algo de conflictivo y de no resuelto que va más allá de la biografía de cada mujer en particular o de la historia de las mujeres en general y que adquiere una trascendencia para la evolución humana» (1992, 183).

El mite de la solidaritat entre dones, de la col·laboració entre oprimits, queda desaratat de l'experiència quotidiana quan es constata la competitivitat entre les dones. Segons la psicologia social més bàsica, la col·laboració i compenetració de grup apareix davant un enemic comú, que en el cas de les filles i les mares es podria resoldre en la figura del pare. Però és inútil i absurd lluitar contra la figura masculina perquè és la societat mateixa la que està configurada en benefici seu i en desigualtat per a la dona. Aquesta hauria de lluitar contra la configuració social sencera, i declarar una guerra de sexes que, com admet la mitologia, ja fou guanyada pels homes i els valors masculins a l'antiguitat.

«Si se utiliza el sexo para estimular y controlar el comportamiento agresivo, entonces se sigue que ambos sexos no pueden embrutecerse simultáneamente en el mismo grado. Uno u otro sexo debe ser adiestrado a ser dominante. Ambos no pueden serlo a la vez. Embrutecer a ambos equivaldría a provocar una guerra declarada entre los dos sexos. [...] En otras palabras, para hacer del sexo una recompensa al valor, se debe enseñar a uno de los sexos a ser cobarde» (Harris 1999, 103-104).

Sembla que l'única manera que la dona té per arribar a ensumar les delícies del poder és associant-se al patriarcat i deixar de pas de banda el perill de la marginació, d'una nova derrota. Amb la maternitat, la dona experimenta el fet de ser opressora, però també té l'oportunitat de pujar d'estatus a partir del seu fill mascle. A societats com l'àrab aquesta qüestió queda més clara:

«El bebé de sexo masculino es para una madre un hijo esperado, deseado, querido, que le permitirá, tras una infancia y una adolescencia difíciles, [...] la realización personal tan esperada: a través de este hijo participa en la construcción de lo que se convierte en su familia definitiva, realización dentro del único rol social que le está permitido. La maternidad de varones es, dentro de este contexto, una maternidad duradera, a diferencia de la maternidad de niñas. Sólo el hijo permite a una mujer disfrutar durante toda su vida de la posición de su madre, única posición que los hombres dominantes reconocen como honorable. [...]

»¿Cómo no va a esperar este momento que la recompensará de tantos años de sumisión, que vendará por fin la profunda herida narcisista de su relación primitiva con su primera madre?» (Lacoste-Dujardin 1993, 91).

La dona pot sentir una lògica motivació per invertir més energia en l'educació dels nens també a les societats occidentals. Una dona pot tenir la percepció (moltes vegades inconscient) que ella mateixa no ha pogut triomfar o assolir l'èxit desitjat pel fet de ser dona, pot veure projectat en el fill mascle el mateix projecte de vida que elles no pogueren assolir. El sentiment de manca, de ser un individu incomplet, pot ser també una explicació als desigs d'esdevenir mare d'un mascle que els doni identitat (Rodrigáñez i Cachafeiro 1995, 85).

En la filla, la identificació amb el pare serà més atractiu, tal com ens explica el complex d'Electra. La filla intentarà rebutjar la mare per tal de poder afirmar-se, tal com veurem més aproximadament en el capítol següent.

Llavors, si són els homes els qui atorguen el poder, els dipositaris i distribuïdors de prestigi i béns socials, és lògic que es doni una competència entre les dones, i que el fet que la maternitat s'interposi entre elles no sigui un obstacle per competir o, almenys, per sentir rancúnia si és que s'han de donar per vençudes (Hite 1995, 163).

Podem anar més enllà i conciliar les idees de la competitivitat entre dones (a partir de la relació mare-filla) i la de la ignorància respecte a l'enfrotament que suposa la maternitat. Blaise explica la raó del manteniment i l'alimentació social d'aquest conflicte a través de la funció que la mare té de comportar-se com una mena d'ogre repressor, de dictador ridícul perquè actua en benefici d'altres i obeeix a l'esquema mental que ha creat la ideologia patriarcal que l'autora resumirà en el perfil de la «Fantasmadre».

«Si insistimos sobre esta figura, sobre esta fantasía masculina entre tantas otras, es porque lo esencial de su función consiste en alimentar especialmente el odio entre madres e hijas, primero, y entre mujeres después, colocando entre ellas una pantalla invisible, un espejo deformante que las vuelve odiosamente agresivas a las unas hacia las otras, sin que tengan mayor importancia las razones objetivas a menudo invocadas y que sin embargo no negaremos que tengan gran importancia» (1996, 486-487).

La conveniència de mantenir el conflicte afavoreix que la mare col·labori en la reproducció del masculisme. Sembla que a tots menys a la filla convengui reproduir el matriarcat, i que, de la mateixa manera, la dona estigui «atrapada» per la maternitat. A continuació ens centrarem en la perspectiva de cadascuna de les posicions confrontades.

3. La mare

Fins ara hem vist la figura de la mare com l'agent de repressió social. El control que exerceix la maternitat, això no obstant, no tan sols es duu a terme pel que fa a la filla, sinó que també afecta la mare mateixa. En esdevenir mare se li presenten un seguit de responsabilitats i obligacions implícites. La primera condició de l'actuació de la dona respecte a la seva maternitat és l'entorn en què ha de viure. Tal com ens diu Blaise, la mare és un actor social contextualitzat en unes coordenades determinades i ella és la primera que

pateix l'opressió d'una situació diferencial respecte al gènere masculí (1996, 549). La maternitat és un fet biològic, la repercussió social del qual és controlada per les circumstàncies socioculturals.

«El desear un hijo indirectamente, es decir, por el deseo de cumplir con las normas sociales, puede dar lugar a una actitud psíquica distendida que permite la producción de los deseos de las entrañas, que inicialmente no existían. [...]

»También ocurre a veces que las madres obedecen la Ley y reprimen a las criaturas en contra de sus deseos; es decir, a pesar de su producción deseante y en contra de ella, padeciendo ellas más si cabe el padecimiento de sus hijos (hay testimonios de madres chinas en este sentido). La represión o la indiferencia coexisten con el deseo» (Rodríguez i Cachafeiro 1995, 334-335).

És el mateix context, aleshores, el que ha procurat a la dona la necessitat creada de ser mare per adquirir un estatus reconegut a la societat i fins i tot a l'àmbit públic. El desig d'introduir-se dins l'engranatge social pot dur la dona a «prestar» el seu cos amb l'única finalitat de satisfer el que s'espera d'ella. Són molts els factors socials que s'interposen entre una mare i un/a fill/a. Tot grup humà té integrat dins els seus models culturals una manera de fer front a la maternitat, la socialització, l'educació. Però tot i que aquests fenòmens es duen a terme a partir d'unes pautes imposades, és a la mare qui es culpa si el procés no ha sortit bé. S'enfronta la mare al seu fill a causa d'aquestes pautes.

