

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

24

Palma, 2013

Universitat de les Illes Balears
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 24. 2013
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: Patricia Ávila Muñoz (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa ILCE y Universidad Autónoma de Mexico, México), Anita Gramigna (Universidad de Ferrara, Italia), Eduardo Rigo Carratala (Universitat de les Illes Balears), Jaume Sarramona Lòpez (Universitat Autònoma de Barcelona), Bernat Sureda Garcia (Universitat de les Illes Balears)

Consell Assessor

Arturo Aguilar Santacruz (Universidad de Guadalajara, México), Lluís Ballester Brage (Universitat de les Illes Balears), Ernersto Candeias Martins (Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal), Anton Costa Rico (Universidad de Santiago de Compostela)

Elena Febres Cordero (Universidad Andrés Bello, Venezuela)

José M. Fernández Soria (Universitat de València)

M^a del Carmen Orte Socias (Universitat de les Illes Balears)

Martí March Cerdà (Universitat de les Illes Balears)

Luciana Neri Martins (Universidade de Feevale, Brasil)

Joan J. Muntaner Guasp (Universitat de les Illes Balears)

Petra Pérez Alonso-Geta (Universitat de València)

Teófilo Rodríguez Neira (Universidad de Oviedo)

Jesús Salinas Ibáñez (Universitat de les Illes Balears)

José Manuel Touriñán López (Universidad de Santiago de Compostela)

Gonzalo Vázquez Gómez (Universidad Complutense de Madrid)

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (dos exemplars): Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

© del text: els autors/es, 2013

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 2013. Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari.

Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

<http://edicions.uib.es>

Impressió: Impresrapit

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

Estudi higiènicosanitari de la situació de les guarderies i centres d'educació infantil de 0 a 3 anys a Palma 2010-2011	7
Roser Mir Ramonell i M ^a del Carmen Fernández Bennàssar	
Narraciones de la experiencia docente	27
Marco Righetti	
Rutas y configuraciones de la imagen de perfil en Facebook	41
Rocío Gómez Zúñiga y Julián González Mina	
Estrategias de afrontamiento del burnout en centros de secundaria	75
David Sánchez Llull	
Programa d'activitats físicoesportives i d'oci sobre la capacitat funcional, tensió arterial, composició corporal i qualitat de vida en persones grans (>65 anys)	95
Adrià Muntaner y Jaume Cantallops	
L'efecte de les intervencions escolars en la promoció d'activitat física	109
Adrià Muntaner y Pere Antoni Borràs	
Una experiència d'aula: Racons a l'aula de primària	121
Mònica Martín Sánchez	
La influència del krausso-institucionisme a Mallorca: les experiències institucionistes d'Alexandre Rosselló i Guillem Cifre de Colonya	133
Pedro Palou Quetglas	
L'escolta activa, una forma de voluntariat: 25 anys del Telèfon de l'Esperança a Palma.....	147
Margalida Calafat i Matas	
La importancia de una correcta gestión preventiva respecto a los profesionales	161
educativos en los centros públicos de enseñanza obligatoria Carlos Riera Rosselló	
La qüestió educativa en els debats d'investidura del Parlament de les Illes Balears.....	175
Juan José Burgués Mestre	
L'Obra Cultural Balear i l'educació: els primers cursos de llengua i literatura catalana	193
organitzats per l'entitat (1962-1969) Elvira Salom Abellán	
Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza	213
Maria Bel Pomar Fiol y Carlos Vecina Merchante	
Normes de publicació.....	225

Summary

A health and hygiene study of the situation in kindergartens and infant education centres for children aged from 0 to 3 in Palma, 2010-2011	7
Roser Mir Ramonell i M ^a del Carmen Fernández Bennàssar	
Narrated teaching experiences	27
Marco Righetti	
Pathways toward and characterizations of Facebook profiles	41
Rocío Gómez Zúñiga y Julián González Mina	
Burnout and coping strategies in secondary schools	75
David Sánchez Llull	
A programme of physical, sporting and leisure activities to benefit the elderly's functional capacity, blood pressure, body composition and quality of life (>65 years)	95
Adrià Muntaner y Jaume Cantallops	
The effect of school-based interventions on promoting physical activity	109
Adrià Muntaner y Pere Antoni Borràs	
A classroom experience: corners of the primary school classroom	121
Mònica Martín Sánchez	
The influence of Kraus-inspired educational ideas in Mallorca: the experiences of Alexandre Rosselló and Guillem Cifre de Colonya.....	133
Pedro Palou Quetglas	
Active listening, a form of volunteer work. 25 years of a samaritan Helpline in Palma	147
Margalida Calafat i Matas	
The importance of correct preventive management of teaching staff in state education centres	161
Carlos Riera Rosselló	
Education in Balearic parliamentary investiture debates	175
Juan José Burgués Mestre	
Education and the Obra Cultural Balear: the first catalan language and literature courses organized by this body (1962-1969)	193
Elvira Salom Abellán	
Restorative practices: Building communities from schools.....	213
Maria Bel Pomar Fiol y Carlos Vecina Merchante	
Norms for the acceptance of contributions	225

**Estudi higienicosanitari
de la situació de les
guarderies i els centres
d'educació infantil de 0
a 3 anys a Palma 2010-
2011**

Roser Mir Ramonell
*Regidoria de Sanitat i Consum.
Ajuntament de Palma*

M. del Carme Fernández
Bennàssar
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2013), 24
7-25

Estudi higienicosanitari de la situació de les guarderies i els centres d'educació infantil de 0 a 3 anys a Palma 2010-2011

A health and hygiene study of the situation in kindergartens and infant education centres for children aged from 0 to 3 in Palma, 2010-2011

Roser Mir Ramonell* i M^a del Carmen Fernández Bennassar**

Abstract:

The aim of this study is to offer an insight into the health and hygiene conditions of all the kindergartens and infant education centres for children aged from 0 to 3 in the municipality of Palma during the period from 2010 to 2011. The results are based on health and hygiene inspections carried out by the medical staff of Palma City Council's Municipal Health Centre.

Keywords: inspection, health and hygiene, kindergarten, infant education centres for children aged from 0 to 3.

Resumen:

El objetivo de este artículo es dar a conocer el estado higiénico-sanitario de todas las guarderías y centros de educación infantil de 0 a 3 años del término municipal de Palma durante los años 2010-2011. Los resultados han sido obtenidos a partir de las inspecciones higiénico-sanitarias realizadas por el personal técnico médico del Centro Municipal de Salud del Ayuntamiento de Palma.

Palabras clave: inspección, higiénico-sanitaria, guarderías, centros de educación infantil de 0 a 3 años.

* Centre Municipal de Salut. Regidoria de Sanitat i Consum. Ajuntament de Palma (Illes Balears).

E-mail: rmir@palma.es

** Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears.

E-mail: cfernandez@uib.es

1. Introducció

A principi del segle XX, concretament l'any 1903, es va prendre la iniciativa de crear les primeres institucions benèfiques i socials dedicades a lactants i pàrvuls de famílies pobres de Palma (González et al., 2002, 439). El seu objectiu prioritari era atendre i guardar els infants mentre les mares acudien a treballar, als tallers o fàbriques, de tal manera que els fills no estiguessin «hacinados en miserables húmedas viviendas, encomendados a los mercenarios cuidados de alguna anciana de la vecindad»¹ i fossin atesos en «amplias y aseadas habitaciones del Asilo y confiados a la exquisita vigilancia de las expertas hermanas...»²

La iniciativa va sorgir de «D^a. Margarita Caymari, Vda. de Barceló»,³ que era la presidenta d'una associació caritativa denominada «Obreras de San José», la qual exposà a la dita associació la necessitat de fundar un «Asilo Cuna del Niño Jesús», idea que va ser molt ben acollida tant per totes les senyores obreres com pel bisbe, que va beneir la idea i li va donar tot el seu suport i la seva protecció. El grup de senyores de l'alta burgesia Obreras de San José començaren a vèncer obstacles i a recaptar donatius de les primeres societats de crèdit, com també d'entitats particulars, i aconseguiren una ajuda de 300 pessetes anuals de la Diputació Provincial, 200 pessetes, també anuals, del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Baleares, i un gran nombre de subscriptors i una nodrida Junta de Patronat. En fou la presidenta honorària la «malograda Serenísima Princesa de Asturias».

Es va fundar l'asil, amb escriptura publica, i les fundadores el varen entregar a un patronat, eximint-lo de retre comptes a cap tipus d'entitat. L'asil estava situat en una casa, la número 4, del carrer de la Gerreria, «cedida por 1 año por su noble propietario», i fou inaugurat el 19 de gener de 1904, beneït pel bisbe amb l'assistència de les primeres autoritats. El 1906, la presidenta de la Junta Directiva, Matilde Tacón, viuda de Dezcallar, va proposar la fundació d'un nou asil al raval de Santa Catalina, i es va iniciar una nova fundació amb la subscripció de veïns i l'ajuda de la casa matriu de Palma. El 1907, les mares jornaleres contribuïen al sosteniment dels asils aportant la quota d'una pesseta al mes independentment del nombre de fills i filles que hi duguessin.

A partir d'aquest moment la Junta Directiva⁴ distribuï entre totes les persones que donaven una ajuda als asils un butlletí en el qual es publicaven els resums d'ingressos i despeses anuals dels asils de Palma i de Santa Catalina.⁵ A partir de 1908 el llibre d'ingressos

¹ *Boletín de los Asilos Cuna del Niño Jesús de Palma y Santa Catalina para acoger y cuidar durante el día niños en lactancia y párvulos pobres*. Núm. 1. Palma, Tipografía de Amengual i Muntaner, 1909, p. 3

² Butlletí cit. p. 5.

³ Butlletí cit. p. 4. Cal esmentar que el número 1 és l'únic butlletí que s'ha conservat. Consta de 30 pàgines escrites amb algunes fotografies, la qual cosa fa impossible seguir la història d'aquests asils en funció de successius butlletins, que o bé no varen ser publicats o no es varen conservar.

⁴ La Junta Directiva de Palma i Santa Catalina estava constituïda per les persones següents: president: el bisbe de la diòcesi; presidenta: Margalida Caymari, viuda de Barceló, vicepresidenta: Camila Boysen de Blanes; secretària: la comtessa d'Aiamans; vicesecretària: Vicenta Campos Pascual; tesorera: Carme Rubert de Massanet; vicetresorera: Francesca Pinya d'Aguiló; robera: Rosa Pons, viuda de Capllonch; vicerobera: Rosa Gil d'Antich; vocals: 48 senyores. També hi havia 9 metges protectors dels asils, així com un metge oculista i 460 subscriptors, entre els quals hi ha tant homes com dones i sacerdots. Butlletí esmentat, p. 7-9.

⁵ A la pàgina 24 de l'esmentat butlletí apareix el resum de l'Asil de Palma des de la seva fundació fins al 31 de desembre de 1908. L'apartat d'ingressos comprèn subscripcions i donacions, mentre que el de despeses comprèn: despeses generals i saldo de dèficit de l'Asil de Santa Catalina. Cal especificar que els anys positius són els següents: 1903, 1904, 1906 i 1907, mentre que els anys amb saldo negatiu varen ser: 1905 i 1908. Tanmateix hi va haver superàvit, atès que les entrades en aquests anys varen ser de 56.540,47 pessetes i les despeses, 54.888,23 pessetes. Pel que fa al resum d'ingressos i despeses de l'Asil de Santa Catalina, va ser deficitari els anys 1906 i 1907, mentre que 1908 les despeses coincideixen amb les entrades.

i despeses s'elaborava mensualment.⁶ Una altra de les funcions dutes a terme per la Junta Directiva era recollir juguetes per als nins i nines que assistien a aquests centres. Així ho demostra la següent notícia apareguda en un diari local:

«Repatriación de juguetes mañana Domingo, de 10 a 13 de la tarde en la Casa Cuna del Niño Jesús de esta ciudad, tendrá efecto, la repatriación de 150 juguetes a los niños que allí concurren, regalo del conocido industrial Don Rafael. La junta de señoras que dirige aquel asilo ha acudido de recolectar otros 100 juguetes para completar el número de 250, que es de los niños que allí asisten. A Ambos actos asistirá el señor Obispo».⁷

També mostraven les dependències de l'asil:

«Mayores van siendo de cada día los beneficios que con este asilo se prodigan a la clase obrera, gracias a la caridad de respetables señoras que con su óbolo contribuyen al sostén de dicho asilo que en la actualidad asciende a 250. Gracias a la amabilidad de la distinguida señora Doña Margarita Caimari, Presidenta del Patronato pudimos recorrer todas y cada una de las dependencias, enseñándonos el material y ropa, con que cuenta el benéfico asilo».⁸

L'organització, la direcció i l'assistència eren a càrrec de religioses.⁹ A la darrera pàgina del dit butlletí apareix un resum dels nins admesos, els que completaren el termini d'aquesta etapa, els morts, i els assistents des de la fundació de l'asil, el 19 de gener de 1904, fins al 31 de desembre de 1908. El total d'admesos als dos asils va ser de 1.125, dels quals 871 eren pàrvuls i 254, infants de bressol. Durant aquests 4 anys moriren 67 pàrvuls i 56 infants de bressol. Comparant aquestes dades amb altres referències de mortalitat infantil (Bujosa, F.; Moll, I., Sureda, B., 2000, 125-145) en aquest mateix termini, observam que la mortalitat dels infants de bressol en aquests asils era inferior a la mitjana obtinguda de tres municipis de Mallorca. Els asils en els inicis varen ser, per tant, centres fonamentalment assistencials i no educatius, als quals assistien més pàrvuls que infants de bressol.

Entre els serveis de millora introduïts per l'Ajuntament de Palma i gràcies a la iniciativa del batle Emili Darder es varen incorporar el 1932 les inspeccions medicosanitàries a totes les escoles i escoletes de Palma (Sureda, B., 2000, 22). Emili Darder va presidir la Comissió de Sanitat de l'Ajuntament, la qual va redactar un reglament per a la inspecció medicohigiènica escolar, que fou aprovat per la Comissió el 26 d'abril de 1932. L'objectiu d'aquesta comissió era molt més ampli: es tractava d'elaborar un pla de reorganització sanitària municipal, que fou aprovat el 23 de novembre de 1932.

Aquesta planificació sanitària escolar d'Emili Darder s'inseria en un projecte pedagògic a la base del qual hi havia la salut pública. Les bases del projecte es resumeixen en: inspecció sanitària dels locals; visita dels escolars, primer a un nivell general i després a un nivell d'especialista (dues vegades a l'any); obligatorietat de carnet sanitari; lluita contra malalties infeccioses; localització dels problemes físics; detecció d'anomalies psíquiques; compromís de l'educació especial, i divulgació sanitària (Janer, G., 1983, 8-10). Posteriorment a aquesta data es va assignar personal mèdic als municipis per dur terme inspeccions mèdiques i per a la salubritat del medi escolar.

⁶ Butlletí cit., p. 26 i següents.

⁷ «En la casa cuna», *La Almudaina*, 11 de enero de 1908, p. 2.

⁸ «En el Asilo del Niño Jesús», *La Almudaina*, 13 de enero de 1908, p. 1.

⁹ Encara que hi ha fotografies en aquest butlletí, no sabem amb certesa a quina congregació pertanyen.

A partir de 1979 l'Ajuntament de Palma va assumir les guarderies i va passar a gestionar-les creant el Patronat Municipal d'Infants (PMEI). S'hi incorporaren dues guarderies més, la de Son Roca i la de l'Arenal, que prèviament «havien estat creades per les seves respectives associacions de veïns».¹⁰ Des d'aquest moment es varen anar millorant progressivament tots els serveis, i varen passar de ser un servei assistencial i social a un servei educatiu i social i es denominaren escoles municipals.

El 1984 el Servei de Promoció de la Salut de la Regidoria de Sanitat, Consum i Medi Ambient va començar a fer les inspeccions mèdiques i l'assessorament nutricional a les escoles municipals i a les inscrites al registre municipal del PMEI. Posteriorment, l'any 1992, varen ser assumides pel Gabinet Tècnic de Sanitat, Consum i Medi Ambient i finalment, el 2007, pel Centre Municipal de Salut de la mateixa Regidoria.

Aquestes escoles municipals s'han adaptat a la nova normativa educativa i s'han convertit en centres d'educació infantil. El PMEI té 11 centres d'educació infantil públics municipals distribuïts per tot Palma¹¹ i, d'altra banda, subvenciona despeses d'ensenyament dels infants escolaritzats en algun dels 21 centres inscrits al registre municipal d'escoles d'infants que en aquest moment disposen de l'autorització del Govern de les Illes Balears com a centres d'educació infantil; també col·labora mitjançant conveni amb la Conselleria d'Educació en la gestió d'un CEI públic de la Conselleria. Pel que fa a la resta de centres privats, el nombre d'autoritzats en el moment de la inspecció per adquirir aquesta denominació ha estat de 24, queden pendents d'aquesta autorització 31 i, fora de la llista, pendents d'autorització, 31.¹²

Actualment les inspeccions higienicosanitàries es duen a terme segons la normativa vigent,¹³ la qual de manera molt genèrica recull aspectes higienicosanitaris. Es fan d'ofici o a petició del Patronat Municipal d'Infants, i també es poden iniciar com a conseqüència d'altres aspectes sanitaris puntuals negligits. Al mateix temps que es duen a terme les inspeccions es dona informació sobre els aspectes relacionats amb la temàtica següent:

A. Aspectes científics sanitaris:

En general, el personal de les escoles i CEI cada vegada està més conscienciat pel que fa a la importància de la seva tasca en la prevenció de malalties transmissibles. Per aquest motiu estan molt sensibilitzats per acollir la informació que els transmet el personal tècnic inspector. Amb aquesta finalitat i, atès que és sobre el camp de treball on l'educació és més efectiva per a l'aplicació immediata dels coneixements adquirits, es considera que no es pot desaproveitar aquest moment per reforçar conceptes i coneixements relacionats amb aquesta temàtica.

B. Aspectes socials i laborals:

Com que la immensa majoria del personal que realitza aquest tipus de treball a les escoles i els centres d'educació infantil és femení i al mateix temps suporta càrregues

¹⁰ Informació obtinguda a través d'entrevista amb M. A. Fiol, coordinadora pedagògica dels CEI del PMEI, i de la pàgina web del PMEI.

¹¹ Actualment (2012) el PMEI ha inaugurat un nou centre, consta, per tant, de 12 centres.

¹² Per tant, en aquesta publicació trobam diferents denominacions de centres segons llur adaptació a la normativa vigent: els centres adaptats es denominen centres d'educació infantil, i als altres centres que encara no s'han adaptat podríem denominar-los tant escoles com guarderies, a pesar que hi ha una diferència de matisació entre les dues denominacions.

¹³ Decret 60/2008, de 2 de maig (BOIB núm. 63, del 8 de maig), pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres del primer cicle d'educació infantil.

familiars importants, el reforç dels coneixements i la seva aplicació en matèria de prevenció de riscos laborals es fan totalment necessaris. En una època en què cada vegada s'imposa més la cultura de l'autoresponsabilitat de la pròpia salut, en sentit de promoció de la salut, i entenent aquesta en la globalitat del concepte, també s'aprofita la inspecció per donar informació sobre el tema de la higiene de la postura en el maneig dels infants i de la prevenció de malalties infectocontagioses, les mesures higièniques en realitzar els canvis de bolquers, el manteniment d'una estricta higiene de mobiliari, xumets, biberons..., i la conscienciació en la pràctica d'hàbits d'higiene de mans a l'hora dels àpats i dels canvis de bolquers...

C. Aspectes educatius:

Ja ha quedat enrere el temps en què les escoles/guarderies eren simples centres per guardar-hi infants, i s'han convertit en espais d'un incalculable valor educatiu des de la primera infància, a fi de contribuir al desenvolupament físic, emocional, social i intel·lectual de l'alumnat, potenciant totes les seves capacitats mitjançant l'elaboració d'activitats i projectes educatius per a aquesta etapa educativa i afavorint al mateix temps l'adquisició d'hàbits i rutines d'higiene personal, del medi, socialització, valors, aprenentatge d'ingesta equilibrada, descobriment del gust dels aliments...

2. Objectius

Els objectius generals d'aquest estudi són els següents:

1) Saber com és l'organització higienicosanitària dels centres d'educació infantil de 0 a 3 anys públics municipals, privats concertats amb el PMEI per a la bonificació municipal i d'altres escoles/guarderies privades en el terme de Palma.

2) Conèixer l'estat higienicosanitari d'infraestructures en general (aules, zones de canvi de bolquers, inodors, patis, zones de manipulació d'aliments, control de la cloració de l'aigua...).

3) Comprovar l'autorització de menjadors col·lectius per a l'elaboració de menjars preparats actualitzada de la Conselleria de Sanitat i Consum de la CAIB.

4) Supervisar els registres d'anàlisi de perills i punts crítics de control (APCC) de la zona de manipulació d'aliments.

5) Revisar les normes de salut dels centres (en cas d'indisposició dels infants, administració de medicació signada pels pares, documentació bàsica de salut a les noves admissions dels nins a l'escoleta, al·lèrgies...), etc.

6) Conèixer l'origen de l'aigua a les escoles/guarderies i als centres d'educació infantil (CEI), i l'enregistrament segons el sistema de control APPCC.

3. Mètode

A. Població:

La població objecte d'aquesta investigació han estat les escoles/guarderies i CEI de 0 a 3 anys. En total sumen 119 centres, dels quals 11 són CEI públics municipals, 1 és un CEI públic de la CAIB, 21 són CEI concertats inscrits al registre municipal d'escoles

d'infants de Palma del PMEI;¹⁴ i 86 són centres privats entre escoletes/guarderies i CEI dins el terme de Palma, segons els registres del Departament Municipal de Llicència d'Activitats (inspeccionats durant el període de 2010-2011 en aquesta campanya puntual per l'Ajuntament de Palma).

B. Temporalització:

El període d'inspeccions ha estat el transcorregut durant els cursos escolars 2010 i 2011.

C. Descripció del procés d'inspeccions:

Una vegada feta la planificació de les inspeccions des del Centre Municipal de Salut de l'Ajuntament de Palma, es comunica a la Direcció General de Salut Pública i Consum del Govern de les Illes Balears. Aquest procés inclou la realització de la inspecció higienicosanitària general (segons els objectius esmentats anteriorment), la redacció de l'acta en el moment de la inspecció, que es deixa al centre inspeccionat, i l'emissió d'un informe, el qual posteriorment es trameta al mateix centre infantil. Si cal adoptar mesures cautelars al centre inspeccionat, es dicta un decret en què hom li ho notifica. Trimestralment es notifica a la Direcció General de Salut Pública i Consum del Govern de les Illes Balears, a la Direcció General de Planificació, Inspecció i Infraestructures Educatives/IEPI i a la Regidoria d'Educació (PMEI) de l'Ajuntament de Palma els informes de les inspeccions.

D. Instruments:

Els instruments d'avaluació utilitzats per dur a terme les investigacions d'aquest estudi han estat:

- Un qüestionari d'avaluació de 82 ítems elaborat conjuntament per tècnics de la Conselleria de Salut i Consum i de la Regidoria de Salut¹⁵ de l'Ajuntament de Palma. No obstant això, en aquest article s'han seleccionat els 29 ítems més significatius.
- Un mesurador de clor residual lliure de l'aigua i termòmetre.

Posteriorment s'introdüïren les dades del qüestionari al suport informàtic (EPIINFO) del Centre Municipal de Salut (CMS), amb la finalitat d'elaborar un estudi descriptiu i fer-ne l'anàlisi posterior.

El personal que ha executat les inspeccions a tots els centres objecte d'aquest article sempre ha estat el mateix (metge, especialista en medicina preventiva i de salut pública del Centre Municipal de Salut).

4. Resultats

Els resultats de les inspeccions es reflecteixen en sis taules, que responen als sis objectius de l'estudi. Després de cada taula apareix el comentari global. Això no obstant, a les taules 3, 4 i 5, atesa la quantitat d'ítems analitzats, el comentari es farà més específicament.

¹⁴ Fins a la data la competència inspectora anual de les dites escoletes és de l'Ajuntament de Palma.

¹⁵ Actualment denominada Regidoria de Sanitat i Consum.

Taula 1. Nombre d'inspeccions i centres inspeccionats de 0 a 3 anys al terme municipal de Palma, els cursos escolars 2010 i 2011

	Nombre d'inspeccions per cursos escolars 2010 i 2011		Nombre total d'inspeccions i centres inspeccionats els cursos 2010-2011	
	2010	2011	Inspeccions	Centres inspeccionats
Centres d'educació infantil públics	11	12 (11 als mateixos centres de 2010)	23	12
Centres d'educació infantil concertats amb el PMI	24	21 (21 als mateixos centres de 2010)	45	21
Escoletes/guarderies i centres d'educació infantil privats	63	35 (14 als mateixos centres de 2010)	98	86
Totals	98	68	166	119

Al 38,6% dels centres s'ha realitzat més d'una inspecció. La inspecció tant als centres públics com als CEI privats concertats amb el PMEI per a la bonificació municipal s'ha realitzat tant en el 2010 com en el 2011; les escoletes/guarderies i els CEI privats inspeccionats no han estat els mateixos durant els dos cursos escolars i s'han anat executant les inspeccions fins a completar la llista municipal del Departament Municipal de Llicències d'Activitats, si bé en tres escoletes/guarderies privades també s'han dut a terme més de dues inspeccions per al control de les deficiències observades.

Taula 2. Nombre d'escoletes i centres d'educació infantil, públics, amb bonificació municipal i privats per codi postal i barri el curs 2011, classificats de major a menor

CP	Barri	Escoletes públiques	Escoletes concertades amb el PMI	Escoletes privades	Totals
07013	El Jonquet-Santa Catalina	2	4	13	19
07008	Son Goteu-Viver-Son Ametler	—	2	12	14
07004	Arx. Lluís Salvador-Son Oliva	1	3	9	13
07010	Establiments-el Secar de la Real	1	1	10	12
07007	El Coll d'en Rabassa	1	1	9	11
07011	El Camp d'en Serralta-Son Roca	1	1	6	8
07006	Polígon de Llevant	1	—	6	7
07009	La Indioteria-Son Cladera	1	2	4	7
07005	Marian Aguiló	—	—	5	5
07198	Son Ferriol-l'Hostalot	1	1	3	5
07003	31 de Desembre-Blanquerna	—	2	2	4
07015	Gènova-la Bonanova-Sant Agustí	—	2	1	3
07002	Aragó-Manacor	1	—	1	2
07014	El Terreno	—	1	1	2
07600	L'Arenal	1	—	1	2
07001	Ciutat Antiga	—	—	1	1
07120	Son Sardina	—	—	1	1
07199	La Casa Blanca	—	1	—	1
07608	El Pil-larí	-	—	1	1
07012	Casa del Mar-Jaume III	1	—	—	1
Total		11	21*	86	119

* De 2010 a 2011, 3 escoletes varen deixar de tenir la bonificació municipal.

D'acord amb els resultats de la taula anterior, el barri amb major nombre de centres és el Jonquet-Santa Catalina, amb 19 centres. El segueixen en ordre decreixent els barris següents: Son Ametler-Son Gotleu, amb 14; Arxiduc Lluís Salvador, amb 13; Establiments-el Secar de la Real, amb 12; el Coll d'en Rabassa, amb 11; Polígon de Llevant i la Indioteria-Son Cladera, amb 7; Marian Aguiló i Son Ferriol-l'Hostalot, tots dos amb 5; 31 de Desembre-Blanquerna, amb 4; Gènova-la Bonanova-Sant Agustí, amb 3; Aragó-Manacor, el Terreno i l'Arenal, tots tres amb 2, i Ciutat Antiga, Son Sardina, la Casa Blanca, el Pil·larí i la Casa del Mar-Jaume III amb 1 centre cadascun.

Taula 3. Resultats de les dades higienicosanitàries de la zona de manipulació d'aliments i menjadors

	Centres públics		Centres concertats amb PMI		Centres privats		Total
1. Nombre de nins	982	13,12%	1166	15,5%	5334	71,3%	7482
2. Nombre de comensals	982	16,46%	923	15,5%	4058	68,05%	5963
3. Elaboració del menjar							
Elaboració pròpia del menjar	12	100%	18	85,7%	79	91,8%	109
Càtering			3	14,3%	7	8,1%	10
Total	12	100%	21	100%	86	100%	119
4. Autorització actualitzada de la CAIB de menjador col·lectiu							
Sí	12	100%	19	90,5%	72	83,7%	
Corregit (no en tenien però han corregit la deficiència)			2	9,6%	11	12,9%	
Anul·lada (tancament de l'escoleta)					3	3,4%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
5. Disposen de la infraestructura necessària i en bon estat							
Sí	12	100%	19	90,5%	72	83,7%	
Corregit			2	9,5%	7	8,15%	
Pendent de correcció (anomalies lleus)					7	8,15%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
6. Disposen d'una llista completa i actualitzada dels proveïdors							
Sí	12	100%	16	76,2%	49	57%	
No			5	23,8%	30	34,9%	
Corregit					7	8,1%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
7. Tenen al dia els registres de temperatures de cambres fredes i/o recepció de menjars							
Sí	11	91,7%	17	81%	39	45,35%	
No			2	9,5%	29	33,72%	
Corregit	1	8,3%	2	9,5%	18	20,93%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
8. Elaboren programacions de menús de forma mensual i les donen a conèixer als pares?							
Sí	12	100%	21	100%	83	96,5%	
No					3	3,5%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	

Els comentaris dels ítems corresponents a la taula 3 i següents es realitzen segons el tipus de centre:¹⁶

1. i 2. Ens trobam que l'empresa privada absorbeix el major nombre d'alumnat matriculat, concretament 5.334 nins i nines (71,3%) i el major nombre de comensals: 4.058 (68,05% del total de comensals). La resta de percentatges es reparteix entre els centres concertats amb PMEI: 1.166 nins i nines matriculats (15,5%) i 923 comensals (15,47%), mentre que als centres públics hi ha 982 infants matriculats i comensals, que representen el 16,46%.

La matriculació dels infants es reparteix de la manera següent: l'empresa privada absorbeix el 71,3%, el 15,15% pertany a CEI privats concertats amb el PMEI i el 13,12% pertany a CEI públics. D'altra banda, els menús servits són el 68,05% a les escoles/guarderies i CEI privats; el 16,46% als CEI públics i el 15,47% als CEI concertats amb el PMEI.

3. El 100% dels CEI públics elaboren el menjar al centre mateix, mentre que el 85,7% dels centres privats concertats amb el PMEI elaboren el menjar, i la resta (14,3%) tenen càtering. El 91,8% de les escoles/guarderies i els CEI privats elaboren el menjar a la cuina pròpia i el 8,1% contracten un càtering.

4. El 100% dels CEI públics i dels CEI concertats amb el PMEI disposen de la llicència de menjador després de la correcció de la deficiència detectada en dos d'aquests darrers; i a la resta, el 100% de les escoles/guarderies i CEI privats també en disposen, després de la correcció de deficiència detectada en onze escoles (12,9%).

En tres escoles privades (3,4%) s'ha anul·lat l'autorització de menjador. En una el tancament ha estat voluntari i a les altres dues ha estat obligatori per anomalies greus.

5. El 100% dels CEI, tant públics del PMEI com concertats amb aquest, disposen de la infraestructura necessària (locals, instal·lacions i equips...) i la mantenen en condicions per a l'activitat que desenvolupen. En dos dels darrers s'ha fet la correcció de la deficiència detectada (9,5%). El 91,85% de les escoles/guarderies i CEI privats disposen igualment de la infraestructura correcta després de la correcció de deficiències detectades en set escoles/guarderies (8,15%). Queden pendents de correcció altres set centres privats (8,15%).

6. El 100% dels CEI públics (12) del PMEI i el 76,2% dels CEI concertats amb el PMEI (16) disposen d'una llista completa i actualitzada de proveïdors segons el sistema d'APPCC, i 5 d'aquests darrers (23,8%) no disposen d'aquests registres. Pel que fa a la resta, 56 (65,1%) de les escoles/guarderies CEI privats realitzen aquest ítem de manera correcta, després de la correcció de deficiències detectades en 7 escoles (8,1%), i queden pendents de correcció de deficiències lleus d'aquest ítem 30 centres (34,9%).¹⁷

7. El 100% dels CEI públics (12) del PMEI, el 90,5% dels CEI concertats amb el PMEI (19) i el 66,28% de les escoles/guarderies i CEI privats (57) disposen d'un registre de les temperatures de manteniment en cambres i/o recepció de menjar segons l'APPCC de manera correcta, després de la correcció d'aquest ítem en 1 dels centres públics (8,3%), en

¹⁶ Els resultats de les dades presentades a les taules 3, 4, 5 i 6 pertanyen al curs 2011 pel que fa als CEI municipals i als concertats amb el PMEI, ja que són les darreres dades de què disposam pel que fa a aquests centres i han estat inspeccionats durant els dos cursos consecutius 2010 i 2011. Quant a les escoles privades, les dades pertanyen a la suma de centres privats inspeccionats els cursos 2010 i 2011. En aquest article s'analitzen 29 ítems del total de 82 recollits al qüestionari d'inspecció.

¹⁷ Els registres de proveïdors i el control de recepció de matèries primeres han de constar de les dades següents: dades del proveïdor, data de lliurament, nom del producte, etiquetatge correcte, data de caducitat.

2 centres concertats amb el PMEI (9,5%) i en 18 centres privats (20,93%); d'altra banda, no disposen d'aquests registres 2 CEI concertats amb el PMEI i 29 centres privats (33,72%).¹⁸

8. El 100% dels CEI públics (12) del PMEI i dels CEI concertats amb el PMEI (21) disposen de programacions de menús de forma mensual i les donen a conèixer als pares. Pel que fa a la resta d'escoles/guarderies i CEI, privats, 83 (96,5%) realitzen aquest ítem de manera correcta i queden pendents de correcció altres 3 centres (3,5%). Per tant, en general es compleix aquest ítem a tots els centres.¹⁹

Taula 4. Resultats de les condicions higièniques generals del centre

	Centres públics		Centres concertats amb PMI		Centres privats		Total
9. Disposen de protocols i registre de neteja i desinfecció d'instal·lacions, equips i objectes (juguets, etc.)							
Sí	11	91,7%	15	71,4%	44	51,2%	
No			6	28,6%	38	44,2%	
Corregit	1	8,3%			4	4,6%	
10. Disposen de fitxes de seguretat dels productes químics perillosos?							
Sí	10	83,3%	7	33,3%	16	18,6%	
No			14	66,7%	67	77,9%	
Corregit	2	16,3%			3	3,4%	
Total	100%		100%		100%		
11. La zona de canvi de bolquers té rentamans d'accionament no manual i dotació complementària?							
Sí	12	100%	18	85,7%	35	40,7%	
No			3	14,3%	51	59,3%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
12. Utilitzen paper d'un sol ús per fer el canvi de bolquers?							
Sí	10	83,3%	12	57,1%	41	47,7%	
No	2	16,7%	9	42,9%	42	48,8%	
Corregit					3	3,5%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	

¹⁸ Els registres de control de temperatura de recepció de productes refrigerats o congelats són bàsics per mantenir la cadena alimentària correctament. Les temperatures correctes són de 2 a 7° la de refrigeració, i de -18 a -20° la de congelació.

¹⁹ La distribució o informació per escrit referent a la programació dels menús servits als centres és absolutament necessària perquè els pares puguin complementar a casa els menús diaris de manera equilibrada. El contingut equilibrat de nutrients de la ingesta diària suposa de manera genèrica el 60% d'hidrats de carboni, el 15% de proteïnes i el 30% de greixos, respectant la suficiència i la varietat dels àpats i adequant-los a l'edat dels infants. Referència de consum correcte: fruita fresca i de temporada, 2 peces al dia; verdures i hortalisses, 2 racions al dia; de 5 a 6 racions al dia del grup dels cereals, entre pa, patates, pasta, arròs, blat, etc., i setmanalment del mateix grup amb hidrats de carboni es pot menjar arròs 1 vegada, pasta 1 vegada i patates d'1 a 2 vegades. Dels grups d'aliments proteics, tant de la carn com del peix, se'n pot menjar d'1 a 3 vegades per setmana; els ous, d'1 a 2 vegades per setmana; llegum, d'1 a 2 vegades per setmana; làctics, 3 racions al dia, i l'aigua diàriament entre 1,5 i 2 litres. Font: *Com ens hem d'alimentar?* Ajuntament de Palma.

Taula 4 (cont.). Resultats de les condicions higièniques generals del centre

	Centres públics		Centres concertats amb PMI		Centres privats		Total
13. Els banys estan adaptats als infants amb 2 lavabos i 2 vàters o duplicant la seva dotació si són compartits per 2 aules amb accés directe des de l'aula?							
Sí	12	100%	20	95,2%	78	90,7%	
No			1	4,8%	8	9,3%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
14. Disposen d'instal·lació idònia per a la neteja de cos sencer?							
Sí	12	100%	21	100,0%	74	86%	
No					12	14%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
15. La zona de descans està aïllada acústicament?							
Sí	12	100%	21	100%	74	86%	
No					12	14%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
16. Les portes i les finestres tenen sistemes antiengrunaments i suficient alçària per evitar que s'hi aboquin els infants?							
Sí	12	100%	19	90,5%	41	47,7%	
No			1	4,8%	43	50,0%	
Corregit			1	4,8%	2	2,3%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
17. Tenen recintes amb arena destinats al joc?							
Sí (pendent de ser eliminats)	1	8,4%	4	19%	22	25,5%	
No	11	91,6%	17	81%	64	74,5%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
18. Tenen l'autorització i posologia per escrit, en cas d'administrar un medicament subministrat pels pares i degudament guardat?							
Sí	12	100%	20	95,2%	80	93%	
No			1	4,8%	4	4,7%	
Corregit					2	2,3%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	
19. Disposen d'assegurança d'accidents d'usuaris i de responsabilitat civil?							
Sí	12	100%	21	100%	85	98,8%	
Corregit					1	1,2%	
Total	12	100%	21	100%	86	100%	

9. El 100% dels CEI públics (12) del PMEI, el 71,4% dels CEI concertats amb el PMEI (15) i el 55,8% d'escoles/guarderies i CEI privats (48) disposen de programes i registres de neteja i desinfecció de les instal·lacions, els equips i objectes (juguetes...) després de la correcció d'aquest ítem en 1 dels centres públics (8,3%) i en 4 centres privats (4,6%), mentre que 6 centres concertats amb el PMEI i 38 centres privats (44,2%) no en disposen.²⁰

²⁰ Dur les programacions i els registres de neteja per escrit («Qui ho fa?», «Quan ho fa?», «Com ho fa?») és molt important per a la prevenció de malalties infectocontagioses, especialment en el cas de totes aquelles juguetes que els infants es posen a la boca, la neteja de les quals ha de ser diària. Es recomana que en el pla de joc també s'anyi la planificació de neteja de les juguetes.

10. El 100% dels CEI públics (12) del PMEI, el 33,3% dels CEI concertats amb el PMEI (7) i el 22% d'escoletes/guarderies i CEI privats (19) disposen de fitxa de dades de seguretat dels productes químics de neteja que utilitzen, després de la correcció d'aquest ítem en 2 dels centres públics; mentre que el 66,7% de centres concertats amb el PMEI (14) i 67 centres privats (77,9%) estan pendents de correcció. La manipulació correcta de productes de neteja és imprescindible per al bon ús i l'eficàcia d'aquests productes, com també per a la prevenció de riscos laborals.²¹

11. El 100% dels CEI municipals, el 85,7% dels CEI concertats amb el PMEI i el 40,7% de les escoletes/guarderies i CEI privats compleixen la normativa de referència vigent dels centres d'educació infantil de la Conselleria d'Educació. La resta, el 14,3% dels concertats i el 59,3% dels privats, estan pendents de correcció d'aquest ítem.²²

12. Per fer el canvi de bolquers de la manera més higiènica possible s'hauria d'utilitzar paper d'un sol ús damunt el canviador de bolquers. El 83,3% dels CEI públics utilitzen paper d'un sol ús; la resta disposen de material de canvi i tovallola específica per a cada infant guardada al seu caseller, que en cas de necessitat es canvia de manera adequada. El 57,1% dels CEI concertats amb el PMEI, i el 47,7% de les escoletes/guarderies i CEI privats també utilitzen paper d'un sol ús. No es pot considerar incorrecta la utilització de tovalloles netes d'ús individual ubicades en casellers particulars de cada infant que es renoven periòdicament o en cas de necessitat de neteja d'aquestes, si bé es recomana la utilització de paper d'un sol ús a fi de garantir sempre la higiene adequada.

13. El 100% dels CEI públics (12), el 95,2% dels CEI concertats amb el PMEI (20) i el 90,7% de les escoletes/guarderies i CEI privats (78) compleixen la normativa de referència vigent dels centres d'educació infantil de la Conselleria d'Educació. Pel que fa a la resta, 1 dels centres concertats (4,8%), i 8 dels privats (9,3%) no compleixen aquest ítem de manera òptima.²³

14. El 100% dels CEI públics (12), el 100% dels privats concertats amb el PMEI (21) i el 86% de les escoletes/guarderies i CEI privats (74) compleixen la normativa de referència vigent dels centres d'educació infantil de la Conselleria d'Educació pel que fa a la dotació dels banys dels infants. El 14% dels centres privats no concertats han de corregir aquesta deficiència i estan pendents de disposar d'instal·lació idònia per a la neteja de cos sencer, la qual, segons indica el Decret 60/2008 de la Conselleria d'Educació, s'ha de tenir.