Una dona que rebutja la realització de la seva potencialitat materna és sospitosa de rebel·lió o de fracàs social. També el fet de tenir fills soles fa que la seva sigui considerada una «maternitat incorrecta». La maternitat està íntimament vinculada al matrimoni i a la família nuclear en les societats occidentals. El matrimoni i la maternitat «prometen» socialment ser la solució a les insatisfaccions humanes, atorgar la realització i plenitud personal (Rodríguez i Cachafeiro 1995, 85). La imatge de la dona que prescindeix de tota vinculació masculina per dur a terme la maternitat, o que s'alia amb les dels seus sexe i reconeix la plena llibertat de la filla, o fa el seu camí sola i decideix no tenir fills, és considerada més o menys salvatge, antisocial. Aquesta idea roman en l'inconscient col·lectiu, el qual queda reflectit a la mitologia. Bachofen recull en el seu treball la figura que l'home tem, la por a la revenja que un dia hipotèticament dugueren a terme les dones «salvatges» de Lemnos en una lluita de sexes primigènia, la qual queda projectada en la idea de l'amazona:

«Las mujeres lemnias encuentran más placer en la vida amazónica y la habilidad guerrera que en la realización del destino femenino. La orden de Afrodita, que señala el matrimonio y la procreación como la meta más elevada en la vida de la mujer, no encuentra cumplimiento. La habilidad guerrera tiene más valor que la maternidad. En lugar de una maternidad inclinada hacia el hombre, fielmente dedicada a él, aparece la vida amazónica, que se enajena cada vez más del destino femenino, y con mucha razón puede ser descrita como violación del culto de Afrodita. A esta conformación de la vida femenina necesariamente le sigue la aversión para con los hombres. Afrodita venga el abandono de su culto retirando a las mujeres de su atractivo amoroso» (1992, 220).

La dona que es rebel·la contra allò que se suposa que és la seva natura perd tota la valoració social que se li dóna (l'atractiu, com a indicador de prestigi, el regal d'Afrodita, deessa femenina a la qual cal imitar per ser dona). Ser «dona» és complir el rol que la societat disposa que ha de tenir una dona. Se suposa que la maternitat al servei de l'home és el que en gran mesura ens fa dones.

Si bé a la dona se la prepara per tenir nens, no se la prepara prou (fins i tot podem parlar que s'amaga la realitat materna sota els tabús, els prejudicis, les creences i els mites) per suportar la gran càrrega de responsabilitats i esforços, d'anul·lació personal i frustracions que el fet de ser mare comporta. Molts cops s'apunta a aquesta manca d'expectatives convenientment ajustades al desig matern com una de les causes que provoquen la depressió postpart (Vegetti Finzi 1992, 183). De sobte, després del part, la dona pot experimentar que el fet matern no l'omple tant com es pensava, no s'ajusta a la idea gairebé mística que s'associa a l'infantament, i potser no sent la plena realització com a dona que molts elements socials havien promès que sentiria. És així com les filles desencantades es poden sentir menys entusiasmades per canviar les tradicions socials i seguir les mateixes pautes amb les quals les educaren a elles, ja que són les més properes i les que més coneix.

Immersa en un sistema que sembla superior a ella i en el qual ha de tenir el rol que li pertoca, la mare nota de seguida les exigències de l'entorn. La filla serà l'obra en la qual es doni resposta a totes les expectatives que es dipositen en el seu rol. Presentar-la en societat no és presentar un individu que respon per ell tot sol, sinó que és presentar-se a si mateixa; suposa un examen, un judici en el qual sentenciaran si ha triomfat o fracassat com a mare. Aquest fet és present en molts exemples.

«En todas las culturas bárbaras, la castidad de la novia no es considerada como una virtud de la joven, sino que es adjudicada a sus padres y particularmente a su madre, como reconocimiento de su vigilancia. El valor cotizante de la virginidad no es preservado por principios morales sino por la protección de las propias niñas» (Briffault 1974, 403-404).

Com veiem, doncs, la dona té un pes important en l'estructura patriarcal. Són els pares els qui dominen i concentren el poder públic, però el poder de modelar els individus recau en les mans de les mares. Rodrigáñez i Cachaferiro afirmen que sense elles seria impossible la repressió i l'obediència necessària en una societat basada en l'autoritarisme (1995, 69). La mare és la primera que ensenya a abaixar el cap davant el poder. I si no complissin favorablement amb aquesta condició, si no mostrassin amb l'exemple la submissió, fracassarien en la tasca que se'ls ha atribuït.

En l'actualitat, i especialment a les societats «desenvolupades», podem dir que, a més de la triple jornada (com a professional, mestressa de casa i educadora dels fills), la mare sent la pressió d'intentar acatar-se a l'ideal de mare que se li imposa. Sobre ella pesen les expectatives d'haver de ser divina i ferma, invulnerable i resistent, santa i resignada, pacient i incansable, divina i inhumana. La culpabilitat serà un sentiment que apareixerà com a censor intern, i que l'acompanyarà sempre. Contínuament la mare tindrà raons per experimentar la culpabilitat (Debold, Wilson i Malavé 1993, 57).

Si bé havíem dit que l'esquizofrènia social que s'aplica a la filla d'haver-se de negar a si mateixa per integrar-se o rebel·lar-se per afirmar-se, també existeix una paradoxa respecte a les mares. A elles els serà impossible trobar un equilibri perfecte entre l'exigència de ser l'agent portador de l'afecte i de la disciplina alhora (Hite 1995, 155). Cal ser dura, agressiva i inflexible per poder inculcar els valors que les filles necessitaran per

desenvolupar-se en el context que els pertoca, uns valors que no són els femenins, que no són els propis.

Tots els factors esmentats fan de la mare un ens social antipàtic en la pràctica, estressat i estressant, confós, frustrat. La mare tindrà dificultats per ser amable i atenta amb les seves filles i a ulls d'aquestes darreres el pare serà la personalitat desitjable per ambdues, i això serà un element més de competitivitat i rivalitat, segons la teoria psicoanalítica.

Malgrat els intents socials de «deshumanitzar» la persona que hi ha sota el rol de la mare, els sentiments que té aquesta no poden ser ignorats com a explicacions a la seva actuació. L'enveja que una mare pot sentir pel ple desenvolupament de la filla podria funcionar com a mecanisme motivador de la reproducció social patriarcal.

«Una madre es una mujer prisionera de la moral y de la ideología de un sistema gobernado por los hombres, regido por unos “valores”, defendido por su Justicia y policía. Quien está prisionero soporta mal la libertad de los demás y los percibe como extraños, aun cuando sean sus propios hijos. Quien no vive, o vive mal, puede llegar a querer impedir vivir a los demás. [...] Quien es forzado a la obediencia, desde hace milenios, querrá ver obedecer a los otros, imponerles la misma regla, e incluso ir más allá, puesto que el odio nace de la servidumbre, antes de desarrollar, dentro de un fatal engranaje, una pulsión de muerte.» (Blaise 1996, 557).

Aquesta «pulsió de mort» inflingida per l'entorn grupal és la pulsio que afavoreix la mort social de la dona com a individu ple. El fenomen de les dones sotmeses, castrades, disciplinades assegura l'ordre social i en prova l'efectivitat tant en el present, com en el passat, com en el futur. La imatge que pot tenir d'ella mateixa una dona que ha assumit la cultura que la menysprea i la col·loca en una situació de subordinació serà heretada per les seves filles.