15. El 100% dels CEI públics (12), el 100% dels privats concertats amb el PMEI (21) i el 86% de les escoletes/guarderies i CEI privats (74) compleixen aquest ítem. La resta,

²¹ Cal demanar a l'empresa de neteja o als proveïdors dels productes de neteja la justificació i els registres d'ús: dosificació dels productes segons les recomanacions del fabricant; disposar de fitxes de seguretat i fitxes tècniques d'aquests; emmagatzematge correcte dels productes de neteja segons els logotips: irritant, tòxic, inflamable, corrosiu (aquest dos darrers no poden emmagatzemar-se un devora l'altre), i la identificació dels riscos per a la salut i actuacions en casos d'intoxicació, contacte amb mucoses i pell...

²² Decret 60/2008 sobre els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil, pel que fa a la infraestructura de la qual han d'estar dotats i que han de complir els canviadors de bolquers: banyera, pica o plat de dutxa adequats a l'edat dels infants i amb visibilitat des de l'aula. Pot tenir l'accés directe des de l'aula o just a l'entrada de l'aula.

²³ Pel que fa al compliment del Decret 60/2008 sobre els requisits mínims dels centres de primer cicle d'educació infantil, en referència a la dotació dels banys dels infants, a vegades no és possible adaptar aquesta normativa a escoletes ubicades en establiments antics, ja que no sempre és possible l'accés directe al bany des de l'aula. En els casos següents, la normativa estableix que es poden considerar centres d'educació infantil singulars: els ubicats en nuclis inferiors a 2.500 habitants; en barriades de privació social o en zones amb la taxa de natalitat inferior a la mínima de la CA; els situats al nucli antic de la localitat quan suposi greu dificultat pel solar o edifici disposar d'un mínim de tres unitats.

12 centres privats (14%), estan pendents de corregir la deficiència i de disposar de zona de descans aïllada acústicament.²⁴

16. El 100% dels CEI públics (12), el 95,3% dels privats concertats amb el PMEI (20) i el 50% de les escoles/guarderies i CEI privats compleixen aquest ítem, després de la correcció d'un centre privat concertat amb el PMEI (4,8%) i de dos centres privats (2,3%). Els centres privats estan pendents de corregir aquest ítem en un 50%.

17. El 100% dels CEI de titularitat municipal (11), el 81% dels privats concertats amb el PMEI i el 74,5% de les escoles/guarderies i CEI privats compleixen de manera correcta aquest ítem. Queden pendents de correcció un centre públic, quatre centres privats concertats amb el PMEI i 22 centres privats.²⁵

18. El 100% dels CEI públics (12), el 95,2% dels privats concertats amb el PMEI (20) i el 95,3% de les escoles/guarderies i CEI privats, després de la correcció de dos d'aquests darrers centres (2,3%), compleixen aquest ítem. Cal tenir present que cap centre no pot administrar medicaments sense l'autorització dels pares o tutors dels infants.

19. Tots els centres inspeccionats disposen d'assegurança d'accidents i de responsabilitat civil. Compleixen, per tant, aquest ítem al 100%.

Taula 5. Aigua

	Centres públics	Centres concertats amb PMI	Centres privats	
20. Origen de l'aigua als centres				
a) Xarxa municipal	12 100%	21 100%	85 98,8%	
b) Pou propi amb autorització sanitària			1 1,2%	
c) Tenen aljubs i/o dipòsits? Sí	7 58,3% (sí)	6 31,6(sí)	14 16,3% (sí)	
21. Disposen de registres de control de clor residual lliure (CRL), que indiquen el punt on es pren la mostra?				
Sí	5 41,7%	13 61,9%	20 23,32%	
No		6 28,6%	63 73,3%	
Corregit	7 58,3%	2 9,5%	3 3,5%	
Total	12 100%	21 100%	86 100%	
22. Els centres disposen de connexió directa a la xarxa de clavegueram?				
Sí	12 100%	21 100%	85 98,8%	
No			1 1,2%	
Total	12 100%	21 100%	86 100%	

²⁴ Part del personal que treballa a les escoles del sector privat ha de prendre consciència de la importància que té per a la tranquil·litat i el benestar dels infants, i dels treballadors, que tant a les aules com a les zones de descans el nivell de aïllament acústic sigui el major possible, com també la introducció i sensibilització d'aquest tema a l'hora d'educar els infants.

²⁵ Els recintes amb arena als centres d'educació infantil no són convenients des del punt de vista sanitari, atès que poden ser via de contagi de processos infecciosos.

20. El 100% dels CEI públics (12) i privats concertats amb el PMEI (21) i el 98,8% de les escoles/guarderies i CEI privats disposen de connexió directa a la xarxa d'aigua municipal. Un centre privat situat en sòl rústic disposa també de pou propi amb autorització sanitària. Alguns dels centres, a més de disposar de l'aigua directa de la xarxa, disposen d'un aljub i/o dipòsit: són 7 centres públics (el 58,3%), 6 centres privats concertats amb el PMEI (el 31,6%) i 14 centres privats (el 16,3%), en la major part amb cabal d'aigua continu. En cas de disposar d'aljub, el seu responsable ha de fer neteges periòdiques especialment després d'un període de cessament d'utilització d'aquest i previsió del reinici de l'activitat. A més, s'han de fer contínuament els controls de clor residual lliure a l'aigua amb registres escrits de la realització d'aquest procés.²⁶

21. El 100% dels CEI públics (12) compleixen aquest ítem, després de la correcció a 7 centres, també el compleixen el 71,4% dels privats concertats amb el PMEI (21), després de la correcció a 2 centres, i finalment el 26,8% de les escoles/guarderies i CEI privats, després de la correcció a 3 centres (3,5%).²⁷

22. Tots els centres disposen de connexió directa al clavegueram, llevat d'un dels centres privats, situat en zona rústica.²⁸

Taula 6. Percentatges de correcció de deficiències als centres inspeccionats

	Centres públics	Centres concertats amb PMEI	Centres privats
23. Percentatge de deficiències lleus corregides per tipus de centre inspeccionat	100%	75%	43%
24. Percentatge de deficiències greus corregides per tipus de centre inspeccionat			3 centres 100%
25. Percentatge de presa de mesures cautelars als centres inspeccionats amb deficiències molt greus, tancats			2 centres 100% tancats

²⁶ Per a la prevenció de la legionel·losi als centres, en resum, s'ha de fer el següent: plànol on s'identifiquin tots els punts terminals d'aigua (aixetes i dutxes) del centre als quals s'ha de realitzar el control de clor residual lliure (valor de referència: 0.2-0.6 ppm) i de la temperatura (valors correctes de referència: aigua freda <20° i aigua calenta >50°). Tots els punts s'han de numerar al plànol, el control de cada un dels punts s'ha de fer almenys una vegada a l'any i s'han d'anotar els resultats en un llibre de registre on quedin reflectides totes les actuacions anteriorment esmentades, a més d'una anàlisi d'aigua i de control anual de legionel·la, com també el calendari d'actuacions, amb la neteja dels dipòsits d'aigua, els quals s'han de netejar periòdicament, especialment si el centre està tancat més d'un mes (el període estival és el més susceptible de contagi), i s'han de netejar i desinfectar els filtres de les aixetes. En cas de detecció de legionel·la, s'han d'anotar les mesures correctores i els controls realitzats fins a la resolució.

²⁷ El control periòdic de clor segons s'indica a la sistemàtica de control APPCC encara és una assignatura pendent en molts dels centres privats d'educació infantil. L'Ajuntament de Palma fa el control de clor en continu de l'aigua de la xarxa, però la quantitat de clor residual lliure que arriba a les aixetes particulars depèn de factors aliens al clavegueram municipal, com poden ser canonades velles o en mal estat o distància des de l'entrada de la xarxa al punt de presa de la mostra. Per tant, és responsabilitat de l'empresari mateix comprovar que l'aigua té el contingut de clor recomanable, entre 0,2 i 0,6 ppm, a totes les aixetes del centre, especialment a la zona de manipulació d'aliments.

²⁸ Els incompliments en matèria sanitària trobats a les inspeccions es classifiquen de la manera següent:

- Incompliment lleu: el que no requereix una actuació urgent, ja que no amenaça de manera imminent la salut dels infants o treballadors, i es pot esmenar mitjançant presentació de justificants.
- Incompliment greu: el que s'ha de corregir de manera urgent.
- Incompliment molt greu: el que no permet la continuïtat de l'activitat fins a la rectificació de les deficiències.

23. Per comprovar la correcció de les deficiències higienicosanitàries lleus detectades en 56 centres l'any 2010, i en 40 centres l'any 2011, els centres han disposat d'un termini diferent en cada cas, segons els tipus d'anomalies detectades per presentar els justificants de les esmenes (fotografies, factures o altres documents) al Registre Municipal o al Centre Municipal de Salut.

La correcció d'aquestes anomalies higienicosanitàries ha estat del 100% als CEI municipals, del 75% als CEI privats concertats amb el PMI i del 43% als centres privats.

24. Els centres que han presentat anomalies higienicosanitàries greus han estat 3 centres privats. S'han notificat les anomalies trobades a la Direcció General de Salut Pública de la Conselleria de Salut i Consum i a la Direcció General de Planificació, Inspecció i Infraestructures Educatives (IEPI) i s'han anat realitzant diverses inspeccions de seguiment, fins a la comprovació *in situ* de la correcció de les deficiències.

25. Els centres que presentaren anomalies higienicosanitàries molt greus han estat 2 centres privats no concertats amb el PMEI, la qual cosa representa un 1,6% de total de les 119 escoles inspeccionades. En aquestes escoles s'ha tancat l'activitat.

Conclusions

En funció de les dades d'aquesta investigació podem treure les conclusions següents:

Al terme de Palma hi ha 119 escoles/guarderies i CEI de 0 a 3 anys que engloben un total de 7.482 nins i nines. D'aquests, n'hi ha 12 que corresponen a CEI públics, amb 982 nins i nines, que representen el 13,12%; 21 CEI privats concertats amb el PMEI, amb un total de 1.166 nins i nines (15,5%); i 86 escoles/guarderies i CEI privats, amb 5.334 nins i nines (71,3%). El major nombre d'escoles/guarderies i CEI correspon al sector privat.

La dotació d'escoles/guarderies i CEI per codi postal és molt diferent segons el barri. Si bé els centres es distribueixen segons la densitat poblacional, constatarem l'existència de barris amb una certa mancança d'aquest servei per a aquesta etapa educativa de 0 a 3 anys.

Una altra conclusió observada és que gairebé tots els centres compleixen el Decret 60/2008 en línies generals. Això no obstant, cal especificar clarament que els centres que més el compleixen correctament, quasi en la seva totalitat, són els CEI públics, seguits dels CEI concertats amb el PMEI. Per contra, on observem més anomalies és als centres privats. En 3 casos s'han detectat anomalies greus que s'han corregit completament, en 2 casos s'han detectat anomalies molt greus que han estat causa del tancament de l'activitat, i es tractava de centres privats.

A les taules 3, 4 i 5 es detecten les anomalies higienicosanitàries lleus següents:

En referència al bon estat de la infraestructura necessària, s'han detectat anomalies lleus en 7 centres privats.

No disposen d'una llista completa i actualitzada de proveïdors 30 centres privats, i 5 centres concertats amb el PMEI, la qual cosa no vol dir que els proveïdors no estiguin correctament homologats, sinó simplement que no disposen de les dades enregistrades.

Queden pendents de dur correctament al dia els registres de temperatures de cambres fredes i/o recepció de menjars 29 centres privats i 2 centres concertats amb el PMEI.

Estan pendents d'enregistrar les programacions dels menús i donar-les a conèixer als pares 3 centres privats.

No disposen de protocols, registres de neteja i desinfecció escrits de les instal·lacions, els equips, els objectes i les joguetes 6 centres concertats amb el PMEI i 38 centres privats. El fet que no enregistren el treball de neteja no significa que facin una neteja incorrecta, ja que en el 95,6% dels casos la neteja va ser correcta.

No disposen de fitxes de seguretat dels productes químics de neteja 14 centres concertats amb el PMEI i 67 centres privats.

La zona de canvi de bolquers no té rentamans d'accionament no manual i dotació complementària en 3 centres concertats amb el PMEI i en 51 centres privats.

En fer el canvi de bolquers no utilitzen paper d'un sol ús 2 dels CEI públics, 9 centres concertats amb el PMEI i 42 centres privats.

1 centre concertat amb el PMEI i 8 centres privats no disposen de 2 lavabos i 2 vàters per aula.

12 centres privats no disposen d'instal·lació idònia per a la neteja de cos sencer.

12 centres privats no disposen de zona de descans aïllada acústicament.

1 centre privat concertat amb el PMEI no disposa de sistemes antiengrunament correctes a les finestres i portes, i 43 centres privats tampoc no en disposen.

1 CEI públic, 4 centres concertats amb el PMEI i 22 centres privats disposen de fossats d'arena al pati.

1 centre privat concertat amb el PMEI i 4 centres privats no disposen d'autorització escrita per administrar medicaments subministrats pels pares o tutors.

6 centres concertats amb el PMEI i 63 centres privats no enregistren el control de clor residual lliure segons el sistema APPCC.

Aquests ítems inspeccionats als centres públics es compleixen gairebé en un 100%. Als centres privats concertats amb el PMEI es detecten mancances lleus en molt baix percentatge, mentre que als centres privats és on es detecta el major percentatge de deficiències lleus.

L'educació dels infants més petits pertany tant a la família com a la societat. La manera com aquesta darrera la duu a terme és un dels millors indicadors d'equitat que pot tenir una comunitat amb visió de futur.

Bibliografia

a) Llibres, revistes...

Boletín de los Asilos Cuna del Niño Jesús de Palma y Santa Catalina para acoger y cuidar durante el día niños en lactancia y párvulos pobres (1909), núm. 1. Palma, Tipografía de Amengual i Muntaner.

BUJOSA, F.; MOLL, I., SUREDA, B. (2000): «La avanzada transición demográfica en Mallorca: el caso de la mortalidad infantil». *Boletín de la Asociación de Demografía Histórica*, XVIII, II, pàg. 125-145. dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=104086

Conselleria d'Educació i Cultura. <http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?lang=es&coduo=290836>, pàg. 65-67.

Conselleria de Sanitat i Consum del Govern de les Illes Balears. <http://dgsalut.caib.es/SeguretatAlimentaria>.

GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. [et al.] (2002): *Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Institut d'Estudis Catalans, Publicacions l'Abadia de Montserrat. Barcelona.

JANER, G. (1983): *Emili Darder i la política sanitària-escolar de l'Ajuntament de Ciutat en temps de la Segona República*. Monografia del Departament de Dinàmica Educativa. Servei d'Educació de l'Ajuntament de Palma.

La Almudaina (Palma), 11 i 13 de gener de 1908.

MIR, R.; FERNÁNDEZ, M. C.; VILANOVA, C. M. (2006): *Com ens hem d'alimentar? Educació per a la salut i el medi ambient*. Ajuntament de Palma.

MORA, E. (1900): «Expedient sobre la creació del cos mèdic municipal a 1900». Negociado de Beneficencia y Sanidad. Ayuntamiento de la Ciudad de Palma. Arxiu de Ciutat.

Patronat Municipal d'Escoles d'Infants PMEI de l'Ajuntament de Palma: http://www.palmademallorca.es/IMI/PORTAL/PRD/floc_d4_v1.jsp?codMenu=741&agrupacion=0&codMenuSegundoNivel=733&codMenuPrimerNivel=846&language=es

SUREDA, B. (2000): *L'educació a les Balears en el segle XX*, Edicions Documenta Balear, Palma.

www.aesan.msc.es/.alimentaria/formacion/Doc_criterios_minimos_manipuladores_DEFINITIVO.pdf

b) Lleis i altres normatives

Llei 7/1985, reguladora de les bases de règim local.

Llei 14/1986, de 25 d'abril, general de sanitat.

Llei 17/2011, de 5 de juliol, de seguretat alimentària i nutrició. Decret 60/2008, de 2 de maig (BOIB núm. 63 de 8 de maig), pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres del primer cicle d'educació infantil Reial decret 1004/91, de 14 de juny, pel qual s'estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixen ensenyament de règim general no universitari.

Reial decret 140/2003, de 7 de febrer, sobre la qualitat de l'aigua de consum humà.

Reial decret 865/2003, de 4 de juliol, pel qual s'estableixen els criteris higienicosanitaris per a la prevenció i el control de la legionel·losi. Reial decret 109/2010, de 5 de febrer, pel qual es modifiquen diversos reials decrets en matèria sanitària per a la seva adaptació a la Llei 17/2009, de 23 de novembre, i a la Llei 25/2009, de 22 de desembre, sobre el lliure accés a les activitats de serveis i el seu exercici, que deroga normativa a entitats formadores de manipuladors d'aliments.

Les autores

Roser Mir Ramonell és llicenciada en Medicina i Cirurgia, especialista en Medicina Preventiva i Salut Pública, així com Màster Universitària en Salut Infantil i Tècnica Superior en Prevenció de Riscs Laborals. Ha treballat en atenció primària, però la seva principal línia de treball ha estat la promoció de la salut, i la prevenció des de la Regidoria de Sanitat i Consum de l'Ajuntament de Palma (Illes Balears). Ha publicat llibres i articles sobre els temes següents: educació per a la salut i medi ambient; salut infantil dels escolars; morbiditat hospitalària.

M. del Carmen Fernández és mestra de primària, professora de piano, llicenciada en Filosofia i Lletres (secció Pedagogia) i doctora en Ciències de l'Educació. Professora titular de la Universitat de les Illes Balears de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació. Ha publicat llibres i articles sobre diferents temàtiques: fracàs escolar, didàctica del llenguatge, educació i salut, síndrome d'esgotament professional o *burnout* en professors, patrimoni cultural i educació, o factors educatius en institucions.

**Narraciones de
la experiencia
docente**

Marco Righetti
*Liceo pedagogico di
Codigoro (Ferrara),
Italia*

Educació i Cultura
(2013), 24
27-40

Narraciones de la experiencia docente

Narrated teaching experiences

Marco Righetti

Resumen

Aquest treball cerca una proposta en base a una història de vida professional mitjançant alguns aspectes claus que asumeixen el valor argumentatiu d'un assaig i no pas la d'un escrit estructurat a modo d'una narració prou acotada. L'objectiu és fonamentalment metodològic: afavorir la relació i l'eficàcia didàctica mitjançant el replantejament de models pròpis del saber i de la pròpia concepció del món i del treball, o sia, de la indagació autobiogràfica.

Paraules clau: educació relacional, educació per a la bellesa, educació del gust, didàctica d'ensenyament-aprenentatge.

Abstract

The aim of this paper is to come up with an educational proposal based on narrated teaching experiences through certain key aspects that acquire the significance of reasoned arguments from an essay rather than a structured piece of carefully defined writing. Our objective is mainly a methodological one: to foster relationships and efficiency in teaching by reconsidering our understanding of models of knowledge and our notion of work and the world; that is, through an autobiographical process of exploration.

Keywords: relational education, fostering beauty in education, fostering good taste in education, dialectics of teaching-learning.

La storia di vita come ricerca e dolorosa autoformazione

È un tentativo ambizioso, il mio, di intraprendere un racconto della prassi lavorativa che sappia cogliere i momenti «apicali» con lo scopo di rappresentare una sorta di esempio, di modello metodologico da cui prendere spunto; Ma il pericolo è implicito in un'osservazione non trascurabile di Italo Calvino: «Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere rimescolato, riordinato in tutti i modi possibili».¹ Come scegliere i passaggi vitali nell'ampio archivio e, inoltre, come selezionare i più incisivi per rappresentare la forza trasformatrice dell'insegnare-apprendere?

La risposta non è stata facile ma, alla fine, ho pensato di fare ricorso a quegli «eventi marcatore»² dell'esistenza che possono essere letti come modalità di autodeterminazione, secondo una prospettiva orientante di «autoprogettazione esistenziale».³ Solo in questo modo, mi è sembrato, si può offrire lo stimolo per mettersi alla prova e *rischiare* l'avventuroso itinerario dell'autobiografia che, ricordiamolo, corre sempre sul filo sottile della degenerazione come ha insegnato Melucci⁴, riferendosi a narrazione *espressiva*, *depressiva* e *proiettiva*. Nel primo caso il contesto è quello dei *talk show* televisivi, con la loro insistenza sull'emblematicità delle vite private che dovrebbero rappresentare la «realtà»; nel secondo emerge la tendenza alla mitizzazione del passato con il conseguente rifiuto di fare i conti con il presente; nel terzo si glorifica il futuro, che diviene ossessione da rincorrere senza tregua negando di continuo l'esperienza attuale, in quanto insoddisfacente o insignificante.

Scopro che la mia vicenda, nella particolare circostanza del lavoro di insegnante, è leggibile e rileggibile, anche perché incarna un *topos* quasi scontato, un luogo letterario, teatrale, filmico, ricorrente, di cui ciascuno può appropriarsi «attraverso un accumulo di *petits morceaux* di storie udite, storie ascoltate, storie lette, ermeneutiche del visto e dell'accaduto, a noi e agli altri, (...)».⁵ Le parole, come i saperi ad esse connessi non sono neutrali, mantengono un peso nel tempo, connotano una storia, comunicano attraverso la narrazione la dinamica della nostra identità, o piuttosto «identizzazione».⁶ Per questo è difficile sceglierle nel momento del *dare inizio*...

Forse dovrei cercare di spiegare la scelta del mio campo di studio, la filosofia prima di tutto e poi le scienze umane, trovare le metafore che sappiano dire la passione per le domande e i dubbi, l'interesse per un raccoglimento interiore nella quiete della lettura, che diviene «luogo» denso di affetti. Del resto, la parola simbolo trae origine dal verbo greco *sunballein* che vuol dire connettere, collegare, ad esempio, un'immagine ad un concetto. Da tempi assai remoti l'uomo «gioca» con i simboli e produce metafore, significati che vanno oltre il contingente. Nella ricostruzione del proprio itinerario è fondamentale mantenere sempre aperta la strada della pluralità dell'io, poiché siamo in un'epoca di frammenti e di discontinuità che non s'inquadrano in una storia unica, certa nei suoi sviluppi secondo la

¹ I. Calvino, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano, 1993, p. 134.

² Il termine *maker events* è impiegato da D. Levinson in *The Season of Man's Life*, Knogts, New York, 1978. A sua volta, A. Maslow parla di *peak experiences*; si veda in proposito *Verso una psicologia dell'essere*, Aastrolabio, Roma, 1971.

³ B. Rossi, *Identità e orientamento*, in F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento narrativo*, Angeli, Milano, 2000, p. 66.

⁴ Cfr. A. Melucci, *Culture in gioco. Differenze per convivere*, Il Saggiatore, Milano, 2000.

⁵ F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erikson, Trento, 2005, p. 20.

⁶ Ivi, p. 112.

logica delle *grands récits* di Lyotard⁷. E questo, se pure non ha mancato di farci sentire *orfani* delle ideologie che si trasformavano in solide concezioni del mondo, ha costruito la possibilità di rapporti con l'altro capaci di produrre non solo interazione ma, ancor più, empatia, nella misura stessa in cui le storie si sono fatte «locali», più piccole quindi, ma forti di una comune resistenza verso la dispersione globalizzante del presente. L'ho sentito con forza nell'aula con i miei studenti, anche quando con consapevolezza non piena abbiamo rieducato il nostro stare assieme, imparando «ad ascoltarci reciprocamente pur in un contesto sociale che appare assolutamente refrattario all'arte dell'ascolto».⁸

Quante volte nel corso di un anno scolastico ci siamo detti a fine giornata «Ci vediamo domani». L'espressione è delle più comuni, la impieghiamo nel rivolgerci a un allievo come ad un collega di lavoro, esprimendo una certezza insensata poiché, direbbe Hume, solo l'esperienza del giorno dopo ci dimostrerà la verità dell'asserzione... A volte non ci siamo più rivisti, la parentesi è rimasta aperta nel silenzio agghiacciante di una giovane vita spezzata dal «solito» incidente stradale. Mi interrogo su questi eventi che hanno radicalmente mutato più di un'esistenza, compresa la mia. Cerco di ristrutturare le mie capacità metacognitive, di orientarmi, anche attraverso la storia di chi non ha potuto continuare vivere fino all'età adulta, e indago sul significato di quei fatti nella loro accidentalità.⁹ Molte volte mi sono soffermato con amarezza sulla banalità degli incidenti che possono togliere la vita; scopro che non c'è un senso né uno scopo, non c'è risposta, non c'è «conclusione» logicamente sostenibile o argomentabile.¹⁰ La retorica moralistica cerca colpe sociali e colpevoli individuali e, quando non li trova, suggerisce la possibilità che quelle morti riescano a produrre effetti benefici nella presa di coscienza e nell'assunzione di responsabilità da parte di qualcuno. È un esercizio che ha finito per stancarmi ed oggi guardo all'intera esperienza conseguente a quei terribili punti di svolta per ciò che hanno rappresentato: uno stravolgimento di vita. L'immagine più efficace che sono riuscito a costruire nella mente è quella dell'inatteso naufragio: il ritrovarsi all'improvviso in un mare in tempesta che ha distrutto la quiete della confortevole imbarcazione. Nell'aula ammutolita dei giorni seguenti alla tragedia, la vita ha dovuto riprendere il suo corso e la scuola la sua attività consueta: l'ingiustizia del mondo l'abbiamo dovuta lasciare fuori, perché non è mai una giustificazione accettabile; d'altra parte nessuno può ascoltare i segni muti che la morte ci lascia dentro, nella solitudine che sempre accompagna l'inevitabile ristrutturazione di sé.

Ho trasformato di frequente la situazione dell'incontro mancato del giorno dopo in riflessione, soliloquio, dialogo con l'assente ed ho capito, grazie a Bruner,¹¹ che occorre uscire dall'univocità e accogliere la *pluralità di prospettive*, pur nel dramma senza sbocchi della mancanza. Ciò ha significato un passaggio basilare verso l'interiorizzazione del lutto, che ha smesso di essere elemento del cordoglio corale di una piccola comunità, per diventare momento di un'ermeneutica esistenziale mai definitiva. Rivediamo, infatti, le vicende della vita alla luce del presente e, in tal modo, «nemmeno il passato è certo, può essere ancora salvato e ridisegnato».¹² Mi affascina nell'affermazione di Demetrio il concetto di *salvare* il proprio vissuto che, nel mio caso, ha richiesto l'accettazione definitiva della maturità professionale.

⁷ Cfr. J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano, 1981.

⁸ F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Per un orientamento...*, op. cit., p. 50.

⁹ Si veda in proposito: F. Batini, R. Zaccaria (a cura di), *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*, Zona, Arezzo 2002.

¹⁰ Cfr. P. Ricoeur, *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1986.

¹¹ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988, p. 18.

¹² D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Meltemi, Roma 1998, p. 7.

L'elemento metacognitivo, allora, che si può evincere da certe tragedie non è di celebrazione né di mitizzazione, ma nemmeno ridicibile con cinico disincanto a mera casualità o a *normale* quotidianità. La mia ricerca ha raggiunto la convinzione che quel «vedersi domani» non è ancora scaduto, quindi resta nell'orizzonte della possibilità, pur sentendomi lontano dal considerare improbabili paradisi. Il fatto è che continuo ad immaginare lo spirito pensante come irriducibile alla sola corporeità, forse per un residuo di platonismo più che di cristianesimo nel mio animo sognante. L'aver fatto esperienza tragica della morte dell'*altro* è solo accidentalità irrimediabile, poi inizia il difficile percorso della presa di coscienza, della trasformazione e del cambiamento: ho visto ragazzi trasformati dal dolore per la scomparsa di un loro compagno. Li ho seguiti con affetto nel cammino sofferente che lascia tracce profonde, accompagnate da illusioni e delusioni, tentativi di superamento e bisogni di fuga, ripensamenti e angosce. Bisogna giungere ad avere anche l'esperienza tragica. Siamo esseri progettuali ma condizionati nello spazio e nel tempo, per questo è d'obbligo porsi nella prospettiva dell'*oltre* e costruire immagini di mondi alternativi, migliori, dove ogni fine possa rappresentare un nuovo buon inizio. Tra le tesi religiose di Simone Weil mi ha colpito, in particolare, quella per cui la purezza di un atto di carità va intesa come forma di «conoscenza di Dio»,¹³ qualunque sia la religione di chi la pratica o, anche, di non-religione, poiché pure l'ateo può avere accesso alla verità.

Raccontare nel tempo che vola

Nel ripensare al primo giorno di quel lavoro «vero» non provvisorio e non «al posto» di un altro benché a tempo determinato, mi rendo conto di non aver provato alcun timore ma solo molta curiosità. Ho affermato spesso negli ultimi trentacinque anni, non con arroganza ma con stupore, che insegnare mi è sembrato «naturale», una sorta di atteggiamento spontaneo di fiducia negli altri, che avevo di fronte, e di sicurezza sul valore di quanto avevo da dire. Di qui la convinzione di una *fortuna*, non trovo altri termini più adeguati, che ha accompagnato la mia attività nell'entusiasmo quotidiano di confrontarmi con il prorompente mondo dell'adolescenza. Con le *mie* ragazze e i *miei* ragazzi non ho mai provato il sentimento della noia, non vi è stato un giorno in cui mi sia pentito della scelta, non ho mai avuto l'impressione di perdere la scommessa sulla costruzione di un rapporto di scambio umano essenziale, semplice e duraturo nel tempo, ben al di là della pura dimensione scolastica. Ma l'aspetto più straordinario dell'esperienza, se confortata con quella di tanti altri che hanno avvertito il logoramento opprimente del tempo di lavoro, consiste nell'affermazione quasi imbarazzante che il tempo «è voltato», continua «a volare» tutti i giorni e quindi ad essere *leggero*, per nulla faticoso.

Se questo è accaduto, lo devo in gran parte alla mia propensione per narrare ed ascoltare storie, dove è sottinteso un processo cognitivo spontaneo, in quanto peculiare degli esseri umani, che non teme di farsi umile nella ricerca delle verità provvisorie, grandi o piccole, che accompagnano la nostra vicenda esistenziale. Il celebre teorico del cognitivismo, Jerome Bruner, che ha profondamente intrecciato psicologia e pedagogia fin

¹³ G. Gaeta, *Sulla soglia della Chiesa*, in S. Weil, *Lettera a un religioso*, Adelphi, Milano 1996, p. 121.

dagli anni Cinquanta, è giunto negli anni Novanta¹⁴ a configurare il suo «costruttivismo», cioè la capacità intellettuale umana di produrre modelli, come essenzialmente narrativo. Del resto vi è una precisa tendenza pedagogica attuale volta a valorizzare l'educazione quale modalità d'ascolto reciproco tra soggetti che raccontano storie, pertanto: «Il patrimonio di storie di cui una persona dispone quando è adulta non costituisce solo la fonte della sua stabilità o delle sue trasformazioni ma diventa al tempo stesso uno strumento di lavoro, una bussola per mezzo della quale orientarsi».¹⁵ Mi coinvolge, in particolare, l'idea della narrazione come «strumento di lavoro» e «bussola», tanto che negli ultimi dieci anni ho operato per trasmettere i metodi dell'autobiografia agli studenti con attività di laboratorio e, più semplicemente a volte, come una possibilità per intravedere un varco, un passaggio nel caos dell'esperienza giovanile, sempre più incerta sugli ideali e bisognosa di esprimersi, al di là delle apparenze di superficialità che non trovano quasi mai conferma ad uno sguardo attento. Il fatto è che bisognerebbe favorire la naturale tendenza dei ragazzi a tradurre in narrazione la loro esperienza, che è complementare all'altro determinante paradigma (quello logico-scientifico). L'irriducibilità dell'uno all'altro non implica affatto reciproca estraneità ma, anzi, l'opportunità di un uso creativo di entrambi per produrre, assieme, da un lato «analisi rigorose, argomentazioni corrette e scoperte empiriche che poggiano su ipotesi ragionate» e, dall'altro, «buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili».¹⁶

Ad un tempo, chi svolge lavoro educativo è chiamato ad operare di continuo su se stesso, a «fare sprofondare dentro di sé le cose viste, sentite e fatte, sedimentare l'esperienza di oggi, per essere, domani allo stesso tempo nuovi e più saggi».¹⁷ In questo apprendere a sentirsi *rinnovati* e *arricchiti* di conoscenza-esperienza sta il punto più alto, il vero e proprio culmine del «privilegio» della professione, che non può trovare corrispettivo economico adeguato. Ognuno di noi che insegna, se arriva a comprendere questo, non può lamentarsi più di tanto di un trattamento stipendiale che non è pari all'eccezionalità del ruolo.

Quando si ha la possibilità di gestire il proprio racconto sulle storie che affascinano i giovani di ogni tempo (amore, amicizia, avventura, giustizia, ecc.) si scopre che i ragazzi di oggi non sono quei mostri senz'anima che vediamo proiettati nel video sensazionalistico del Web, o su tanta TV spazzatura che allestisce vicende *ad hoc* tramite riprese con l'ormai famigerato telefono cellulare che, intanto, fa pubblicità alle proprie sorprendenti funzioni. Da queste tristi vicende possiamo dedurre, al massimo, che vi sono soggetti disposti a vendersi per due soldi alle esigenze del mercato mass-mediale e scandalistico; ma le loro «storie» sempre uguali, e insulse, di violenze verso i diversamente abili, o gli extracomunitari svantaggiati, così come le altre del sesso adolescenziale sbandierato ai quattro venti, dimostrano soltanto carenze di fantasia e vuoto esistenziale. Certo vi è di peggio: i filmati di violenze sessuali (quando sono autentici), ma il «branco» non vi farebbe ricorso se non ci fosse qualcuno disposto a pagare per avere quelle immagini; mentre foto e filmati di professoressa *hard* o di professori giù di testa che aggrediscono gli studenti a «colpi di seggiola» sono patetiche contraffazioni della realtà, che istigano a vedere nella scuola pubblica un mondo da buttare. Se questo accade, io invito i miei studenti a riflettere su chi ci guadagna, perché non credo alla casualità degli avvenimenti quando ricorrono con singolare frequenza sul mezzo televisivo.

¹⁴ Si vedano in particolare: J. Bruner, *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992 e J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.

¹⁵ P. Jedlowski, *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2000, p. 133.

¹⁶ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, op. cit., p. 18.

¹⁷ E. Cocever, A. Chiantera (a cura di), *Scrivere l'esperienza...*, op. cit., p. 29.

Questa digressione sull'anti-bellezza, ovvero sui fattori ambigui della post-modernità è un esempio, io credo, di come chi fa scuola oggi debba entrare nel presente non con la presunzione di possedere la verità interpretativa, ma con il coraggio di un metodo d'indagine aperto al contributo degli altri. I giovani rispondono sempre a questo richiamo di cooperazione, offrono possibilità di spiegazione dei fatti e, a volte, entrano in contrasto tra loro perché su posizioni diverse. A questo punto è importante ribadire la necessità di darsi regole di confronto, se si vuole costruire un percorso di ricerca serio e credibile, su questioni che riguardano tutti e non possono essere oggetto di analisi superficiale, ridotta a esercizio sterile e conforme alla quotidianità. Allora bisogna rientrare nella logica del racconto, proprio perché esso rompe gli schemi del quotidiano e stravolge le gerarchie del consueto procedimento razionale, in nome del caos che lascia emergere la dimensione sentimentale/affettiva,¹⁸ dove la fantasia recupera il suo ruolo di animazione della coscienza, di stupore e meraviglia verso le umane possibilità di conoscere. I saperi non sono dati una volta per sempre ma, in quanto reinterpretabili ermeneuticamente, diventano oggetti di dialogo con le nuove generazioni.

Di questo mi sono reso conto in tanti anni di relazione tra chi apprende e chi insegna: è il modo di porre le questioni che favorisce l'interesse, risveglia la motivazione, orienta il coinvolgimento fino all'eventuale *passione*. Se le arti e le lettere sembrano, a un primo sguardo, essere favorite nell'approccio, non escludo che le stesse scienze della natura, e le tecniche, possano essere oggetto di trattazione appassionante e problematica. Di sicuro possono essere oggetto di vivace dibattito la filosofia e le scienze umane. Avendo insegnato per quindici anni Lettere, so quanto possa appassionare Dante con il suo sanguigno realismo o Ariosto con l'avventura fantastica; ma non è da meno l'avventura conoscitiva che traspare dalla riflessione di Platone, di Kant o, più di recente, di Gadamer, Derrida, Bauman. Così il mio tempo trascorre con sorprendente velocità, mi stupisco di essere invecchiato senza accorgermene o, come dice chi mi ama, di essermi mantenuto giovane a dispetto dell'età. I miei studenti sono l'*elisir* magico, a loro devo molto perché «erriamo» assieme... e intanto crescono, maturano anche grazie al mio contributo ed io non perdo, guardandoli prepararsi a vivere, la fiducia nell'umanità futura. Sto cercando con pazienza ri-costruttiva di mantenere quale riserva vitale «cose che sarebbe fatale dimenticare», perché le storie che intrecciamo —afferma Taylor— ci rammentano come «la vita passa in fretta e che, in quanto personaggi, dobbiamo fare quel che le nostre storie ci invitano a fare».¹⁹

Educazione gastronomica interculturale

Non vorrei che l'intercultura si riducesse a sterile moda del momento; ad una sorta di riedizione aggiornata del mito del *buon selvaggio*, o all'esotismo che tanto coinvolse l'intellettualità europea tra Settecento e Ottocento. Certo vi è di mezzo una svolta epocale, in base alla quale il «selvaggio» non lo immaginiamo più attraverso la rielaborazione fantastica del racconto di qualche viaggiatore, ma ce lo troviamo alla porta convinto di poter vendere qualcosa, o per strada a chiedere l'elemosina e, in tal modo, egli perde gran parte del suo esotismo e dell'originaria «bontà» rischiando, piuttosto, di trasformarsi in fastidio quotidiano

¹⁸ Cfr. R. Massa, *Linee di fuga*, La Nuova Italia, Firenze 1989.

¹⁹ D. Taylor, *Le storie ci prendono per mano. L'arte della narrazione per curare la psiche*, Frassinelli, Torino 1996, p. 186.

che sarebbe meglio eliminare, per ottenere la tanto agognata tranquillità. Così lo «straniero», che cogliamo come estraneo alla nostra cultura e tradizione, diviene il simbolo di una negatività che ci opprime ed impoverisce, ci minaccia con la sua presenza inquietante, si fa saccheggiatore e violentatore, nonché pirata della strada ubriaco che investe innocenti passanti. E, in questo, purtroppo, c'è qualcosa di vero ma, al tempo stesso, di ingigantito ad arte per trasmettere la convinzione che «tutti» gli stranieri che affollano con la loro disperazione il nostro territorio sono soggetti pericolosi. Tale l'idea più diffusa anche tra i miei studenti, che non sono anziani conservatori segnati dall'educazione fascista nei loro anni migliori.

Allora, forse, l'*altro* sarebbe meglio incontrarlo sul suo terreno, attraverso il viaggio che, da sempre, è sinonimo di confronto, di conoscenza fertile e arricchimento.

Credo di essere stato e di essere un buon viaggiatore, consapevole mentre scrivo di tutti i rischi impliciti nell'affermazione, e di come potrei essere smentito ad un'attenta analisi dei miei comportamenti in terre lontane. In ogni caso sono rimaste in me tracce profonde, e indelebili nel ricordo, di cui è difficile trasmettere l'intensità; perché il canto del *muezzin* che invita alla preghiera dell'alba bisogna averlo sentito in posti come Marrakech, o nell'oasi di Tozeur, piuttosto che per le vie del Cairo o di Istanbul, per comprendere il brivido che provoca anche a chi appartiene ad un altro mondo. Così come bisogna sperimentare qualche ora nella giungla del Chiapas per capire quanto possa costare la guerriglia in termini di fatica fisica quotidiana, al di là delle pallottole, quando il sudore sgorga a torrenti da qualunque parte del corpo al solo atto di camminare e insetti di vario genere rendono tormentato ogni passo. O, ancora, occorre aver provato mezza giornata di deserto sul dorso di un dromedario per intuire gli aspetti minimali della vita estrema che conducono i nomadi beduini. È questo che cerco di trasmettere agli studenti quando parlo di esperienze di viaggio, quasi fossi Livingstone e non un professore qualsiasi; tentando di far comprendere che è preferibile non viaggiare come turisti bensì come viandanti, o *pellegrini*, rendendo grazie con spirito religioso alla bellezza che si incontra e si «assapora». Ho impiegato l'ultimo verbo con cognizione di causa: ogni viaggio vero è anche un itinerario dei sensi, dove quello fondamentale della vista è potenziato al massimo, secondo la mia esperienza, dall'olfatto e dal gusto. Un mercato all'aperto, vissuto come fatto conoscitivo a partire dai sensi, ha avuto su di me effetti straordinari: l'intenso profumo delle spezie mescolato al puzzo d'acqua stagnante e di sterco d'asino è ciò che più intensamente mi rammenta l'incredibile medina di Fès quando, appena varcata una delle bellissime antiche porte di marmo bianco, ci si ritrova di colpo in pieno medioevo islamico. Mentre, d'altra parte, l'aroma struggente dei frutti tropicali, mescolato all'odore acre della carne macellata ed esposta, mi richiama alla mente la città messicana di Villahermosa.

Cerco di far capire ai ragazzi che, se prenderanno amore per il racconto di sé, la memoria dei sensi sarà importantissima poiché, dato per scontato che la narrazione esiste solo nel momento in cui viene fatta propria nell'interpretazione del lettore, è altrettanto vero che la bellezza di un luogo esiste solo nella capacità di «assaggio» sensoriale che ognuno di noi è riuscito a trasmettere al proprio intelletto. Ma i sensi vanno educati, in particolare quello del gusto, oggi molto compromesso dal concentrico interferire di messaggi consumistici plurimi, che tendono a strumentalizzare l'esperienza del cibo fin dalla prima infanzia. Di qui le patologie crescenti, come l'obesità, che trovano nella deprivazione alimentare dei bambini residenti nel Sud del mondo la necessaria, agghiacciante complementarità, frutto delle esigenze inique del mondo globalizzato secondo gli egoismi occidentali. L'abisso che separa ricchezza e povertà, spreco e inedia, eccesso e mancanza, possono e devono diventare oggetto di dialogo e di assunzione di responsabilità. Da un lato, è giusto avviare i bambini,

gli adolescenti e i giovani, ad assumere una competenza critica rispetto ai loro consumi, che può diventare tanto più intelligente quanto più si salda ai principi dettati da un mercato «equo e solidale»; ma, dall'altro, è della massima importanza educare al gusto, cioè a saper riconoscere sapori e odori, confrontarli, abbinarli in una prospettiva che ha senso solo quando sa distinguere, con attenzione, tra qualità e quantità.²⁰

Mi sono visto costretto ad una scelta coraggiosa, una decisione progettuale che ho voluto effettuare fuori dalla scuola, con un rapporto fondato sul semplice star bene assieme in un'esperienza conviviale. Si tratta di un invito a pranzo a casa mia dell'intera classe, che avrà in ognuno dei suoi componenti l'obbligo di assaggiare almeno un piatto di tradizione etnica diversa. Qualcuno potrebbe osservare che un progetto del genere richiede, almeno, una casa grande ed una consolidata capacità di preparare i piatti in oggetto per l'insolita prassi formativa. Fortunatamente sono in possesso di entrambi i requisiti: abito in una vecchia casa di campagna ristrutturata, la cui cucina misura più di sessanta metri quadrati ed ho imparato a fare cucina fin da bambino.

La svolta formativa progettuale è avvenuta con il nuovo millennio ed ha voluto rappresentare un modo originale per fondere assieme educazione al gusto e educazione interculturale, con la continuità di un decennio. Essa ha prodotto, devo dire, un livello di entusiasmo che non era affatto scontato all'inizio. Insegnando in un triennio liceale, ho collocato questa esperienza in quarta, secondo l'ottica della libera adesione che deve nascere dal piacere reciproco e dalla piccola regola vincolante dell'assaggio obbligatorio. L'esperimento ha funzionato, tanto che in alcuni casi mi è stato chiesto un invito di «aggiornamento» dalle classi quinte. L'esito più interessante, però, risiede nella richiesta di poter riprodurre certi piatti a casa, come il pollo all'ananas cubano, o certe insalate mediorientali con frutta e verdura. Le stesse famiglie, allora, vengono coinvolte nell'innovazione alimentare e si complimentano per l'iniziativa che, non essendo istituzionale, ricade nel bene e nel male soltanto su di me.

Sto scrivendo queste pagine con il piacere vero del rendiconto di un esperimento: non si tratta di nulla d'importante eppure porta al suo interno il fascino di far cadere la barriera etnocentrica che, nell'immaginario popolare arcaico, si erge come una diga verso i «mangiari» strani, se non proprio mostruosi, degli altri popoli. Così cerco, nella pratica, di farmi «facilitatore di narrazioni» e «custode di esperienze»²¹ lasciando che a loro volta i ragazzi esprimano le vicende, piacevoli o meno, di cui si vogliono far carico in termini narrativi, ponendo attenzione alla ritualità del cibo. Intanto li osservo, ma sarebbe meglio dire *le* osservo, in quanto ragazze nella stragrande maggioranza, e intuisco la difficoltà di accettare il proprio corpo anche quando sono belle (cioè quasi sempre), perché si vedono con occhi turbati dalla mania tecnologica del presente, che vende l'illusione di poter trattare il corpo come una macchina di cui si possono cambiare i pezzi che non piacciono, con poca fatica e «poca» spesa.

So che combatto una guerra impari, contro nemici assai più forti, tuttavia mi piace credere di riuscire a vincere qualche battaglia. In particolare spero con profonda partecipazione etica di riuscire a far condividere un principio in apparenza scontato: che l'intelligenza deve aprirsi al diverso e al plurale, all'intellettualmente molteplice, dato

²⁰ Indico due testi interessanti degli anni Novanta che, già nel titolo, segnalano il senso della contraddizione: S. Garattini, R. Chiaberge, *Scoppiare di salute*, Rizzoli, Milano 1992; G. Schelotto, *Una fame da morire*, Mondadori, Milano 1994.

²¹ Cfr. D. Demetrio (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, UNICOPLI, Milano 1999.

che «un'intelligenza monoculturale (...) è un'intelligenza che va perdendo la sua naturale disponibilità all'innovazione».²² Ma questo non basta, perché è necessario andare oltre attraverso la «sensibilità», affinata appunto dalla capacità di analizzare con metodo i nostri sensi e la loro capacità straordinaria di orientarci nel mondo. Se riusciamo ad accettare di confrontarci con sapori e odori inconsueti, siamo sulla buona strada per imparare anche a sederci come ospiti inaspettati attorno a tavoli non comuni; per non essere come quei passanti dagli «sguardi distratti e veloci» che non scorgono «negli interstizi della metropoli (...) un microcosmo di vita umana».²³ Se abbiamo il coraggio di inoltrarci assieme lungo la strada, che non manca di cattivi odori, finiamo per trovare «una moltitudine di storie, spesso sotterranee, che se valorizzate, possono restituire valore al contesto stesso»²⁴ e, quindi, umanizzarlo e renderlo familiare pur nella diversità.

Senso di appartenenza e cittadinanza consapevole

Ognuno di noi avverte un senso di appartenenza, almeno credo, influenzato da fattori di tradizione e ideologie ad essa connessi; ma la forza della sua continuità va costruita dal soggetto, se vuole continuare a sentire in profondità una radice identitaria: non è facile toccare argomenti di questo genere con adolescenti, si rischia di essere fraintesi e di apparire patetici. Tuttavia ribadisco loro di essere fiero della mia italianità, dato che idealmente mi collega a segni di grandezza culturale inestimabili pur non avendone alcun merito. Sento poi di appartenere, in virtù di un legame ancestrale, al delta del Po nel quale sono nato e continuo a vivere, come se il fiume fosse amico dei miei pensieri, quando cammino tra le foglie secche delle sue golene autunnali, e il mio spirito desiderasse lasciarsi trasportare dalla corrente pigra fino alle canne sottili che l'accompagnano verso l'Adriatico, ultima meta. Mi guardano poco convinti, soprattutto se mi lascio prendere da fervore poetico, loro sognano la metropoli e perché questa non è per sua natura una terra ricca. Soggetta a inondazioni e a impaludamenti per secoli, ed ora delicato intrecciarsi di terra ed acqua dai fragili equilibri, se si considera che buona parte del territorio è sotto il livello del mare o appena al di sopra. Un luogo che ha conosciuto trasformazioni profonde con le bonifiche a più riprese, le lotte bracciantili e, prima, l'endemica presenza di caccia e pesca di frodo per motivi di sopravvivenza, in effetti mai scomparse del tutto. Non possiamo vivere qui, affermo con forza, e restare inconsapevoli, quasi si trattasse di un posto come un altro: sarà questo a renderci schiavi della globalizzazione, se finiremo per credere che ogni posto vale un altro e non ha una propria identità autonoma.

Insisto con passione nel considerare che in tale contesto ho imparato a convivere fin da bambino con il fascino triste della nebbia che, a volte, produce strani miraggi quando si abbassa fino a livello del suolo e lascia svettare verso l'alto, nel cielo limpido gli alti pioppi che sembrano piantati nel nulla. In altri casi cammino con la sua incumbente presenza sul capo, nel primo buio del vespro autunnale e, come il poeta Pascoli, avverto nitidi passi umani a breve distanza senza capire, al momento, se si avvicinano o si allontanano. Altre volte la

²² D. Demetrio, G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Angeli, Milano 2002, p. 80.

²³ F. Bonadonna, *Il nome del barbone. Vite di strada e povertà estreme in Italia*, Derive-Approdi, Roma 2001, p. 18.

²⁴ S. Bella, *Autobiografie sulla strada*, in D. Demetrio (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo...*, op. cit., p. 41.

vedo giungere all'improvviso nell'alba invernale e riempire di colpo gli argini nascondendo il canale, sul quale permangono i tenui rumori di spostamento degli uccelli acquatici.

E proprio gli uccelli del Delta, vera e propria passione continuativa delle mie osservazioni, vogliono essere l'oggetto privilegiato, e simbolico, del presente frammento di memoria che voglio condividere con i miei studenti non sempre sintonici. Forse l'uccello più mitico del nostro delta è l'airone, di straordinaria eleganza con le sottili zampe a trampolo e il lungo becco, infallibile strumento di caccia. Di lui colpisce, nel volo, la straordinaria, lenta movenza delle vaste ali. Sembra alzarsi da terra, o dall'acqua, procedendo senza fatica, ricordandosi quasi distratto di dare ogni tanto un piccolo battito al ventaglio perfetto delle sue piume. Il noto scrittore ferrarese Giorgio Bassani ha descritto nell'omonimo romanzo²⁵ la tradizione ancestrale della caccia, intrecciandola con la vicenda umana del personaggio, che sembra diventare un'unica «cosa» con l'airone ucciso e la grigia pianura circostante, nel freddo inclemente dell'inverno, fino a smarrirsi definitivamente. La caccia, per quanto abbia potuto parteciparvi da semplice accompagnatore, mi consente di approfondire qualche ulteriore elemento della materia in oggetto. Mio suocero era un grande cacciatore, un cacciatore vero del Delta, non uno di città né di quelli che sparano a tutto ciò che si muove, senza distinguere un fagiano da una folaga. Aveva iniziato a cacciare già da bambino, quando i terreni attorno a Ostellato, suo paese di nascita, erano ancora migliaia di ettari di palude, che io stesso ho potuto vedere nel suo fascino arcaico fino ai primi anni Sessanta, quando fu prosciugata e resa coltivabile. Arturino era un cacciatore essenziale, che sparava solo quando aveva la massima sicurezza di andare a segno, perché veniva da un mondo dove non era consentito alcun spreco; eppure ha avuto cani bellissimi, di razza, che venivano addestrati perfettamente con esercizi pazienti. Certo si può dire di essere contrari alla caccia, ma non per moda o sotto la pressione di informazioni poco chiare e distorte e bisogna sapere dialogare, soprattutto in questo ambiente così particolare, anche con l'altro, che può facilmente essere un parente o un vicino di casa.

Le anatre rivestono un fascino notevole, tanto che, scherzando, confesso loro che, se vi fosse una reincarnazione a scelta come quella di cui parla Platone nel racconto di Er del X libro della *Repubblica*, vorrei fare l'anatra nella prossima vita, e non l'aquila come Agamennone. Quando le vedo scorazzare radenti il pelo dell'acqua, pazze di gioia vitale e d'istinto amoroso già all'inizio di febbraio, mi sento un po' partecipe della loro ebbrezza, di quel festoso, irrefrenabile dinamismo che si traduce nel battito d'ali frenetico. Metafora saggia di un'esistenza che bisognerebbe accettare così, mettendo in ogni istante che scorre la forza entusiastica dell'accettazione piena, *dionisiaca* direbbe Nietzsche.

Credo però che il volatile più affascinante di questa terra, o che suscita in me la maggior riverente attenzione, sia il falco pellegrino, presente con molti esemplari dall'autunno alla fine dell'inverno; del resto non è un caso che Boccaccio lo abbia reso celebre nel *Decameron* con la novella di Federigo degli Alberighi. Se ne sta immobile, nella nobile compostezza che lo caratterizza, su di un punto elevato scelto con strategia impeccabile, con l'occhio attento alla minima variazione del paesaggio, pronto a scattare velocissimo verso la preda, o a librarsi in alto senza sforzo sfruttando le correnti ascensionali alla perfezione, fino a stagliarsi nitido controluce con le ali aperte e immobili. Lassù, in quella plasticità aerea, egli valuta gli immensi spazi della pianura che può sorvolare in piena libertà, guarda il lavoro degli uomini e le incessanti trasformazioni del mondo da essi operate. Forse, come me, si interroga se fossero necessarie, se hanno sul serio portato progresso e benessere diffuso.

²⁵ G. Bassani, *L'airone*, Mondadori, Milano, 1968. L'opera ha per tema la solitudine agghiacciante e senza speranza del protagonista, che si risolve in un male esistenziale privo di soluzione.

Questo pensiero mi porta al ricordo delle vacanze al mare prima del boom economico degli anni Sessanta. Andavamo, in realtà, in campagna, in una fattoria i cui terreni terminavano sulle dune a ridosso del mare. Non vi erano che poche abitazioni sparse di agricoltori che coltivavano cereali, frutta e ortaggi, con metodi ancora poco intensivi e scarsamente razionali. Il territorio, in compenso, era bellissimo, con gli alberi da frutto che giungevano fino alla pineta e, poco distante, si sentiva il sonoro richiamo di un mare deserto, non contaminato da rumori artificiali e da masse di villeggianti stipati lungo la spiaggia. La pineta era un incanto di grandi pini marittimi e, al suo interno, si muovevano mucche e cavalli bradi che, talvolta, giungevano a galoppare dove l'acqua incontra la sabbia. Un mondo magico, con libellule coloratissime e farfalle tra le viti, rondini che tracciavano arabeschi festosi inseguendo insetti sul far del tramonto, tubare di tortore al mattino presto e voli di colombi selvatici sul giallo intenso dei campi dove era appena stato mietuto il grano.

Mi guardano sgranando gli occhi le mie ragazze di oggi, c'è nel loro sguardo una lieve ironia, soppesano la mia «vecchiaia» dal racconto che ho appena terminato. Sanno che mi sento a tutti gli effetti un uomo del Novecento ma, con la scarsa sensibilità storica che caratterizza i giovani d'oggi, forse mi collocano nel secolo ancora precedente.

Quel Delta dalle spiagge selvagge e solitarie, dalle grandi pinete ronzanti di insetti e del canto ridondante delle cicale, ormai non c'è più; rimane dentro di me lasciando, a volte, la percezione di un sogno più che di un vissuto. Ma è importante che resti quale segno di un'identità indelebile e autentica, che non ha bisogno di negare alcun'altra identità per sentirsi forte, visto che trae dall'interiorità il senso della propria permanenza. Ciò rappresenta uno dei «livelli» della *bilocazione*,²⁶ tecnicamente riconosciuta nei termini *dentro-fuori* e, quindi, di relazione individuata tra vita interiore e vita esteriore, che è importante indagare con il fine liberatorio ed emancipativo della *cura di sé*. Con lo scopo, suggerirebbe Foucault: «di trasformarsi, correggersi, purificarsi, edificare la propria salvezza».²⁷

L'autor

Marco Righetti, professor de la Universitat de Ferrara i té una llarga experiència en la docència universitària italiana (Milà, Ferrara...) i també a Mèxic (Universitat Benito Juárez, Universitat de Morelia). Ha realitzat estudis de postgrau a la Universitat Nacional Autònoma de Mèxic (UNAM). És autor d'una significativa obra en espanyol, portuguès, francès i italià. Actualment és docent de grau i màster a la Universitat de Ferrara. En col·laboració ha publicat *Pedagogia solidale, La Scienza dell'innovazione; Estetica della Formazione, així com Inquietudini Euristiche*.

²⁶ Cfr. D. Demetrio, *L'educatore auto(bio)grafo...*, op. cit., pp. 40-41.

²⁷ M. Foucault, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1993, p. 46.

**Rutas y configuraciones
de la imagen de perfil
en Facebook**

Rocío Gómez Zúñiga
Julián González Mina
*Universidad del Valle,
Cali-Colombia*

Educació i Cultura
(2013), 24
41-73

Rutas y configuraciones de la imagen de perfil en Facebook¹

Pathways toward and characterizations of Facebook profiles¹

Rocío Gómez Zúñiga*

Julián González Mina**

Resumen

Este artículo expone algunos hallazgos de un estudio sobre las formas de presentación de la persona en Facebook. Propone 64 configuraciones y tres tipos de rutas de génesis de *imágenes de perfil*. Para ello examina 7200 imágenes de usuarios de Facebook en 24 ciudades del mundo. El cuerpo y el rostro son un recurso privilegiado de presentación de la persona en esta red social, pero están emergiendo usos insospechados de elementos del mundo sintético y no sintético para construir imágenes no siempre ancladas a la figura humana.

Palabras clave: Facebook, imagen, cuerpo, representación.

Abstract

This article contains some findings from a study of the ways in which people are presented on Facebook. It proposes 64 types of characterization and three pathways for building profiles. To do this, an analysis is made of 7200 profiles of Facebook users from 24 cities throughout the world. The body and face are a privileged way of presenting people on this social network, although hitherto unimagined synthetic and non-synthetic elements are beginning to emerge in the construction of images not always anchored to the human figure.

Keywords: Facebook, image, representation of the body.

¹ Artículo basado en el proyecto de investigación «Formas de presentación de la persona en la red social Facebook» financiado por la Universidad del Valle (Cali-Colombia). El proyecto inició en septiembre de 2011 y finalizará en marzo de 2013. Participamos como equipo de investigación de la Universidad del Valle: Diana Giraldo, Rocío Gómez, Julián González y Armando Henao. Además, Rocío Rueda (Universidad Pedagógica Nacional) y Viviam Unás (Universidad ICESI). Los monitores y colaboradores son Ana Paola Angulo, Natalia Cárdenas, Maryoli Ceballos, Mónica López, Juan Carlos Mora, Laura Parra, Jhony Velasco y Jonn Velasco.

* rocio.gomez@correounivalle.edu.co

** julian.gonzalez@correounivalle.edu.co

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el desembre de 2012.

1. Introducción

Podemos denominar *prácticas de bien vivir* a la miriada de esfuerzos que las personas realizan para procurarse sentido y placer en un mundo que, con frecuencia, promete felicidad asociándola al suministro de bienes y servicios industrialmente gestionados. Las legítimas demandas de bienestar o, incluso en términos más estrictos, del buen vivir (Morin, 1997) son administradas y reguladas mediante operaciones diversas que las ajustan a un horizonte de expectativas viable y limitado. Sobre las formas de administración unidimensional de este tipo de demandas críticas vale la pena volver a pensar en Marcuse (1968; 1999) o examinar a Pérez (1996; 2001) para quien la psicología constituye el discurso y práctica modernos de administración y regulación de las crisis del sujeto de capas medias. Un aspecto importante de este proceso de administración se aprecia en la confortabilización de sus hogares. Esa confortabilización considera, entre otras, la dotación creciente y sostenida de electrodomésticos y juguetes en casa.² El *domos* ha ido poblándose de máquinas que se ofrecen como instancias donde procurarse sentido, disfrute y placer respecto a unos entornos —la calle, la ciudad, la nación, el *afuera*— tenidos por inseguros, vulnerables, peligrosos y amenazantes (Bernal, Giraldo, Goyeneche, Gómez, González & Medina, 2004; Gómez & González, 2005). Gracias a máquinas de comunicar y vincular (Gómez Zúñiga, 2012) como los teléfonos móviles o el teléfono fijo, las de juego y entretenimiento (videojuegos, televisores, computadores, juguetes), las de masaje y cuidado de sí y del cuerpo (máquinas de baño, máquinas eróticas, de relajación y tonificación), las de transporte (bicicletas, automotores) o las de producir (cocinas y hornos, cámaras de video y fotografía, instrumentos musicales, grabadoras de audio, software-hardware para desarrollar textos verbales, visuales, sonoros, audiovisuales), las casas, en particular las de los sectores integrados de la población, han ido saturándose de presencias que prometen convertir a cada quien en un dinámico productor directo, un avezado trabajador libre, un encantado hobbista, un hacker, un realizador audiovisual, un fotógrafo, un coleccionista, un diseñador, un jugador experto.

Desde hace más de diez años, la línea de investigación *Educación Popular y Subjetividades Emergentes*, del Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, viene realizando estudios orientados a comprender el lugar político y la importancia educativa de estas prácticas de bien vivir. Algunas de estas prácticas resultan *tecnomediadas*, vigorosamente articuladas a estas presencias maquínicas; y otras derivan de unas formas de encuentro, e interacción no mediadas por máquinas. En cada uno de estos estudios asumimos que no es posible entender el estatuto educativo de las máquinas sin entender las prácticas sociales; a su vez, no es posible atender las prácticas sociales sin examinar las obras de las personas, y no es posible entender las obras sin poner en consideración el tipo de posibilidades que las máquinas —en tanto ambientes— procuran, y las tensiones que introducen en la experiencia y subjetividad de las personas.

El presente artículo expone algunos de los hallazgos derivados del examen de otro ámbito de realización tecnomediada de prácticas de bien vivir: Facebook. En la Universidad del Valle estamos adelantando un proyecto de investigación titulado «Formas de presentación de la persona en la red social Facebook» (2011), el cual se propone entender qué le hace un entorno *online*, como Facebook, a las prácticas de presentación de la persona y de qué

² El consumo masivo de estas máquinas juega un papel decisivo en la regulación de la economía moderna en tanto se trata de bienes para cuya elaboración se requiere de máquinas sofisticadas y complejas, elaboradas y creadas por dinámicos sectores industriales.

manera este tipo de obra opera como regulador de malestares urbanos contemporáneos y como mecanismo de recreación y poetización de la experiencia cotidiana y común.

La WEB en general, y los sitios de redes sociales en internet, en particular, se le aparecen a las personas como instancias donde realizar y desplegar particulares formas de identidad colectiva e individual (Castells, 2001; Martín Barbero, 2002), estrategias para la presentación de sí mismos, de sus relaciones con otros y de sus actividades.³

La naturaleza de esas acciones, la forma en que tales actividades aparecen, el modo en que efectivamente cada *usuario* decide presentarse, constituye —en términos de Gómez (2012)— un tipo de *obra* que amerita ser comprendida en lo que tiene de *trabajo liberado* (Gómez & González, 2008) (Gómez y González, 2008), regulador del malestar y recreador de la experiencia.⁴ Un número importante de estudios se está ocupando actualmente de comprender los sitios web de redes sociales en relación con procesos de representación y construcción de identidades (Piscitelli, 2009; Piscitelli, Adaime & Binde, 2010; Sibilia, 2005a, 2005b, 2008) entorno de encuentro social, laboratorio y ámbito de recreación de subjetividades, lugar de emergencia del sujeto descentrado (crisis de la unidad del sujeto) y neopanóptico. La profusión de abordajes que se ocupan de Facebook⁵ probablemente es un efecto viral del propio Facebook, que termina estremeciendo incluso la promocionada cautela, prudencia y moderación de la comunidad científica.

Facebook es, a primera vista, una marea incontenible de imágenes y un diverso portarretratos virtual: un conjunto de rostros y escenas, seleccionado y construido por las personas para presentarse a sí mismas. Facebook a diferencia de otros ambientes de encuentro on-line (como Match.com para encontrar parejas, p. e.), desde su origen fue pensado para el «encuentro/contacto» con «amigos», con personas conocidas. De ahí que sea tan interesante su plataforma para observar los nuevos modos de configuración de la subjetividad, en tanto no se trata de un espacio pensando para escindir —sino para integrar— el mundo on y off-line. Esta nueva reconfiguración de la subjetividad trae aparejada nuevas formas de «narrar el yo» o la escritura de sí respecto a lo que fueran en el siglo XIII y XIX los diarios íntimos, reservados para la intimidad (Sibilia, 2008). En Facebook, y la exposición pública actualizada de la cotidianidad que representa, opera como una suerte de «foto-diario» (público) de la vida de las personas. Esto es, estamos ante dos modalidades de narración de yo en dos momentos históricos distintos y con relación a dos tecnologías de la escritura distintas⁶.

³ En este punto, Facebook se nos presenta como un ambiente más desregulado, con respecto a otras redes sociales como Linkhedin (destinada a la exposición de la biografía y trayectoria profesional). En Facebook los individuos tienen la opción de efectuar un trabajo de exposición del yo que va desde la ocupación hasta las preferencias religiosas y políticas, desde el estado de la vida amorosa hasta la descripción de los gustos musicales o de las adhesiones sociales.

⁴ La permanencia en Facebook, vista como trabajo artesanal (Sennett, El artesano., 2009), permitiría una serie de claves sobre cómo resolver una cierta vida «a la deriva» (Sennett, 2000) en la que las nuevas formas de trabajo y la proliferación de entornos inciertos han cambiado la lógica de entender las relaciones «nada a largo plazo», generando incapacidad de armar un relato estructurado y de comprender lo qué estamos haciendo. Facebook de cierta manera potenciaría la construcción de vínculos, ofrecería ámbitos y recursos para la narración de la propia vida y permitiría en este trabajo de artesanía (cacharrear, saquear, husmear, comentar, etiquetar, colgar, diseñar) comprender nuevas maneras de entender y poetizar lo que se hace.

⁵ Sólo en Google Académico (scholar.google.com) se enlistaron un poco más de 362 mil artículos, libros y documentos referidos a Facebook entre 2009 y 2012; mientras otro fenómeno del mundo social, con bordes y contigüidades tecnomediadas, de relativa vieja data e inesperados alcances como los flashmobs, apenas registra 559 documentos en todo Google Académico. La dinámica Twitter cuenta con 393 mil registros entre 2009 y 2012. Y la relativamente recién llegada Quora, 727.

⁶ Vale la pena preguntarse por lo que comparten entre sí y por las novedades que Facebook implica (para algunos se trata del paso de la intimidad y privacidad, a la espectacularización; de la introspección-retrospección a un tiempo presente, a una inscripción temporal «sin tiempo» o en tiempo real)

Estamos así ante un escenario privilegiado para observar tanto los procedimientos por medio de los cuales algunos individuos construyen una cierta imagen pública de sí, como para atisbar las sensibilidades, estéticas y prácticas que acompañan esta construcción. Esto es, estamos ante un escenario que nos presenta *obras biográficas* y nos permite acceder al trabajo humano que reside tras ellas.

Al analizar los distintos modos de presentación de sí que las personas ponen en juego en la imagen de perfil de sus páginas de Facebook, estamos ante una «poética de la presentación» que, respecto a un mundo en el que sólo hasta ayer convencionalmente las personas se presentaban ofreciendo su nombre y su rostro, constituye un desafío y un fenómeno fascinante.

2. Capas de lo real registrado

De los viejos álbumes de fotografía familiar a los álbumes digitales de Facebook hay no sólo un acelerado proceso de sofisticación de las tecnologías de registro y captura gráfica de la realidad empírica, sino también una profunda transformación en los modos de exposición y registro del *cuerpo y sus superficies* (la piel, el rostro, el vestuario, el maquillaje), fundamentales para una expresión encarnada de la subjetividad y de la persona. Si el rostro y el cuerpo han sido materias primas fundamentales en la representación de sí mismo en la ya casi bicentenaria historia de la fotografía analógica, no siempre lo son en la representación de sí mismo en Facebook. Hay un área pequeña en la red social, un rectángulo, reservado a cada usuario para que incluya una imagen: la *imagen de perfil*. Pero, con relativa frecuencia, allí donde se esperaba encontrar registros gráficos de rostros y cuerpos aparece toda clase de objetos, escenas y elementos de variado origen y naturaleza. ¿De dónde vienen aquellas imágenes? Este artículo indaga por las fuentes y recursos empleados por los usuarios de Facebook para construir esa imagen de perfil.

Supongamos que existe una gran máquina, la *hiper-óptica*, capaz de traducir a imágenes y sonido *todo*. La *hiper-óptica* sintetiza digitalmente *todo* rastro visual, táctil y sonoro. Los sueños y delirios de un viajero psicodélico, el devenir de un grano de polen, el eco —en infrarrojo— de una estrella desaparecida miles de millones de años atrás, los campos electromagnéticos de un computador. En fin, *Todo*. Bien, no todo de ese *Todo* es digitalizable, es decir, no todo es susceptible de *traducirse* a dato numérico o binario.⁷

⁷ El añadido no es gratuito. Hay lo *electrónico* que no es digital: por ejemplo había juguetes electrónicos (pinball), movidos por electrones, que no eran digitales. Los televisores producían imágenes a partir de barridos de electrones, pero no eran digitales, esto es binarios. Hay también procesos digitales que no son electrónicos: cuando decidimos clasificar, como indicaremos más adelante, las imágenes de Facebook en humano-con bio-grafos y humano-sin bio-grafos, hemos hecho un procedimiento digital (0/1); cuando distinguimos entre imágenes *intervenidas/no intervenidas*, hemos digitalizado la clasificación; cuando decidimos que habrá imágenes con *contexto restringido* y contexto *amplio*, hemos digitalizado la clasificación. Nuestros criterios de clasificación consideran los siguientes bit (binary digit, dígito binario): humano/no humano (1 bit); con bio-grafo/sin bio-grafo (1 bit); no intervenida/ intervenida (1 bit); no escenificada/escenificada (1 bit); unidad/fracción (1 bit); con contexto amplio/contexto restringido (1 bit). Entonces, dicho de manera general: hay muchas cosas movidas por electrones. Les llamamos aparatos eléctricos. Allí los electrones son energía y no datos. Los juegos de pinball serían, en sentido estricto, eléctricos (pueden ser mecánicos también), pero ya insinuaban un papel distinto para los electrones: podían enrutarse de una manera u otra y producir *información* (luces que se prenden y apagan según los circuitos y recorridos). Por eso los llamaron juegos electrónicos. Entonces los electrones puede ser algo más que energía. Pueden domarse y hacer que sigan recorridos específicos para producir “información”. De ahí el término *informático*. Esto se hace mediante microprocesadores

Esto es, si hubiera que decirlo de manera simple hay más *Todo no digitalizable* que *Todo digitalizable*. Por ejemplo, aún no son digitalizables la temperatura de los objetos, sus olores o su densidad material. Pero lo importante es que la *hiper-óptica* podría, eventualmente, capturar y sintetizar numéricamente todo rastro visual y sonoro.

Lo interesante es que esta máquina fantástica existe: es frágil y todavía muy precaria en su labor de captura y síntesis audio-visual de *todo*, pero existe. No existe como una máquina única y compacta, más bien está diseminada por todos lados y se manifiesta en una enorme urdimbre de máquinas y tecnologías digitales de registro, representación y síntesis de los aspectos *hápticos* y *audio-visuales* de *Todo*, de lo *real*.⁸

En términos puramente lógicos cualquier rasgo, indicio, forma o elemento proveniente de ese *todo* o de lo *real* digitalizable puede usarse para construir la imagen de perfil de una persona en Facebook. Sin embargo, es claro que sólo una fracción de *todo* lo digitalizable va a parar a las imágenes de perfil de los mil millones de usuarios de Facebook registrados actualmente.

Si nos preguntamos acerca de *dónde vienen y cuál es la génesis y origen* de las imágenes empleadas por los usuarios de Facebook para construir su presencia en la imagen de perfil, es indispensable hacer una elemental y sencilla disquisición a partir de la hipótesis según la cual la máquina *hiper-óptica*, una enorme constelación de máquinas variadas —telescopios, microscopios de electrones, cromatógrafos, encefalógrafos, magnetógrafos, teléfonos móviles, cámara digitales, radiotelescopios y simuladores gráficos, etc— está produciendo miles de millones de imágenes y sonidos diariamente que, eventualmente, podrían derivar hacia el pequeño rectángulo de Facebook denominado *imagen de perfil*. No sólo rostros y cuerpos: todo lo *real digitalizable* podría encontrar un nicho allí.

La maquinaria *hiper-óptica*, entonces, trabaja con lo *real* digitalizable. Lo *real* digitalizable considera tanto lo *real* no digitalizado digitalizable —aquellos aspectos de lo *real* susceptibles de tratamiento, captura y creación numérica que no han sido procesados— y lo *real* digitalizado, que incluye tanto lo digitalizado con referente empírico previo, como aquello que se ha sintetizado sin un *real* empírico previo. En términos lógicos, lo *real* digitalizable es, enorme, pero finito.

Lo Real Digitalizable (Rde): lo Real Digitalizado (Rdo) + lo Real No Digitalizado Digitalizable (RnDoDe).

Técnicamente hablando jamás habrá digitalización completa de todo lo digitalizable, pues todo lo digitalizado siempre puede ser redigitalizado a su vez. Respecto a lo *Rde* sólo una fracción es, efectivamente, digitalizado, esto es, traducido y tratado numéricamente (ver

(circuitos de miles de millones de transistores y microdispositivos instalados en un espacio de fracciones de centímetros). En ese caso hablamos de “lo computacional” y “digital” (dos estados duales para cualquier fenómeno). Pero no todo lo computacional está conectado entre sí o telecomunicado en redes (internet). Hay cosas telecomunicadas que no son computacionales (la radio y la televisión análogas, por ejemplo) y hay cosas computacionales que no están conectadas: nuestros computadores permanecen mucho tiempo sin conectarse.

⁸ Aquí el término *Todo* o *Real* considera desde las representaciones imaginarias y ficticias hasta los últimos resquicios y vestigios del pasado del universo conocido, en las poderosas auscultaciones que vía rayos X, gama e infrarrojos registran algunos millones de años después del Big Bang; desde las infinitesimales partículas subatómicas capturadas en la Organización Europea para la Investigación Nuclear (CERN, en inglés) hasta las enmarañadas intuiciones gráficas de los pintores medievales o las representaciones de fractales y de complejas formulaciones matemáticas actuales.

Figura 1). Es decir, $Rde > Rdo$. Pero no todo lo digitalizado por la maquinaria hiper-óptica se conserva, se archiva. Basta apreciar cómo los fotógrafos compulsivos de la cámara digital o del teléfono móvil usan con bastante regularidad las funciones de borrado y desecho. Entonces lo digitalizado se compone de un conjunto mayor que lo digitalizado archivado ($Rdoar$). Lo archivado es una fracción de lo efectivamente digitalizado (Rdo): $Rdo > Rdoar$. Pero no todo lo digital archivado migra hacia internet. Por lo tanto las derivas internéticas (int) de lo digital archivado son una fracción del conjunto de la digitalización archivada. $Rdoar > Roar-int$.⁹ Pero no todo lo internético migra hacia las redes sociales, es decir sólo una fracción muy pequeña de $Roar-int$ se traduce en $Roar-rs$ (redes sociales) y, apenas una fracción de lo que migra hacia las redes sociales deriva hacia Facebook ($Roar-Facebook$).

Es decir, tenemos capas digitales de lo real digitalizable: está lo Facebook que es una fracción de lo que se ha hecho para redes sociales digitales, que –a su vez– es una porción de lo que se ha hecho internético que, a la vez, es una porción de lo que se ha

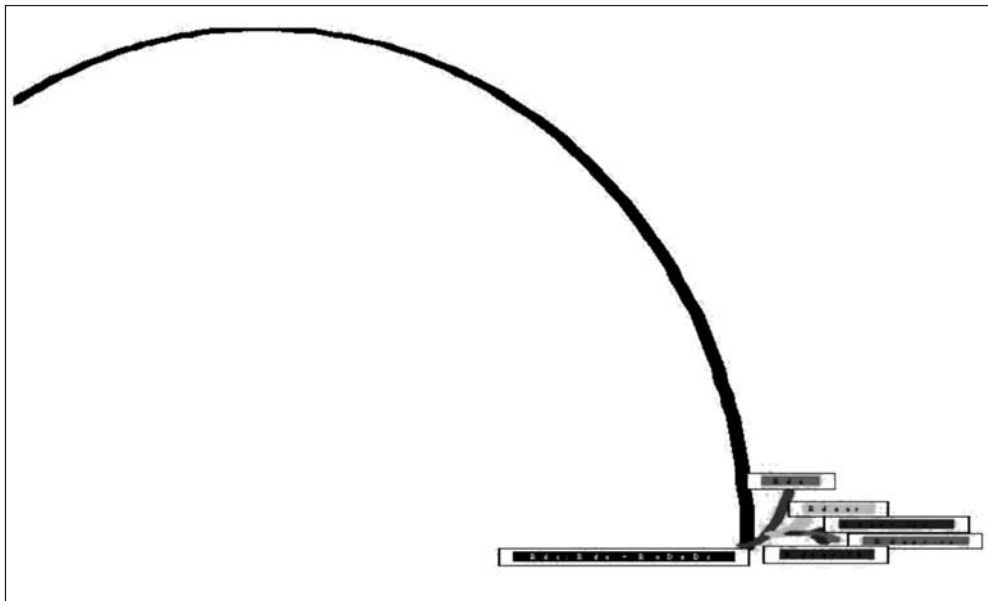


Figura 1. La figura representa el amplio universo de lo real digitalizable y lo real digitalizado como una pequeña fracción del primero. ($Rdoar-Facebook$)

⁹ Según cifras McAfee & Brynjolfsson(2012) cada día se generan 2,5 exabytes de datos, esto es $2,5 \times 10^{15}$ bytes.

hecho digital y se ha archivado, que es una porción de lo que se ha digitalizado, y que constituye una porción de lo real digitalizable. ¿Por qué Facebook, una ínfima fracción de lo real digitalizable, ha terminado afectando de manera tan sensible los arreglos institucionales de internet y diferentes esferas de la vida real (digitalizada/ble o no)? Nuestra respuesta se puede expresar de una manera simple. Facebook es un vector doble: por un lado, es un modo *avatarizado* de inserción de la persona en la web y, por otro lado, es un modo frondoso y barato de aprovechar esta capa ínfima de lo digitalizado para afectar todas las otras capas de lo digital, sobre todo, afectar lo real no digitalizado. Hay una distinción clásica en geometría entre desplazamiento y trayectoria. El desplazamiento expresa, en términos absolutos, la distancia que –tras un recorrido o trayectoria– hay entre el punto de partida y el de llegada. De esta manera una larga trayectoria puede resultar en un desplazamiento cero cuando nos movemos en círculos. Facebook es, por el contrario, una trayectoria corta que permitiría desplazamientos muy largos y diversos. En general, la web permite –mediante trayectorias cortas, un clic– hacer desplazamientos muy largos. Pero Facebook, a diferencia de otros recursos web, como, por ejemplo, el correo electrónico, no solo permite *ir* a otros *lugares*, *ir hacia*, enviar *hacia*, sino –sobre todo– hacer que *vengan* y que aquellos que *vienen* vengan con aquellos que han venido hacia aquellos que vienen. Las otras capas de digitalización no constituyen procedimientos tan eficientes y vigorosos orientados a conseguir que otros, y sus proyecciones digitales, *vengan*. Esto es, con una pequeña operación (trayectoria) el usuario de Facebook consigue hacer *muchos desplazamientos hacia y desde*.

En la Universidad del Valle estamos adelantando un proyecto de investigación titulado «Formas de presentación de la persona en la red social Facebook» (2012), el cual se propone entender qué le hace un entorno *online*, como Facebook, a las prácticas de presentación de la persona y de qué manera este tipo de obra opera como regulador de malestares urbanos contemporáneos y como mecanismo de recreación y poetización de la experiencia cotidiana y común.

Al analizar los distintos modos de presentación de sí que las personas ponen en juego en la imagen de perfil de sus páginas de Facebook, estamos ante una «poética de la presentación» que, respecto a un mundo en el que sólo hasta ayer convencionalmente las personas se presentaban ofreciendo su nombre y su rostro, constituye un desafío y un fenómeno fascinante.

3. Análisis por configuraciones de imágenes

Tal como lo hemos indicado, este estudio considera a personas que, en algún momento de sus vidas, han pasado por un evento particular y específico: disponer en el espacio previsto para ello de una imagen que las *presenta* en la red social Facebook. Muchas personas abren e inscriben una página en Facebook sin proceder, necesariamente, a incorporar una imagen de perfil en ella, como lo revela la numerosa presencia del ícono en blanco con fondo celeste que ilustra los ficheros vacíos. El evento de inscripción o incorporación de la imagen de perfil en Facebook es el final de un conjunto de procesos y procedimientos que implican decisiones afectivas, cálculos y tácticas de variado tipo, captura de imágenes y revisión de archivos, dominio operativo sobre procedimientos de carga y descarga de archivos gráficos, en fin, un rito de *paso* digital que inaugura la presencia y exposición de la persona en la red social. Esa imagen considera una relación fundamental con la persona: es *su* obra. No es relevante si *su* obra está hecha de los restos y detritus de las industrias culturales y *media*, si es el resultado

de un trabajo exigente y decantado de creación personal, si es el registro visual de un momento particular de su vida cotidiana. La imagen de Facebook es el resultado *convergente* de la compleja maquinaria tras la plataforma Facebook y un entramado de decisiones y procedimientos que termina en el acto de *subir* a Facebook una imagen. De esta manera, en este estudio, contamos con un corpus de 7200 imágenes que personas de 24 ciudades del mundo dispusieron en la plataforma Facebook para presentarse.¹⁰ Estas imágenes fueron analizadas según un modelo de clasificación propuesto en un estudio previo (Gómez Zúñiga & González Mina, 2009) y refinado con el desarrollo del presente proyecto de investigación. Dicho modelo, puramente operativo y simple, distingue los siguientes aspectos:

• **Tipo de representante.** La imagen que se usa como imagen de perfil puede considerar una *persona* o un *objeto* (no humano) y, puede, además, acentuar o no su dimensión biográfica.¹¹ El tipo de representante *persona* u *objeto*, en algunos casos, deja entrever o revela claramente una historia, una porción del mundo social encarnado e incorporado al que pertenece; en ese caso hablamos de *humano con bio-grafos* o de *no humano con bio-grafos*; esto es, usar como imágenes de perfil, imágenes de personas u objetos provenientes del mundo

¹⁰ Frente a Facebook, el número de casos que se siguen va a resultar siempre pequeño. Así que atendiendo a los alcances y principios metodológicos del proyecto, en la primera fase (entre septiembre y diciembre de 2011) se rastrearon *tipos y patrones de presentación* de la persona en Facebook. Para ello se clasificaron 7200 páginas de Facebook (300 por ciudad) de 24 ciudades del mundo, seleccionadas según los siguientes criterios: a) Ciudades con altos niveles de urbanización: densidad poblacional, dinamismo económico, cualificación de infraestructura urbana, esto es accesibilidad a internet, etc.; b) ciudades-metrópolis: alto flujo migratorio y con presencia de grupos poblacionales con significativas diferencias culturales, etc.; c) ciudades con una significativa tasa de incremento de usuarios Facebook en años recientes o ciudades con una importante penetración de internet y de Facebook entre la población. Las ciudades seleccionadas fueron en América Latina: Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Ciudad de México, La Habana, Sao Pablo; en Norteamérica: Chicago, Montreal, New York, Toronto; en Europa: Berlín, Londres, Madrid, París, Roma; en África: Johannesburgo, Nairobi; y en Australia: Sidney.