4. La filla

Tan sols en conèixer el sexe d'una persona, a vegades fins i tot abans de néixer, es condicionarà el seu destí segons si és mascle o femella en les societats humanes. I aquest fet comença en la primera actuació de la mare. Com hem vist anteriorment i com ens diu Héritier, no dóna el mateix valor al naixement d'una nena que al d'un nen (1996, 191). Des del principi, les consideracions que s'atribueixen a un gènere o a un altre seran aplicades al nounat. La creença que els nens són més forts o que les nenes ploreu més són alguns exemples d'aquestes creences que encara en societats «desenvolupades» es mantenen (Belotti 1976, 22) i que provocaran ja un plantejament diferent de la mare envers la filla. Sobre aquestes primeres actituds es fonamentarà el desenvolupament de la relació.

Sabem que la socialització es porta a terme en gran mesura en la imitació de les noves generacions de l'exemple de les majors. Serà en l'observació de la progenitora o/i de les dones significatives a la seva vida, per aprenentatge vicari, com la nena prendrà consciència de quin és el lloc que la comunitat li reserva. L'exemple que rep de la seva mare pot provocar en ella una sensació de rebuig que les separi. La filla rebutja el paper que l'espera, menyspreant la seva pròpia mare, a les societats occidentals. Existeix llavors, tal com indica Adrienne Rich, una resistència a identificar-se amb la situació d'inferioritat i de sacrifici de la mare que la societat patriarcal li exigeix:

«La matrofobia se puede considerar la escisión femenina del yo, el deseo de expiar de una vez por todas la esclavitud de nuestras madres, y convertirnos en individuos libres. La madre representa a la víctima que hay en nosotras, a la mujer sin libertad, a la mártir. Nuestras personalidades parecen mancharse y suponerse peligrosamente a la de nuestra madre» (1970, 233).

El perill de veure's com ella aterreix la filla i l'allunya de la seva mare. La nena sent que allò que veu en ella no li agrada, que el seu destí predeterminat no és el més desitjable. Aquest rebuig haurà de ser revisat per la filla a l'hora d'esdevenir dona, perquè dependrà de la seva integració social, adaptar-se i conformar-se. És llavors quan ha d'incorporar als seus esquemes que els adults que l'han portada al món i que l'hi introdueixen, els seus protectors, i sobretot l'adult del seu propi sexe, són els primers repressors i «obstaculitzadors» del seu ple desenvolupament.

Com havíem esmentat abans, Buxó ens diu que la nena és educada amb més severitat i més vigilada. La societat enfronta la filla a un dilema força important. En primer lloc, si s'enfronta a la mare, i a tots els elements repressors d'abnegació i conformisme que representa, tindrà problemes amb els membres de la comunitat a la qual pertany si vol passar de nena a dona. Si no té una sociabilitat plena i adient al que s'espera d'ella, caurà en perill de marginació. I paral·lelament, l'única fórmula que té per autorealitzar-se és trencar per sempre el vincle matern i assumir el paper antisocial de rebel. La filla sap que aquests són els dos extrems d'un *continuum* en el qual ha d'oscil·lar.

Està clar que la filla sempre hi té a perdre. I la figura més important i primera que li demostra aquest fet és la seva pròpia mare, amb qui comparteix la meitat de material genètic i que l'engendrà, la persona a qui més por té d'assemblar-se. Serà a partir d'aquesta relació d'odi submergit d'on naixeran els sentiments de traïció i de projecció de la ràbia envers la mare. La filla no entén com la mare s'anul·la i obeeix els manaments antidona d'una societat que perjudica ambdues.

«La madre funcional es “la esposa irreprochable”, “la educadora responsable”, en el mejor de los casos la madre odiada (por su hija), en el peor la madre que odia a su proginie con la que la han cargado de manera exclusiva, la madre mutiladora porque ella está mutilada, la madre suicida por rechazo de una muerte cotidiana. Pero estas verdades son negadas» (Blaise 1996, 543).

Victoria Sau, al llibre *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna*, posarà un exemple de la manera com la mare ideal i afectuosa, satisfeta amb el seu paper, no sempre es correspon amb la percepció que les filles tenen d'ella, citant la percepció de la mateixa Simone de Beauvoir de la relació d'ella i la seva germana amb la seva mare:

«Su amor por nosotras era tan profundo como exclusivo y la amargura con la que lo sufríamos reflejaba sus propios conflictos. Muy vulnerable, [...], el rencor difuso que la poseía se traducía en conductas agresivas, franqueza brutal, pesada ironía; a menudo manifestaba para con nosotras una maldad más atolondrada que sádica: no quería nuestra desdicha, sino una prueba de su poder» (1995, 25).

És difícil que la filla vulgui sentir-se unida i solidària amb la mare amargada i de tracte difícil, amb la mare cansada o ressentida, estressada o envejosa, resignada o silenciosa.

da, invisible o castradora. Aleshores, la identificació amb el pare serà més important, potser injustament, ja que no serà ell qui carregui amb el major pes de la responsabilitat de la seva educació.

La conflictivitat que pateix la filla interiorment no tan sols prové de l'odi a les del seu propi gènere, que s'ha originat en el de la seva mare. Faci el que faci la filla veurà qüestionats i limitats els seus moviments. Amb això i amb l'efecte de la profecia autocomplida es propiciarà que esdevingui el que s'espera d'ella. La societat està preparada, i prepara així la nena perquè fracassi en els seus intents de ser diferent a la mare. Si no es rebel·la s'interpretarà que assumeix de bon grat les condicions socials i que, per tant, aquestes són correctes i justes i, si ho fa, confirmarà la idea de la perversitat i histèria natural de la dona i evidenciarà el malencert de la seva mare com a controladora social.

Conclusió

La funció maternal, no remunerada ni reconeguda en l'àmbit públic, necessita la invisibilitat i l'obscuritat per reproduir el rol social femení. La mistificació de la maternitat, la família com a base de l'estructura social, el concepte d'«instint maternal», la major responsabilització en la criança dels infants i la identificació de dona com a mare, construeixen l'obligació maternal. La mare es converteix així en el primer i més fonamental agent educatiu. I en el cas de les nenes, aquesta funció educativa durà implícit l'aprenentatge del rol subjugat.

La dona veu en la seva funció maternal una oportunitat per al poder, tot i implicar una traïció a la seva individualitat com a subjecte dona. D'aquesta manera la dona aprèn a adaptar-se a un context no dissenyat per a ella. La socialització diferenciada entre els fills i les filles és l'eina que té per integrar-se en la societat patriarcal. A través del fill podrà trobar el prestigi social que com a dona no pot tenir, i aleshores serà en ell en qui faci una major inversió educativa dirigida al poder. Pel que fa a la filla, la competitivitat amb ella la conduirà a educar-la per a tot el contrari, per a la integració en la subcultura femenina.

En el context de la incomoditat social que suposa la relació mare/filla hem vist que la socialització de la filla té una funció de control social implícit també per a la mare. És en la traïció de la mare a la seva filla en preparar-la per al patriarcat que la mare s'integra en la comunitat. En tenir una filla, les expectatives que la comunitat diposita sobre la mare seran la socialització en les condicions patriarcal, i la dona haurà de reproduir ella mateixa les pautes culturals que la sotmeten, reafirmant-les doblement, ja que la mare és avaluada en la filla. En el fet de ser ella la que aplaca la possible rebel·lia de la filla, aplaca la seva pròpia rebel·lia. En l'acte de transmissió cultural no sols és la nova generació la que es col·loca en el seu rol social sotmès.