¹¹ Dado que estamos trabajando con material visual y gráfico puede ser útil retomar los dos términos contenidos en la palabra «biográfico», pero invirtiendo los énfasis y sentidos comprometidos en ello. Vamos a hablar de Bio/Grafos, poniendo el énfasis en Grafos (trazos, registro). En este caso, se trata de «grafos» que portan las huellas de una vida. O, un *bios*, que deja su huella. En sentido restringido, los *bio-grafos* (acento en la sílaba *gra*, es decir una palabra grave) son objetivaciones de la actividad creadora de una vida que se traduce en material visual: la fotografía que uno se toma de sí mismo contiene «bio-grafos». Y los objetos cotidianos que luego disponemos gráficamente (imagen) portarían marcas de una vida, marcas que se expresan como «cosas, animales» de *mi vida*, son «bio-grafos» cuando se transforman en fotografías. Un bio-grafo es todo aquello que en una imagen permite identificar a la persona que participa de su génesis. La firma. La imagen de sí. Una dirección. El nombre. Por ejemplo, uno de los usuarios de Facebook usa el ícono de un videojuego para construir su imagen de perfil, pero le agrega su propio apellido. Ese es un «bio-grafo». El valor y sentido de esos objetos es asignado o se explica porque «expresan» y «prueban» la existencia de una vida. En cambio hay objetos y personas con las que se establecen vínculos afectivos, han sido gestados en un entorno que no es el del sujeto, y la persona los convierte en indicador de sus filias, apetencias, deseos (de sus afiliaciones, afinidades y intereses). Esos objetos y personas tienen *sentido* previo e independiente del sujeto, y lo que hace la persona al usarlos como signo de identificación es apropiarse de un «exo-grafo», un grafo que su propia vida no genera y controla, y transformarlo en signo de sus adhesiones. Las personas establecen relaciones «vinculares» con cosas, íconos de la industria cultural, paisajes, etc., pero no todos derivan de la actividad del sujeto que los gesta, esto, no todos contienen «bio-grafos». Los «bio-grafos» son prolongaciones de la presencia corporal del sujeto.

no sintético.¹² Pero también ese tipo de representante puede borrar o no revelar esa historia social, aquí el representante es, por decirlo de algún modo, la persona u objeto *desanclados* de su entorno; hablamos entonces de *humano sin bio-grafos* o de *no humano sin bio-grafos*. En ese caso, estaríamos hablando principalmente de imágenes (de humanos y no humanos) provenientes de la industria cultural y del entretenimiento que los usuarios bajan de Internet y emplean como imágenes de perfil en sus páginas de Facebook. En síntesis proponemos cuatro tipos de representante: humano con bio-grafos, no humano con bio-grafos, humano sin bio-grafos, no humano sin bio-grafos.

• **Tratamiento de la imagen.**¹³ Entendido el tratamiento como *el efecto* que se intenta procurar a través de la imagen, podemos encontrar tendencias orientadas a aumentar la duplicación del mundo real, su naturalización, su representación analógica. Su espejo y el apego a las convenciones de la representación realista. Llamaremos *no-intervenida no-es escenificada* a esta imagen en que se pretende duplicar el mundo no sintético advirtiendo, además, a las convenciones sociales que se usan para representar «lo no intervenido o no manipulado», lo espontáneo. Sin embargo, puede haber imágenes que duplican la referencia, pero esa referencia ha sido previamente escenificada, simulada y modelada. Es decir, hay una tentativa de espejo, pero al mismo tiempo hay huellas visibles y evidentes de intervención y puesta en escena sobre el mundo que sirve de referente. Llamamos *no-intervenida escenificada* a este tipo de imagen. Podemos encontrar tendencias que favorecen la intervención y manipulación visible de la «imagen natural» hasta emborronar todas las huellas de duplicación. En este caso, el contenido de esa imagen es una fotografía previa que ha sido tratada y manipulada dejando visibles las huellas de tal manipulación. Llamamos *intervenida no-es escenificada* a aquella imagen que abandona toda tentativa de adherir a las convenciones de representación natural. Y llamamos *intervenida escenificada* a aquella imagen que, no sólo abandona las convenciones sociales de la representación natural, sino que emborrona y manipula de manera intensa las huellas del referente original, hasta hacerlo casi desaparecer. En síntesis

¹² En las diversa terminología empleada para nombrar estos fenómenos, el término «imágenes de síntesis» refirió hacia la década de 1990 (Renaud & al., 1990), a las imágenes generadas a través de computador (microprocesador + software + interfaces gráficas y lenguajes binarios). Castronova (2005) prefiere el término «sintético» al de «realidad virtual», pues cree que «virtual» le resta «realidad» al estatuto de los mundos sintetizados digitalmente. El término sintético es más verosímil que otros como virtual (no reservado a los entornos digitales), informático (no todo lo digital pasa por microprocesadores, que es lo esencial de «informático»), numérico o binario (puede haber racionalidad y lógica numérica sin ser digital: allí donde dualizamos hay lógica numérica y hay bit), electrónico (refiere a la circulación de electrones a 270 kms por segundo, vehículo básico de lo informático) o digital (numérico + informático + electrónico), pero no necesariamente interconectado (telecomunicado) y en red. Lo sintético alude a cuatro condiciones simultáneas: digital, informático, telecomunicado y en red gracias a una cierta ubicuidad de los dispositivos computacionales.

El mundo sintético es una creación de los seres humanos, tanto como el mundo humano no sintético. Pero al crear mundos creamos *fronteras, bordes, separaciones, diferenciaciones*. Cuando definimos un término no sólo decimos algo sobre el término (un mundo), sino que –adicionalmente– creamos los bordes del término (frontera) y aquello que no es (diferencia respecto a otros mundos y términos). Los tres fenómenos ocurren simultáneamente (mundo, borde, alteridad) cuando creamos. Por eso podemos hablar de las relaciones entre mundo sintético y no sintético, aunque ambos sean resultado del trabajo humano.

¹³ Es importante aclarar que la imagen que analizamos en este estudio es el producto de un conjunto de *operaciones y tratamientos* que no siempre podemos reconocer, en la medida en que no en todas las oportunidades queda la huella de esas operaciones. En ese sentido, lo que llamamos aquí *tratamiento* es, en sentido estricto, el efecto (la imagen derivada de esas operaciones) y no los procedimientos previos a la construcción de la imagen.

tendríamos cuatro tipos de tratamiento de la imagen: no-intervenida no-escenificada, no-intervenida escenificada, intervenida no-escenificada, intervenida escenificada.

• **Encuadramiento de la imagen.** El *encuadramiento* refiere a la fracción del mundo social que se toma en la imagen de perfil. Es obvio que toda representación es fracción: no es posible hacernos al mundo social como una totalidad. Sin embargo, estas representaciones pueden aspirar a crear una cierta ilusión de totalidad o pueden abandonar intencionalmente esa tentativa. Es decir, hay casos en que la imagen de perfil aspira a recrear una unidad (persona y/u objeto) situada en un contexto identificable: sujetos u objetos en un entorno con sentido. Denominamos a este tipo de imágenes *unidad con contexto amplio*. En otros casos, la unidad (persona y/u objeto) aparece despojada de toda referencia contextual. Denominamos a este tipo de imágenes *unidad con contexto restringido*. En estos dos primeros tipos de imágenes se construye o escenifica el referente como una *unidad*, no como una fracción. El tercer y cuarto tipo de imágenes se ocupan de recrear fracciones. En el tercer tipo se trata de una fracción de objeto o de persona (frecuentemente, el rostro) en un contexto amplio: *fracción con contexto amplio*. En el cuarto tipo de imagen, el encuadramiento tritura aún más la unidad y tenemos una fracción pero en un contexto limitado: *fracción con contexto restringido*. El ojo o los labios de una persona, por ejemplo. En síntesis tenemos cuatro tipos de encuadramiento: unidad con contexto amplio, unidad con contexto restringido, fracción con contexto amplio y fracción con contexto restringido.

Para efecto del análisis hemos asignado un número del 1 al 4 por cada una de los descriptores, así:

- Representante: humano con bio-grafos (1), no humano con bio-grafos (2), humano sin bio-grafos (3), no humano sin bio-grafos (4).
- Tratamiento: no-intervenida no-escenificada (1), no-intervenida escenificada (2), intervenida no-escenificada (3), intervenida escenificada (4)
- Encuadramiento: unidad con contexto amplio (1), unidad con contexto restringido (2), fracción con contexto amplio (3), fracción con contexto restringido (4).

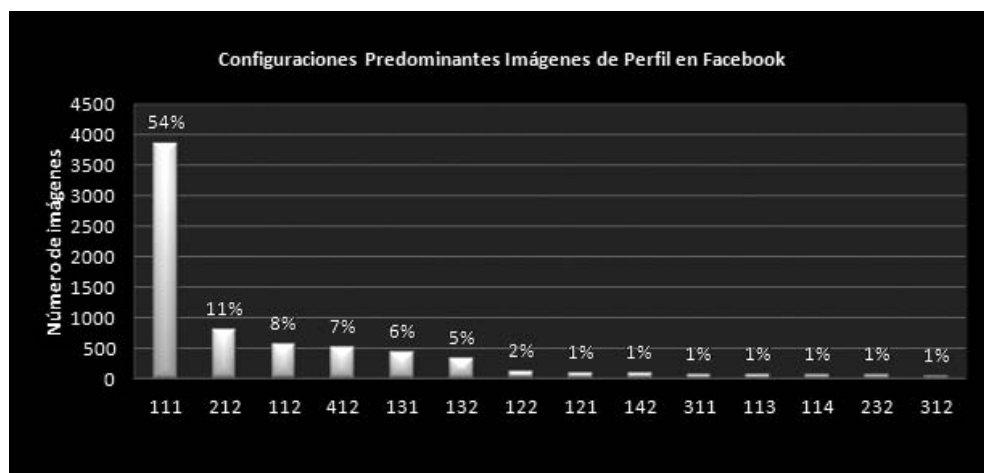
De esta manera, para nosotros una imagen de perfil que corresponda a un humano con bio-grafos (1), que adicionalmente no esté intervenida ni escenificada (1) y además sea una unidad con contexto amplio (1), corresponde a una imagen tipo 111. Pero si se trata de una imagen de un representante no humano con bio-grafos (2) intervenida no-escenificada (3) y además es una unidad con contexto amplio (2), corresponde a una imagen tipo 232. Y así sucesivamente.¹⁴

¹⁴ Cuando nos refiramos a una imagen tipo 1, es decir cuando sólo mencionamos un dígito, estamos designando el tipo de representante. Cuando empleamos dos dígitos, es decir, cuando hablamos por ejemplo de imagen 21, estamos designando el tipo de representante + el tipo de tratamiento. Y cuando empleamos tres dígitos estamos refiriendo el tipo de representante + tipo de tratamiento + tipo de encuadramiento.

Lo interesante es que resulta posible intentar clasificar esas imágenes si uno atiende menos a los «contenidos formales» de las imágenes, y más a los “procesos formales” involucrados en su génesis. Esa fue la opción que privilegió este estudio. Es difícil saber qué intrincadas relaciones e intenciones ponen en juego las personas a la hora de decidirse por *esa* imagen, pero sí es posible reconocer de *dónde* proviene *esa* imagen. Con base en el modelo de clasificación propuesto es posible determinar 64 posibles combinaciones que corresponden a 64 proyectos más o menos diferenciados de génesis de imágenes de perfil. A partir de lo que hemos avanzado en el estudio y con base en este catálogo de 7.200 imágenes, podemos ya, hacer las siguientes consideraciones.

Sobre las configuraciones dominantes. En el conjunto de los catálogos estudiados, las configuraciones dominante son aquellas en las cuales la imagen de perfil en Facebook proviene del mundo no sintético y en particular las que corresponden a las coordenadas 111: humano, con bio-grafos, no intervenidas ni escenificadas y unidades completas en contextos amplios (Tabla 1). Como vemos, casi la mitad de las imágenes estudiadas (54%) corresponden a capturas y registros digitales de cuerpos y rostros en contextos de vida cotidiana que revelan porciones importantes del entorno de vida de los sujetos y, adicionalmente, no resultan de una fuerte escenificación ni han sido intervenidas. A este contundente porcentaje le siguen las imágenes tipo 212, con sólo un 11%; esto es, mientras de cada 100 imágenes, 54 son del tipo 111, sólo 22 corresponden a cuerpos y rostros provenientes del mundo sintético, en contextos restringidos y sin marcas evidentes de intervención ni de escenificación. También es significativo para nosotros que existan configuraciones no exploradas por las personas. Nótese que la Tabla 1 sólo presenta las configuraciones (14) en las cuales encontramos algún tipo de caso, por fuera quedan, las 50 restantes. Veremos esto con más detalle más adelante.

Tabla 1



Sin embargo, este panorama general que nos ofrece la Tabla 1, podemos detallarlo más apelando al uso del State Space Grids (SSG)¹⁵. Haremos tres tipos de análisis: el primero, cruzando el eje de Representante con el de Encuadramiento. El segundo, a partir del cruce de la variable de Representante con tipo de Tratamiento. Finalmente, en el tercer tipo de análisis pondremos en relación los ejes Tratamiento y Encuadramiento.

3.1. Análisis según Representante y Encuadramiento

La Figura 2 muestra en el eje vertical, los distintos tipos de representante que estamos considerando en el estudio: humano con bio-grafo, humano sin bio-grafo, no humano con bio-grafo, no humano sin bio-grafo. Cada punto en la figura corresponde a una de las 7200 imágenes del corpus de estudio. En el eje horizontal, se indican las cuatro formas de encuadramiento previstas: unidad con contexto amplio, unidad con contexto restringido, fracción con contexto amplio, fracción con contexto restringido. Al cruzar estos dos ejes, la figura nos permite hacer varios tipos de análisis. En primer lugar, la Figura 2 nos muestra cuatro estados de alta concentración, de los cuales humano con bio-grafos (fila inferior) es la región más densa. Dentro de esta región se da una clara polarización en los modos en que el humano-con bio-grafos es capturado: se capturan unidades completas, tanto dando cuenta del contexto inmediato de los sujetos, como mutilándolo y restringiéndolo (dos primeras celdas de la fila inferior). Vemos también que el uso fraccionado de rostros y cuerpos con bio-grafos (dos últimas celdas de la fila inferior), aunque menos frecuente es también un procedimiento relativamente usual.

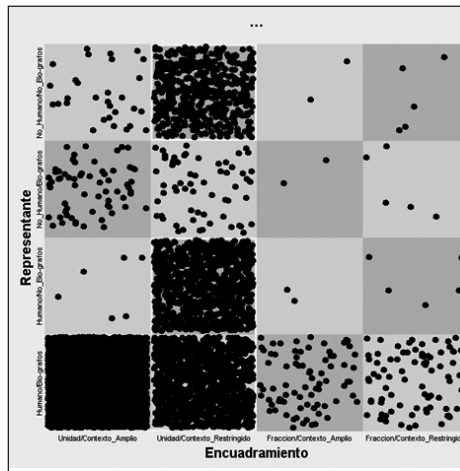


Figura 2

¹⁵ El State Space Grids está inspirado en algunas de las categorías operativas y conceptuales más seductoras de los Sistemas Dinámicos No-Lineales (atractores, ruinas de atractores, auto-organización, transiciones de fase, espacio de estados del sistema, trayectorias). Desarrollado por Marc Lewis y su equipo hacia el año 1999, el software ha ido ganando en refinamientos y posibilidades. El SSG permite abordajes dinámicos de procesos empíricos sin tener que pasar por el requisito de sofisticados tratamientos matemáticos (como las ecuaciones diferenciales, por ejemplo) lo cual facilita su aplicación más allá de las ciencias físicas. Se trata de un software que posibilita representaciones descriptivas de los fenómenos estudiados; una herramienta de manipulación y visualización de datos (ordinales o categoriales) que acepta la entrada de muchas variables analíticas y consigue graficar cómo se produce el desarrollo de un determinado fenómeno a lo largo del tiempo (Hollenstein, 2007). Resulta valiosa para estudios exploratorios; acompañado de otras herramientas estadísticas, deviene una apoyo importante para hacer lectura detallada de fenómenos sociales emergentes.

Respecto a los humanos sin bio-grafos (segunda fila inferior), esto es, a las imágenes con referentes humanos provenientes de las industrias culturales y el start system, lo usual es transferir la imagen sin incorporar rastros del contexto inmediato del sujeto (Figura 3). Nótese la saturación en la celda que corresponde al cruce: humano con bio-grafos + unidad con contexto restringido. Sin embargo, hay registros en los cuatro tipos de estados del eje horizontal encuadramiento, esto es, en algunos casos marginales hay tentativas de incorporar y dar cuenta del contexto inmediato a la unidad o fracción de humano sin bio-grafos.

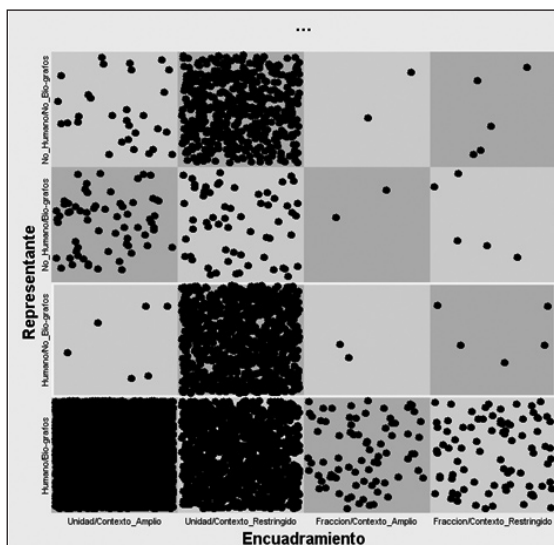


Figura 3

Respecto a lo no-humano con bio-grafos (tercera fila de abajo hacia arriba), es el tipo menos frecuente de representante en la imagen de perfil de Facebook; cuando se usa es raro el fraccionamiento, y las unidades tienden a considerar tanto contextos amplios como restringidos. Sobre los representantes no humanos y sin bio-grafos (fila superior), en la Figura 4 vemos que son significativamente frecuentes, pero se condensan en la representación con contextos muy restringidos o ausentes, esto es, es usual capturar una imagen del mundo sintético y disponerla (sin antes instalarla en el contexto inmediato del usuario) como imagen de perfil de Facebook. Si examinamos las imágenes consideradas según los tipos de encuadramiento, la combinatoria unidad-contexto restringido domina las formas de abordaje y construcción de la imagen de perfil en nuestro catálogo de imágenes. Lo humano con bio-grafos es encuadrado explorando el ancho completo de las posibilidades, mientras humano y no humano sin bio-grafos se condensan en un solo tipo de encuadramiento: la unidad con contextos restringidos. En ese caso, fraccionar las unidades, capturar partes del todo, hacer primerísimos planos, no es un procedimiento usual (Figura 4).

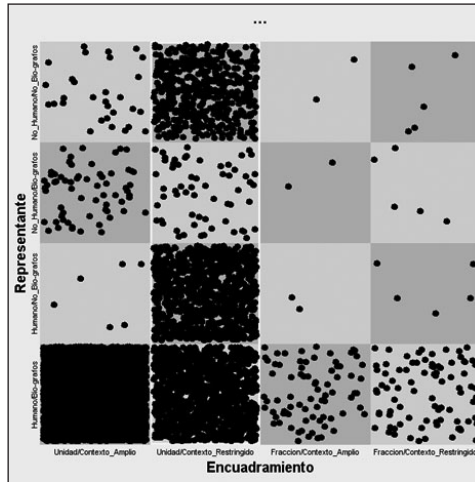


Figura 4

Las regiones o repulsores hacia los cuales el sistema de representación no tiende a ir son los siguientes: a) las fracciones tanto con contexto amplio, como con contexto restringido; y b) la posibilidad de combinar lo humano sin bio-grafos con una cierta puesta en contexto del mundo de vida inmediato del sujeto. Es interesante notar que, por contraste, en el mundo no sintético sí es usual que un objeto que no pertenece al mundo inmediato de la persona sea incorporado al él: los afiches de estrellas de cine y del mundo rock saturan las habitaciones de muchos jóvenes en el mundo; los cuadernos y álbumes incluían con frecuencia recortes de periódicos y fotografías de figuras públicas (de la política, del deporte, de la farándula). Es decir, no es un procedimiento inusual eso de inscribir un humano sin bio-grafos al contexto inmediato de las personas. Y sin embargo este procedimiento parece extraño en la construcción de la imagen de perfil. Cuando se usa una imagen de un humano sin bio-grafos, esta copa, por completo, el espacio de representación –por así decirlo– sin dejar resquicios al mundo del sujeto (Ver Figura 5).

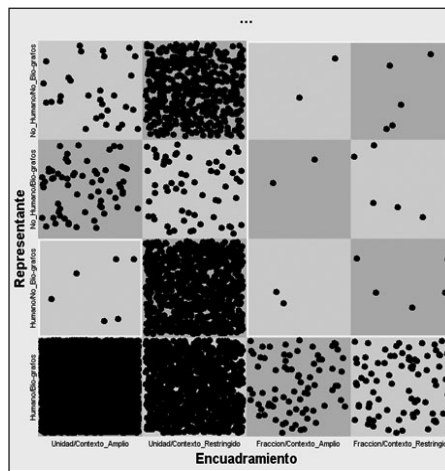


Figura 5

3.2. Análisis según Representante y Tratamiento

Para este segundo tipo de análisis cruzaremos los distintos tipos de representante (eje vertical) con los cuatro tipos de tratamiento considerados en este estudio: no intervenida-no escenificada, no intervenida-escenificada, intervenida-no escenificada, intervenida-escenificadas. Al cruzar estos dos ejes puede apreciarse una doble concentración en los tipos de configuraciones de las imágenes del catálogo estudiado: por un lado, como se recuerda, una alta presencia de humanos-con bio-grafos y, por otro lado, una suerte de tratamiento al natural de las imágenes: no son ni intervenidas ni resultan de una puesta en escena teatral (eje horizontal inferior, primera celda izquierda Figura 6).

El 83% de las imágenes del catálogo son fotografías *al natural* y *espontáneas*.¹⁶ En cierta forma este constituye el canon de la imagen de Facebook en el estudio: humano con bio-grafos, no intervenida-no escenificada y unidad-con contexto amplio. La imagen que representa a la persona en Facebook es el resultado del registro más o menos directo de una porción específica de la vida cotidiana y ordinaria, anclada en la presencia corporal de alguien, en condiciones relativamente espontáneas y naturales, que, a su vez, ni se fracciona, ni se interviene. Sin embargo, nótese que el representante humano-con bio-grafos, cuenta con registros en todos los espectros de tratamiento, con claro predominio del modo no intervenido/no escenificado: el eje horizontal inferior de la Figura 6, tiene registro en todas sus celdas. Veamos esto con más detalle.

Por un lado, la escenificación, que era usual en la fotografía clásica –de estudio y celebración– no deja de ser importante, pero pierde peso como la forma dominante de registro y representación debido a la expansión y multiplicación de oportunidades de captura digital de todo tipo de escenas, eventos y acontecimiento de la vida ordinaria (eje horizontal inferior, segunda celda Figura 6).

Por otro, la intervención sobre el humano-con bio-grafos es elevada: en las imágenes de perfil de Facebook también es muy frecuente (nótese la gran saturación de la tercera celda del eje horizontal inferior Figura 6) encontrar una importante tendencia a hacer todo tipo de “retoques” posteriores al momento de la captura de la imagen de los representantes humanos con bio-grafos. Y esto por supuesto, estimulado por la actual multiplicación de los dispositivos tecnológicos de manipulación y moldeo de las imágenes digitales que permiten a los usuarios “jugar” y explorar con la forma de presentación de sí: servidores donde hacer modificaciones de la imagen, software de tratamiento, cámaras y dispositivos de captura –p.e. teléfonos móviles, Ipod, Ipad, etc- que incluyen procedimientos de modificación.

En cambio aunque relevante, es menor la forma escenificada-sin intervención, cuando se trata del representante humano-con bio-grafos (segunda celda del eje horizontal inferior Figura 6). Respecto a la convergencia entre intervención y escenificación es importante, pero menor. Esto es, encontramos casos en los cuales la imagen de perfil en Facebook corresponde a rostros o cuerpos humanos que además de ser explícita y claramente escenificados son también intervenidos (última celda eje horizontal inferior Figura 6).

¹⁶ Había algo sacro, aurático –en el sentido benjaminiano del término– no sólo en la fotografía en sí misma, sino el acto de ser fotografiado. Implicada un cierto rito. La diseminación y multiplicación de los dispositivos de registro, su sensibilidad creciente a condiciones de luz muy variadas y la flexibilidad de lo digital, permite la captura continua y fluida de toda clase de imágenes de la vida ordinaria. El canon no es la fotografía en sí misma, el nuevo canon es *el momento, el instante*.

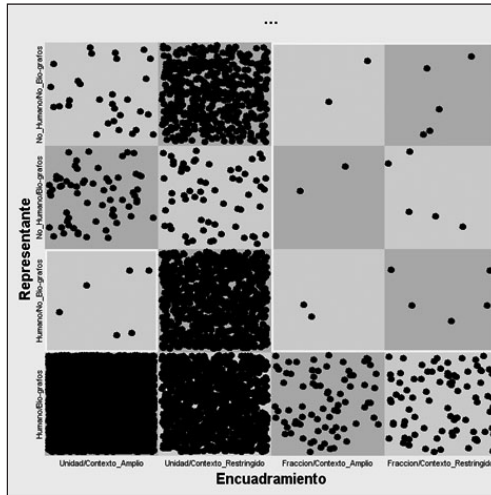


Figura 6

La presencia de procedimientos de intervención sobre la imagen es particularmente relevante en relación con el representante humano-con bio-grafos, tal como lo indica la gran saturación de eventos en la tercera celda del eje horizontal de la Figura 7. Sin embargo, nótese que hay registros de intervención en todos los tipos de representantes, incluido no humano sin bio-grafos (tercera columna Figura 7). También es interesante destacar que al considerar todos los tipos de representantes (ya no sólo el humano con bio-grafos, como lo vimos en la Figura 6) únicamente el 13,73% del total de imágenes del catálogo, considera intervenciones. Las imágenes restantes no incluyen ningún tipo de intervención. Volvemos entonces sobre un aspecto ya mencionado: en Facebook –pese al gran despliegue de posibilidades tecnológicas disponibles– sigue predominando las imágenes de perfil que no consideran, en general, mecanismos de intervención.

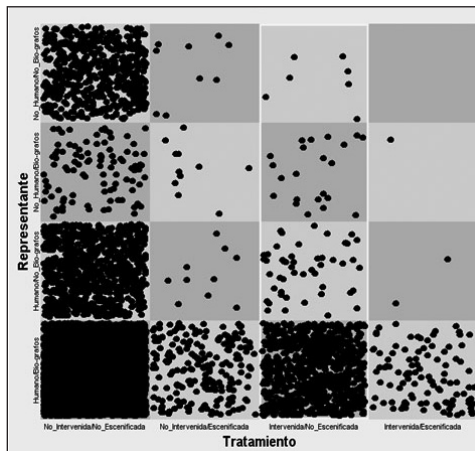


Figura 7

Pero para nuestro análisis, tan valiosa como la saturación de imágenes en ciertas regiones y celdas del sistema, lo es la ausencia completa en otras. Es decir, ciertas configuraciones parecen *inviabiles* o *arduas* (Ver Figura 8). Se trata de configuraciones que entrañan procedimientos que, hoy, nos resultan absurdos o sin sentido. Consideren se por ejemplo, la posibilidad de escenificar e intervenir un representante humano sin bio-grafos o de no humano sin bio-grafos, o un representante no humano sin bio-grafos: la escenificación exige, a veces, procedimientos de bio-graficación. Es decir, hay procedimientos que parecen incompatibles con ciertos tipos de representantes: escenificar parece mucho más viables cuando se trata de presencias corporalizadas de ´personas. Intervenir parece un procedimiento relativamente usual en todos los tipos de representantes. Sin embargo, intervenir y escenificar, la confluencia de ambos procedimientos, resulta más bien restrictivo cuando se trata de representantes no humanos y de humanos sin bio-grafos. La concurrencia de ambos procedimientos pareciera exigir el compromiso afectivo y estético de una presencia humana en la imagen de perfil. Téngase en cuenta que el 90% de la imágenes de perfil se hacen considerando como representante la figura humana; solo el 10% implica, objetos, animales, cosas, paisajes y entidades no humanas.

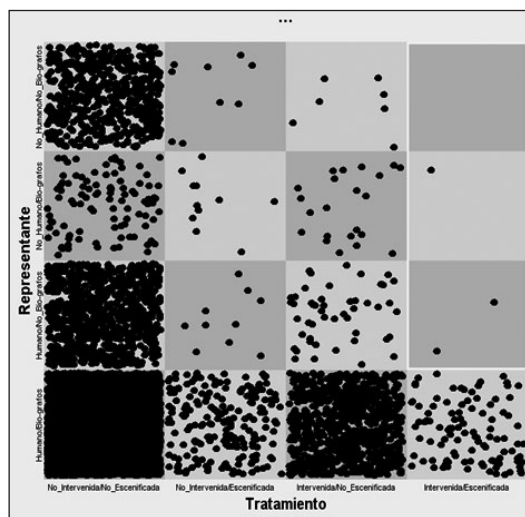


Figura 8

3.3. Análisis según Tratamiento y Encuadramiento

El tercer tipo de análisis se refiere al cruce entre cruzaremos entre el tipo de tratamiento (eje vertical) y las distintas formas de encuadramiento previstas (eje horizontal). La configuración unidad sin intervención ni escenificación alguna predomina entre las imágenes del catálogo. Corresponde al 81% de las imágenes estudiadas, tal como lo indica la saturación de eventos en las dos primeras celdas izquierdas, fila inferior de la Figura 9. De nuevo, las formas *naturales* de registro y captura de imágenes del mundo cotidiano dominan el espectro de las imágenes de Facebook consideradas en este catálogo.

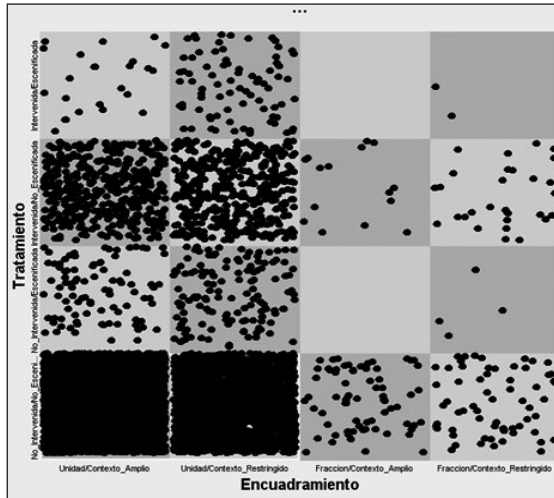


Figura 9

Adicionalmente, usar fracciones es muy poco frecuente: el 97,44% de las imágenes consideran unidades completas, no partes del cuerpo, de objetos o de rostros (Figura 10). Nótese cómo en la Figura 10, los eventos tienden a concentrarse en las dos columnas izquierdas (correspondientes al representante «unidad»), mientras hacia la derecha las celdas aparecen menos visitadas. Incluso, dos celdas se comportan como repulsores severos: fracción con contexto amplio + no intervenida/no escenificada, y fracción con contexto amplio + intervenida/ escenificada (Figura 11). Se trata de lo que hemos llamado procedimientos *arduos* o *extraños*; esto es, aquellos procedimientos de diseño de la imagen de perfil que consideran una combinatoria difícil de armonizar: por un lado fraccionar, tomar primeros planos, capturar detalles, y –al mismo tiempo– conservar indicios de contexto; y por el otro lado, además de lo anterior, proceder a escenificar y/o intervenir.

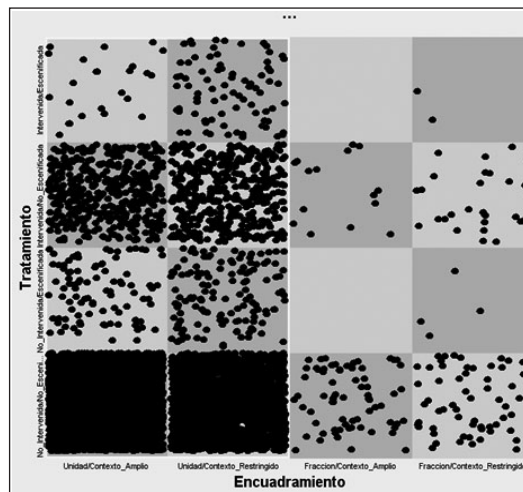


Figura 10

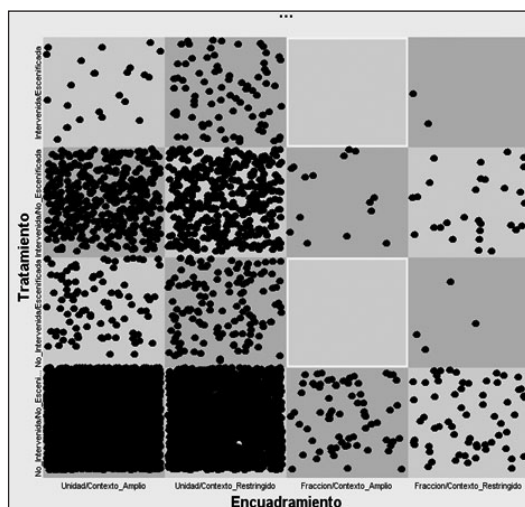


Figura 11

¿Pero qué hay a la base de los procedimientos convencionales de presentación en Facebook? En primer lugar, las personas parecen asumir que debe haber *algo* (humano/no humano), una entidad, en que enraizar las pautas de identificación y presentación de sí mismos. Pareciera muy complicado presentarse a sí mismo en Facebook sin el recurso de una imagen que contenga *entidades*. En segundo lugar, esas *entidades* tienden a considerar una cierta completud. Fraccionar, capturar detalles y primerísimos planos, amenaza las posibilidades de *reconocimiento* de tales *entidades*. Cuando se opta por fracciones hacerlo sobre cosas y entidades no humanas parece más riesgoso que hacerlo sobre cuerpos y rostros humanos. Es decir, la fracción del cuerpo y rostro humano conserva, todavía, un margen y nicho de identificación y reconocimiento, que *parece* menos segura con entidades y representantes no humanos. En tercer lugar, los procedimientos de intervención –que constituyen acciones de postproducción de la imagen– y de escenificación –que constituyen acciones de preproducción de la imagen– requieren un par de comentarios detallados. Las intervenciones –que operan sobre la imagen digitalizada– son procedimientos más frecuentes, en un 13,73% de las imágenes analizadas, de las cuales el 14,73% corresponden a representantes humanos (con bio-grafos o no); mientras sólo el 4,34% de las imágenes que consideran representantes no humanos son intervenidas. La escenificación, por otro lado, aparece sólo en el 4,7% de las imágenes estudiadas. Y a diferencia de las intervenciones, afecta de manera similar –proporcionalmente– tanto a representantes humanos como no humanos: el 4,88% de las imágenes con representantes humanos considera algún nivel apreciable de escenificación y el 3,03% corresponde a representantes no humanos escenificados.

4. Mundo sintético y mundo no sintético: las rutas de génesis de las imágenes de perfil

Como se ha indicado, 14 (catorce) configuraciones reclutan el 98% de las imágenes del catálogo. Son, por así decirlo, las configuraciones del canon Facebook, los modos dominantes

de hacerse presente en la imagen de perfil. Las 50 configuraciones restantes constituyen, por decirlo de alguna manera, el universo de modos representación por explorar hacia el futuro o los modos progresivamente abandonados (pasado).¹⁷ Estas trece configuraciones pueden ser pensadas según demandan rutas distintas para la génesis de las imágenes. Estas rutas son formas de relación que establecen las personas para, usando recursos del *mundo sintético* y del *mundo no sintético*, gestionar sus propias representaciones gráficas en la red social Facebook.

Nuestro estudio estableció, de manera general, tres grandes modos de gestión de recursos (rutas) para la producción de imágenes de perfil, según se las cree a partir de recursos exclusiva o parcialmente sintéticos, recursos no sintéticos o mezclas y combinatorias de ambos (Figura 12).

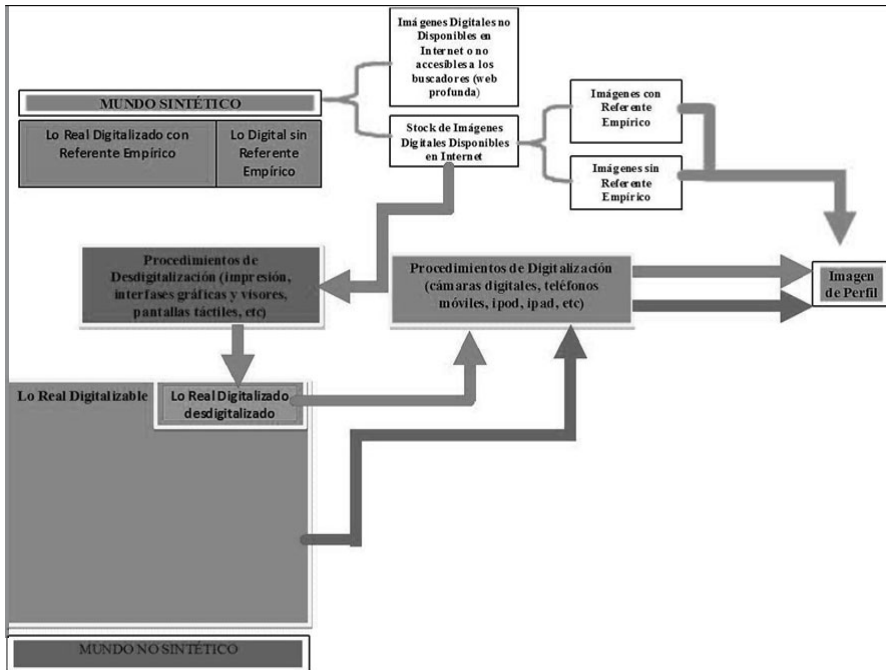


Figura 12. El mundo no sintético y el mundo sintético son fuente de la creación de imágenes de perfil. La ruta sintética en líneas y flechas grises; la ruta no sintética, líneas negras.

La *ruta no sintética* es la más común. Consiste en usar una imagen proveniente del mundo no sintético que luego se digitaliza y se emplea como imagen de perfil. El 73% de las imágenes del catálogo siguieron esta ruta. Esta ruta está a la base de la génesis de imágenes tipo 11 y 31 (Figura 13). Considera un referente no sintético fuerte, un acontecimiento del

¹⁷ Por ejemplo, los procedimientos de escenificación, esto es, aquellos que ocurren en el mundo off line como ritualización, enmascaramiento, modulación y recreación dramática de sí para, posteriormente, ser capturado por la cámara o el pincel, son de alguna manera formas del *pasado*; mientras, el registro del instante se torna –cada vez más– la forma dominante de hacerse presente, y –probablemente– la multiplicación de procedimientos de intervención estén prefigurando el futuro.

mundo y esfera cotidianos de las personas. Con frecuencia implica la presencia del cuerpo/rostro humanos o de un representante no humano (animal, objeto, paisaje) que hace parte del mundo inmediato y cotidiano de la persona. No hay procedimientos de intervención en ellas y no se advierte una puesta en escena fuertemente calculada y modelada.¹⁸

La segunda ruta de génesis de imágenes de perfil la hemos denominado *ruta sintética* y considera dos variantes, la *impura* y la *pura*. En la *impura* la imagen de perfil proviene de una imagen sintética que, a su vez, ha considerado un referente no sintético (humano o no humano), que no pertenece al entorno de vida inmediato del usuario. Estos registros gráficos derivan del stock de imágenes disponibles en internet o de las industrias culturales: alguien hace una fotografía digital de un paisaje en China y la sube a Internet; luego un usuario de Facebook la baja a su computador y la usa como su imagen de perfil. En la *pura*, se trata de imágenes sin referente no sintético, esto es imágenes construidas exclusivamente con recursos digitales y numéricos como los avatares y las ilustraciones realizadas con softwares gráficos. La ruta sintética pura es marginal entre las imágenes de perfil consideradas en este catálogo. Las rutas sintéticas corresponden a las variaciones 21, 23, 41 y 43 (Figura 13).

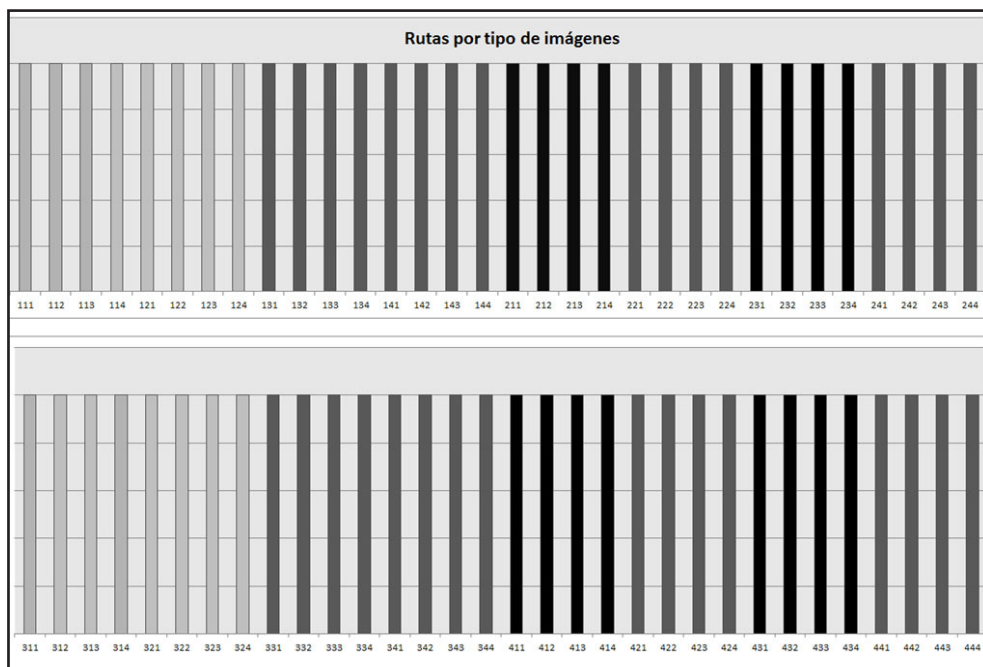


Figura 13. Se presenta la distribución de las 64 configuraciones de imágenes de perfil según tipos de rutas: las barras claras son las configuraciones de imágenes correspondientes a la ruta no sintética; las barras negras corresponden a las rutas sintéticas; y gris semioscuro, las correspondientes a las rutas mixtas, híbridas o recursivas.

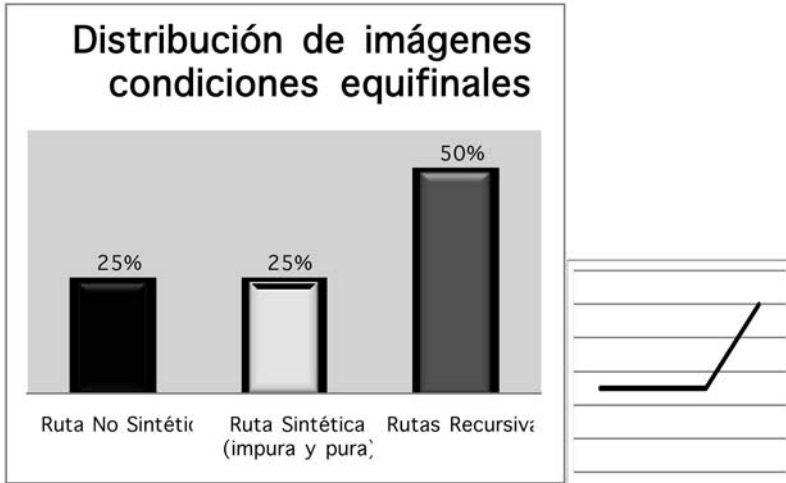
¹⁸ Por supuesto las variantes 113 y 114, 313 y 314 reducen significativamente la presencia de rastros e indicios de los mundos de vida de las personas, pero lo que nos interesa subrayar es la ruta específica que siguen estas imágenes hasta hacerse a un nicho en Facebook: todas las imágenes 11 y 31, y variantes, son expresión de la ruta más directa e inmediata entre mundos no sintéticos y su expresión sintética en Facebook.

Finalmente, las *rutas mixtas, híbridas o recursivas* son aquellas en que se entremezclan rutas sintéticas y no sintéticas para procurar la imagen de perfil. Por ejemplo, una imagen digital –un texto escrito mediante procesador, un dibujo hecho con algún software gráfico, un avatar– se imprime. Luego esta pieza se integra a una escena del mundo ordinario: por ejemplo, un avatar impreso se dispone sobre una cama al lado de varios amigos del usuario de Facebook que lo abrazan como si fuera uno más en la escena. Alguien toma una fotografía digital y, posteriormente, la sube como imagen de perfil. O una imagen digitalizada del mundo no sintético, una fotografía de amigos que celebran, es posteriormente intervenida mediante un software tipo photoshop o a través de distintos programas de procesamiento gráfico de la cámara digital: se agregan filtros, marcos, texto y modificaciones varias. Luego la imagen modificada se sube a Facebook como imagen de perfil. Las imágenes digitalmente intervenidas corresponden a este tipo de rutas híbridas, mixtas o recursivas. Las imágenes tipo 13, 14, 22, 24, 33, 34, 42 y 44 (Figura 13) siguen estas rutas en su génesis.

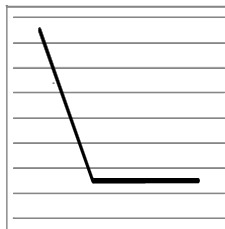
En un mundo en que las personas aspiraran a hacer exploraciones diversas de los modos de representación de sí, multiplicando y pluralizando sus representantes, los tratamientos y los encuadramientos, cada una de las 64 configuraciones tendría –en principio- igual oportunidad de realizarse, esto, serían potencialmente equifinales. Si tenemos en cuenta las tres rutas de génesis de las imágenes, dentro de la ruta no sintética se aglutinarían 16 de los 64 tipos ideales de imágenes; en las rutas sintéticas (pura e impura) habría 16 de 64 tipos ideales; y en las rutas recursivas, híbridas o mixtas, 32 de 64 tipos (Tabla 3). Pero al examinar las 7200 imágenes que hacen parte del corpus o catálogo estudiado sólo el porcentaje de imágenes correspondiente a la ruta sintética se aproxima al porcentaje ideal (ver Tabla 3). La ruta no sintética constituye la forma dominante de construcción de imágenes de perfil en el catálogo estudiado. Es la forma canónica de representación. Pero es interesante notar que esta ruta se alimenta básicamente de rostros y cuerpos humanos: de cada 100 imágenes constituidas según la ruta no sintética, 98 consideran rostros y cuerpos humanos. La centralidad del cuerpo y el rostro humanos también se advierte en las rutas sintéticas (pura e impura), pero pareciera mucho más moderada que en la ruta no sintética: de 100 imágenes que siguen rutas sintéticas, 61 consideran cuerpos y rostros humanos y 39 corresponden a representantes no humanos. Es decir, cuando se abandona el sesgo bio-gráfico, la centralidad de la figura humana se modera un poco. Como hemos visto, las rutas recursivas son marginales como estrategia de construcción de la imagen de perfil en el catálogo o corpus examinado. Sin embargo, también allí se advierte un vigorosa centralidad de la figura humana como representante: de cada 100 imágenes construidas a través de rutas recursivas, 94 consideran figuras humanas y sólo 6 corresponden a representantes no humanos.

Una ciudad cuyos habitantes explorarían al máximo los recursos disponibles para multiplicar las formas de representación en Facebook tendría una distribución de las rutas de representación parecida a una pendiente que asciende de izquierda a derecha (Tabla 2).

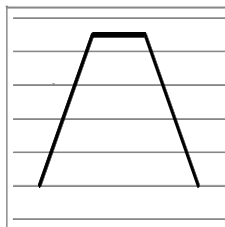
Tabla 2



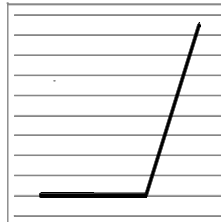
Una ciudad en que sus habitantes se repliegan vigorosamente en las formas de representación derivadas y procuradas por el mundo no sintético, tendría una distribución de las rutas de representación parecida a una L invertida:



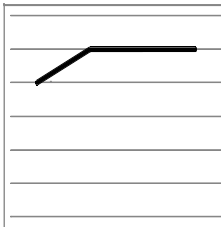
Una ciudad en que sus habitantes se inclinan por usar los recursos de la web y de las industrias culturales (en particular, cine, televisión, prensa, iconografías de la música, etc.), tendría una distribución de rutas de representación parecida una meseta:



Una ciudad en que sus habitantes se inclinan por combinar y experimentar rutas híbridas de representación se asemejaría a una pendiente que asciende abruptamente de derecha a izquierda:

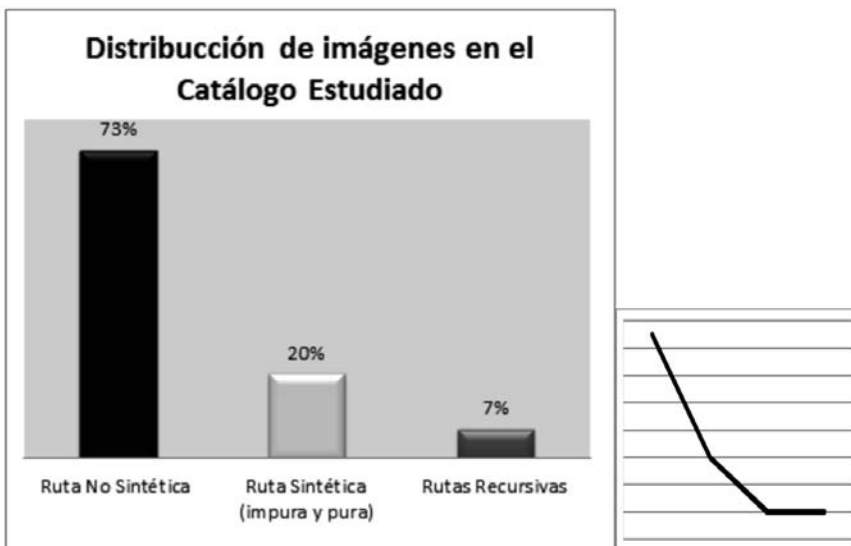


Y habría ciudades en que progresivamente la exploración de las rutas sintéticas e híbridas, en desmedro de las no sintéticas, tendería a parecer una línea más o menos llana, no inclinada.

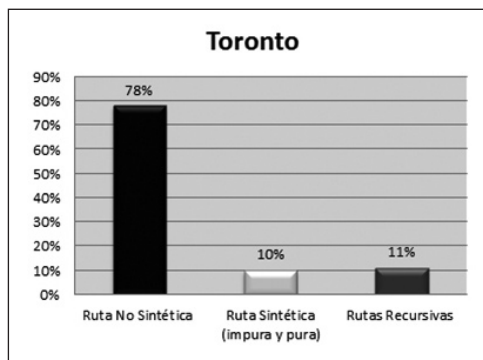
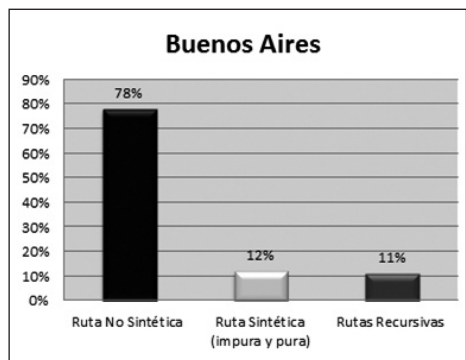
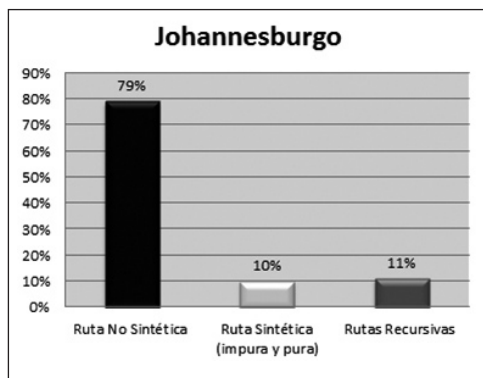
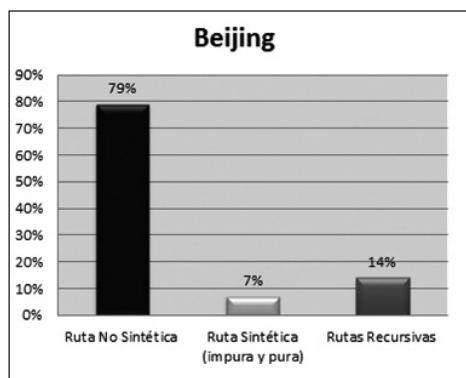
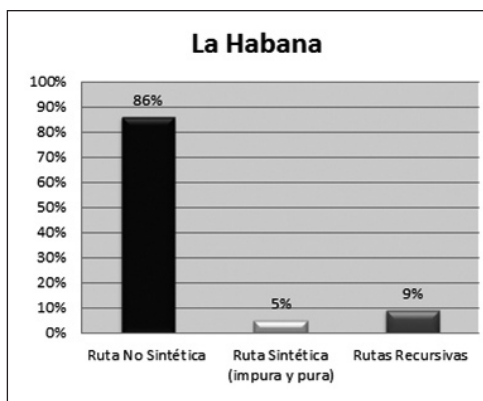
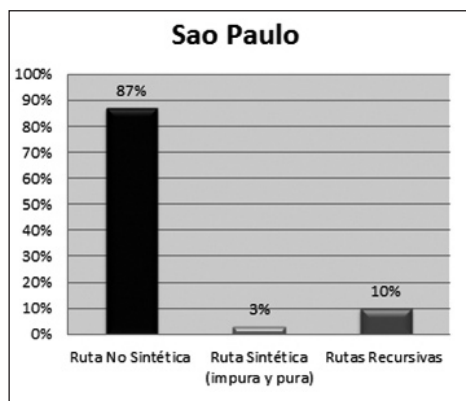


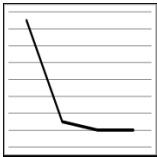
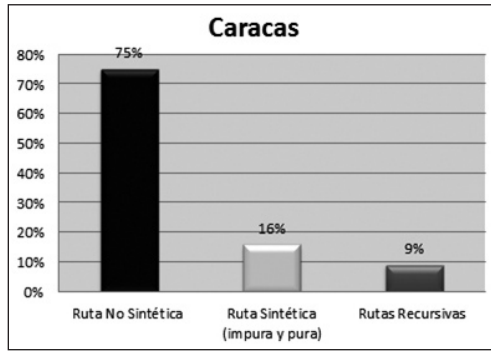
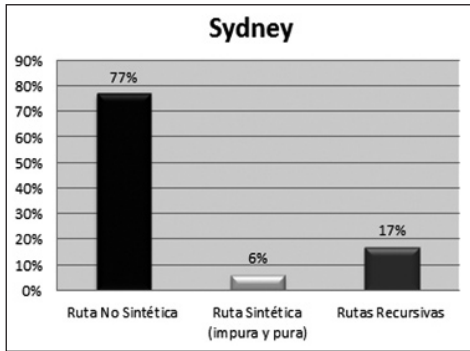
El catálogo general de 7200 imágenes, nos reveló una distribución casi inversa a la que se esperaría en un mundo rico en exploraciones y formas diversas de representación:

Tabla 3

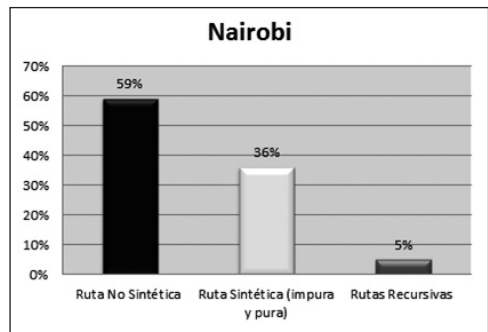
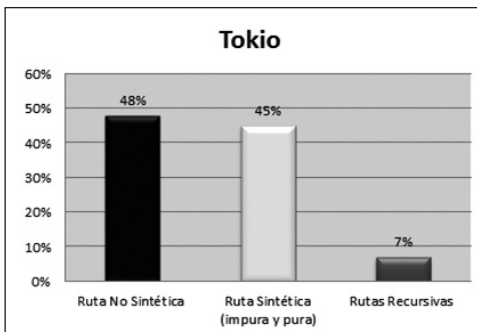


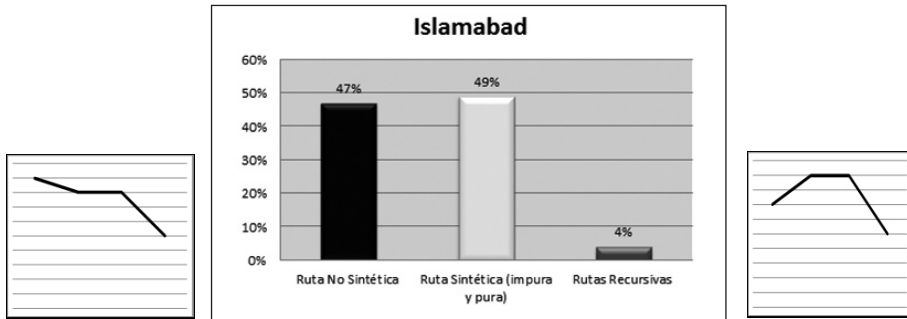
Los catálogos también nos revelan diferencias sustanciales entre una ciudad y otra. Habría catálogos de ciudades fuertemente *no sintéticos*, esto es, aquellos en que predomina el recurso y uso de los mundos de vida cotidianos, el cuerpo, el rostro y el registro digital del vivir ordinario como manera de representación de sí mismo en Facebook (Caracas, Sao Paulo, La Habana, Beijing, Johannesburgo, Buenos Aires, Sydney y Toronto).



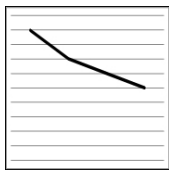
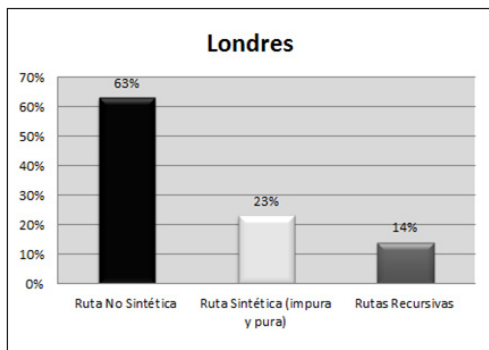
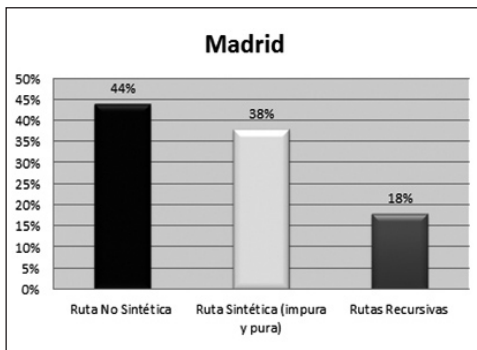


Hay otras en que la exploración de las formas *sintéticas* (puras e impuras) de representación parece prosperar, aunque jamás sobrepasan la ruta *no sintética* (Tokio, Nairobi). En Islamabad hay una sorprendente presencia y predominio de las rutas *sintéticas* de representación. Es interesante notar que en el catálogo de Nairobi e Islamabad, dos ciudades situados en países con bajo índice de desarrollo humano (United Nations Development Programme (UNDP), 2011) y una ciudad, Tokio, situada en un país con muy alto IDH, consideren una importante presencia de imágenes que siguen rutas sintéticas. La diferencia estriba en que la mayoría de las imágenes de este tipo en Tokio siguen la ruta sintética *pura* (avatares e imágenes de comics manga), mientras en Nairobi e Islamabad se trata de imágenes del cine y de la farándula, esto es, siguen la ruta sintética *impura*. Islamabad es el único catálogo-ciudad en que predominaron imágenes de la ruta sintética.

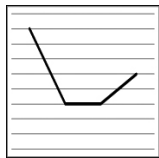
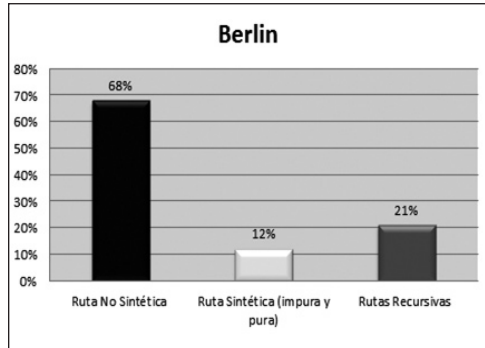
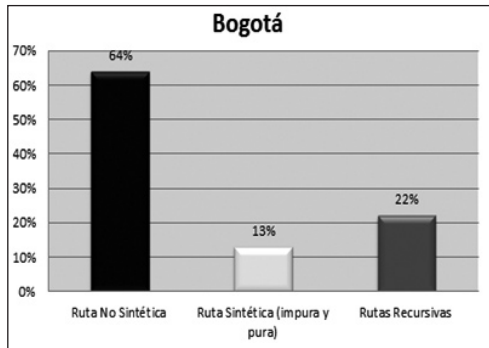
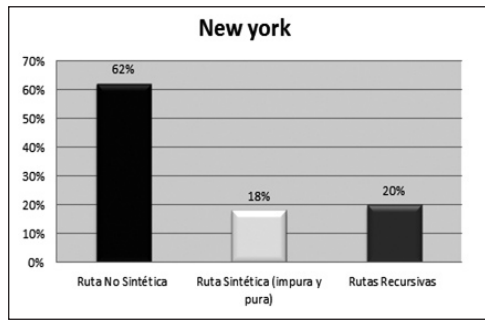
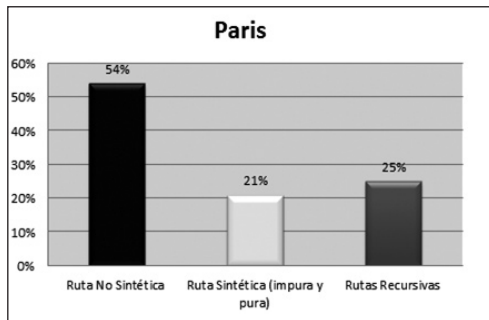




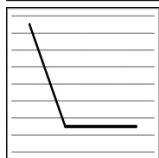
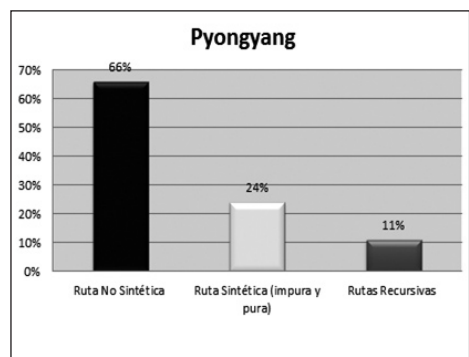
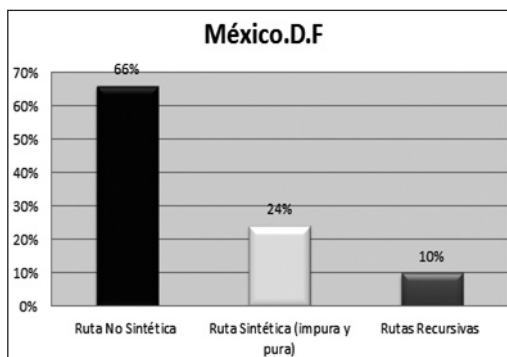
Hay dos catálogos de ciudades en que se advierte una cierta exploración plural de todas las alternativas de representación, con lo cual el mapa de configuraciones tiende a cubrirse ampliamente: Madrid y, en menor medida, Londres.



Hay cuatro catálogos-ciudades en que la exploración de rutas recursivas alcanza los máximos niveles de desarrollo, aunque –como en todos los casos– jamás superan en número y porcentaje las rutas no sintéticas: Bogotá, Nueva York, Berlín y París.



Y, finalmente, dos catálogos-ciudades se comportan moderadamente, casi como el promedio del catálogo general: Pyonyang y México D.F.



5. Conclusiones

La figura humana y el rostro predominan como recurso fundamental de representación de las personas en el catálogo de imágenes exploradas en este estudio. Pero no todos los rostros y cuerpos provienen del mundo cotidiano y entorno inmediato de las personas, esto es, el mundo *no sintético*. Hay una importante presencia de rostros y cuerpos que se obtienen del stock de imágenes que la propia web provee y dispone. Pero la fuerza de la figura humana como recurso central de representación expresa, también otra cosa: de 64 posibles combinatorias o tipos proyectos de representación, sólo 14 son más o menos explorados. Y la mitad corresponde a la configuración 111 (humano con bio-grafo, no intervenida/no escenificada, unidad con contexto). La hiper-óptica se ocupa del orden cotidiano, se regodea en el registro de instantes y eventos de mundo común, no es una empresa dedicada a la experimentación expresiva y gráfica.

Los catálogos-ciudades varían en términos de las rutas de génesis de imágenes, aunque en todos domine el representante *humano con bio-grafo*. Por un lado están los catálogos-ciudades cuya provisión de imágenes sigue centralmente rutas no sintéticas: Caracas, Sao Pablo, La Habana, Beijing, Johannesburgo, Buenos Aires, Sydney y Toronto. En el otro extremo, están aquellos catálogos-ciudades en que las rutas sintéticas (puras e impuras) parecen prosperar: Tokio, Nairobi e Islamabad. ¿Qué lleva a algunos usuarios de Facebook a enraizar en el mundo no sintético y a otros a abandonarlo? El seguimiento de trayectorias individuales en la segunda fase de este estudio nos ayudará a comprender y, en parte, resolver esa pregunta. En los catálogos Madrid y Londres se aprecia una cierta exploración amplia de las tres rutas. Y en el sorprendente catálogo-Bogotá y en los catálogos New York, Paris y Berlín hay una importante presencia de rutas recursivas. Finalmente, dos catálogos-ciudades se acercan al promedio, al justo centro: México D.F. y Pyonyang. En futuros estudios aspiramos a hacer seguimientos periódicos de cada una de las 24 ciudades. Creemos que cambios y permanencias en las rutas de génesis de imágenes y en sus configuraciones indican hondas transformaciones en el sensorio (Benjamin, 1989) y las formas de presentación de las personas en unos entornos, en principio, crecientemente digitalizados.

Por lo pronto es importante subrayar, para concluir, lo siguiente. Ese pequeño lugar de algunos pocos centímetros cuadrados, el de la imagen de perfil en Facebook es, aún sin poner ningún registro gráfico allí, tremendamente significativo. El valor de ese espacio disponible no lo proveen ni Mark Zuckerberg, ni los computadores conectados en red, ni los poderosos o vetustos softwares de generación de imágenes o de procesamiento de datos o de telecomunicaciones, sino el hecho de que, potencialmente, otros seres humanos pueden *desdigitalizar* lo que hay allí (es decir, leer, interpretar, sentirse conmovidos, actuar, intervenir, dejarse poseer por lo que ahí ven) y, a partir de lo que hay allí, poner en marcha otras acciones y eventos muy diversos. Es decir, aunque —en una operación típica de cooptación y expropiación de riqueza socialmente gestionada— nos han hecho creer que la fuerza de Facebook está en su maquinaria técnica, realmente su valor reside en que hay cientos de millones de seres humanos que pueden hacer obras y acciones on y off line a partir de lo que allí se dispone. Sin embargo, aunque nos parezca abrumador lo que pasa en Facebook, es mucho más importante tener en cuenta que hay un mundo digitalizable no digitalizado que no está ni en los computadores ni en las cámaras ni en ningún dispositivo de registro y que, aún habiéndose digitalizado, no está en Internet; y aunque esté en Internet, no está en las redes sociales; y estando en las redes sociales electrónicas no está en Facebook. Pero todavía más importante es notar que mucho de lo que está en internet no se desdigitaliza nunca. Y aún más: mucho de lo que somos y hacemos jamás se digitaliza.

Referencias bibliográficas

- BENJAMIN, W. (1989): La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica. In W. Benjamin, *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- BERNAL, G.; GIRALDO, D.; GOYENECHÉ, E.; GÓMEZ, R.; GONZÁLEZ, J. y MEDINA, W. (2004): *Nuestra casa, nuestras pantallas. Manual de Convivencia con las pantallas*. Cali: Universidad del Valle y Comisión Nacional de Televisión.
- CASTELLS, M. (2001): *La Era de la información: Economía, sociedad y cultura* (Tercera Edición, corregida y aumentada ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- CASTRONOVA, E. (2005): *Synthetic worlds : the business and culture of online games*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GÓMEZ ZÚÑIGA, R. (2012): *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea. Jóvenes urbanos integrados y nuevos repertorios tecnológicos*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- GÓMEZ ZÚÑIGA, R. y GONZÁLEZ MINA, J. (2009): «Formas de presentación pública de la persona en Facebook», *Nexus* (5), 54-65.
- GÓMEZ, R. y GONZÁLEZ, J. (2005): «Pantallas Reflexivas: Reinventar la Casa y Domesticar las Pantallas Audiovisuales», en VVAA, *Los niños y la televisión*. Bogotá: Comisión Nacional de Televisión, Programa de investigaciones académicas sobre televisión.
- GÓMEZ, R. y GONZÁLEZ, J. (2008): «Tecnologías y malestar urbano entre jóvenes: la celebración de lo inútil y la emergencia del trabajo liberado», *Revista Nómadas* (28), 82-93.
- HOLLENSTEIN, T. (2007): «State space grids: Analyzing dynamics across development», en *International Journal of Behavioral Development*, 31 (4), 384-396.
- MARCUSE, H. (1968). *El Hombre Unidimensional*. México: Editorial Joaquín Mortiz.
- MARCUSE, H. (1999). *Razón y revolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN BARBERO, J. (2002). «Tecnidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo», en (Felafacs, Ed.) *Revista Diálogos de la Comunicación* (64), 8-23.
- MCAFEE, A. y BRYNJOLFSSON, E. (2012 October): *Harvard Business Review*. Retrieved 19 de Octubre de 2012 de Big Data: The Management Revolution: <http://hbr.org/2012/10/big-data-the-management-revolution/ar/1>
- MORIN, E. (1997): «La política de civilización: los gigantesos desafíos», en *Revista Ensayo y Error* (3), 69-75.
- PÉREZ SOTO, C. (2001): *Para una crítica del poder burocrático: comunistas otra vez*. Santiago de Chile: Editorial Lom/Universidad Arcis. Colección sin norte.
- PÉREZ SOTO, C. (1996): *Sobre la condición social de la psicología. Psicología, epistemología y política*. Santiago de Chile: Editorial Lom/Universidad ARCIS.
- PISCITELLI, A. (2009): *Facebook, esa reiterada tensión entre la sobrepromesa y la invención de nuevos mundos*. (C. U. e-learning, Ed.) Recuperado el 15 de Febrero de 2011, de Sitio de Web Universitat Oberta de Catalunya: www.rusc.uoc.edu
- PISCITELLI, A.; ADAIME, I. y BINDE, I. (2010): *El proyecto Facebook y la posuniversidad: Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Barcelona: Ariel.
- RENAUD, A. et. al. (1990): *Videoculturas de Fin de Siglo*. Madrid: Cátedra.
- SENNETT, R. (2009): *El artesano*. (M. A. Galmarini, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. (D. Najmías, Trad.) Barcelona: Editorial Anagrama.

- SIBILIA, P. (2005b): «Blogs, fotologs y webcams: El show del yo vía Internet», en Hernández García, I (Ed.), *Estética, ciencia y tecnología. Creaciones electrónicas y numéricas* (págs. 261-286). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- SIBILIA, P. (2005a): *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SIBILIA, P. (2008): *La intimididad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP). (2011): *Human Development Report 2011. Sustainability and Equity: A Better Future for All*. New York: United Nations Development Programme (UNDP).

Els autors

Rocío Gómez Zúñiga. És professora de l'Institut d'Educació i Pedagogia de la Universitat del Valle (Cali, Colòmbia). Doctora en Educació per la Universitat Pedagògica Nacional. Integrant del Grup d'Educació Popular de la Universitat del Valle.

Julián González. És professor de l'Escola de Comunicació Social de la Universitat del Valle (Cali, Colòmbia). Candidat a doctor en Psicologia per la mateixa universitat. Integrant del Grup d'Educació Popular i del Grup d'Investigació en Periodisme i Informació de la Universitat del Valle.

**Estrategias de
afrentamiento del
burnout en centros
de secundaria**

David Sánchez Llull
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2013), 24
75-93

Estrategias de afrontamiento del burnout en centros de secundaria

Burnout and coping strategies in secondary schools

David Sánchez Llull

Resum:

Presentam un estudi sobre la síndrome d'esgotament professional (*burnout*) i els diferents models teòrics d'aquesta síndrome. Intentam explicar les causes d'aquesta problemàtica psicosocial analitzant les variables que hi incideixen. La finalitat és desenvolupar diferents estratègies d'afrontament de la síndrome mitjançant un model d'actuació que tingui com a fonaments l'escola saludable, és a dir, una escola crítica amb si mateixa, flexible, no burocràtica, igualitària, que cerca l'harmonia entre els docents, ja que aquests són la base per desenvolupar persones lliures.

Paraules clau: estratègies d'afrontament de la síndrome d'esgotament professional o *burnout*, variables, instruments, avaluació, escola saludable, ESO, MBI, inventari de *burnout* de Maslach, professor, docència, Illes Balears.

Abstract:

This article presents a study of burnout, together with different theoretical models relating to this syndrome. We attempt to shed light on the causes of this psychosocial problem by analysing variables with a bearing on it. Our goal is to develop different strategies aimed at tackling this syndrome through an approach based on healthy schools; that is, self-critical, flexible, non-bureaucratic, egalitarian schools. They are schools that seek to forge harmonious relations among teachers in their capacity as the foundation for the development of free human beings.

Keywords: Strategies, coping, burnout, syndrome, psychosocial problem, variables, healthy schools, ESO, MBI, Maslach's burnout inventory, teacher, teaching, Balearic Islands.

1. Introducción

Llegada la hora de desarrollar un plan de actuación contra el burnout, nos proponemos determinar en primer lugar, cuales son los modelos teóricos que tratan de explicar este síndrome, cuales son los instrumentos más importantes que se han desarrollado para evaluarlo y que variables inciden en la aparición del burnout. Una vez tengamos determinados estos puntos analizaremos las diferentes estrategias de afrontamiento de dicha problemática psicosocial mediante un modelo de acción que tenga como fundamentos la escuela saludable, es decir, una escuela crítica con ella misma, flexible, no burocrática, igualitaria, que busca la armonía entre sus docentes, ya que estos son la base para desarrollar personas libres. Todo ello tomando como referencia las palabras del señor Takala, director de la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo: «Necesitamos garantizar no sólo que los empleos actuales sean seguros, saludables y productivos, también deberíamos esforzarnos por una vida laboral segura, saludable, productiva, sostenible, satisfactoria y llena de motivación» (EU-OSHA 2010: contar con trabajadores saludables es clave para una recuperación económica sostenible). El objetivo final, es poder asentar las bases para posteriormente desarrollar un plan de trabajo práctico que tenga en cuenta la promoción de la salud según la OMS, la cual manifiesta que debemos generar condiciones de trabajo y de vida: “*gratificantes, agradables, seguras y estimulantes*”.(Carta de Ottawa, 1986).

2. Modelos teóricos del síndrome del burnout

No existe un único modelo etiológico para explicar el fenómeno del burnout. Cada autor se ha centrado en una serie de variables para explicar el síndrome objeto de estudio. Así autores como Gil-Monte y Peiró (1997), Aris (2009) y Longás (2010) nos hablan de 4 modelos diferentes que intentan aglutinar todas las perspectivas de los diferentes investigadores:

- Teorías sociocognitivas del yo (Cherniss, 1993; Harrison, 1983; Pines, 1993; Thompson, Page y Cooper, 1993; Bandura, 2001). Están centradas en el sujeto que lo experimenta. Estos autores manifiestan que las cogniciones se modifican por los efectos y las consecuencias observadas. La autoconfianza es fundamental para la consecución de los objetivos. Es evidente que conceptos tan importantes como el autoconcepto, autoconfianza y autoeficacia están a la orden del día de este modelo (Bandura 2001). Por otro lado, el modelo de competencia social de Harrison (1983) se basa en barreras o ayudas que reciben los profesionales, los cuales disminuyen o aumentan la competencia profesional. El modelo de Pines (1993) manifiesta que sólo se queman aquellos sujetos con una alta motivación. Para terminar decir que el modelo de autoeficacia de Cherniss (1993), manifiesta que la consecución de los objetivos aumenta la eficacia y la no consecución de los objetivos, la disminuye.
- Teorías del intercambio social. (Buunk y Schaufeli, 1993 y Hobfoll y Freddy, 1993). Se basan en la relación equitativa entre el sujeto y las personas con las que se trabaja. Estos autores plantean que cuando un profesional, da o percibe que da más de lo que recibe, le puede suponer un malestar interno que incida en la aparición del burnout. Buunk y Schaufeli (1993) desarrollaron este modelo dentro del mundo sanitario. Según ellos, una persona que experimente esta problemática, vendrá caracterizada

por la incertidumbre de no saber que hacer o cómo actuar, provocándole inseguridad de hacer bien su trabajo y miedo a ser criticado por sus compañeros. Por otra parte Hobfoll y Freddy (1993), afirmaban que las conductas de los individuos cambiaban cuando éstos percibían que sus motivaciones estaban amenazadas o negadas.

- Teorías organizacionales. (Golembiewski, Munzenrider y Carter, 1983; Cox, Kuk y Leiter, 1993 y Winnubst, 1993). Estos modelos se basan en la estructura organizativa del centro de trabajo. Una mala estructura organizativa puede provocar problemas a la hora de afrontar el burnout. Así Golembiewski, Munzenrider y Carter (1988), dan mucha importancia al rol de la persona y más concretamente a las disfunciones del rol, que es lo que puede incidir en la aparición del síndrome del burnout. Por otro lado, otros autores manifiestan que es el agotamiento emocional, el aspecto más esencial para desarrollar el burnout (Cox, Kuk y Leiter, 1993).

- Teorías ecológicas (Aris, 2009). Este modelo se basa en la interacción de diferentes sistemas que se dan en la organización escolar: exosistema, mesosistema y microsistema. El exosistema haría referencia al sistema social más amplio como por ejemplo las políticas educativas globales, el mesosistema haría referencia a los organismos más cercanos a la institución escolares como por ejemplo los servicios de asistentes sociales, proyectos de intervención educativa, actividades extraescolares. Para terminar añadiríamos el microsistema, es decir, la organización directa con la cual trabajamos y sus características. El burnout es el resultado de un desequilibrio entre los diferentes sistemas ya que las diferentes normas y exigencias pueden entrar en conflicto.

3. Instrumentos para evaluar el burnout

Revisando la tabla 01 sobre los cuestionarios más importantes para evaluar el burnout, podemos ver claramente que a partir de la definición de Freudenberg en el año 1974, cada investigador ha desarrollado un nuevo modelo de evaluación con una media de un instrumento por año. A pesar de esta gran cantidad de instrumentos, el Maslach Burnout Inventory (MBI) es el instrumento más utilizado en las investigaciones (Rubio, 2003), es más, este autor nos manifiesta que no hay ningún instrumento que haya superado empírica o teóricamente al MBI y Buzzetti (2005) dice: *«solamente el MBI cuenta con muestras amplias y diversas en cuanto a características ocupacionales y de su lugar de origen, por lo que este instrumento ha sido aceptado como un estándar para medir el BO»*. Esta misma autora manifiesta que: *«Así, diversos autores reconocen que el MBI es el instrumento que más ha aportado a la conceptualización del síndrome (Cordes y Dougherty, 1993; Gil-Monte, 1999; Schaufeli, 2000; Maslach, 2001; Halbesleben, 2004)»*. Por tanto y como hemos dicho anteriormente, es a partir de la publicación del MBI (Maslach y Jackson, 1981) cuando se establecen unos criterios para medir este síndrome y se generaliza el instrumento a nivel mundial.

Existen sin embargo otros instrumentos que detallaremos a continuación y que son igual de importantes para evaluar este síndrome, los cuales tienen como objetivo, intentar superar las insuficiencias del MBI. Por ejemplo, Salanova y Llorens (2008) mencionan el Olbi (Oldenburg Burnout Inventory) entre otros y Gil-Monte (2005) el «Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de quemarse por el Trabajo» (CESQT). Esta revisión de los instrumentos más importantes, no estaría completa sin mencionar la importancia del Staff

Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP) de Jones en el año 1980, «Indicadores del burnout» (Gillespie, 1980), el Burnout Measure (BM) de Pines, Aronson y Kafry en el año 1981, el Burnout Scale (BS) de Kremer y Hofman (1985), el Energy Depletion Index (EDI) de Garden (1987), el «Cuestionario Breve de Burnout» de Moreno y Oliver en el año 1997 y así un conjunto de instrumentos que han contribuido a mejorar nuestra concepción hacia el síndrome del burnout y que ha sido recogida por Garcés, López y García (1997).

Tabla 1. Cuestionarios más importantes para evaluar el burnout.