Aquesta funció de control conflictiva que s'atribueix a la mare com a agent educatiu, aleshores, minvarà la força de les dones per fer front al poder masculí. La mare, traïdora al seu gènere i lleial al poder que la domina, té l'hostil càrrec de matar la solidaritat femenina abans que es generi.

Tan sols és en les societats occidentals que les dones poden triar entre el triomf professional o el familiar. Amb la incorporació de la dona al mercat laboral i a la independència econòmica es planteja més clarament la disjuntiva dona-mare. I és en aquesta obligació d'elecció que veiem una desigualtat més entre homes i dones, ja que aquest «dilema» no és tan important en el cas d'ells, perquè no se'ls atribueix tanta responsabilitat familiar.

Així doncs, com al mite d'Orestes, la mare serà la dona socialment vençuda, pel seu encàrrec de reproductora social.

Bibliografía

- BACHOFEN, Johann Jakob (1992). *El matriarcado*. Madrid: Akal.
- BEAUVOIR, Simone de, esmentada a SAU, Victoria (1995). *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna*. Barcelona: Icaria.
- BELOTTI, Elena (1976). *A favor de las niñas*. Caracas: Monte Ávila.
- BLAISE, Suzanne (1996). *El rapto de los orígenes o el asesinato de la madre*. Madrid: Vindicación Feminista.
- BRIFFAULT, Robert (1974). *Las madres*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- BUXÓ REY, M. Jesús (1988). *Antropología de la mujer. Cognición, lenguaje e ideología cultural*. Barcelona: Anthropos.
- DEBOLD, E.; WILSON, M.; MALAVÉ, I. (1993). *La revolución en las relaciones madre-hija*. Barcelona: Paidós.
- GRIAULE, Calame, esmentat a BUXÓ REY, M. Jesús (1988). *Antropología de la mujer. Cognición, lenguaje e ideología cultural*. Barcelona: Anthropos.
- HARRIS, Marvin (1999). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Madrid: Alianza.
- HÉRITIER, Françoise (1996). *Masculino/Femenino*. Barcelona: Ariel.
- HITE, Shere (1995). *Informe Hite sobre la familia*. Barcelona: Paidós.
- LACOSTE-DUJARDIN, Camille (1993). *Las madres contra las mujeres. Patriarcado, maternidad en el mundo árabe*. Madrid: Cátedra.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1999). *El pensamiento salvaje*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- RICH, Adrienne (1970). *Nacida de mujer*. Barcelona: Noguer.
- RODRIGÁÑEZ, Casilda; CACHAFEIRO, Ana (1995). *La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*. Madrid: Nossy y Jara.
- SAU, Victoria (1995). *El vacío de la maternidad. Madre no hay más que ninguna*. Barcelona: Icaria.
- VEGETTI-FINZI, Silvia (1992). *El niño de la noche. Hacerse mujer, hacerse madre*. Madrid: Cátedra.

**Satisfacción de
usuarios de
programas de
tratamiento de
drogodependencias.
Validación de un
modelo de
evaluación**

M^a Cristina Fernández
Coll i Sergi Canal
Montiel
Projecte Home Balears

Educació i Cultura
(2005), 18:
269-283

Satisfacción de usuarios de programas de tratamiento de drogodependencias. Validación de un modelo de evaluación

Satisfying participants in drug addiction treatment programs. Validating an evaluation model

**M^a Cristina Fernández Coll
y Sergi Canal Montiel**
Projecte Home Balears

Resumen

Una de las preocupaciones más generalizadas en las organizaciones es la calidad del servicio que ofrecen, y son los propios usuarios la fuente esencial de información. La naturaleza de los servicios determina las variables que dotan de calidad a los servicios, cobrando la satisfacción de los usuarios un papel fundamental en los servicios asistenciales.

En este estudio tratamos de validar una escala de satisfacción de los usuarios de nuestros programas de tratamiento, recogiendo características específicas de su metodología de intervención. Pretendemos verificar las dimensiones implicadas en la satisfacción de nuestros usuarios para así fortalecerlas y favorecer el cumplimiento de las pautas terapéuticas encaminadas a resolver su problema de adicción.

Summary

The quality of services offered is one of the most widespread concerns in organisations and users themselves are the essential source of information. The nature of these services determines the variables that endow services with quality; user satisfaction plays a fundamental role in healthcare services.

This study aims to validate a user scale of satisfaction with our treatment programmes and covers specific features of their intervention methodology. The dimensions involved in user satisfaction are verified in order to strengthen the performance of therapeutic guidelines aimed at solving addiction problems.

Introducción

La calidad es una de las preocupaciones más generalizadas entre los directivos de diversos tipos de organizaciones, públicas o privadas, lucrativas o humanitarias y afecta también al sector de la atención a drogodependientes.

Los modelos actuales de calidad incluyen las perspectivas de distintos informantes: la dirección, los empleados y los usuarios. La satisfacción de los usuarios es uno de los componentes más importantes a la hora de medir la calidad (Magro, R. 1998), y la opinión de los mismos nos proporciona información acerca del éxito o fracaso de la organización para cubrir las expectativas de los usuarios. Son los usuarios los que, en última instancia, dotan de sentido a la organización.

Aunque tradicionalmente se ha utilizado la escala multidimensional SERVQUAL para la medida de la satisfacción, Costa (1999) señala algunos de los problemas que presenta, como son la necesidad de adaptarlo a cada entorno y su ineffectividad para la evaluación de servicios múltiples. En algunos de los escasos estudios sobre satisfacción de usuarios en servicios específicos de atención a las personas drogodependientes, se ha utilizado el *Treatment Perceptions Questionnaire* (TPQ) desarrollado por Marsden, Gossop, Stewart *et al.* (2000). Este es el primer cuestionario desarrollado en Europa diseñado para medir la satisfacción respecto al proceso terapéutico en población en tratamiento por adicción a las drogas. Sin embargo presenta algunas limitaciones en lo que respecta a nuestra realidad, puesto que deja de lado aspectos muy específicos de nuestros programas y metodología de trabajo, que pensamos son importantes valorar y conocer si son susceptibles de mejora.

Además de las limitaciones de las escalas existentes, la dificultad de la evaluación de los servicios de atención a las personas, a diferencia de otros servicios, estriba en que dichos servicios son poco estandarizados y uniformes, no son acumulables y es difícil establecer su valor real (Rodríguez-Weber, M. A. y López-Candiani, C. 2002). Según Proctor y Wright (1998) la calidad de este tipo de servicios depende mucho de la relación interpersonal cuando éste se está proporcionando. La satisfacción de los usuarios, así, puede referirse al proceso de la atención o a los resultados de la misma.

Existen otras razones por las que se deben considerar la satisfacción como una medida importante de resultado del proceso asistencial. Hay trabajos que demuestran que la satisfacción es un buen predictor del cumplimiento del tratamiento por parte de los usuarios y de la adhesión al mismo.

La idea de que el éxito de una organización depende de la capacidad de satisfacer las necesidades de sus usuarios se ha generalizado hasta tal punto que se ha llegado a modificar la definición de calidad (Caminal, J. 2001).

El objetivo del análisis de la satisfacción debería ser facilitar información a los profesionales y los administradores de las organizaciones sobre los aspectos que son percibidos por la población usuaria como insatisfactorios y que son susceptibles de mejora mediante la modificación de circunstancias, comportamientos o actitudes de la organización que intervienen en el proceso asistencial.

Así, la información sobre la satisfacción se constituye como un instrumento de participación de los usuarios en la calidad de la atención que reciben.

En el presente estudio pretendemos validar una escala de satisfacción de los usuarios y usuarias de Proyecto Home Balears.

Cuestionario de satisfacción de los usuarios

Partiendo de algunas de las dimensiones clásicas en los estudios de los componentes de la calidad de los servicios (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1985, 1988) y de la revisión de las dimensiones que se contemplan en servicios de atención a drogodependientes u otros servicios de salud, se establecen, *a priori*, aquellas dimensiones que estarían relacionadas con la percepción por parte de los usuarios de la calidad de nuestros servicios, concretamente, con la satisfacción de los mismos. La relación entre estas y las clásicas se representa en los siguientes cuadros (la explicación del significado de las mismas utiliza el término *usuario* en lugar de *cliente*, adaptándolo al estudio que presentamos):

Tabla 1. Componentes de la calidad de los servicios en estudios clásicos.

Parasuraman <i>et al.</i> 1985	Parasuraman <i>et al.</i> 1988
<p>Fiabilidad: habilidad para producir el servicio prometido de forma fiable y correcta.</p> <p>Capacidad de respuesta: voluntad de ayudar a los usuarios y prestar el servicio con la rapidez adecuada.</p> <p>Competencia: habilidades y conocimientos necesarios para prestar el servicio.</p> <p>Accesibilidad: facilidad para contactar con el personal.</p> <p>Cortesía: educación, respeto, consideración y amabilidad del personal.</p> <p>Comunicación: habilidad comunicativa para hacerse entender y escuchar a los usuarios.</p> <p>Credibilidad: honestidad del proveedor del servicio.</p> <p>Seguridad: el usuario se siente libre de peligro, daño o duda.</p> <p>Comprensión del usuario: esfuerzos por entender a los usuarios y las usuarias y sus necesidades.</p> <p>Tangibles: apariencia de las instalaciones físicas y equipamiento.</p>	<p>Fiabilidad: habilidad para llevar a cabo el servicio de forma fiable y correcta.</p> <p>Capacidad de respuesta: voluntad para ayudar a los usuarios y proveerles un servicio con rapidez.</p> <p>Seguridad: conocimientos y trato de los profesionales y su capacidad para transmitir confianza.</p> <p>Empatía: esmero y atención personalizada hacia los usuarios y las usuarias.</p> <p>Tangibles: instalaciones físicas y equipamiento.</p>

Tabla 2. Dimensiones establecidas a priori en nuestro estudio.

<p>Accesibilidad: facilidad para contactar con el centro.</p> <p>Tangibles: instalaciones físicas y equipamiento.</p> <p>Seguridad: conocimientos y trato de los profesionales y su capacidad para transmitir confianza.</p> <p>Solución de Problemas: capacidad de dotar de los recursos necesarios a los usuarios para solucionar problemas durante su tratamiento.</p> <p>Programa: aspectos específicos del programa de tratamiento.</p> <p>Capacidad de respuesta: voluntad para ayudar a los usuarios y proveerles de servicios complementarios al tratamiento.</p>

Se procedió a la elaboración de una escala Likert, utilizadas habitualmente en los estudios de satisfacción (Rodríguez, E. 1998). El primer paso consistió en elaborar un conjunto de ítems que *informaran* de todas las dimensiones establecidas para la valoración de la satisfacción. Para ello se realizó una revisión de las escalas que se utilizaban para tal fin, y se determinaron los ítems que podrían representar aspectos concretos de nuestros programas de tratamiento.

Se recogieron, las propuestas de ítems de los diferentes equipos de trabajo obteniendo un total de 29 enunciados que se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Ítems que constituyen cada una de las dimensiones.

DIMENSIÓN	ÍTEMES
ACCESIBILIDAD	1. Me resultó fácil conseguir cita en el centro. 2. Mi solicitud de ingreso se ha atendido con rapidez. 3. El horario de atención del centro es adecuado.
TANGIBLES	4. Las instalaciones del centro (salas de grupo, cocina, aseos, etc.) están en buen estado. 5. Las instalaciones del centro son suficientes. 6. Las instalaciones del centro están limpias. 7. La alimentación que recibo es adecuada (cantidad, variedad, etc.).
SEGURIDAD	8. Me siento respetado en las decisiones que voy tomando. 9. Sé que puedo contar con las personas del equipo cuando lo necesito. 10. El trato humano por parte del equipo es adecuado. 11. Se tienen en cuenta mis características personales. 12. El tiempo que me dedican los profesionales es suficiente. 13. Los miembros del equipo se preocupan por mí y me entienden. 14. Los miembros del equipo son buenos profesionales. 15. El equipo terapéutico me inspira confianza y seguridad.
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	16. El equipo me motiva a buscar solución a mis problemas. 17. Las indicaciones que se me dan me orientan para resolver problemas. 18. Cuando tengo un problema, los profesionales me ayudan a buscar la manera de resolverlo.
PROGRAMA	19. Cuando he tenido deseos o ganas de consumir he recibido ayuda para evitar el consumo. 20. Después de una recaída he recibido el apoyo y orientación adecuada para afrontarla y seguir adelante. 21. Ante un posible abandono he recibido el apoyo para tomar con coherencia la decisión. 22. El trabajo en grupo me da seguridad en mi proceso. 23. El trabajo en grupo hace que me sienta más acompañado en mi proceso. 24. La atención que se da a los familiares es la adecuada. 25. Mi familia ha recibido el apoyo y la orientación necesarios.
CAPACIDAD DE RESPUESTA	26. El tratamiento favorece mi reinserción laboral. 27. El estilo de vida que me propone el programa me da alternativas y me ayuda. 28. El programa facilita la búsqueda de recursos y alternativas a la hora de afrontar mi reinserción social. 29. La respuesta del programa a mis problemas jurídicos y sociales es buena.

Se estableció que las respuestas se realizasen según una escala de 4 puntos omitiendo el punto de respuesta neutro para evitar tendencias de respuesta centrales con sus consiguientes desventajas a efectos de discriminación de los ítems. Todos los enunciados se escribieron en sentido positivo, dada la confusión que ha generado la utilización de ítems negativos en escalas de satisfacción, especialmente con colectivos de drogodependientes (Rodríguez, M., Jiménez-Lerma, J. M., Llorente, J. M. y Heras, C. 2002).

El cuestionario fue cumplimentado por 179 personas en tratamiento en los diferentes programas de Projecte Home Balears y se procedió al análisis de los ítems de la escala a partir de las puntuaciones obtenidas.