Año	Prueba	Autor
1980	Emener-Luck Burnout Scale	Emener i Luck
1980	Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP)	Jones
1981	Maslach Burnout Inventory (MBI)	Maslach
1981	Tedium Scale (TS) o (BM)	Pines, Aronson i Kafry
1982	Teacher Stress Inventory	Petegrew i Wolf
1983	Perceptual Job Burnout Inventory (PJIB)	Ford, Murphy i Edward
1984	Meier Burnout Assessment (MBA)	Meier
1984	Teacher Attitude Scale (TAS)	Farber
1984	The Gillespie-Numeroff Burnout Inventory (GNBI)	Gillespie i Numeroff
1985	Burnout Scale	Kremer i Hofman
1985	Matriz Interpersonal del Yo Profesional del Enseñante (MISPE)	Abraham
1985	Stress profile for Teachers	Klas, Kendall y Kennedy
1986	Burnout Index (BI)	Shirom i Oliver
1986	Educators Survey (MBI form Ed)	Maslach, Jacson i Schwab
1987	Energy Depletion Index	Garden
1987	Escalas de evaluación del estrés, satisfacción laboral y apoyo social	Reig i Caruana
1988	Occupational stress inventory	Cooper et alter
1988	Teacher Burnout Questionnaire	Hock
1988	Teacher Stress Inventory	Schutz i Long
1989	Quality of Teacher Work Life Survey	Pelsma et alter
1990	The Nurse Stress Checklist	Benoliel et alter
1990	Mattews Burnout Scale for employees (MBSE)	Mattews
1991	Work Related Strain Inventory (WRSI)	Revicki et alter
1992	Escala para la evaluación del burnout	García
1992	Shirom-Melamed Burnout Questionnaire (SMBQ)	Melamed, Kushnir i Shirom
1993	Cuestionario de Burnout del Profesorado (CPB-R)	Moreno i Oliver
1993	Holland Burnout Assessment Survey	Holland i Michael
1994	Rome Burnout Inventory	Venturi, Dell'Erba i Rizzo
1995	Cuestionario sobre el estrés en el lugar de trabajo	Kompier i Levi
1995	Escala de Burnout de Directores de Colegios	Friedman
1996	MBI-General Survey (MBI-GS)	Schaufeli, Leiter, Maslach i Jackson
1997	Cuestionario Breve del Burnout (CBB)	Moreno i Oliver
2000	Cuestionario de desgaste profesional en enfermería (CDPE)	Moreno, Garrosa i González
2001	OLBI- Oldenburg Burnout Inventory	Demeurouti et alter

4. EL OLBI

Como hemos manifestado anteriormente, en el año 2001 aparecen nuevos instrumentos para medir el burnout como por ejemplo el Olbi (Oldenburg Burnout Inventory) de Demerouti, Bakker, Janssen y Schaufeli, el cual tiene como objetivo intentar superar las insuficiencias del MBI (Salanova y Llorens, 2008). Es un modelo muy similar al MBI que concibe el burnout en base a las experiencias negativas relacionadas con el trabajo. Según este instrumento, el burnout viene determinado por dos factores: el cansancio y la falta de vinculación con el trabajo. (Gálvez, Moreno y Mingote, 2009). Mientras que el MBI utiliza una escala tipo Likert con siete niveles, el Olbi utiliza sólo cuatro niveles que van del uno (totalmente en desacuerdo) al cuatro (totalmente de acuerdo). Por otra parte estos autores manifiestan que la principal diferencia entre el MBI y el Olbi, es que el Oldenburg Burnout Inventory incluye componentes cognitivos, físicos y emocionales del cansancio y no sólo emocionales como el Maslach Burnout Inventory y además permite medir el engagement, es decir el fenómeno opuesto al cansancio profesional. Para terminar, mencionar que este instrumento está pensado para poderlo aplicar a cualquier profesión y no sólo a profesiones asistenciales como ocurría con el MBI.

5. EL CESQT

Gil-Monte en el año 2005, desarrolla el «Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo» (CESQT). Según este instrumento, el burnout se desarrolla por un estrés crónico derivado de situaciones laborales problemáticas. De esta manera el síndrome del burnout se caracteriza por: «un deterioro cognitivo (pérdida de ilusión por el trabajo), un deterioro emocional y actitudes y comportamientos de indiferencia, indolencia, distanciamiento y en ocasiones de maltrato al usuario, apareciendo en algunos casos sentimientos de culpa» (Gil-Monte, Unda y Sandoval, 2009). Según estos autores, el CESQT puede distinguir 2 tipos de burnout:

- El burnout tipo 1, el cual conduce a la aparición de un conjunto de sentimientos y conductas vinculadas al estrés laboral que originan malestar de forma moderada, pero que no impide al individuo desarrollar su trabajo, aunque éste se podría hacer mucho mejor. Viene caracterizado por una baja ilusión por el trabajo, cansancio psíquico y pereza
- El burnout tipo 2, el cual conduce a la aparición de todos los demás síntomas además de la culpa.

Por otra parte, el CESQT evalúa cuatro factores importantes del burnout:

- Ilusión por el trabajo. Se define como el deseo del individuo de alcanzar unos objetivos laborales ya que estos suponen una fuente de placer personal, es decir, la ilusión laboral incentiva la autorrealización personal.
- Cansancio psíquico. Viene determinado por la aparición del cansancio emocional y físico.
- Indolencia (pereza). Hace referencia a actitudes de indiferencia y cinismo hacia los usuarios a los que se presta servicio.

- **Culpa.** Es la aparición de sentimientos de culpa por el comportamiento y las actitudes negativas desarrolladas en el trabajo, en especial hacia las personas con las que se establecen relaciones laborales.

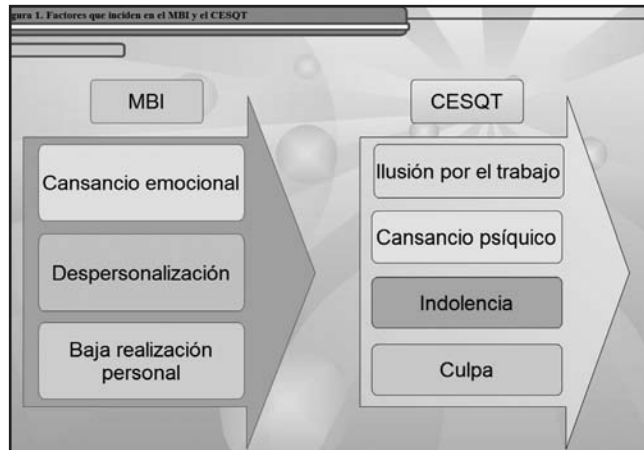


Figura 1. Factores que inciden en el MBI y el CESQT.

6. Causas del síndrome del burnout

Una gran inquietud sobre las variables que afectan al burnout incide en los investigadores actualmente. Estos investigadores se preguntan en muchas ocasiones si predominan las variables individuales, sociales u organizacionales. Según Bresó, Salanova y Schaufeli (2007), el burnout es un síndrome que viene determinado básicamente por la interacción del trabajador con el contexto laboral y las relaciones interpersonales que se puedan establecer entre el trabajador y las personas a las que se presta servicio. Por otra parte Aris (2009) menciona que el desarrollo del burnout es variable y difiere de unos individuos a otros. Según esta autora, el burnout no aparece de repente sino que es un proceso que emerge gradualmente determinado por la experiencia laboral y determinados acontecimientos individuales. Relacionado con el tema que nos ocupa, es importante mencionar también a Oliver Hernández (1993), la cual menciona que no hay situaciones inherentemente estresantes sino que dependen de las características del sujeto, de su constitución física y de su historia personal. Por otra parte, la repercusión que pueda tener el estresor dependerá también del contexto y del sujeto. Por último, mencionar el estudio del «Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo-NTP 732» el cual manifiesta que el desarrollo de este síndrome dependerá de tres tipos de variables: Variables individuales, sociales y organizacionales.

6.1. Variables individuales

Dentro de las variables individuales podemos encontrar dos tipos de variables muy importantes: variables sociodemográficas y variables de personalidad.

• Variables sociodemográficas. Dentro de las variables sociodemográficas encontramos: el género, la edad, años de experiencia profesional, estado civil. Así, como hemos dicho anteriormente, Mykletun (1984) manifiesta que se encuentran cuatro factores que inciden en la salud y estrés laboral (sobrecarga laboral, clima organizacional, conducta de los alumnos y cambios) que junto con el número de clases en que se imparte docencia y el número de alumnos por clase, son los que ejercen unos efectos más negativos hacia la calidad de vida de los docentes. Además el carácter estresante de estos factores está influido por el sexo, la antigüedad y la carga objetiva del docente. Las conclusiones de Greenglass y Burke (1988) son que no existen diferencias entre sexos respecto a los factores que inciden en el burnout, exceptuando la dimensión de despersonalización, donde los hombres obtuvieron puntuaciones significativamente superiores. En otro estudio, los hombres puntúan más en despersonalización que las mujeres e informan de más estresores laborales. Las mujeres informan de más estrategias de afrontamiento para mejorar la calidad de vida (Ogus, Greenglass y Burke, 1990). Ya en el año 1991 se obtiene que un tercio de los profesores clasifican la enseñanza como una profesión muy estresante o extremadamente estresante. Las pobres condiciones laborales representa el factor más estresante. Las variables demográficas y ocupacionales juegan un importante papel en la percepción del estrés en los docentes (Borg y Riding, 1991). Para Gil-Monte y Peiró (1997), las mujeres están expuestas a mayores situaciones de tensión, ya que la mayoría de ellas realizan una doble jornada (laboral y familiar) que conduce a una elevada presión de trabajo y en muchos casos con ausencia de apoyo social. Por otra parte otros autores manifiestan que aunque los niveles de burnout no son elevados, se destaca el hecho de que un número importante de docentes informan de cansancio emocional. Existen diferencias significativas de burnout en función del sexo, antigüedad en la profesión, edad y nivel educativo (Duran, Extremera y Rey, 2001). En otro estudio, Chen menciona que los hombres informan de más acontecimientos vitales negativos que las mujeres. Lo mismo ocurre con los docentes mayores de 35 años y los que tienen un nivel de estudios muy elevado. Los mayores predictores de estrés serán la sobrecarga laboral, los problemas interpersonales y la contaminación al ambiente (Chen, 2002). Debemos destacar también las investigaciones de Maslach y Jackson (2005), las cuales afirman en referencia al género, que las mujeres experimentan mayor cansancio emocional, mientras que los hombres experimentan mayor despersonalización. La conclusión a la que llegan estas autoras es que a las mujeres se las educa para ser más emotivas y sensibles, mientras que los hombres son educados para ser fríos, calculadores y resolutivos, en consecuencia, las mujeres tendrían un mayor riesgo de sobreimplicación emocional, mientras que los hombres serían más propensos a tratar a la gente de manera despersonalizada. Bresó, Salanova y Schaufeli (2007) manifiestan literalmente: «El género parece ser una variable que diferencia las puntuaciones en burnout entre hombres y mujeres, sobretudo en las dimensiones de agotamiento e ineficacia profesional. Las mujeres puntúan mas alto en agotamiento y en ineficacia profesional que los hombres, en cambio, algunos estudios han puesto de manifiesto la tendencia de los hombres a mostrar más actitudes negativas hacia el trabajo». Entrando en el año 2008, se afirma que existe una relación significativa entre el nivel de estrés / burnout y sus consecuencias con la edad y la antigüedad laboral y no en función del sexo (Larrote y Sáez, 2008).



Figura 2. Variables sociodemográficas

• Variables de personalidad: Diferentes son las variables de personalidad que pueden incidir en el burnout: patrón de conducta tipo A, baja estabilidad emocional y locus de control externo. Según manifiesta Longás (2010), la presencia de distorsiones cognitivas, las expectativas exageradas de éxito o las altas expectativas de fracaso son variables de personalidad determinantes para favorecer la aparición del burnout. Así Grau (2008) expone que existe una correlación entre la conducta tipo A (ambición, competitividad, falta de tiempo, impaciencia y hostilidad) y problemas de salud como por ejemplo las enfermedades cardiovasculares, problemas psicossomáticos, agotamiento, burnout y conductas nocivas para la salud como el consumo elevado de tabaco y alcohol. En referencia al locus de control, la mayoría de investigaciones señalan que los profesores con un locus de control externo tienen más probabilidad de desarrollar el síndrome del burnout, que aquellos docentes con un locus de control interno. Por otro lado McIntyre (1981) manifiesta que hay una correlación significativa entre el locus de control y las escalas de burnout (cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal). Así y en referencia a la estabilidad emocional, las investigaciones realizadas sobre la autoconciencia, autocontrol y autoeficacia manifiestan que: «una mayor autoconciencia, mayor nivel de autocontrol y de autoeficacia, suponen un factor protector frente al burnout, por otra parte, niveles altos de burnout correlacionan con puntuaciones bajas en estas variables» (Moriana y Herruzo, 2003). La autoestima del profesor, ha sido otra característica relacionada con el burnout según estos autores. De esta manera manifiestan que hay una correlación significativa entre docentes con baja autoestima y burnout, de modo que la autoestima va disminuyendo a medida que avanza el síndrome. Finalmente, otras variables como los pensamientos irracionales, el neuroticismo y la falta de empatía también han sido relacionadas por algunos autores con el aumento de los índices de estrés y burnout en profesores. Por último, recordar que Maslach y Jackson (1981) ya manifestaban la relación del cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal con la aparición del burnout, elaborando el MBI para determinar la prevalencia de este síndrome.

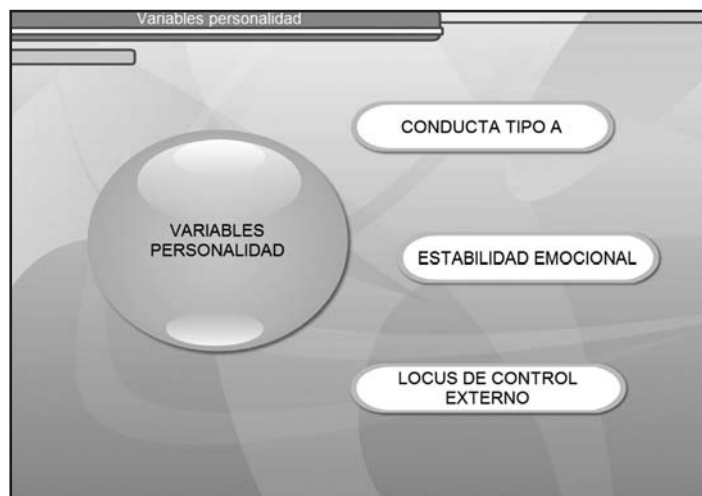


Figura 3. Variables personalidad

6.2. Variables sociales

Las variables de carácter social como el apoyo social son importantes de cara a la aparición o no de problemas psicosociales como el burnout, ya que el apoyo social se refiere a la ayuda real o percibida que el trabajador obtiene de las redes sociales (compañeros, amigos, familiares, etc.) El apoyo social permite sentirse querido, valorado y apreciado en el lugar de trabajo así como en la organización. Además, es importante la percepción del apoyo social porque la realidad para el individuo se fundamenta en la realidad percibida (Bresó, Salanova y Schaufeli, 2007). Por otra parte Martínez (2010) considera que las relaciones sociales dentro y fuera del lugar de trabajo, pueden reducir los efectos de los estresores o pueden ser fuentes potenciales de estrés. Según esta autora: «los efectos positivos de las relaciones sociales sobre el trabajador han sido clasificados en emocionales, informativos e instrumentales». Esta autora expone que la falta de apoyo social puede ser un factor de estrés e incluso puede acentuar otros estresores. Por otro lado, cuando se da un apoyo social, aparecen asociadas una serie de características conductuales:

- se rebaja o elimina los estímulos estresantes
- se modifica la percepción de los estresores
- aumentan las estrategias de afrontamiento
- mejora el estado de ánimo
- motivación y autoestima

Según Oliver (1993), hay dos factores que inciden en la relación significativa entre autoestima y burnout: «Por un lado, las personas con una baja autoestima profesional tienden a compensar su sentimiento negativo con una sobreimplicación con sus clientes. Por otra parte, las personas con baja autoestima tienden a pensar negativamente sobre su efectividad en el trabajo». No resulta extraño pensar en la similitud entre estas variables y el factor de baja realización personal de Maslach y Jacobino (1981). Recordar que estas autoras manifiestan que este factor viene determinado por un sentimiento de incapacidad,

baja autoestima profesional, evaluación negativa de los resultados o de las realizaciones profesionales propias.

6.3. Variables organizacionales

El burnout viene determinado por las características del trabajo, es decir, los factores que inciden en la aparición de este síndrome son más bien de tipo organizacional que no individual o social. (Maslach, 2009). Según Bresó, Salanova y Schaufeli (2007): *“las variables personales y sociales pueden afectar a la aparición del burnout, en cambio las variables organizacionales, básicamente aquellas vinculadas al desarrollo del puesto de trabajo lo desencadenan. De este modo, factores como el contenido del sitio, la falta de reciprocidad o el clima organizacional, pueden convertirse en desencadenantes del síndrome de burnout”*. Por otra parte Rubio (2003), habla de variables tan importantes relacionadas con el ámbito laboral como por ejemplo: estrés de rol, clima laboral negativo, satisfacción laboral, realización de las expectativas laborales, toma de decisiones, grado de autonomía, apoyo social y otras variables del contexto laboral. Mencionar el aporte de Martínez (2010), el cual distingue diferentes factores organizacionales que pueden incidir en la aparición del burnout, dando importancia a: la demanda laboral, el control laboral, el entorno físico laboral, los contenidos del sitio, los aspectos temporales de la organización, la inseguridad laboral, el ejercicio del rol, las relaciones interpersonales laborales, el desarrollo de la carrera, las políticas y clima de la organización. Para terminar, destacar la clasificación que hacen Maslach y Leiter (1997) sobre los factores que inciden en el burnout desde un punto de vista organizacional: sobrecarga de trabajo, falta de control, recompensa, comunidad, imparcialidad y valores.

- Sobrecarga de trabajo. Con la sobrecarga en el trabajo, los profesores sienten que tienen demasiado trabajo y poco tiempo para realizar las tareas. Por lo tanto se percibe una carencia de recursos para desarrollar bien el trabajo.
- Falta de control. Viene determinado por docentes infravalorados a quienes no se les permite usar su propia sabiduría o experiencia para tomar decisiones, desarrollando un sentimiento de poca libertad de resolución personal y autonomía en el trabajo. Estos tipos de situaciones alteran mucho las relaciones personales. En todos estos casos, la falta de control tiene un importante impacto en los niveles de estrés y burnout.
- Recompensa. Viene determinado cuando los docentes creen que no se les está recompensando correctamente su esfuerzo. Importa mucho a la gente que alguien más se dé cuenta de lo que ellos hacen, y que a alguien le importe la calidad de su trabajo. Cuando los profesores están trabajando mucho y sienten que están haciendo un gran esfuerzo, esperan recibir alguna retroalimentación sobre sus esfuerzos. El estado de ánimo de los profesores se basa a menudo, en las recompensas y en el reconocimiento.
- Comunidad. Hace referencia a las relaciones que los profesores tienen con otras personas en el trabajo. Cuando las relaciones se caracterizan por una falta de apoyo y confianza o por conflictos, entonces hay una rotura en el sentido de la comunidad educativa. Bajo estas condiciones, el estrés y el burnout se desarrollan y el trabajo se hace difícil.
- Imparcialidad. La percepción de que el puesto de trabajo no es equitativo con otros puestos de trabajo, es probablemente el mejor predictor de la dimensión de cinismo del burnout, produciendo rabia y hostilidad cuando las personas sienten que no están siendo tratadas con el mismo respeto que los demás.
- Valores. Los conflictos de valor surgen cuando los docentes perciben que hay un

conflicto entre los valores personales y organizacionales. Bajo estas condiciones es posible que los profesores tengan que abordar el conflicto entre lo que quieren hacer y lo que tienen que hacer.

7. Planes de prevención contra el burnout en profesores de secundaria

Analizando la bibliografía hacia los diferentes planes de prevención de riesgos laborales contra el burnout, debemos decir que mientras que el estudio de las variables que inciden en esta problemática y su repercusión, han sido analizadas detenidamente por diferentes organizaciones internacionales, europeas y nacionales, no sucede lo mismo con las estrategias de afrontamiento del problema objeto de estudio por parte de los docentes (Guerrero, 2005). Recordar por ejemplo las aportaciones de Bresó, Salanova y Schaufeli (2007), quienes manifiestan que el burnout es un síndrome que viene determinado básicamente por la interacción del trabajador con el contexto laboral y las relaciones interpersonales que se puedan establecer entre el trabajador y las personas a las que se presta servicio. Por otra parte, si analizamos las estrategias de afrontamiento podemos destacar en España el «Proyecto Estafor», proyecto desarrollado en 2006 por la Federación de Enseñanza de la USOC (Unión Sindical Obrera de Catalunya), con la colaboración de Audit Control Estrés (empresa dedicada a la prevención de riesgos psicosociales y la promoción de la calidad de vida laboral) y la Universidad de Barcelona, en el marco de las Acciones Complementarias a la Formación promovidas por el Consorcio para la Formación Continua de la Generalitat de Catalunya y el Fondo Social Europeo. Este proyecto tuvo como objetivo dotar al docente de estrategias para el afrontamiento del estrés. Según el Estafor los planes de actuación contra los riesgos psicosociales como el burnout, vendrían determinados por tres acciones fundamentales (Estafor, 2006):

- la prevención
- la detección y actuación precoz del problema
- la rehabilitación y recuperación de las personas

Según el Estafor, las relaciones sociales, el sentimiento de afiliación, o de pertenecer a un grupo, son una de las principales necesidades de la persona que pueden incidir en la aparición del burnout si éste no se da. Así se manifiesta que hay una mayor satisfacción personal cuando mayor es la presencia social (Estafor, 2006). Este mismo proyecto menciona que los mejores tipos de apoyo social vendrán determinados por la empatía, cuidado, amor y confianza. De igual modo, la OMS nos habla de tres tipos de prevención o actuación contra el estrés (OMS, 2004):

- Prevención primaria mediante la mejora de la organización y gestión, en nuestro caso del centro
- Prevención secundaria, a través de la formación de los trabajadores, en nuestro caso docentes
- Prevención terciaria mediante una actuación concreta que reduzca el burnout cuando éste se ha desarrollado

Por otra parte otros autores como Andrés et al (1998), Guerrero (2005) y Aguilera

(2009), manifiestan que el afrontamiento del burnout puede venir mediante el desarrollo de diferentes estrategias:

- Estrategias individuales: es decir, estrategias que han aprendido los docentes durante su experiencia laboral y que les ayuda a aumentar su capacidad de adaptación para afrontar diversas situaciones de estrés. Entre las técnicas más importantes podemos destacar las técnicas fisiológicas, conductuales y cognitivas.
- Estrategias de intervención social: Son estrategias que intentan mejorar los procesos de socialización y convivencia de los docentes mediante el apoyo social y la motivación.
- Estrategias organizacionales: tratan de corregir las deficiencias que se detectan de las estructuras organizativas.

8. Burnout y apoyo social

Como hemos dicho anteriormente, las variables de carácter social son importantes de cara a la aparición o no de problemas psicosociales como el burnout, ya que el apoyo social se refiere a la ayuda real o percibida de que el trabajador obtiene de las redes sociales (compañeros, amigos, familiares, etc). El apoyo social permite sentirse querido, valorado y apreciado en el lugar de trabajo así como en la organización. Además, es importante la percepción del apoyo social porque la realidad para el individuo se fundamenta en la realidad percibida (Bresó, Salanova y Schaufeli, 2007). Por otra parte Martínez (2010) considera que las relaciones sociales dentro y fuera del lugar de trabajo, pueden reducir los efectos de los estresores o pueden ser fuentes potenciales de estrés. Según esta autora: “los efectos positivos de las relaciones sociales sobre el trabajador han sido clasificados en emocionales, informativos e instrumentales”. Esta autora expone que la falta de apoyo social puede ser un factor de estrés e incluso puede acentuar otros estresores. Por otra parte recordar que cuando se da un apoyo social, aparecen asociadas una serie de características conductuales:

- se rebaja o elimina los estímulos estresantes
- se modifica la percepción de los estresores
- aumentan las estrategias de afrontamiento
- mejora el estado de ánimo
- motivación y autoestima

Por lo tanto, el apoyo social es una de las técnicas más importantes a la hora de minimizar los efectos del burnout sobre las personas (Avendaño et al, 2009), es más, estos mismos autores manifiestan que existe una relación directa entre socialización y burnout. A menos socialización, más problemas de estrés laboral crónico ya la inversa, cuando mejor es la socialización menor es la incidencia de este síndrome. A partir de aquí no es de extrañar que haya autores que relacionen directamente socialización con salud, así, un buen apoyo social es necesario para evitar ciertas enfermedades relacionadas con el estrés, ya que éste incide sobre la salud (Sadin, 1995). De esta manera, mantener relaciones tensas, conflictivas y prolongadas en el tiempo puede conducir a la aparición de problemas psicosociales como el burnout (Aranda et al, 2004). Otros autores afirman literalmente que: «Los teóricos de la motivación han identificado las relaciones sociales, el sentimiento de afiliación, de pertenecer a un grupo, como una de las principales necesidades básicas de una persona» (Estafor, 2006).

Por otra parte, «el objetivo primordial de los grupos de apoyo es la reducción de

los sentimientos de soledad y agotamiento emocional de los profesionales, el incremento del conocimiento, la ayuda para desarrollar formas efectivas de tratar los problemas y la facilitación de un trabajo más confortable». Es importante que la persona con burnout, en nuestro caso el docente, se sienta apoyado y sea consciente de que los compañeros lo apoyan, comprenden y valoran su trabajo (Ramos, 1999).

9. Conclusión

Es importante actuar contra el burnout mediante diferentes técnicas y momentos, es decir antes de que este aparezca, debemos evitar las condiciones para que esta problemática social aparezca (Estafor, 2006), sin embargo una vez detectado este síndrome es importante actuar contra el, para minimizarlo desde diferentes ámbitos: individual, social y organizacional. A nivel individual, tenemos un amplio abanico de posibilidades, mediante cursos de formación, autoconocimiento, relajación, motivación... A nivel organizacional, los docentes pueden actuar bien poco, debido a las estructuras jerarquizadas, protocolarias, estancas y burocráticas que hacen casi imposible cualquier modificación de estas por parte de los profesores, sin embargo estos, si que pueden y deben actuar en el ámbito social, es decir, se deben desarrollar actividades que se centren en la intervención social y especialmente en la motivación y socialización de los docentes, ya que la falta de apoyo social es uno de los factores más importantes en la generación de estrés, en nuestro caso burnout (Avenidaño et al, 2009). Por tanto, quedando descartadas las estrategias individuales, es decir, aquellas técnicas de mejora fisiológica, conductual y cognitiva, ya que éstas se pueden desarrollar mediante diferentes cursos de formación permanente sin ayuda de nadie y las estrategias organizacionales, ya que creemos que los docentes poco podemos cambiar organizacionalmente, siendo una tarea más adecuado para la directiva o Conselleria de Educación, deberíamos planificar actuaciones para reducir los factores que inciden en el burnout, partiendo del docente como persona integrada en un grupo que forma parte de un sistema mayor, el sistema educativo de las Illes Balears. De esta manera se debería actuar contra los 3 factores que definen el burnout (Maslach y Jackson, 1981) :

- Contra el cansancio emocional: mediante el fomento de actividades de motivación personal, refuerzos positivos en forma de valoración de su conducta como profesional o pequeños detalles en forma de premio, valorando el esfuerzo que hace cada día el profesional.
- Contra la despersonalización: se deberían desarrollar actividades que fomentasen el apoyo de grupo.
- Contra la baja realización personal: Según Oliver (1993), hay dos factores que inciden en la relación significativa entre autoestima y burnout: “Por un lado, las personas con una baja autoestima profesional tienden a compensar su sentimiento negativo con una sobreimplicación con sus clientes. Por otra parte, las personas con baja autoestima tienden a pensar negativamente sobre su efectividad en el trabajo”. No resulta extraño pensar en la similitud entre estas variables y el factor de baja realización personal de Maslach y Jackson (1981). Recordar como hemos dicho antes que estas autoras manifiestan que este factor viene determinado por un sentimiento de incapacidad, baja autoestima profesional, evaluación negativa de los resultados o de las realizaciones profesionales propias.

En definitiva se trata de crear nuevamente ilusión por el trabajo y que el docente se

sienta reconocido por los compañeros de profesión reduciendo de esta manera la fatiga y la sensación de vacío, aumentar la capacidad de contacto interpersonal y mejorar la empatía hacia los demás y de que el docente tome confianza en sí mismo tanto física como mentalmente y vaya superando pequeños objetivos, ya sean profesionales, sociales o individuales.

Referencias bibliográficas

- AGENCIA EUROPEA PARA LA SEGURIDAD Y SALUD EN EL TRABAJO (2010): *Informe anual EU-OSHA 2010: contar con trabajadores saludables es clave para una recuperación económica sostenible*.
- AGUILERA GARCÍA-SAAVEDRA, L. Plan de prevención para el burnout en profesores de secundaria. *Revista profesional española de terapia cognitivo-conductual*, 4(1), 56-77
- ANDRÉS, D.; DE JUAN, J.; ESCOBAR, J. i JARABO, M. T. (1998): Burnout: «Técnicas de afrontamiento». *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I.
- ARANDA BELTRAN, C.; PANDO MORENO, M. i PÉREZ REYES, M. B. (2004): Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y salud*, 14(1), 79-87.
- ARIS REDÓ, N. (2009): *El síndrome del burnout en los docentes*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Internacional de Cataluña.
- AVENDAÑO, C.; BUSTOS, P.; ESPINOSA, P.; GARCÍA, F. i PIERAT, T. (2009): Burnout y apoyo social en personal del servicio de psiquiatría de un hospital público. *Ciencia y enfermería*, 15(2), 55-68.
- BANDURA, A. (2001): Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- BORG, M. G. i RIDING, R. J. (1991): Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 355-373.
- BRESÓ ESTEVE, E; SALANOVA, M. i SCHAUFELI, W. (2007): *NTP 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo «Burnout» (III): Instrumento de medición*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- BUUNK, R. J. i SCHAUFELI, W.B. (1993): *Burnout: A perspective from social comparison theory*. Dins Mansilla Izquierdo, F. Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: Teoría y práctica. Pàgina revisada per internet en 2011, www.psicologia-online.com/ebooks/riesgos/
- BUZZETTI BRAVO, M. (2005): *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A. G. de Chile*. Memoria para optar al título de Psicólogo, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- CHEN, H. (2002): Stress and life events of middle school teachers. *Chinese Mental Health Journal*, 16(8) 527-544.
- CHERNISS, C. (1993): *The role of professional self-efficacy in etiology of burnout*. Dins W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek. Professional burnout: recent developments in theory an research, 135-149.
- COX, T.; KUK, G. i LEITER, M. B. (1993): *Burnout, health, work stress and organizational healthiness*. Dins W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek. Professional burnout: recent

- developments in theory an research. 177-193.
- DURÁN, M. A.; EXTREMERA, N. i REY, L. (2001): Burnout en profesionales de la enseñanza: Un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), 45-62
- FEDERACIÓ D'ENSENYAMENT DE LA UNIÓ SINDICAL OBRERA DE CATALUNYA, AUDIT CONTROL ESTRÉS I LA UNIVERSITAT DE BARCELONA (2006): *Estratègies formatives d'afrontament de l'estrès per a docents. Model formatiu d'intervenció davant els riscos psicosocials a l'àmbit educatiu*. Projecte ESTAFOR.
- GÁLVEZ, M.; MORENO, B. i MINGOTE, J. C. (2009): *El desgaste profesional médico*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- GARCÉS, E; LÓPEZ, C. i GARCÍA-MONTALVO, C. (1997): *El síndrome de «burnout» y su evaluación: Una revisión de los principales instrumentos de medida*. Madrid.
- GIL-MONTE, P. R. (2005): *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- GIL-MONTE, P. R. i PEIRÓ, J. M. (1997): *Desgaste Psíquico en el Trabajo. El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis S. A.
- GIL-MONTE, P. R.; UNDA ROJAS, S. i SANDOVAL OCAÑA, J. (2009): Validez factorial del «Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo» (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.
- GOLEMBIEWSKI, R. T.; MUNZENRIDER, R. i CARTER, D. (1983): Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research an parxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-418.
- GRAU ALBEROLA, E. (2008): *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en profesionales de enfermería: Un estudio longitudinal*. Univesitat de València: Servei de Publicacions.
- GREENGLASS, E. R. i BURKE, R. J. (1988): Work and family precursors of burnout in teachers: sex differences. *Sex Roles*, 18, 215-229
- GUERRERO BARONA, E. i VICENTE CASTRO, F. (2001): Síndrome de «Burnout» o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado. Universidad de Extremadura: Servicio de Publicaciones.
- HARRISON, W. D. (1983): *A social competence model burnout*. Dins A. Martinez Pérez El síndrome del burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestion. *Vivat academia* 112.
- HOBFOLL, S. E. i FREEDY, J. (1993): *Conversation of resorces: A general stress theory applied to bornout*. Dins W.B. Schaufelli, C. Maslach i T. Marek. Professional burnout: recent developments in theory an research. 115-129.
- INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDAD E HIGIENE EN EL TRABAJO (2007): *NTP 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo «Burnout» (III): Instrumento de medición*. E. Bresó Estevez.
- LARROTE REVIRIEGO, I. i SAÉZ CARRERAS, J. (2009): ¿Cual es el perfil epidemiológico de padecer burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia? *Revista electrònica interuniversitària de formació del professorado*, 12(1) 77-83.
- LONGÁS MAYAYO, J. (2010): *Una aproximació a l'escola com organització saludable. Anàlisi de la relació entre el context intern del docent i la síndrome d'esgotament professional*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- MARTÍNEZ PÉREZ, A. (2010): El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado

- actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112.
- MASLACH, C. (2009): Comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 37-43.
- MASLACH, C. i JACKSON, S. E. (1981): The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- MASLACH, C. i JACKSON, S. E. (1985): The role of sex and family variables in burnout. *Seje Roles*, 12(7), 837-851.
- MASLACH, C. i LEITER M. P. (1997): *Trabalho: Fonte de prazer ou desgaste?* Sao Paulo, Brazil: Papirus Editora.
- MCINTYRE T. C. (1981). Faculty development for prior learning programs: The essential ingredients. *New Directions for Experiential Learning*, 14, 121-132.
- MORIANA, E. i HERRUZO, C. (2003): *Estrés y burnout en profesores*. Universidad de Córdoba, España.
- MYKLETUN, R. J. (1984): Teacher Stress: Perceived and objective sources and quality of life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28(1) 17-45.
- OGUS, E. D.; GREENGLASS, E. R. i BURKE, R. J. (1990): Gender-role differences, work stress and depersonalization. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(5), 387-398.
- OLIVER HERNÁNDEZ, C. (1993): *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: El burnout como síndrome específico*. Universidad Autónoma de Madrid.
- ORGANITZACIÓ MUNDIAL DE LA SALUT (1986): *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*.
- ORGANITZACIÓ MUNDIAL DE LA SALUT (2004): *La organización del trabajo y el estrés*.
- PINES, A. (1993): *Burnout: An Existencial Perspective*, dins W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek. Professional burnout: recent developments in theory and research. 35-55.
- RAMOS, F. (1999): *El Síndrome de Burnout*. Madrid: Klinik, S. L. Dins Martínez Pérez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112.
- RUBIO JIMÉNEZ, J. C. (2003): *Fuentes de estrés, síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en Orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- SADÍN, B. (2002): El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3(1), 141-157.
- SALANOVA, M. i LLORENS, S. (2008): Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. Equipo de investigación WONT. Universitat Jaume I de Castellón. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- THOMPSON, M. S.; PAGE, S. L. i COOPER, C. L. (1993): A test Caver and Scheier's self-control model stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress medicine*, 9(4), 221-225.
- WINNUBST, J. A. (1993): *Organizational structure, social support and burnout*. Dins W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek. Professional burnout: recent developments in theory and research, 151-162.

L'autor

David Sánchez Llull, Palma (Mallorca), 1973. És llicenciat en Filosofia i Ciències de l'Educació per la UNED. Està especialitzat en Orientació Escolar. Actualment és professor de secundària i dirigeix des de fa 11 anys el projecte Integra. La seva tasca pedagògica s'ha desenvolupat envers la interculturalitat i integració de persones nouvingudes amb diferents projectes, tant a les Illes Balears com a l'estranger. Estudiant de doctorat en Investigació i Innovació en Educació (UIB), ha publicat diferents articles, com per exemple: «Burnout als centres públics d'ensenyament secundari de les Illes Balears» (*Anuari d'Educació*, 2011) o «Burnout y prevención de riesgos laborales, seguridad y salud» (*Revista Mallorquina de Pedagogia*, 2012).

**Programa d'activitats
fisicoesportives i d'oci
sobre la capacitat
funcional, tensió
arterial, composició
corporal i qualitat de
vida en persones grans
(>65 anys)**

Adrià Muntaner
Jaume Cantallops
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2013), 24
95-107

Programa d'activitats físicoesportives i d'oci sobre la capacitat funcional, tensió arterial, composició corporal i qualitat de vida en persones grans (>65 anys)

A programme of physical, sporting and leisure activities to benefit the elderly's functional capacity, blood pressure, body composition and quality of life (>65 years)

**Adrià Muntaner
Jaume Cantallops***

Resum:

Els programes basats en l'exercici físic han demostrat que poden millorar la capacitat funcional i l'autonomia de les persones grans; però, es desconeixen els efectes sobre la capacitat funcional i la salut de les intervencions actualment emprades pels governs regionals i nacionals. L'objectiu principal de l'estudi és comprovar els efectes d'un programa d'activitats físicoesportives i d'oci sobre la capacitat funcional, la salut i la qualitat de vida de les persones grans (>65 anys). Es tracta d'un estudi experimental de camp en exercici físic i salut, amb una presa de dades inicial (pretest), final (posttest) i un seguiment als tres mesos (follow-up), per poder comprovar els efectes de la intervenció, així com la durada en el temps. L'estudi valorarà la capacitat funcional a través d'una eina estandaritzada i utilitzada internacionalment, «Senior Fitness Test» (SFT), i la salut a través de proves antropomètriques com el pes, l'altura, el perímetre de cintura i la composició corporal, proves de tensió arterial, metabolisme basal i freqüència cardíaca en repòs. La qualitat de vida es mesurarà a través del qüestionari SF-36.

Paraules clau: persones grans, activitats físicoesportives i promoció per a la salut.

Abstract:

The elderly is the fastest growing population group in developed countries. A decrease in this group's functional capacity is not an inevitable consequence of aging, since programmes have shown that exercise can improve the elderly's functional capacity and independence, although the effects of intervention programmes to promote functional ability and health currently used by regional and national governments are not known. The main objective of this study is to test the effects of the physical, sporting and leisure programmes run by regional and national governments on the functional ability, health and quality of life of the elderly (>65 years). This is an experimental field study of physical activity and health, with a pre-test and post-test data-collection stage and follow-up phase to check the effects of the intervention. To assess functional capacity, the study takes advantage of a standardized tool used internationally, known as the «Senior Fitness Test» (SFT). Anthropometric tests are used for health assessment purposes, such as weight, height, waist circumference, body composition, blood pressure, metabolic rate and resting heart rate tests. SF-36 is used to measure the quality of life.

Keywords: The elderly, sporting activities and health promotion.

* Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de les Illes Balears, Espanya. E-mail: jaume.cantallops@uib.es

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el febrer de 2013.

Introducció

La relació entre la pràctica d'activitat física i la salut és inqüestionable. L'evidència científica s'ha acumulat de tal manera que les investigacions actuals se centren més en l'estudi de la naturalesa de les interaccions entre ambdós elements que a determinar si aquestes relacions existeixen.

L'Enquesta Nacional de Salut (Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat, 2006) relaciona la inactivitat física amb un 7 per cent del total de les morts a Espanya. A més, l'*Estudi sobre promoció de l'exercici físic* de la Societat Espanyola de Medicina Familiar i Comunitària (SEMFYC) exposa que hi ha evidència que les persones actives viuen tres anys més de mitjana, amb més qualitat de vida i autonomia personal que les inactives. A més, considera que la prevalença del sedentarisme és superior a la de qualsevol altre factor de risc com el tabaquisme o el consum d'alcohol, atès que exclusivament un 12 per cent de la població practica exercici físic de forma adequada i regular.

L'envelliment que està experimentant la societat actual i que afecta la totalitat de la població mundial, s'ha convertit en un dels reptes dels governs per a les pròximes dècades. Els grups de persones de més de 65 anys s'han convertit en un sector important en tots els països, i tenen major incidència, principalment, en els més desenvolupats. És el grup de població que més percentatges d'obesitat presenta, amb les conseqüències que aquesta patologia té per a la salut, a més de l'impacte sobre algunes funcions i activitats quotidianes com la mobilitat i l'agilitat per caminar, moure's per casa o aixecar-se.

Informes de l'Organització Mundial de la Salut (1997) i de l'Associació de Cirurgians Generals dels Estats Units (US Department of Health and Human Services, 1996) han confirmat que la pràctica regular d'activitat física està associada amb millores de la qualitat de vida de la gent gran i afavoreix beneficis significatius fisiològics, psicològics i socioculturals. L'exercici físic fet de manera regular limita les alteracions que es produeixen com a conseqüència de l'edat i permet mantenir una forma de vida independent i superar els problemes en les activitats de la vida diària.

La correcta atenció fisicoesportiva de la gent gran requereix desenvolupar un model en el qual la salut sigui un factor clau a tenir en compte. El programa «Salut per a tothom en el segle XXI» (Organització Mundial de la Salut, 1998) considera necessari impulsar un model en el qual s'impliqui tots els responsables de la salut a partir de polítiques formades per especialistes de diferents àrees. Per això s'ha d'elaborar un pla estratègic en el qual es tinguin en compte les característiques de cada zona atenent les seves circumstàncies socials, educatives i geogràfiques.

El programa «Salut 21» és la resposta europea al desenvolupament d'aquest tipus de programes que, en referència a l'àmbit de la gent gran, assenyalen la necessitat d'una planificació sistemàtica de la promoció i de la protecció de la salut perquè les persones gaudeixin d'un envelliment sà.

En propostes polítiques més recents, l'activitat física es recull com a determinant de la salut vinculada a la manera de vida, i es reconeix la necessitat d'un pla enfocat als grups amb diferents necessitats, com les persones d'edat avançada, que requereixen accions específiques de promoció de la salut, que informa de l'estil de vida, serveis sanitaris i medi ambient, entre homes i dones, per grups d'edat.

Beneficis de l'activitat física, l'exercici físic i l'esport en gent gran

La manca de cultura física ha fet que els programes d'activitat física, com a pràctica corporal recreativa i socialitzadora per a gent gran, s'adrecin, en principi, a persones amb poc o gens d'historial de realització d'activitats físiques o esportives, amb poc coneixement de les possibilitats de moviment del cos i sense cap hàbit esportiu.

Aquests programes, que s'han anat desenvolupant al llarg d'aquests anys, corresponen al tipus d'intervenció anomenada «sociomotriu», és a dir, els propòsits a aconseguir amb la pràctica responen al manteniment i/o millora de la condició física general de les persones grans, a més del manteniment de les qualitats cognitives (memòria, atenció, orientació espaciotemporal, etc.). Així mateix, incideixen en la relació i comunicació entre els participants, fomentant processos de socialització. Són programes d'acord amb una educació per a un envelliment saludable, la prevenció de la dependència i/o el manteniment de la forma física. En definitiva, es tracta que la persona gran es mogui, mantingui la seva autonomia el màxim temps possible i es relacioni amb els altres (Pont, 2009).

Fer-se gran comporta una inadequada adaptació immunitària (immunosenesescència), i s'incrementa la incidència d'infeccions i malalties inflamatòries amb el pas dels anys. La pràctica regular d'activitat física sembla que combat, a mitjà i llarg termini, aquesta immunosenescència (Senchina i Kohut, 2007), i fins i tot comporta una menor incidència d'alguns tipus de càncers (de mama, de pàncrees o de còlon), fet que condueix a una major esperança de vida (Nelson, Rejeski i Blair, 2007).

La realització d'aquests programes d'exercici físic permet assolir beneficis fisiològics, amb un efecte favorable sobre els sistemes del cos humà: cardiovascular, musculoesquelètic, respiratori i endocrí. A un nivell general, l'exercici redueix el risc de mort prematura, el risc de malalties cardiovasculars, la hipertensió, el càncer de còlon i la diabetis mellitus, entre d'altres beneficis. A més, la pràctica regular d'activitat física sembla que fa disminuir la incidència de la depressió i de l'ansietat, i millora l'estat d'ànim i l'habilitat per realitzar les tasques quotidianes al llarg del cicle vital.

Gràcies a l'exercici físic s'obtenen millores en la capacitat funcional i es redueix la fatiga per les activitats de la vida quotidiana (caminar, pujar escales, anar a comprar...). A més, també es produeix un augment de la força muscular i de la resistència (Spidurso, 1995), així com una millora de la flexibilitat i del rang de moviment (Chodzko-Zajko, 1998; Spidurso, 1995). Respecte a la capacitat de realitzar moviments amb la major amplitud possible, s'ha comprovat que, a mesura que augmenta l'edat, disminueix l'amplitud de moviment o flexibilitat. No obstant això, hi ha evidència que aquest descens és fruit d'un augment de la inactivitat (Campanelli, 1996) i no una conseqüència exclusivament genètica. Aquest mateix principi és també aplicable a la pèrdua de força muscular, la qual és fonamental per mantenir l'autonomia i disminuir el risc de caigudes.

Altres millores importants, a llarg termini, fan referència al nivell dels lípids en sang, que disminueixen amb l'exercici. Aquest aspecte és especialment important en la vellesa, atès que aquesta es troba associada a un augment del colesterol total i dels triglicèrids (Buskirk, 1985). Ambdues situacions, hipercolesterolèmia i hiperlipidèmia, són problemàtiques, perquè desencadenen el desenvolupament de malalties cardiovasculars.

La pràctica regular d'activitat física també ajuda a disminuir el percentatge de greix corporal i ofereix protecció enfront de la descalcificació (osteomalàcia) i la pèrdua de massa òssia (osteoporosi), i redueix així el risc de fractures per caigudes. Ara bé, en un estudi recent (Johnson, Bonow i Holly, 2008) es va apreciar, respecte a la mortalitat de l'adult, que

s'associa més amb una baixa capacitat aeròbica que amb un índex elevat de massa corporal, fet que indica que el risc cardiovascular és menor com millor condició física es tingui, independentment de tenir sobrepès.

A més dels beneficis fisiològics es troben els psicològics. En són exemples una millor relaxació (Landers i Petruzzello, 1994), una reducció de l'estrès i de l'ansietat (Petruzzello et al., 1991), millores en l'estat d'ànim (Nieman et al., 1993) i en la funció cognitiva, així com de forma general un manteniment de l'autonomia personal (McAuley i Rudolph, 1995) i una millor resposta fisiològica a l'estrès (Guszkowska, 2004).

Socialment, les persones grans que practiquen activitat física, tenen un rol actiu a la societat, augmenten el seu nucli de relació social i aprenen a adquirir una actitud positiva davant la nova etapa de la vida (McPherson, 1994). A més, l'activitat física pot ajudar, indirectament, a abandonar alguns hàbits perjudicials: tabac, alcohol, alimentació desequilibrada, etc.

La condició física de la gent gran

Un aspecte d'extraordinària importància és la disminució de la capacitat física a mesura que avança l'edat, un fenomen previsible i que es pot aturar o alentir, posant especial atenció sobre el nivell de condició física i d'activitat física.

L'activitat física és una mesura eficaç per prevenir i retardar l'inevitable deteriorament de la capacitat funcional de les persones d'edat avançada. El més important és que les activitats estiguin adaptades a les possibilitats de l'individu, es presentin de forma adequada, ocupin el lloc oportú en la programació i rebin un tractament didàctic que permeti a tots els participants realitzar l'activitat física amb èxit. Per això, cal fer una avaluació i anàlisi tant de l'activitat física a realitzar com de la condició física de les persones grans.

La valoració de la condició física en la població general està molt desenvolupada, però en la població més gran ens trobam amb serioses dificultats per realitzar aquesta tasca.

La majoria de tests, o bé estan orientats al rendiment físic per utilitzar-los en joves, o se centren en persones d'avançada edat, avaluant les cures o assistència que necessiten per a les activitats diàries. Les proves de valoració que avaluen el rendiment físic van orientades a la població jove i són inapropiades i insegures per a la gent gran, a més de ser massa difícils per a aquest sector de la població.

Altres tests s'orienten a l'avaluació de les persones més febles i, per tant, són massa fàcils de realitzar i no detecten suficientment el nivell de condició física en la gent gran, atès que l'objecte d'aquests tests és més aviat avaluar la independència i la necessitat de cures i assistència que, realment, avaluar la condició física.

Quan parlem de forma general de condició física, aquesta s'identifica amb rendiment. No obstant això, quan parlem de la població més gran en particular, la condició física funcional la identifiquem com la capacitat per desenvolupar les activitats quotidianes de la vida diària, íntimament relacionades amb el concepte de funcionalitat. La importància de la funcionalitat la varen ratificar la Comissió Nord-americana sobre Malalties Cròniques i l'OMS, que va fomentar el desenvolupament d'una base científica per mesurar l'estat funcional.

La condició física funcional és de vital importància per poder valorar la qualitat de vida, atès que determina la mesura en què les persones es poden moure amb autonomia en la societat, participar en diferents esdeveniments, visitar altres amics o familiars, utilitzar els serveis i facilitats que els ofereixen i, en general, enriquir les seves pròpies vides i les de les persones més pròximes a elles. Es considera que la condició física funcional

té cinc components principals, que són: composició corporal, força muscular, resistència cardiorespiratòria, flexibilitat i coordinació.

No tota l'activitat física és considerada com a saludable. Només ho és la que produeix millora de la condició física, és a dir, de les modificacions fisiològiques subjacents a la pràctica d'activitat física habitual. Sembla que el que és important és mantenir un estil de vida actiu durant el temps lliure que permeti mantenir una condició física saludable, sent aquesta el millor predictor de risc de mortalitat i morbiditat. A més, una bona condició física sembla que atenua el risc de mortalitat associat a l'obesitat.

Per què, llavors, cal promoure la pràctica d'activitat física de forma genèrica i no plantejar directament la millora de la condició física? Des d'una perspectiva de salut pública, Blair (2009) argumenta que és preferible animar les persones a ser físicament actives més que a mantenir-se en forma, atès que és previsible que els subjectes sedentaris assoleixin el segon objectiu si compleixen el primer.

Recomanacions d'activitat física per a gent gran

Per als adults d'aquest grup d'edat, l'activitat física consisteix en activitats recreatives o de lleure, desplaçaments (per exemple, passejos caminant o amb bicicleta), activitats ocupacionals (quan la persona encara té activitat laboral), tasques domèstiques, jocs, esports o exercicis programats en el context de les activitats diàries, familiars i comunitàries.

Per millorar les funcions cardiorespiratòries i musculars, com també la salut òssia i funcional, a més de reduir el risc de malalties no transmissibles (MNT), depressió i deteriorament cognitiu, des del Centre per al Control i la Prevenció de Malalties (Atlanta) es recomana que:

- Els adults de 65 anys o més dediquin 150 minuts setmanals a realitzar activitats físiques moderades aeròbiques, o bé algun tipus d'activitat física vigorosa aeròbica durant 75 minuts, o una combinació equivalent d'activitats moderades i vigoroses.
- Per obtenir bons resultats per a la salut, els adults d'aquest grup d'edat haurien de dedicar fins a 300 minuts setmanals a la pràctica d'activitat física moderada aeròbica, o bé 150 minuts setmanals a una activitat física aeròbica vigorosa, o una combinació equivalent d'activitat moderada i vigorosa.
- Els adults d'aquest grup d'edat amb mobilitat reduïda realitzin activitats físiques per millorar l'equilibri i impedir les caigudes, tres dies o més a la setmana.
- Les persones grans realitzin activitats que enforixin els principals grups musculars, dos o més dies a la setmana.

Quan els adults no puguin realitzar l'activitat física recomanada a causa de l'estat de salut, es mantindran físicament actius en la mesura que ho permeti el seu estat.

Aquestes directrius són vàlides per a tots els adults sans de més de 65 anys. També s'apliquen a les persones d'aquestes edats amb MNT cròniques. Les persones amb determinats problemes de salut, com malalties cardiovasculars i diabetis, poden haver de prendre més precaucions i consultar el metge abans d'intentar assolir els nivells recomanats d'activitat física per als adults grans.

Els adults grans poden acumular el total de 150 minuts setmanals de diverses maneres. El concepte d'acumulació fa referència a l'objectiu de totalitzar 150 minuts d'activitat a base

d'intervals almenys de 10 minuts cada un, al llarg de la setmana (per exemple fent 30 minuts d'activitat d'intensitat moderada cinc vegades a la setmana).

Aquestes recomanacions són vàlides per a tots els adults grans, independentment del sexe, raça, origen ètnic o nivell d'ingressos, i són extensives als adults grans amb discapacitat, sempre que s'adaptin a cada persona en funció de la seva capacitat d'exercici, de les seves limitacions i dels riscos específics per a la seva salut.

Els adults grans inactius o que presenten malalties limitants veuran millorada també la seva salut, en alguna mesura, si passen de la categoria «sense activitat» a la de «cert nivell» d'activitat. Les persones que no segueixen les recomanacions de realització d'activitat física haurien d'intentar augmentar la durada, la freqüència i, finalment, la intensitat com a eixos motivadors per complir-les.

Principals reptes de l'envelliment actiu

Envellir activament és un dels principals reptes de la societat del segle XXI. Als països desenvolupats, ens trobam davant una realitat social que ha obligat a modificar les polítiques socials de tots els països basades en el fet que el ciutadà tingui integrada la pràctica regular de l'exercici físic i/o l'esport en els hàbits de vida diària, i que aquesta pràctica sigui una necessitat per aconseguir el benestar físic, afectiu, mental i social al llarg de tota la vida. En conseqüència, la visió per al futur contempla:

- Que les persones grans tinguin fàcil accés a programes d'exercici físic independentment de la seva condició física, psicològica, social i econòmica.
- Més programes diferenciats segons grups d'usuaris.
- Professionals formats específicament.
- Equips multidisciplinaris.
- Espais: xarxes específiques en les ciutats.

Per aconseguir-ho, és imprescindible que els organismes responsables de l'Estat i de les diferents comunitats autònomes hi incideixin des de la prevenció i l'educació i ofereixin programes d'exercici físic per a totes les edats. Específicament, per a la població de gent gran, han de promoure la suficient varietat de plans d'activitat física i esport, per atendre les diferents expectatives, necessitats i motivacions d'aquest col·lectiu d'edat.

L'oferta ha de preveure, de manera generalitzada, programes dirigits als diferents grups de persones grans que configuren aquest col·lectiu, és a dir, plans d'activitat física adreçats a participants amb un bon grau d'autonomia, programes adreçats a persones grans fràgils i programes per a usuaris dependents.

La tasca dels professionals de l'activitat física i de la salut és transmetre a tots els grups socials i, en especial, a aquest que ens ocupa, una filosofia de vida en què la pràctica regular d'exercici físic sigui l'eix de la vida diària. Per això, cal promoure plans de formació específics que assegurin que tots els tècnics que dirigeixin activitats per a aquest col·lectiu hagin seguit una formació bàsica necessària per transmetre els valors i els coneixements de forma adequada.

S'ha d'afavorir que la població, en general, adopti una actitud positiva davant les pràctiques que puguin potenciar els hàbits saludables com la pràctica regular d'exercici físic i cognitiu, una alimentació adequada, coneixements i hàbits d'higiene, la relació amb els altres, i proporcionar les eines per aconseguir-ho.

Caldrà que la informació sobre els diferents recursos que l'activitat física i l'esport aporten a la salut i al benestar arribi al col·lectiu de persones grans mitjançant campanyes de divulgació als mitjans de comunicació, informació als centres de salut, als espais de reunió, i altres formes de conscienciació, especialment guiades pels equips multidisciplinaris d'atenció a la gent gran (metge d'atenció primària, infermera, assistent social, animador sociocultural, entre d'altres).

Es requereix un model de desenvolupament de polítiques socials en què la salut sigui un factor i un resultat clau a tenir en compte. El programa «Salut per a tothom» estableix aquest marc polític. Es tracta, en definitiva, d'augmentar la independència, l'autoestima i la salut de la gent gran, així com la seva contribució activa a la societat.

Alguns autors han considerat l'exercici físic com una autèntica «pastilla antienvelliment» (Castillo-Garzón et al., 2006), atès que es tracta de la mesura no farmacològica més eficaç per a la majoria de malalties en aquestes edats.

Per aquest motiu es considera que la proposta aquí presentada pot contribuir a comprendre millor els efectes d'un programa d'activitats esportives i d'oci sobre la capacitat funcional, la salut i la qualitat de vida de la gent gran (>65 anys).

Mètode

Mostra

L'estudi es realitzarà a Mallorca (Illes Balears, Espanya), amb una població total de 759.821 habitants. Se seleccionarà una submostra de 300 participants, homes i dones, més grans de 65 anys, que assistiran regularment a un programa d'activitats esportives de temps lliure instaurat en aquesta ciutat, en el qual es plantegen dos grans tipus d'activitats:

- a) Manualitats i altres tasques d'oci de caràcter sedentari.
- b) Activitats físicoesportives, d'exercici físic i oci actiu.

Dels 53 centres de gent gran que configuren aquest programa, es realitzarà una selecció de 6 centres de forma aleatòria en etapes múltiples. De cada centre, els subjectes del grup control i experimental seran elegits mitjançant un mostreig intencional o de conveniència. Aquesta s'ha considerat la decisió més realista tenint en compte les particularitats i característiques del grup al qual s'adreça, és a dir, seran els mateixos participants els que realitzaran l'elecció de participar en manualitats i altres tasques d'oci de caràcter sedentari o bé en activitats físicoesportives, d'exercici físic i oci actiu.

Els subjectes participants hauran de signar un document de consentiment informat sobre les característiques principals de la investigació, que hom els descriurà de forma oral, i els en lliuraran una còpia en paper. En tot moment es mantindrà la protecció de les dades utilitzant un sistema d'identificació per codi. El protocol ha estat sotmès a la Comissió de Bioètica de la Universitat de les Illes Balears, d'acord amb les normes ètiques en investigació en Ciències de l'Esport i l'Exercici Físic, i l'estudi serà conduït d'acord amb els principis de la Declaració d'Hèlsinki sobre investigació biomèdica en humans.

Disseny de l'estudi

És una investigació experimental de camp en exercici físic i salut. Es dividirà en les fases següents:

- Presa de dades inicial (valoració d'entrada): pretest. Es valoraran els següents paràmetres abans de la intervenció:
 - Proves de capacitat funcional
 - Dinamometria manual
 - Força de tren inferior
 - Força de tren superior
 - Resistència aeròbica
 - Flexibilitat de les extremitats inferiors
 - Flexibilitat de les extremitats superiors
 - Agilitat
 - Proves antropomètriques
 - IMC (pes/altura)
 - Perímetre de cintura
 - Composició corporal
 - Indicadors de salut
 - Tensió arterial
 - Metabolisme basal
 - Freqüència cardíaca en repòs
 - Qualitat de vida
 - Sf-36
- Aplicació del programa d'exercici físic (intervenció) per al grup experimental i el grup control:
 - El grup experimental seran persones apuntades al programa d'activitat físicoesportiva, d'exercici físic i oci actiu. Seran avaluades abans de començar i transcorregut un determinat temps. Realitzaran dues sessions setmanals.
 - El grup control seran persones que assistiran a les activitats de manualitats i altres tasques d'oci de caràcter sedentari. Seran avaluades abans de començar i transcorregut un determinat temps. Realitzaran dues sessions setmanals.
 - Presa de dades final (valoració després de la intervenció):
 - Ídem presa de dades inicial (valoració d'entrada): posttest.
 - Mesures de seguiment (*follow-up*):
 - Valoració tres mesos després de la intervenció per conèixer la prevalença dels canvis produïts.
- Anàlisi dels canvis produïts (conclusió i discussió):
 - Comparació dels resultats de la presa de dades inicial i la presa de dades final del grup experimental i també els valors entre el grup control i experimental.

Les fases del projecte amb les diferents fites i el desglossament de les tasques es plasmen a continuació:

- Fase 1:
 - Elecció aleatòria de la mostra en etapes múltiples dels 300 participants.
 - Presa de dades de la valoració inicial (grup experimental i control).
 - Inici dels programes (grup experimental i control).

- Fase 2:
 - Desenvolupament de les dues sessions setmanals, tant del grup experimental com del grup control.
 - Presa de dades de la valoració final (grup experimental i control).
 - Final dels programes (grup experimental i control).
- Fase 3:
 - Anàlisi dels resultats obtinguts en les valoracions inicials i finals.
 - Elaboració de conclusions i discussions sobre els resultats obtinguts.
- Fase 4:
 - Difusió dels resultats.

Mesures

Es realitzaran les mesures indicades amb anterioritat a l'apartat de disseny de l'estudi, estructurades en proves de capacitat funcional, antropomètriques, indicadors de salut i qualitat de vida. Als participants els subministraran un full amb el resultat de les diferents proves, de fàcil lectura i comprensió, que s'acompanyarà d'una entrevista amb l'especialista corresponent, el qual els farà unes recomanacions generals en funció dels valors obtinguts. Les valoracions, tant inicial com final, es realitzaran en les diferents instal·lacions dels sis centres de gent gran seleccionats de la mostra.

Respecte als materials s'utilitzaran:

- Per a les proves de capacitat funcional: dinamòmetre, cinta mètrica, manuelles, calaix, cronòmetre, metrònom i matalassos.
- Per a les proves d'IMC: bàscula i cinta mètrica.
- Per als indicadors de salut: tensiòmetre i pulsioxímetre.
- Per a l'avaluació de la qualitat de vida: qüestionari Sf-36.

A més, s'utilitzaran altres recursos com: full registre de dades (Excel, versió 2010), ordinador portàtil i impressora portàtil.

Anàlisi estadística

L'anàlisi es realitzarà amb els participants que tinguin les dades completes en els tres moments de mesura (pretest, posttest i seguiment) utilitzant el paquet informàtic SPSS, versió 19.0. El nivell de significació es fixarà en $<0,05$ per a totes les anàlisis realitzades. Es durà a terme l'anàlisi de variància (ANOVA) i proves khi quadrat per estudiar les diferències entre grups a l'inici de l'estudi. Per tal d'examinar l'efecte de la intervenció, s'utilitzarà l'anàlisi de covariància (ANCOVA) per al disseny de mesures repetides, el pretest, posttest i seguiment dels valors de resultat s'utilitzaran com a variables dependents (en els models per separat), el grup d'estudi (experimental versus control) com a factor fix, i el sexe i l'edat com a covariables. Una correlació significativa entre el grup i el temps que transcorri des del pretest al posttest indicarà que s'ha produït un canvi en els paràmetres analitzats, que podrà ser atribuït a la intervenció. L'anàlisi post hoc es realitzarà per comprovar si els canvis significatius es produeixen en el grup experimental i en el control. També es realitzarà la prova no paramètrica de Wilcoxon (contrastar dades aparellades) per examinar si aquesta decisió podria afectar els resultats.

Conclusions

Com s'ha comentat amb anterioritat, la gent gran (>65 anys) són el grup poblacional de major creixement en els països desenvolupats, però la disminució de la capacitat funcional ja no és una conseqüència inevitable de l'envelliment. Els programes basats en l'exercici físic han demostrat que poden millorar la capacitat funcional i la independència de la gent gran, però es desconeixen els efectes sobre la capacitat funcional i la salut de programes d'intervenció actualment emprats per governs regionals i nacionals.

A Mallorca hi ha centres de gent gran que treballen l'exercici físic, l'esport i, de forma general, l'oci actiu, però com s'exposa en el paràgraf anterior, es desconeix amb exactitud si aquest tipus de programes fomentats pel Govern de la comunitat autònoma produeixen millores en la capacitat funcional i, de forma general, sobre la salut.

Amb aquesta investigació pretenem estudiar si aquestes intervencions produeixen millores en els paràmetres esmentats en punts anteriors, relacionats amb la capacitat funcional, l'antropometria, la salut i la qualitat de vida.

D'aquesta manera, un cop analitzades les dades obtingudes, es podrà disposar d'un punt de partida per optimitzar les intervencions, perquè els efectes sobre la gent gran siguin més eficaços i incideixin, dins les possibilitats de cada programa, a millorar el benestar físic, psicològic i social dels participants.

Referències bibliogràfiques

- BLAIR, S. (2009): «Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century». *British Journal Sports Medicine*, 43 (1), 1-2.
- BUSKIRK, E. R. (1985): «Health maintenance and longevity: Exercise». A: C. E. FINCH i E. L. SCHENEIDER (Eds.), *Handbook of the Biology of Aging*. New York: Van Nostrans Reinhold, 894-931.
- CAMPANELLI, L. C. (1996): «Mobility changes in older adults: Implications for practitioners». *Journal of Aging and Physical Activity*, 4, 105-118.
- CASTILLO-GARZÓN, M. J.; RUIZ, J. R.; ORTEGA, F. B.; GUTIÉRREZ, A. (2006): «Anti-aging therapy through fitness enhancement». *Clinical Interventions in Aging*, 1 (3), 213-220.
- CHODZKO-ZAJKO, W. J. (1998): *The American College of Sports Medicine Position Stand on Exercise and Physical Activity for Older Adults*, workshop presented. Tokyo Metropolitan Institute for Health Promotion: Tokyo, Japan.
- GUSZKOWSKA, M. (2004): «Effects of exercise on anxiety, depression and mood». *Psychiatr Pol*, 38 (4), 611-620.
- JOHNSON NP, W. E.; BONOW R. O.; HOLLY T. A. (2008): «Relation of exercise capacity and body mass index to mortality in patients with intermediate to high risk of coronary artery Disease». *American Journal of Cardiology*, 102 (8), 1028-1033.
- LANDERS, D. M.; PETRUZZELLO, S. (1994): «Physical activity, fitness, and anxiety». A: C. BOUCHARD, R. J. SHEPHARD, I T. STEVENS (Eds.), *Physical activity, fitness, and health*, 868-882. Champaign, IL: Human Kinetics.
- MCAULEY, E.; RUDOLPH, D. (1995): «Physical Activity, Aging and Psychological Well-Being». *Journal of Ageing and Physical Activity*, 1 (3), 67-98.

- MCPHERSON, B. D. (1994): «Sociological perspectives on aging and physical activity». *Journal of Aging and Physical Activity*, 2, 329-353.
- MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2006): *Encuesta Nacional de Salud de España*. España.
- NELSON, M. E.; REJESKI, W. J.; BLAIR, S. N. (2007): «Physical activity and public health in older adults: recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association». *Medicine Science Sports Exercise*, 39, 1435-1445.
- NIEMAN, D. C.; HENSON, D. A.; GUSEWITCH, G.; WARREN, B. J.; DOTSON, R.C.; BUTTERWORTH, D. E.; NEHLSSEN-CANNARELLA, S. L. (1993): «Physical activity and immune function in elderly women». *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 25, 823-831.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1997): *Informe sobre la salud en el mundo. Vencer el sufrimiento, enriquecer a la humanidad*. Ginebra.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (1998): *Salud para todos en el siglo XXI*. Ginebra.
- PETRUZZELLO, S. J.; LANDERS, D. M.; HATFIELD, B. D.; KUBITZ, K. A.; SALAZAR, W. (1991): «A metaanalysis on the anxiety-reducing effects of acute and chronic exercise: Outcomes and mechanisms». *Sports Medicine*, 11, 143-182.
- PONT, P. (2009): *Ejercicios de motricidad y memoria para personas mayores*. Paidotribo: Badalona.
- SENCINA, D. S.; KOHUT, M. L. (2007): «Immunological outcomes of exercise in older adults». *Clinical Interventions in Aging*, 2 (1), 3-16.
- SPIRDUSO, W. (1995): *Physical dimensions of aging. Human kinetics* Human Kinetics, Champaign.
- US DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (1996): *Physical activity and health: a report of the Surgeon General*. Atlanta, Georgia: US Department of Health and Human Services, Public Health Service, CDC, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.

Els autors

Jaume Cantallops Ramon, llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per l'INEFC-Lleida i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Professor ajudant doctor del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de l'àrea d'Educació Física i Esportiva de la UIB. Membre del grup de recerca en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (GICAFE).

Adrià Muntaner Mas, actualment estudiant del Màster en Nutrició Humana i Qualitat dels Aliments i col·laborador en les tasques de recerca de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Diplomant en Magisteri, Educació Física, per la Universitat de les Illes Balears i llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC).

**L'efecte de les
intervencions escolars
en la promoció
d'activitat física**

Adrià Muntaner

Pere A. Borràs

*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2013), 24
109-120

L'efecte de les intervencions escolars en la promoció d'activitat física

The effect of school-based interventions on promoting physical activity

Adrià Muntaner
Pere Antoni Borràs*

Resum:

L'entorn escolar és considerat el més adequat per implementar-hi intervencions que contrarestin la inactivitat física, tot i que encara hi ha controvèrsia sobre quina és la millor estratègia. L'objectiu d'aquest article va ser revisar d'una manera sistemàtica les intervencions escolars actuals en la promoció de l'activitat física. Varen ser inclosos en la revisió estudis controlats i aleatoritzats duts a terme a les escoles, que haguessin inclòs alguna mesura d'activitat física o de condició física i en els quals haguessin participat nins de sis a dotze anys, i que foren publicats entre els anys 2007 i 2012. En aquesta revisió, entre el 70-80% dels estudis varen ser efectius. La intervenció basada en la combinació de diferents components va ser l'estratègia més consistent.

Paraules clau: nins/es, activitat física, promoció de la salut.

Abstract:

School-based interventions are thought to be the most appropriate, effective way of counteracting low physical activity, although controversy surrounds what the best strategy is. This paper aims to make a systematic review of current interventions in schools. Random controlled trials in schools with some resulting measurement of physical activity or fitness were reviewed, using a population aged 6 to 12 and studies published from 2007 to 2012. In the review, 70 to 80% of the trials were found to be effective. The most consistent intervention strategy was based on combination of different components.

Keywords: children, physical activity, health promotion.

*Grup d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de les Illes Balears, Espanya.
E-mail: pa-borras@uib.

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el febrer de 2013.

Introducció

Hi ha estudis recents que posen de manifest que la condició física és un predictor important de morbiditat i mortalitat en adults i un indicador potent de l'estat de salut de nins i adolescents. Afirmen que està estretament relacionada amb l'obesitat, un problema de primer ordre en la majoria de les societats desenvolupades. La condició física dels nins està directament associada amb el seu nivell d'activitat física moderada i vigorosa diària, que, segons l'Organització Mundial de la Salut (OMS), ha d'arribar a seixanta minuts diaris. Tot això, indica que és necessari fomentar programes d'intervenció centrats d'una manera específica a millorar la condició física i a incrementar l'activitat física en nins/es escolars com a mesura per promoure la salut general i cardiovascular en particular. Desenvolupar iniciatives per promoure l'activitat física en general és una prioritat i l'escola és un bon lloc per fer-les. El sistema educatiu, els costums socials i l'evolució de la societat de consum ens han delegat una societat sedentària i les escoles han d'actuar-hi i incrementar l'activitat física. L'objectiu d'aquest article és fer una revisió sistemàtica dels estudis sobre intervencions que pretenen augmentar l'activitat física dels nins/es escolars.

Beneficis de l'activitat física

L'evidència científica revisada pel que fa a aquest grup de població sosté que l'activitat física reporta en general beneficis fonamentals per a la salut de nins/es (Janssen i Leblanc, 2010). Els resultats de diversos estudis conclouen que l'augment de l'activitat física està associat a uns paràmetres de salut favorables. Hi ha diversos treballs experimentals que posen en relleu una associació entre les intervencions d'activitat física i la millora dels indicadors de salut. Per abordar d'una manera organitzada les evidències, formularem els resultats de la nostra recerca exposant els beneficis des d'un punt de vista fisiològic, psicològic i del rendiment acadèmic. Els antecedents revisats indiquen que l'activitat física aporta beneficis a diferents nivells:

— A nivell fisiològic, la relació entre obesitat i activitat física en nins/es ha estat extensament estudiada. Hi ha diversos estudis que mostren una relació inversa entre ambdós paràmetres (Dencker et al. 2006; Guerra et al. 2006; Ness et al. 2007; Veugelers, Fitzgerald 2005). Algunes intervencions, mitjançant l'activitat física en joves amb sobrepès o obesitat, observen canvis en l'índex de massa corporal (IMC), greix corporal i/o abdominal (Bell et al. 2007; Carrel et al. 2005; Jago et al. 2006). També han estat revelades millores cardiovasculars en nins/es com a conseqüència de l'activitat física, i també una millora significativa de les variables insulíniques intervingudes mitjançant l'exercici (Carrel et al. 2005; Ewart et al. 1998; Meyer et al. 2006). Els estudis consultats mostren una relació positiva entre exercici físic, colesterol total i nivells de triglicèrids (Bell et al. 2007; Ewart et al. 1988). En la literatura científica, trobam una certa evidència que l'exercici físic redueix la pressió arterial sistòlica (Ewart et al. 1998) i diastòlica (Bell et al. 2007). Les forces de tracció i compressió de les contraccions musculars durant l'activitat física tenen una influència favorable en el teixit ossi (Mackelvie et al. 2003; Mickay et al. 2005).

— A nivell psicològic, l'exercici físic durant la infantesa exerceix un efecte beneficiós sobre diversos indicadors de salut mental. Els símptomes depressius són correlacionats inversament amb la pràctica d'activitat física en nins/es, tal com mostren alguns estudis (Annesi 2005; Tao et al. 2007). Cal esmentar que un estudi transversal va observar

una associació contrària entre activitat física i ansietat (Parfitt et al. 2005). Positius i contundents efectes són detectats entre exercici físic i millores en l'autoestima (Ekeland et al. 2004).

— Respecte del rendiment acadèmic, hi ha estudis que sustenten que l'activitat física produeix beneficis en diferents paràmetres, però, també segons l'evidència consultada, constata que pot tenir influències beneficioses en el rendiment acadèmic dels nins/es. En diferents intervencions ha estat observada una millora de la concentració, creativitat, motivació i més bons resultats en les proves acadèmiques (Ericsson 2008; Tremarche et al. 2007).

Predictors d'activitat física en nins/es en edat escolar

La inactivitat física en nins/es i adolescents és una de les principals preocupacions de la salut pública (Andersen et al. 2006; Dollman et al. 2005). Ha estat demostrat que els nivells d'activitat física en aquest sector de població tendeixen a disminuir a mesura que els nins/es avancen de la infantesa a l'adolescència (Nader et al. 2008). El comportament de l'activitat física està influenciat per una complexa interacció de factors d'indole diversa (Sallis et al. 1999). Hi ha evidència científica que l'activitat física disminueix en contextos específics, com el transport actiu, esports organitzats, temps lliure per fer exercici i l'educació física (French et al. 2001; Harten 2005). Amb el coneixement dels beneficis que la pràctica regular d'activitat física atorga, moltes de les intervencions han tractat d'augmentar-ne els nivells en nins/es. Però, per millorar l'eficàcia de les intervencions, cal comprendre els factors clau que influeixen en els determinants de l'activitat física. Fins avui, un ampli ventall de factors han estat investigats, inclosos determinants demogràfics, biològics, socials, ambientals i psicològics, i prova d'això és la gran diversitat de literatura publicada sobre els predictors d'activitat física en nins/es i que encara ha augmentat substancialment els últims anys (Giles et al. 2005). Un gran nombre de revisions sistemàtiques han intentat sintetitzar la literatura existent al respecte (Bauman et al. 2002; Biddle et al. 2005; Craggs et al. 2011; Sallis et al. 1999; Stanley et al. 2012; Varen Der Horst et al. 2007). La diversitat en el disseny de la investigació, els enfocaments teòrics, els mètodes de mesura, les anàlisis estadístiques, els grups de població i els correlats investigats fan difícil entendre l'evidència i treure'n conclusions adequades (Carrel et al. 2005).

Mètode

L'objectiu d'aquesta revisió va ser compilar els estudis publicats el període de gener de 2007 a desembre de 2012, que mostren l'evidència dels efectes de les intervencions sobre la promoció d'activitat física en nins/es escolars. Varen ser identificats articles rellevants a través d'una recerca computada entre la bibliografia de les bases de dades PubMed, PsychInfo, Medline, Embase i Sportdiscus. Va ser aplicada una estratègia de recerca individualitzada per les diferents bases de dades, que incloïa combinacions de les paraules «escola», «activitat física», «intervenció».

Críteris d'inclusió

Els diferents críteris d'inclusió per a aquesta revisió varen ser: (1) estudis randomitzats (RCT) i assaigs de control (CT); (2) intervencions el màxim component de les quals fos la promoció de l'activitat física i/o el seu increment; (3) estudis que incloguessin nins/es de sis a

dotze anys; (4) una durada mínima de la intervenció de tres mesos; (5) intervencions portades a terme en horari escolar o fora de l'horari escolar; (6) el grup control no havia d'haver rebut la intervenció; (7) que es revelassin anàlisis estadístiques sobre l'activitat física. Les intervencions en nins/es amb alguna malaltia en varen ser excloses.

Recopilació de dades i anàlisi

Els resums de totes les estratègies de recerca varen ser importades a RefWorks i varen ser seleccionades de manera independent. Quan hi havia diverses publicacions del mateix article, va ser inclòs el més complet. Va ser resumit cada estudi i varen ser descrits les característiques dels participants, la durada de les intervencions, l'enfocament dels estudis (àmbit escolar, família o comunitat), l'aplicació de la intervenció pels professors d'educació física, l'obligatorietat de les intervencions, el mètode d'avaluació dels resultats i el seguiment. La qualitat metodològica dels estudis es va comparar incloent-hi els mètodes d'identificació dels grups d'intervenció i de control i la selecció dels participants per mesurar-ne els resultats i anàlisis estadístics emprats.

Resultats

6.174 varen ser els estudis suggerits per les bases de dades mitjançant la combinació de les paraules clau (n:2.600 PubMed, n:402 PsychInfo, n:2.389 Medline, n:224 Embase, n:559 Sportdiscus). Setze estudis varen complir els criteris d'inclusió (12 RCTs i 4 CT) (Boyle-Holmes et al. 2010; Gentile et al. 2009; Gorely et al. 2009; Graf et al. 2008; Hardman et al. 2011; Kriemler et al. 2010; Magnusson et al. 2011; McNeil et al. 2009; Naylor et al. 2008; Resaland et al. 2011; Ridgers et al. 2007; Salmon et al. 2008; Sigmund et al. 2012; Thivel et al. 2011; Verstraete et al. 2007; Walther et al. 2009). Deu dels setze estudis informen efectes en l'activitat física; vuit dels setze mostren efectes en la condició física dels subjectes. Dos dels estudis es varen fer al Canadà; dos, als EUA; onze, a Europa, i un, a Austràlia. La mostra dels estudis inclosos en la revisió oscil·len entre 176-1.464 i una durada mitjana de sis mesos i quatre anys, incloent-hi sis estudis d'una durada de més d'un any (Boyle-Holmes et al. 2010; Graf et al. 2008; Magnusson et al. 2011; Resaland et al. 2011; Sigmund et al. 2012). Tots els estudis estaven centrats en nins/es en edat escolar. Al voltant d'onze estudis varen ser obligatoris i la resta varen ser voluntaris; també alguns dels estudis varen comptar amb la participació dels familiars. Les intervencions varen ser aplicades per professors en nou estudis. Del total, n'hi va haver dos que varen utilitzar qüestionari per avaluar l'activitat física (Boyle-Holmes et al. 2010; McNeil et al. 2009) i la resta, acceleròmetres o podòmetre.

Cada un dels estudis va ser diferent i no n'hi va haver cap que partís del mateix tipus d'intervenció. En general, dues de les intervencions es varen centrar en canvis en el medi ambient; quatre varen proposar canvis curriculars i tres, canvis educacionals; els altres estudis varen aplicar qualsevol combinació d'enfocament entre educació, medi ambient i canvi curricular. Al voltant de la meitat de programes suposen un augment de la durada o freqüència de les classes d'educació física; d'altres, aturades enmig de les classes, implementar el material esportiu, deures d'activitat física, i, a més, la majoria de programes afegeixen algun tipus de canvi curricular, com ara augmentar les classes d'educació física durant l'horari escolar o com a part integrant del pla d'estudis normal.

Graella 1. Visió dels estudis inclosos en la revisió, classificats per l'efectivitat en l'activitat física i en les capacitats físiques

Estudi (primer autor i any de publicació)	Variables observades: instrument de mesura	Resultats	
		Activitat física	Condicció física
Boyles-Holmes 2010	AF: qüest.	+	
Gentile 2009	AF: pod., qüest.	0 (tots), + (nines)	
Gorely 2009	AF: pod., ac., CF: test	+	0
Graf 2008	CF: test		0
Hardman 2010	AF: pod.	+	
Kriemler 2010	AF: ac., CF: test	+	+
Magnusson 2011	AF: qüest., ac.	+(nins)	
McNeil 2009	AF: qüest.	+	
Naylor 2008	AF: pod., qüest., CF: test	+	+
Resaland 2009	CF: VO ₂ màx.		+
Ridgers 2007	AF: ac.	+	
Salmon 2008	AF: ac.	+	
Sigmund 2012	AF: ac.	+	
Thivel 2011	CF: test		+
Verstraete 2007	AF: qüest., acc., CF: test	+	0
Walther 2009	CF: VO ₂ màx.		+

+: efecte positiu significatiu de la intervenció; 0: cap efecte de la intervenció.

AF: activitat física; CF: condició física; ac: AF mesurada amb acceleròmetres; pod: AF mesurada amb podòmetres; qüest: utilització de qüestionari per avaluar l'AF; test: CF valorada amb test; VO₂màx: CF avaluada amb el consum màxim d'oxigen.

Conclusió

L'entorn escolar ha estat definit com l'escenari ideal per a les intervencions en la promoció de l'activitat física. En aquest ambient, és possible arribar a tota la població sense haver de discriminar ni estigmatitzar. Hi ha estudis recents que mostren que, en general, la promoció de l'activitat física a l'escola és efectiva. Es va observar que les intervencions multicomponents que combinen aspectes curriculars, educacionals i mediambientals són més efectives que si se centren en un únic aspecte. Respecte de la literatura revisada, identificam setze estudis que varen complir els criteris d'inclusió i que varen revelar efectes significatius en almenys una mesura de l'activitat física, i hi va haver cinc estudis de vuit, que varen mostrar una significativa efectivitat positiva en la condició física. Aquestes troballes documenten la forta evidència que les intervencions escolars són capaces d'augmentar l'activitat física i possiblement millorar la condició física dels nins/es.

En observar els estudis, corroboram que els de més qualitat i rellevància per a la salut pública són intervencions de més d'un any de durada, que tenen un argument curricular de la matèria d'Educació Física, modificacions ambientals o de les classes, o una combinació d'aquestes variables. Aquests reeixits programes varen ser integrats en el currículum escolar,

varen ser impartits per professors de la matèria d'Educació Física i varen intentar involucrar les famílies facilitant-los informació. Tot i que cal ser cautelosos per extreure'n conclusions, sembla que un programa multicomponent obligatori amb la participació d'especialistes i amb el suport de les famílies és eficaç per augmentar l'activitat física amb nins/es. No obstant això, hi ha pocs estudis que s'hagin centrat en l'efecte específic d'augmentar la intensitat de les classes d'Educació Física (per volum o nombre de classes setmanals donades).