Además de la valiosa información que se obtuvo a partir del análisis de los ítems, en cuanto al servicio que estamos ofreciendo, también se hallaron resultados que nos llevaron a modificar nuestro planteamiento inicial en cuanto a las dimensiones a establecer. Los ítems que forman las dimensiones Accesibilidad y Tangibles no mostraban variabilidad suficiente como para incluirlos en los posteriores análisis. Sospechamos que dichos resultados tienen que ver, en el caso de la Accesibilidad con el hecho de la inmediatez del servicio, puesto que la persona es atendida a partir del primer contacto que establece con el centro, y en el caso de los Tangibles, quizás por haber limitado los aspectos a evaluar y no haber contemplado otros como temperatura de las salas, comodidad, etc., que sí aparecieron en las preguntas abiertas sobre aspectos mejorables del servicio. Igualmente, en relación a la discriminación los ítems se comportaban de manera anómala, puesto que la poca variancia de las puntuaciones implicaba que no había relación significativa entre las puntuaciones en estos ítems y las puntuaciones en un ítem de satisfacción general con el servicio ofrecido por Projecte Home, utilizado como criterio de satisfacción y que se puntuaba entre 1 y 10.

Así pues, se procedió al análisis de la unidimensionalidad de las cuatro dimensiones a las que quedó reducida nuestra propuesta de modelo: Seguridad, Solución de Problemas, Programa y Capacidad de respuesta.

Análisis de las dimensiones

Para el estudio de la estructura factorial del cuestionario se procedió en dos pasos. En primer lugar, se comprobó la unidimensionalidad de las dimensiones establecidas *a priori*. Sobre la comprobación de la unidimensionalidad existen diversas opiniones entre los investigadores, llegando a proponer Hattie (1985) 87 índices distintos. Sin embargo, como señalan Palmer y Fernández (1999) el análisis factorial parece ser la técnica más adecuada y sigue siendo la más utilizada. Igualmente se obtuvieron las medidas de consistencia interna de cada dimensión como medida de cohesión entre los ítems que la conforman. En segundo lugar, se utilizó el modelo de medida congenérico de Jöreskog para verificar que las dimensiones, medidas con los ítems seleccionados, fueran convergentes y unidimensionales. Dado que los datos a analizar se obtuvieron a partir de escalas Likert, los análisis factoriales confirmatorios (AFC) se realizaron utilizando correlaciones policóricas y el método de los mínimos cuadrados ponderados (*Weighted Least Square-WLS*).

Comprobación de la unidimensionalidad

Para la interpretación de los análisis factoriales exploratorios se tuvieron en cuenta los valores de la comunalidad de las diferentes variables analizadas en la dimensión, el porcentaje de variancia total explicado por el factor, y las saturaciones de las variables en el mismo. La consistencia interna se obtuvo a través del índice α de Cronbach.

Dimensión Seguridad

La dimensión seguridad que tiene que ver con los conocimientos, trato de los profesionales y su capacidad para transmitir confianza está formada por los siguientes ítems:

Tabla 4. Ítems que constituyen la dimensión Seguridad.

ITEMS	
8	Me siento respetado en las decisiones que voy tomando.
9	Sé que puedo contar con las personas del equipo cuando lo necesito.
10	El trato humano por parte del equipo es adecuado.
11	Se tienen en cuenta mis características personales.
12	El tiempo que me dedican los profesionales es suficiente.
13	Los miembros del equipo se preocupan por mí y me entienden.
14	Los miembros del equipo son buenos profesionales.
15	El equipo terapéutico me inspira confianza y seguridad.

El análisis factorial exploratorio muestra que las variables se agrupan en torno a un único factor que explica el 52.89% de la variancia y la consistencia interna es $\alpha=0.87$.

Tabla 5. Comunalidad, porcentaje de variancia y peso factorial de los ítems de la dimensión Seguridad.

Variable	Comunalidad	Factor	Porcentaje de variancia	Peso factorial
Item 8	0.444	1	52.887%	0.667
Item 9	0.570			0.755
Item 10	0.533			0.730
Item 11	0.481			0.694
Item 12	0.541			0.736
Item 13	0.656			0.810
Item 14	0.415			0.644
Item 15	0.591			0.769

Dimensión Solución de Problemas

Definida como la capacidad de los profesionales para dotar de los recursos necesarios a los usuarios para solucionar sus problemas durante el tratamiento, esta dimensión la forman los ítems:

Tabla 6. Items que constituyen la dimensión Solución de Problemas.

ITEMS	
16	El equipo me motiva a buscar solución a mis problemas.
17	Las orientaciones que se me dan me orientan para resolver mis problemas.
18	Cuando tengo un problema, los profesionales me ayudan a buscar la manera de resolverlo.

Los ítems 16, 17 y 18 se agrupan en torno a un factor que explica el 67.5% de la variancia y con consistencia interna $\alpha=0.758$.

Tabla 7. Comunalidad, porcentaje de variancia y peso factorial de los items de la dimensión Solución de Problemas.

Variable	Comunalidad	Factor	Porcentaje de variancia	Peso factorial
Item 16	0.667	1	67.5%	0.817
Item 17	0.702			0.838
Item 18	0.656			0.810

Dimensión Programa

Los ítems propuestos para medir aspectos específicos de nuestros programas de tratamiento son:

Tabla 8. Items que constituyen la dimensión Programa.

ITEMS	
19	Cuando he tenido deseos o ganas de consumir he recibido ayuda para evitar el consumo.
20	Después de una recaída he recibido el apoyo y orientación adecuada para afrontarla y seguir adelante.
21	Ante un posible abandono he recibido el apoyo para tomar con coherencia la decisión.
22	El trabajo en grupo me da seguridad en mi proceso.
23	El trabajo en grupo hace que me sienta más acompañado en mi proceso.
24	La atención que se da a los familiares es la adecuada.
25	Mi familia ha recibido el apoyo y la orientación necesarios.

Los resultados del análisis factorial exploratorio señalan que los ítems no se agrupan en una única dimensión sino que se obtuvieron tres factores que explicaban conjuntamente el 79.3% de la variancia.

Tabla 9. Comunalidad, porcentaje de variancia y peso factorial de los ítems de la dimensión Programa.

Variable	Comunalidad	Factor	Porcentaje de variancia
Item 19	0.645	1	43.81%
Item 20	0.800	2	21.53%
Item 21	0.719	3	13.96%
Item 22	0.848		
Item 23	0.791		
Item 24	0.891		
Item 25	0.857		

La siguiente tabla muestra la estructura factorial obtenida:

Tabla 10. Solución factorial de la dimensión Programa.

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Item 19	0.684		
Item 20	0.882		
Item 21	0.736		
Item 22		0.914	
Item 23		0.872	
Item 24			0.926
Item 25			0.841

Así, el primer factor estaría formado por 3 ítems relacionados con la ayuda recibida en situaciones de peligro de recaída o cuando la recaída se ha producido, 2 ítems relacionados con la metodología de grupo de autoayuda y los últimos 2 ítems con la atención a la familia. Dada la coherencia de los factores obtenidos pensamos que es importante mantenerlos diferenciados en el análisis factorial confirmatorio posterior.

Dimensión capacidad de respuesta

Esta última dimensión, definida por la voluntad para ayudar a los usuarios y proveerles de servicios complementarios al tratamiento, está constituida por los ítems restantes, desde el 26 al 29.

Tabla 11. Items que constituyen la dimensión Capacidad de Respuesta.

ITEMS	
26	El tratamiento favorece mi reinserción laboral
27	El estilo de vida que me propone el programa me da alternativas y me ayuda
28	El programa facilita la búsqueda de recursos a la hora de afrontar mi reinserción social
29	La respuesta del programa a mis problemas jurídicos y sociales es buena

El análisis factorial exploratorio proporciona un factor que explica el 54.82% de la variancia. La consistencia interna obtenida para estos ítems fue $\alpha=0.713$.

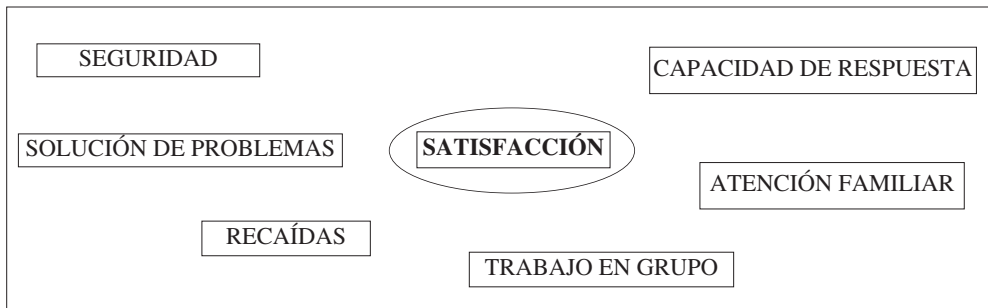
Tabla 12. Comunalidad, porcentaje de variancia y peso factorial de los items de la dimensión. Capacidad de Respuesta.

Variable	Comunalidad	Factor	Porcentaje de variancia	Peso factorial
Item 26	0.445	1	54.82%	0.667
Item 27	0.680			0.825
Item 28	0.601			0.775
Item 29	0.467			0.684

Dimensiones finales

Los diferentes resultados obtenidos del estudio de las diferentes dimensiones a través del análisis factorial exploratorio nos llevan a plantear una estructura factorial del cuestionario como muestra el gráfico siguiente:

Gráfico 1. Dimensiones a confirmar.

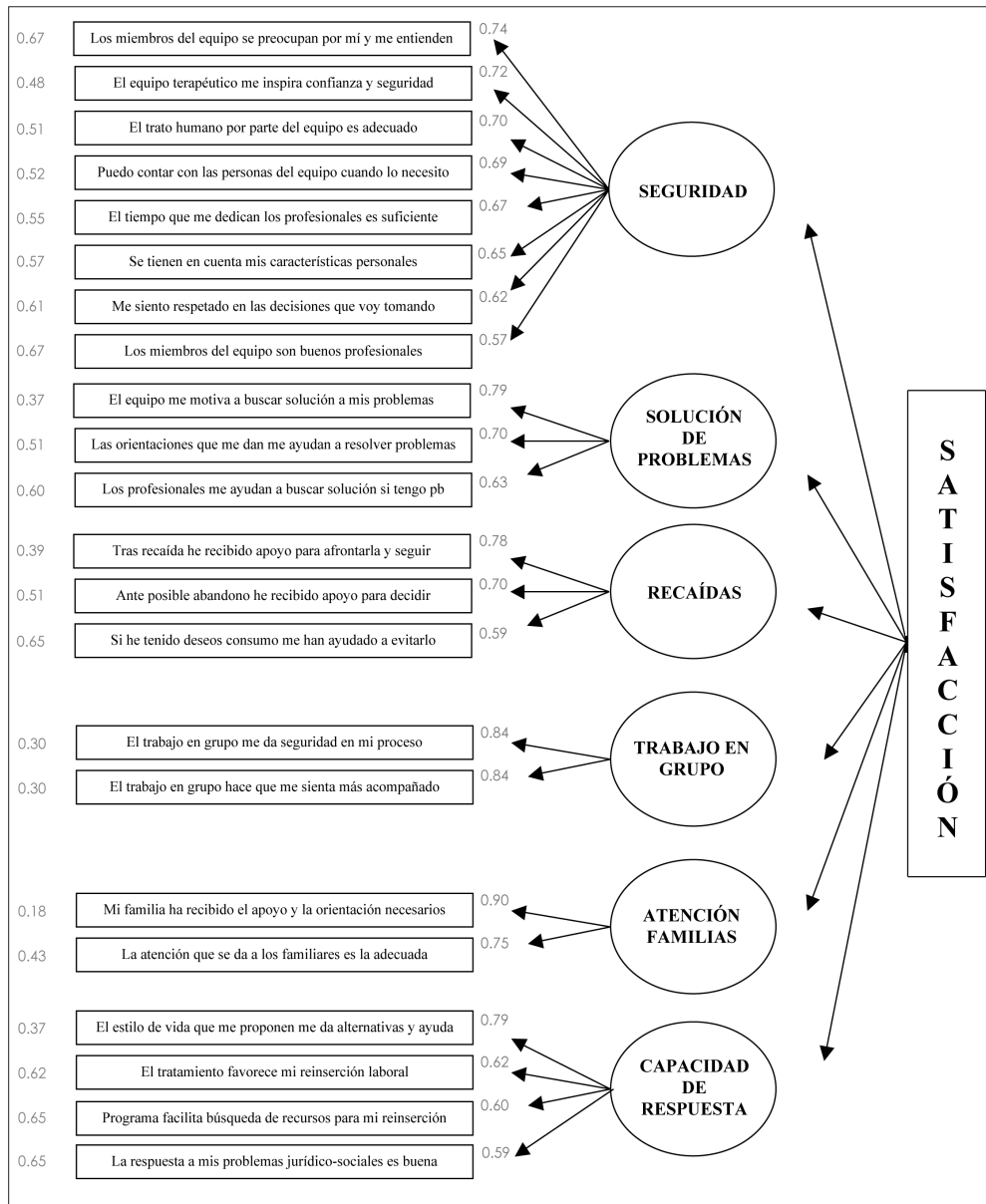


Los tres factores enmarcados en color rojo se corresponden a la descomposición del factor inicial Programa. La estructura presentada es la que se pasó a verificar con posterioridad a través del AFC. C

Confirmación del modelo

Para la interpretación de los análisis factoriales confirmatorios se deben tener en cuenta diferentes índices. En primer lugar, los valores λ (en rojo) indican las saturaciones de las variables en el factor. δ (en verde) representa la especificidad de la variable. $1-\delta$ es el coeficiente de correlación múltiple, que equivale a la comunalidad estimada en el análisis factorial exploratorio (Martínez-Arias, 1995).

Gráfico 2. Solución factorial confirmatoria del modelo



Con respecto al ajuste del modelo, se han propuesto distintos índices. El índice (χ^2) es el primero de ellos. Cuando resulta no significativo implica que no hay diferencias significativas entre la matriz de covariancias del modelo y la matriz de covariancias poblacional, lo que quiere decir que el ajuste de los datos es bueno. Sin embargo, este índice es sensible al apuntamiento de las distribuciones de las variables y al tamaño de muestra. Por tanto, para evaluar la bondad de ajuste del modelo se utilizaron los índices RMSEA (Steiger, 1990), el NFI (Tucker y Lewis, 1973) y CFI (Bentler, 1990), menos sensibles al tamaño de muestra y que se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 13. Índices de bondad de ajuste.

	RMSEA	NFI	CFI
Obtenidos	0.066	0.93	0.97
Ideal	<0.08	>0.90	>0.90

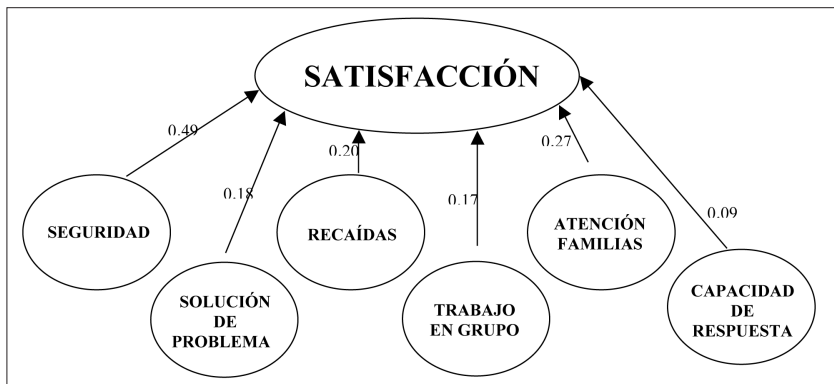
Las matriz de correlaciones entre las dimensiones del cuestionario muestra que las relaciones más significativas se obtienen entre la dimensión solución de problemas con la de seguridad y capacidad de respuesta:

Tabla 14. Correlaciones entre las diferentes dimensiones.

	Seguridad	Solución de problemas	Recaídas	Trabajo en grupo	Atención familias	Capacidad de respuesta
Seguridad	1.00					
Solución de problemas	0.75	1.00				
Recaídas	0.56	0.57	1.00			
Trabajo en grupo	0.57	0.64	0.38	1.00		
Atención familias	0.51	0.40	0.64	0.42	1.00	
Capacidad de respuesta	0.65	0.73	0.38	0.58	0.51	1.00

El valor predictivo de las dimensiones sobre el constructo de satisfacción se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 3. Valor predictivo de las dimensiones.



A partir de las dimensiones generales del modelo pueden explicarse el 96% de la satisfacción de los usuarios con el servicio. La dimensión seguridad es la mejor predictora y la de capacidad de respuesta es la que menos predice satisfacción. El valor de la constante de error estándar de estimación es de 0.773.

Conclusiones

— Los usuarios de los centros de rehabilitación son una fuente esencial de información sobre la calidad del servicio. Conocer la satisfacción de los usuarios del servicio permite mejorar su calidad.

— El estudio de la satisfacción de usuarios debe contemplar las características específicas de los servicios que pretenden evaluarse.

- Los resultados cuantitativos del cuestionario adaptado permite concluir que la satisfacción de los usuarios de Projecte Home Balears depende, por orden de valor predictivo:
- De los conocimientos y el trato de los profesionales y su capacidad para transmitir confianza.
- Del trato que se da a los familiares de los usuarios.
- De la ayuda que reciben tras una recaída o en situaciones de riesgo de sufrirla.
- De la capacidad para dotar de los recursos necesarios a los usuarios para solucionar sus problemas durante el tratamiento.
- De la metodología de trabajo en grupo.
- De la voluntad para ayudar a los usuarios y proveerles de servicios complementarios al tratamiento.

— Se hace necesario el refinamiento del cuestionario y la validación del modelo en muestras de los diferentes programas de Proyecto Hombre para verificar el ajuste del mismo a las distintas realidades terapéuticas.

— Es importante, en próximos estudios, estudiar cómo la satisfacción con las distintas facetas del servicio afecta al comportamiento del usuario: permanencia, adhesión al tratamiento, disminución de recaídas.

— Si en muchos servicios el objetivo de la medida de satisfacción de usuarios (clientes) está encaminado a la mejora de los mismos buscando la fidelidad de los clientes, en los servicios de atención a personas drogodependientes, el objetivo de la medida de satisfacción busca la mejora para aumentar la adhesión a los tratamientos y el cumplimiento de las pautas terapéuticas, para que los usuarios no requieran de nuevo el servicio porque hayan logrado su plena rehabilitación y reinserción social.

Referencias bibliográficas

- BENTLER, P. M. (1990): «Comparative fit indexes in structural modeling», *Psychological Bulletin*, núm.107, pág. 238-246.
- CAMINAL, J. (2001): «La medida de la satisfacción: un instrumento de participación de la población en la mejora de la calidad de los servicios sanitarios», *Revista de Calidad Asistencial*, núm.16, pp.276-279.

- COSTA-FONT, J. (1999): «Evaluación de la satisfacción del paciente», *Jano*, Vol. 56, núm. 1285, pág. 68.
- HATTIE, J. A. (1985): «Methodological review: assessing unidimensionality of tests and ítems», *Applied Psychological Measurement*, núm.9, pág.139-164.
- MAGRO, R. (1998): «Expectativas y satisfacción de los usuarios de Atención Primaria», *Semergen*, Vol.24, núm 9, pág. 711-718.
- MARSDEN, J.; STEWART, D.; GOSSOP, M.; ROLFE, A.; BACCHUS, L., GRIFFITHS, P.; CLARKE, K.; STRANG, J. (2000): «Assessing client satisfaction with treatment for substance use problems: Development of the Treatment Perceptions Questionnaire (TPQ)», *Addiction Research*, Vol. 8, núm.5, pág. 455-470.
- MARTÍNEZ ARIAS, M. R. (1995): *Psicometría: teoría clásicas de los tests psicológicos y educativos*, Síntesis, Madrid.
- PALMER, A.; FERNÁNDEZ, M. C. (1999): *Introducción a la Teoría Clásica de los Tests*, Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.; BERRY, L. (1988): «*Servqual*: a multi-item scale for measuring consumer perceptions of service quality», *Journal of Retailing*, núm. 64, pág. 2-40.
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V.; BERRY, L. (1985). «A conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research», *Journal of Marketing*, núm. 49, pág. 41-50.
- PROCTOR, S. R.; WRIGHT, G. H. (1998): «Can services marketing concepts be applied to health care?», *Journal of Nursing Management*, Vol. 6, núm. 3, pág. 147-153.
- RODRÍGUEZ, E. (1986): «Las escalas como medida de la satisfacción con la atención médica en Andalucía», *Gaceta Sanitaria*, vol. 5, núm. 30, pág. 237-241.
- RODRÍGUEZ, M.; JIMÉNEZ-LERMA, J. M.; LLORENTE, J. M.; HERAS, C. (2002): «Estudio de la satisfacción de usuarios en una unidad de conductas adictivas», *Interpsiquis*.
- RODRÍGUEZ-WEBER, M. A. y LÓPEZ-CANDIANI, C. (2002): «Satisfacción de usuarios de consulta externa de especialidad en el Instituto Nacional de Pediatría», *Acta Pediátrica de México*, Vol.23, núm.1, pág. 12-17.
- STEIGER, J. H. (1990): «Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach», *Multivariate Behavioral Research*, núm. 25, pág.173-180.
- TUCKER, L. R.; LEWIS, C. (1973): «The reliability coeficient for maximum likelihood factor análisis», *Psychometrika*, núm. 38, pág. 1-10.

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. A continuació i sota el nom de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave» s'han d'introduir fins a un màxim de cinc descriptors referits a l'article.

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. A continuación y bajo la denominación de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave», se introducirán hasta un máximo de cinco descriptores referidos al artículo.

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