Aquestes troballes ens obren al debat i a la reflexió sobre la importància de l'Educació Física en els plantejaments curriculars i sobre la necessitat de dissenyar programes d'intervenció a través de les classes d'aquesta àrea, en concordança amb altres professionals, per incrementar l'activitat física entre la població infantil, sense oblidar la resta de continguts del currículum que s'han de treballar. És evident la importància de les sessions d'Educació Física en el còmput setmanal per complir les recomanacions de salut i no per prioritzar uns continguts respecte d'uns altres, perquè, d'una manera indirecta, tots condueixen a una millora de l'estat de salut. En aquest sentit, el nostre grup d'investigació ha abordat aquesta temàtica en diverses intervencions (Vidal et al. 2011; Vidal et al. 2012) mitjançant programes d'educació postural, que varen obtenir efectes significativament positius en el grup experimental.

Referències bibliogràfiques

- ANDERSEN, L. B.; HARRO, M.; SARDINHA, L. B.; FROBERG, K.; EKELUND, U.; BRAGE, S.; ANDERSEN, S. A. (2006): «Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (the European youth heart study)». *Lancet* 368 (9.532), pàg. 299-304.
- ANNESI, J. J. (2005): «Correlations of depression and total mood disturbance with physical activity and self-concept in preadolescents enrolled in an after-school exercise program». *Psychological Reports* 96 (3 Pt 2), pàg. 891-898.
- BAUMAN, A. E.; SALLIS, J. F.; DZEWALTOWSKI, D. A.; OWEN, N. (2002): «Toward a better understanding of the influences on physical activity: The role of determinants, correlates, causal variables, mediators, moderators, and confounders». *American Journal of Preventive Medicine* 23 (2 Suppl), pàg. 5-14.
- BELL, L. M.; WATTS, K.; SIAFARIKAS, A.; THOMPSON, A.; RATNAM, N.; BULSARA, M.; DAVIS, E. A. (2007): «Exercise alone reduces insulin resistance in obese children independently of changes in body composition». *The Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism* 92 (11), pàg. 4.230-4.235.
- BIDDLE S. J. H.; WHITEHEAD, S. H. ; O'DONOVAN, T. M.; NEVILL, M. E. (2005): «Correlates of participation in physical activity for adolescent girls: A systematic review of recent literature». *Journal of Physical Activity and Health* (2), pàg. 423-434.
- BOYLE-HOLMES, T.; GROST, L.; RUSSELL, L.; LARIS, B. A.; ROBIN, L.; HALLER, E.; LEE, S. (2010): «Promoting elementary physical education: Results of a school-based evaluation study». *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education* 37 (3), pàg. 377-389.
- CARREL, A. L.; CLARK, R. R.; PETERSON, S. E.; NEMETH, B. A.; SULLIVAN, J. i ALLEN, D. B. (2005): «Improvement of fitness, body composition, and insulin sensitivity in overweight children in a school-based exercise program: A randomized,

- controlled study». *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 159 (10), pàg. 963-968.
- CRAGGS, C.; CORDER, K.; VAREN SLUIJS, E. M.; GRIFFIN, S. J. (2011): «Determinants of change in physical activity in children and adolescents: A systematic review». *American Journal of Preventive Medicine* 40 (6), pàg. 645-658.
- DENCKER, M.; THORSSON, O.; KARLSSON, M. K.; LINDEN, C.; EIBERG, S.; WOLLMER, P.; Andersen, L. B. (2006): «Daily physical activity related to body fat in children aged 8-11 years». *The Journal of Pediatrics* 149 (1), pàg. 38-42.
- DOLLMAN, J.; NORTON, K.; NORTON, L. (2005): «Evidence for secular trends in children's physical activity behavior». *British Journal of Sports Medicine* 39 (12), pàg. 892-897; discussion 897.
- EKELAND, E.; HEIAN, F.; HAGEN, K. B.; ABBOTT, J.; NORDHEIM, L. (2004): «Exercise to improve self-esteem in children and young people». *Cochrane Database of Systematic Reviews (online)* 1 (1), CD003683.
- ERICSSON, I. (2008): «Motor skills, attention and academic achievements: An intervention study in school years 1-3». *British Educational Research Journal* 34 (3), pàg. 301-313.
- EWART, C. K.; YOUNG, D. R.; HAGBERG, J. M. (1998): «Effects of school-based aerobic exercise on blood pressure in adolescent girls at risk for hypertension». *American Journal of Public Health* 88 (6), pàg. 949-951.
- FRENCH, S. A.; STORY, M.; JEFFERY, R. W. (2001): «Environmental influences on eating and physical activity». *Annual Review of Public Health* 22, pàg. 309-335.
- GENTILE, D. A.; WELK, G.; EISENMANN, J. C.; REIMER, R. A.; WALSH, D. A.; RUSSELL, D. W.; FRITZ, K. (2009): «Evaluation of a multiple ecological level child obesity prevention program: Switch what you do, view, and chew». *BMC Medicine* 7, 49-7015-7-49.
- GILES-CORTI, B.; TIMPERIO, A.; BULL, F.; PIKORA, T. (2005): «Understanding physical activity environmental correlates: Increased specificity for ecological models». *Exercise and Sport Sciences Reviews* 33 (4), pàg. 175-181.
- GORELY, T.; NEVILL, M. E.; MORRIS, J. G.; STENSEL, D. J.; NEVILL, A. (2009): «EFFECT OF A SCHOOL-based intervention to promote healthy lifestyles in 7-11 year old children». *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 6, 5-5868-6-5.
- GRAF, C.; KOCH, B.; FALKOWSKI, G.; JOUCK, S.; CHRIST, H.; STAUDENMAIER, K.; DORDEL, S. (2008): «School-based prevention: Effects on obesity and physical performance after 4 years». *Journal of Sports Sciences* 26 (10), pàg. 987-994.
- GUERRA, S.; TEIXEIRA-PINTO, A.; RIBEIRO, J. C.; ASCENSAO, A.; MAGALHAES, J.; ANDERSEN, L. B.; MOTA, J. (2006): «Relationship between physical activity and obesity in children and adolescents». *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness* 46 (1), pàg. 79-83.
- HARDMAN, C. A.; HORNE, P. J.; FERGUS LOWE, C. (2011): «Effects of rewards, peer-modeling and pedometer targets on children's physical activity: A school-based intervention study». *Psychology & Health* 26 (1), pàg. 3-21.
- JAGO, R.; JONKER, M. L.; MISSAGHIAN, M.; BARANOWSKI, T. (2006): «Effect of 4 weeks of pilates on the body composition of young girls». *Preventive Medicine* 42 (3), pàg. 177-180.
- JANSSEN, I.; LEBLANC, A. G. (2010): «Systematic review of the health benefits of physical

- activity and fitness in school-aged children and youth». *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 7, 40-5868-7-40.
- KRIEMLER, S.; ZAHNER, L.; SCHINDLER, C.; MEYER, U.; HARTMANN, T.; HEBESTREIT, H.; PUDER, J. J. (2010): «Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: Cluster randomized controlled trial». *BMJ (Clinical Research Ed.)* 340, c785.
- MACKELVIE, K. J.; KHAN, K. M.; PETIT, M. A.; JANSSEN, P. A.; MCKAY, H. A. (2003): «A school-based exercise intervention elicits substantial bone health benefits: A 2-year randomized controlled trial in girls». *Pediatrics* 112 (6 Pt 1), e447.
- MAGNUSSON, K. T.; SIGURGEIRSSON, I.; SVEINSSON, T.; JOHANNSSON, E. (2011): «Assessment of a two-year school-based physical activity intervention among 7-9-year-old children». *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 8, 138-5868-8-138.
- MCKAY, H. A.; MACLEAN, L.; PETIT, M.; MACKELVIE-O'BRIEN, K.; JANSSEN, P.; BECK, T.; KHAN, K. M. (2005): «"Bounce at the bell": A novel program of short bouts of exercise improves proximal femur bone mass in early pubertal children». *British Journal of Sports Medicine* 39 (8), pàg. 521-526.
- MCNEIL, D. A.; WILSON, B. N.; SIEVER, J. E.; RONCA, M.; MAH, J. K. (2009): «Connecting children to recreational activities: Results of a cluster randomized trial». *American Journal of Health Promotion: AJH* 23 (6), pàg. 376-387.
- MEYER, A. A.; KUNDT, G.; LENSCHOW, U.; SCHUFF-WERNER, P.; KIENAST, W. (2006): «Improvement of early vascular changes and cardiovascular risk factors in obese children after a six-month exercise program». *Journal of the American College of Cardiology* 48 (9), pàg. 1.865-1.870.
- NADER, P. R.; BRADLEY, R. H.; HOUTS, R. M.; MCRITCHIE, S. L.; O'BRIEN, M. (2008): «Moderate-to-vigorous physical activity from ages 9 to 15 years». *JAMA: The Journal of the American Medical Association* 300 (3), pàg. 295-305.
- NATHAN, H. (2005): *The impact of spatial density and the configuration of space on children's movement. School of health sciences*. Australia: University of South Australia.
- NAYLOR, P. J.; MACDONALD, H. M.; WARBURTON, D. E.; REED, K. E.; MCKAY, H. A. (2008): «An active school model to promote physical activity in elementary schools: Action schools! BC». *British Journal of Sports Medicine* 42 (5), pàg. 338-343.
- NESS, A. R.; LEARY, S. D.; MATTOCKS, C.; BLAIR, S. N.; REILLY, J. J.; WELLS, J.; RIDDOCH, C. (2007): «Objectively measured physical activity and fat mass in a large cohort of children». *PLoS Medicine* 4 (3), e97.
- PARFITT, G.; ESTON, R. G. (2005): «The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being». *Acta Paediatrica (Oslo, Norway, 1992)* 94 (12), pàg. 1.791-1.797.
- RESALAND, G. K.; ANDERSEN, L. B.; MAMEN, A.; ANDERSSON, S. A. (2011): «EFFECTS OF A 2-YEAR school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: The sogndal school-intervention study». *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* 21 (2), pàg. 302-309.
- RIDGERS, N. D.; STRATTON, G.; FAIRCLOUGH, S. J.; TWISK, J. W. (2007): «Long-term effects of a playground markings and physical structures on children's recess physical activity levels». *Preventive Medicine* 44 (5), pàg. 393-397.
- SALLIS, J. F.; PROCHASKA, J. J.; TAYLOR, W. C.; HILL, J. O.; GERACI, J. C. (1999):

- «Correlates of physical activity in a national sample of girls and boys in grades 4 through 12». *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association* 18 (4), pàg. 410-415.
- SALMON, J.; BALL, K.; HUME, C.; BOOTH, M.; CRAWFORD, D. (2008): «Outcomes of a group-randomized trial to prevent excess weight gain, reduce screen behaviors and promote physical activity in 10-year-old children: Switch-play». *International Journal of Obesity* (2005) 32 (4), pàg. 601-612.
- SIGMUND, E.; EL ANSARI, W.; SIGMUNDOVA, D. (2012): «Does school-based physical activity decrease overweight and obesity in children aged 6-9 years? A two-year non-randomized longitudinal intervention study in the Czech Republic». *BMC Public Health* 12, 570-2458-12-570.
- STANLEY, R. M.; RIDLEY, K.; DOLLMAN, J. (2012): «Correlates of children's time-specific physical activity: A review of the literature». *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 9, 50-5868-9-50.
- TAO, F. B.; XU, M. L.; KIM, S. D.; SUN, Y.; SU, P. Y.; HUANG, K. (2007): «Physical activity might not be the protective factor for health risk behaviors and psychopathological symptoms in adolescents». *Journal of Paediatrics and Child Health* 43 (11), pàg. 762-767.
- THIVEL, D.; ISACCO, L.; LAZAAR, N.; AUCOUTURIER, J.; RATEL, S.; DORE, E.; DUCHE, P. (2011): «Effect of a 6-month school-based physical activity program on body composition and physical fitness in lean and obese schoolchildren». *European Journal of Pediatrics* 170 (11), pàg. 1.435-1.443.
- TREMARCHE P. V.; ROBINSON E. M.; GRAHAM L. B. (2007): «Physical education and its effect on elementary testing results». *Physical Educator* 64 (2), pàg. 58-64.
- VAREN DER HORST, K.; PAW, M. J.; TWISK, J. W.; VAREN MECHELEN, W. (2007): «A brief review on correlates of physical activity and sedentary inns in youth». *Medicine and Science in Sports and Exercise* 39 (8), pàg. 1.241-1.250.
- VERSTRAETE S.; CARDON G.; DE CLERCQ D. [et al.] (2007): «Effectiveness of a two-year health related physical education intervention in elementary schools». *J Teach Phys Edu* 26, pàg. 20-34.
- VEUGELERS P. J. F. A. (2005): «Prevalence of and risk factors for child hood overweight and obesity». *Cmaj* 173 (6), pàg. 607-613.
- VIDAL, J.; BORRAS, P. A.; ORTEGA, F. B.; CANTALLOPS, J.; PONSETI, X.; PALOU, P. (2011): «Effects of postural education on daily habits in children». *International Journal of Sports Medicine* 32 (4), pàg. 303-308.
- VIDAL, J.; BORRÀS, P. A.; PONSETI, F. J.; CANTALLOPS, J.; ORTEGA, F. B.; PALOU, P. (2012): «Effects of a postural education program on school backpack habits related to low back pain in children». *European Spine Journal: Official Publication of the European Spine Society, the European Spinal Deformity Society, and the European Section of the Cervical Spine Research Society*.
- WALTHER C.; GAEDE L.; ADAMS V. [et al.] (2009): «Effect of increased exercise in school children on physical fitness and endothelial progenitor cells: A prospective randomized trial». *Circulation* 120, pàg. 2.251-2.259.

Els autors

Pere A. Borràs Rotger, professor de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears des de 1998. Actualment, n'és professor contractat. Doctor per la Universitat de les Illes Balears, llicenciat en Educació Física per la Universitat de Barcelona, màster en Rendiment Esportiu per la Universitat de les Illes Balears i Diploma Universitari Europeu de Gestió Esportiva per la Universitat de Northumbria (Newcastle). Des de 2008 és membre de la Xarxa Europea de Promoció de l'Activitat Física Saludable HEPA, que pertany a l'OMS. És membre del grup de recerca de l'associació Schools for Health Europe, de la Unió Europea.

Adrià Muntaner Mas, actualment, estudiant del màster de Nutrició Humana i Qualitat dels Aliments i col·laborador en les tasques de recerca de l'àrea d'Educació Física i Esportiva del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Diplomant en Magisteri d'Educació Física per la Universitat de les Illes Balears i llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport per l'Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC).

**Una experiència
d'aula: racons a
l'aula de primària**

Mònica Martín Sánchez
*Mestra d'Educació Primària
al CEIP Son Caliu*

Educació i Cultura
(2013), 24
121-131

Una experiència d'aula: Racons a l'aula de primària

A classroom experience: corners of the primary school classroom

Mònica Martín Sánchez

Resum:

L'objectiu d'aquest article és compartir una experiència d'aula respectuosa metodològicament amb el canvi d'etapa d'infantil a primària i que alhora és una eina educativa que, per una banda, potencia la participació democràtica en la vida de l'aula i, per altra, facilita l'atenció a la diversitat a l'aula.

Paraules clau: treball per racons, família, comunicació, participació.

Abstract:

The purpose of this article is to share an experience in the classroom that methodologically acknowledges the transition from infant to primary education. At the same time, it serves as an educational tool to promote democratic participation in classroom life while also encouraging attention to diversity in the classroom.

Keywords: Work in corners, family, communication, participation.

Contextualització

L'escola pública de Son Caliu està ubicada en una zona costanera, que limita amb Palmanova, dins el terme municipal de Calvià. És una àrea principalment turística, i a l'entorn hi ha tot tipus de serveis (centre mèdic, parcs, establiments i centres comercials, hotels, restaurants, biblioteca al centre cultural Es Generador...).

L'edifici del centre és compartit amb l'Escoleta Municipal de l'Ajuntament de Calvià, on s'imparteix la primera etapa d'educació infantil, i una secció del Servei d'Orientació Educativa i Psicopedagògica de la Conselleria d'Educació i Cultura.

L'experiència que es presenta s'inicià el curs 2008-2009 al CEIP Son Caliu i es continua duent a terme actualment al primer cicle d'Educació Primària, concretament al segon curs de primària.

Descripció de l'experiència

Introducció

El recorregut com a mestra s'inicia l'any 2000, amb el perfil de mestra de suport, que durà fins a l'any 2006, quan vaig arribar a Son Caliu amb destinació definitiva com a mestra tutora de primer cicle de primària.

Aquest trajecte em permeté caminar des de l'etapa d'infantil fins al darrer curs de l'ESO i observar des del rol de mestra de suport que entrava dins l'aula la importància de la continuïtat metodològica tant en el pas d'etapa com dins la mateixa etapa, en el pas dels cicles. El perquè s'explica per la necessitat de donar coherència metodològica i evitar buits i distanciament en els processos d'aprenentatge, perquè aquests buits són variables potencials generadores de dificultats en les situacions d'ensenyament-aprenentatge. Quan pensam des d'un model d'escola inclusiva, basada en una escola de tots i per a tots, és indispensable tenir en compte aquesta reflexió a l'hora de gestionar i dinamitzar l'aula.

L'experiència present té els inicis a l'any 2008, se situa en el pas d'infantil a primària i és fruit d'aquesta reflexió entorn del respecte i la importància de la continuïtat metodològica i organitzativa en el pas d'etapa, amb l'objectiu d'apropar-nos-hi i fer-hi una mirada conjunta que respecti el desenvolupament integral de l'infant i el situï com a protagonista en el seu procés d'aprenentatge perquè s'enriqueixi de la diversitat de l'aula.

Per entendre el funcionament dels racons a la nostra aula, aquests s'han d'entendre inclosos en un projecte de convivència que respon a l'objectiu d'organitzar l'aula amb els infants de manera democràtica a l'inici de curs.

Els infants al setembre es troben una aula buida, sense vida, per muntar i organitzar, i així poden omplir-la, donar-hi forma perquè ens ajudi a aprendre i expliqui coses de nosaltres.

L'assemblea d'aula ens permet gestionar-nos a partir d'interrogants inicials: què volem aprendre? Quines normes necessitam per poder convida i aprendre junts? Què necessitam a l'aula per poder aprendre el que volem aprendre? Per aquesta raó l'assemblea és considerada el motor d'aula que ens permet definir-nos com a comunitat que reflexiona, participa, consensua, dialoga i construeix.

El darrer interrogant és el que justifica i fa aparèixer els racons a la nostra aula, i el que fa que cada curs els racons no siguin els mateixos perquè s'adaptin a les necessitats, els interessos i els desigs del grup.

Un component important de la present experiència és la participació de les famílies en el desenvolupament de les sessions de racons. Les famílies tenen la possibilitat de participar-hi amb un objectiu d'enriquiment mutu. Per una banda, a l'aula rebem un suport que facilita la dinamització dels racons i per tant permet donar resposta a necessitats que sorgeixen. I per una altra, les famílies tenen la possibilitat de viure en un context diferent del que solen compartir amb els seus infants, poden observar dificultats quan apareixen models d'interacció davant diferents situacions... Aquesta vivència té la seva cloenda en un espai de reflexió família-mestre on es posen en comú observacions, reflexions, interrogants... Amb l'objectiu comú de crear un espai de construcció que ens apropi a les famílies i alhora construeixi coneixement basat en la pròpia experiència.

Fonamentació teòrica

Els racons ens posen de manifest com l'ambient es converteix en un element educatiu que mediatitza l'aprenentatge promovent i facilitant aprenentatges, i això és així perquè la composició de l'espai transmet un ordre, ofereix informació sobre la vida de l'aula i facilita o no la comunicació de les persones que el comparteixen segons com estigui organitzat, gestionat i dissenyat. I això és així perquè la pedagogia dels racons es relaciona amb l'estructuració personal del temps i de l'espai, i és prou flexible perquè es pugui vivenciar aquesta dimensió personal amb una que impliqui el grup.

Un aspecte molt important també a tenir en compte és el component emocional que té l'espai, i més concretament aquest espai tan especial i màgic on els infants passaran un llarg temps: l'aula.

Cuidar l'espai físic, la distribució dels espais de l'aula a través d'una gestió i organització democràtica amb els infants, permet facilitar aprenentatges constructius i un desenvolupament global que mobilitzin i potenciïn les competències dels infants.

Els racons permeten una pràctica metodològica basada en l'acció lúdica que permet que l'infant sigui el protagonista, i a més a més ho sigui desenvolupant al màxim la seva autonomia.

Un altre aspecte a destacar és la dimensió social que obren els racons dins l'aula, perquè permeten una xarxa d'interaccions que afavoreixen l'aprenentatge natural, espontani, l'observació, l'associació, la comparació, la classificació, el descobriment, l'autoavaluació, sempre partint dels interessos reals dels infants i respectant el seu ritme de treball i aprenentatge.

Una classificació dels diferents tipus de racons que puguin sorgir a l'assemblea de l'aula és la següent:

- a) Racons d'animació a la lectura: relacionats amb la gestió i dinamització de la biblioteca d'aula.
- b) Racó de raonament logicomatemàtic: racons que ens permetran apropar-nos al llenguatge matemàtic com a manera d'entendre el món que ens envolta.
- c) Racó d'observació: racó de caire científic que ens permet observar materials, objectes, éssers que ens envolten, i treure'n reflexions, conclusions, pensaments.
- d) Racó d'experimentació: racó de caire científic que ens permet apropar-nos al mètode científic potenciant l'esperit investigador.
- e) Racó de jocs: relacionats sobretot amb la dimensió socialitzadora, que ens duu a l'acceptació i el respecte de les normes del joc, la comunicació...
- f) Racó de producció escrita: racó que potencia l'acte d'escriure com a font de plaer i de comunicació.

g) Racó d'informació. Racó relacionat amb el projecte de treball desenvolupat a l'aula que té com a objectiu potenciar la motivació per aprendre i apropar la informació a l'infant com a via de respondre a interrogants.

h) Racó de joc simbòlic: el joc simbòlic correspon aproximadament al període que va des dels dos anys fins als set anys. Hem de dir que el joc simbòlic és el joc en què l'infant, amb els seus llenguatges, representa la seva manera d'entendre la vida quotidiana, el món dels adults, les relacions, els valors..., i el seu lloc en aquest context. En el joc simbòlic els infants assumeixen rols diferents, poden invertir papers, experimentar situacions, compensar necessitats, viure el conflicte...

La classificació anterior la podem englobar en dos grans grups, determinats pel grau d'estructuració del racó:

a) Racons oberts: als racons de tipus obert és el mateix infant qui crea i va desenvolupant el joc a partir del material que s'hi troba.

b) Racons tancats: als racons de tipus tancat l'infant es troba les propostes de joc, solen ser racons més relacionats amb tasques concretes d'aprenentatges i més allunyades de situacions del món que l'envolta.

Ambdues classificacions ens ajuden a estructurar, organitzar i gestionar els racons d'una manera equilibrada, perquè d'aquesta manera atenguin les necessitats educatives de l'infant a l'aula.

Objectius

- Oferir mesures organitzatives que suposin una continuïtat metodològica en el pas d'infantil a primària.
- Potenciar mesures organitzatives inclusives que respectin i enriqueixin la diversitat de l'aula.
- Potenciar el desenvolupament integral dels infants a través de metodologies organitzatives que potenciïn la dimensió social de l'aprenentatge.
- Potenciar les habilitats bàsiques de qualsevol aprenentatge (percepció, estructuració espacial, raonament logicomatemàtic, memòria, atenció, vivència del temps, pensament, coneixement intrapersonal, psicomotricitat).
- Potenciar la relació família-escola per generar ponts de comunicació.

Metodologia de treball

Els racons són una metodologia que permet organitzar l'aula en grups d'aprenentatge de diferents àmbits de coneixement i que en si mateixa permet la flexibilització màxima de l'acció educativa: diferents infants poden simultàniament fer diverses dinàmiques, de diferents àmbits d'aprenentatge, amb diferents agrupaments, amb diferents materials i metodologies de treball i amb la característica essencial d'adaptar-se a les seves necessitats educatives.

En l'etapa en què ens trobam, el joc continua sent un dels elements més importants, i per aquest motiu sempre hauria d'estar implícit en el procés d'ensenyament-aprenentatge, per tal com les activitats lúdiques constitueixen una de les millors estratègies per a l'adquisició de coneixements, comportaments i actituds en un àmbit vivencial, cooperatiu, creatiu i crític.

Principis metodològics

— Donar resposta a la diversitat d'interessos, de capacitats i de ritmes d'aprenentatge de cada infant.

- Aprofitar la característica lúdica dels racons per abordar els diferents aprenentatges, atès que la majoria dels materials acostumen a ser engrescadors i motiven l'infant a treballar.
- Flexibilitzar el treball dels infants, a partir de propostes que permetin: aprendre a observar, explorar, manipular, experimentar, descobrir, crear, generar alternatives de solució, donar suport a aprenentatges curriculars...
- Donar als infants la possibilitat de refer el treball tantes vegades com ho necessitin.
- Afavorir l'autonomia dels infants fent que aprenguin a organitzar-se, a planificar-se la feina, a saber què volen fer.
- Donar als infants l'oportunitat d'utilitzar materials diferents dels que es fan servir col·lectivament.
- Facilitar el seguiment individual per part del mestre/a dels progressos i dificultats dels infants.

Funcionament

Qualsevol experiència que es dugui a terme a l'aula, a partir dels interessos dels infants, ha de comptar amb la premissa de tenir la seva participació. Una participació democràtica en què el mestre/a també té el seu paper. Per què? Perquè quan una persona se sent part d'allò que s'està construint, pel fet que la seva veu queda reflectida al projecte comú, aquella experiència que es desenvolupa li és significativa, i quan, a més a més, tota aquesta dinàmica parteix del grup com a eix vertebrador del projecte, es genera sentiment de grup, de respecte i d'escolta mútua, factors primordials en els processos d'ensenyament-aprenentatge i que són indicadors de l'èxit o el fracàs escolar:

- Motivació
- Cohesió de grup
- Autoestima i autoconcepte
- Eines democràtiques
- Aprenentatge constructiu
- Aprenentatge significatiu
- Estratègies comunicatives
- Resolució de conflictes
- Capacitat empàtica
- ...

Aquest és el punt de partida del projecte de racons de la present experiència. Per aquesta raó la creació i organització dels racons a l'aula parteix del grup, arran dels acords a què s'hagi arribat a les assemblees de classe durant l'inici de curs, per tant, comptarà amb els seus interessos i les seves necessitats. Per això és un projecte obert i flexible que té com a punt de partida el grup; així doncs, és un tipus de projecte que s'anirà concretant amb cada nou grup que s'aculli.

Per les seves característiques, la present experiència des de l'inici, durant i al final de la posada en marxa, té una relació directa amb diferents projectes que es desenvolupen a l'aula. Per una banda, el projecte tutorial d'aula, ja que la posada en marxa dels racons genera un espai, el de conversa, a través de l'assemblea de classe, on es desenvolupen els objectius relacionats amb el projecte, que són ensenyar a conviure, ensenyar a ser persona, ensenyar a pensar, ensenyar a decidir-se.

Per una altra banda, es relaciona amb el projecte lluna, projecte que desenvolupa tot el tema de la participació i comunicació amb les famílies, ja que possibilita la creació d'un espai de convivència i de diàleg amb les famílies a l'aula de manera periòdica.

I finalment es relaciona amb el projecte de dinamització lectora, perquè des dels racons que s'hi relacionen s'intenta donar un impuls a la lectura com a font d'aprenentatge, d'enriquiment i diversió de l'ésser humà. En aquest sentit, el racó de biblioteca serà l'eix vertebrador de les accions dutes a terme per fomentar l'hàbit lector entre els infants.

RACÓ DEL MÓN (tipus de racó obert - informació)			
OBJECTIUS	DESCRIPCIÓ ACTIVITAT	NOMBRE D'ALUMNES	UBICACIÓ
- Potenciar la motivació per aprendre. - Apropar la informació al nin. - Donar espai per a la recerca d'interrogants.	En aquest racó els infants es trobaran amb informació i material que ens ajudi a conèixer l'entorn on vivim	5	Espai establert per el aula
AVALUACIÓ	L'avaluació es farà a través de l'observació del mestre/a sobre l'activitat realitzada (concretada en un registre). Es durà a terme una assemblea posterior a la sessió per avaluar com ha anat la sessió, quines dificultats hem tingut, com les hem resoltes. Es farà una reflexió a partir d'una graella on els alumnes hauran reflectir què han fet (AUTOEVALUACIÓ). Cada activitat proposada al racó inclourà una avaluació que es durà a terme a través de les observacions del mestre/a o adult i les intervencions de guiatge en el desenvolupament de la tasca.		
MATERIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Espai de l'aula. • Llibres d'informació. • Bolla del món. • Graella del racó. 		

Els racons funcionen a través de normes compartides i respectades per la comunitat d'aprenentatge, que prèviament a la posada en marxa de la dinàmica de racons s'han posat en comú. Aquestes són:

- Als racons només hi pot haver la quantitat de nins i nines que hi ha establerta.
- Una vegada triat el racó, no podem canviar.
- Hem d'intentar persistir en el joc triat del racó, perquè si canviem constantment, quasi no jugarem.

— Per poder aprendre hem d'anar passant per tots els racons, i és lògic que n'hi hagi uns que ens agradin més que els altres, però hem de jugar en tots.

— Al racó és divertit compartir amb els altres nins i nines que estan amb nosaltres, i ells ens poden ajudar si necessitem ajuda o hi ha qualque cosa que no coneixem.

— Als racons aprenem d'una manera diferent.

— Cuidam el material i l'espai dels racons.

— Al racó de biblioteca podem consultar, cercar informació, observar, mirar, llegir, dur-nos en préstec els llibres...

— Quan acaba el temps de jugar a racons, han de quedar ordenats.

Quan arriba el moment de jugar als racons cada infant tria, amb un ordre establert i acordat amb el grup, el racó on vol anar a jugar. Es fan els registres en una graella, d'aquesta manera podem revisar que es respecten les normes establertes de funcionament dels racons.

Al projecte de racons la dinàmica queda programada a la graella: s'hi concreta el nom del racó, de quin tipus de racó es tracta, els objectius, breu descripció de l'activitat que s'hi desenvolupa, nombre d'alumnes que hi poden jugar, on està ubicat, avaluació i material. Ho observam al següent exemple d'un dels racons triats pels infants el curs 2011-12:

El rol del mestre/a

El mestre/a té un paper actiu al llarg de la dinàmica, tant amb els infants com amb les famílies.

En relació amb els infants, el seu rol canvia segons el moment de la sessió. Concretam tres moments:

ABANS DE LA SESSIÓ:

— Gestionar la tria de racons.

— Encoratjar els infants que no se senten motivats per un determinat tipus de racó.

— Solucionar conflictes sorgits de no voler compartir el racó amb un determinat infant.

— Encoratjar els infants que tenen dificultats per decidir el racó.

— Facilitar que coincideixin infants que es poden complementar.

— Utilitzar una forma de tria en cas que la tria d'un racó generi conflicte.

— Comprovar la llista de control d'assistència.

DURANT LA SESSIÓ:

— Observar activament per orientar i assessorar els processos i els progressos en la construcció de l'aprenentatge i avaluar-los.

— Dinamitzar la participació per ajudar a sortir de les dificultats, els conflictes i/o necessitats que sorgeixin.

— Animar i motivar en els avanços.

— Ser flexible quant a l'ordre a l'aula, sense que suposi una desestructuració.

— Confiar que els infants seran capaços de dur a terme les activitats que lliurement han escollit.

QUAN ACABA LA SESSIÓ:

— Dinamitzar els diferents grups perquè recullin el material dels racons.

— Donar espai a l'autoavaluació del grup en relació amb la sessió duta a terme.

En relació amb les famílies, el rol també canvia segons el moment de la sessió, i observarem com molts dels rols posats en marxa amb els infants es tornen a repetir.

ABANS DE LA SESSIÓ:

- Informar les famílies sobre el treball per racons que es duu a terme a l'aula.
- Informar de la tria dels racons.
- Facilitar l'organització dels suports de les famílies als diferents racons.

DURANT LA SESSIÓ:

- Observar activament per orientar i assessorar segons les necessitats que van sorgint.
- Dinamitzar la participació per crear un ambient acollidor.
- Potenciar la comunicació entre les famílies i els infants.
- Potenciar la comunicació entre les famílies i el mestre/a.
- Ser conscient que un mateix és un model en la interacció amb els infants.

QUAN ACABA LA SESSIÓ:

- Crear l'espai de comunicació.
- Dinamitzar les sessions recollint reflexions, fent sentir la veu de tots, posant en comú, construint entre tots.
- Posar en comú les conclusions extretes del grup de famílies que participa als racons amb la resta de famílies de l'aula.

Potenciar la comunicació família-escola

La relació família-escola és un binomi necessari, perquè ambdues parts participen d'una acció compartida que és l'educació dels infants.

La família és el primer agent educatiu i socialitzador, i per tant, les pràctiques parentals són la primera influència que rep l'infant. Amb el temps, a la vida de l'infant apareix l'escola, com un altre agent educatiu i socialitzador. És en aquest moment que apareix el plantejament de la coresponsabilitat entre ambdues parts, responsabilitat que queda definida des del moment que ambdós contextos entronquen com a principals agents socialitzadors.

Parlar de coresponsabilitat ens condueix a parlar de comunicació, col·laboració i participació de les famílies als centres educatius, per així promoure una relació positiva entre ambdós contextos, aconseguir «una aliança» positiva en favor de l'educació dels infants i poder connectar les famílies amb l'escola, i les escoles amb les famílies, entesa la relació com una relació d'influència bidireccional, en què quan ambdues parts connecten i es troben aconsegueixen un clima de confiança i comunicació mútua que queda reflectit en el desenvolupament integral de l'infant, perquè aquest rep una acció cohesionada i equilibrada que potencia la seguretat i promou la construcció del seu desenvolupament.

Així doncs, es fa necessari que els centres educatius facin una reflexió per potenciar les experiències que promoguin la relació positiva família-escola, a fi de procurar una educació integral i de qualitat als nostres infants.

Reflexions sobre l'experiència

El primer curs de l'etapa de primària el mestre/a rep un grup que porta amb si mateix una història de vida, i la manera en què acull i respecti aquesta «maleta de vida» guiarà el rumb del grup, fomentarà o no la cohesió grupal, tan important en els processos d'aprenentatge entesos des de la comunitat d'aprenentatge que construeix coneixement per entendre el món que l'envolta.

L'inici de curs suposa un moment únic per posar-se en marxa com a comunitat d'aprenentatge que conviu i com a tal necessita dialogar, consensuar i finalment concretar

quins seran els eixos de funcionament de l'aula des d'una perspectiva de comunitat. Donar l'oportunitat que els infants siguin els protagonistes de la presa de decisions sobre qüestions que afecten directament el seu aprenentatge, com ara concretar què volem aprendre, què necessitam a l'aula i com l'organitzarem per aconseguir-ho, ens situa en una filosofia d'aprenentatge constructiva i significativa que donarà sentit a allò que es gestí a l'aula.

Aquest és el punt de partida que tingué aquesta experiència, ara fa quatre anys, fruit de la reflexió sobre la necessitat d'apropament en el pas d'etapa d'infantil a primària des d'una filosofia que entén la diversitat del grup com a font d'enriquiment de l'aprenentatge.

Curs darrere curs, l'experiència s'ha anat construint, a conseqüència d'un rol de mestre/a investigador que es planteja una reflexió contínua per a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Així doncs, la tasca s'ha basat a reflexionar sobre la gestió de l'aula, la creació dels racons a partir dels acords i les necessitats del grup i, alhora, reflexionar per millorar l'estructura, la gestió i l'organització dels mateixos racons de cara a potenciar metodologies obertes i flexibles que s'adaptin a les necessitats individuals dels infants.

I quan, a més a més, aquestes experiències s'enriqueixen mútuament amb la participació de les famílies i faciliten l'apropament i la confiança de les famílies envers l'escola i de l'escola envers les famílies, trobam punts de trobada, camins que conflueixen que es tradueixen en una educació més cohesionada i coherent que respon a les necessitats educatives de tots i cada un dels infants de l'aula: l'objectiu últim del que hauria de ser una educació de qualitat per a tots els infants, que respecta la individualitat del nin/a que creix en una comunitat.

«No es pot ensenyar com es poden fer coses interessants.

»Per això el vertader professor és el que ensenya a l'alumne a ésser ell mateix.»

Jaume Brossa

Referències bibliogràfiques

ARNAIZ, V. (2005): *Jugant, jugant... L'ofici de créixer*. Barcelona. Graó.

CARDEMIL, C. (1994): *Familia y escuela: Una alianza necesaria y posible*. Seminario *La Familia y la Escuela: una alianza posible para mejorar los aprendizajes*. MINEDUC, Santiago, P-900, PIIE.

COMELLES, T. (2006): *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona. Graó.

ESCAMILLA, A. (2009): *Las competencias en la programación de l'aula. Infantil y primaria (3-12)*. Barcelona. Graó.

L'autora

Mònica Martín Sánchez, diplomada en Mestre d'Educació Primària per la UIB, llicenciada en Psicopedagogia per la UIB, especialista universitària en Audició i Llenguatge, experta universitària en Tècniques de Conflictes Juvenils, habilitada per la Conselleria d'Educació com a mestra de pedagogia terapèutica i d'atenció a la diversitat amb experiència laboral en educació, en exercici com a mestra des de l'any 2001. Actualment fa feina com a mestra de primària a primer cicle al CP Son Caliu, Palmanova.

**La influència del
krausoinstitucionisme
a Mallorca: les
experiències
institucionistes
d'Alexandre Rosselló
i Guillem Cifre de
Colonya**

Pedro Palou Quetglas
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2013), 24
133-146

La influència del krausoinstitucionisme a Mallorca: les experiències institucionistes d'Alexandre Rosselló i Guillem Cifre de Colonya

The influence of Kraus-inspired educational ideas in Mallorca: the experiences of Alexandre Rosselló and Guillem Cifre de Colonya

Pedro Palou Quetglas

Resum:

A partir del segle XVIII s'estendrà per tot Europa una nova versió de l'home coneguda com la ideologia krausista, que inspirada en les tesis de Karl Christian Friedrich Krause representarà una nova forma d'entendre l'home basada en la llibertat d'aquest i en la seva moral. Com a sistema filosòfic el krausisme no tingué gaire èxit, en canvi, serví de base d'un projecte educatiu renovador per entendre una nova educació.

Aquesta educació renovadora es durà a terme en la pràctica educativa per la iniciativa mostrada per intel·lectuals com Sanz del Río o Giner de los Ríos, i gràcies a aquests es produirà consegüentment un institucionisme a Mallorca, que hi arribarà de mans d'intel·lectuals com Guillem Cifre de Colonya, amb la primera institució d'aquest tipus, el 1880, coneguda com la Institució d'Ensenyança de Pollença, o per altra banda, amb la creació de l'Escola Mercantil a Palma, de mans d'Alexandre Rosselló i amb l'ajuda de Mateu Obrador, que posteriorment passarà a denominar-se Institució Mallorquina d'Ensenyança.

Tot un conjunt d'iniciatives que faran canviar el panorama educatiu del segle XIX, en què es notará sobretot com l'educació passarà a ser un important instrument ideològic, important en el funcionament de les classes dominants del moment.

Paraules clau: krausisme, institucionisme, educació integral i moral, segle XIX.

Abstract:

A new vision of man would spread throughout Europe from the 18th century onward, known as Krausism. Inspired by the theories of Karl Christian Friedrich Kraus, it represented a new understanding of man, based on human freedom and morality. As a philosophical system it was not very successful, although his ideas were used as the basis of a new approach to education.

These educational reforms were put into practice due to the efforts of intellectuals like Sanz del Río or Giner de los Ríos. Thanks to these two figures, Kraus-inspired educational ideas were introduced in Mallorca, with the aid of other intellectuals like Guillem Cifre de Colonya. The first centre of this kind opened in 1880, the Institució d'Ensenyança de Pollença (the Pollença Institute for Education). Meanwhile, the Escola Mercantil (School of Commerce) was founded in Palma by Alexandre Rosselló, with the support of Mateu Obrador, and it later developed into the Institució Mallorquina d'Ensenyança (the Mallorcan Institution for Education).

These initiatives led to a change in 19th century education, noticeable above all in the way in which education became an important ideological instrument, playing a key role in how the dominant social classes of the time functioned.

Keywords: Krausism, Institución Libre de Enseñanza, global moral education, 19th century.

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el desembre de 2012.

Situats a finals del segle XVIII i principis del XIX a Alemanya, un jove anomenat Karl Christian Friedrich Krause iniciarà, de forma íntima però segura, un moviment de renovació i concepció d'un nou pensament, consistent a entendre una nova educació de l'ésser humà en el sentit ampli del concepte. Analitzant la situació del moment, aprofitarà l'essència del que ell concebia de la maçoneria com a eina útil per arribar al seu objectiu; és a dir, Krause s'aprofitarà d'un moment en què la maçoneria passava per un estat de crisi i es feia necessària una renovació, de la qual serà partícip dins un moment en què s'iniciava un cert moviment progressista, tal com exposa Enrique Hernández Ureña (1985):

«quan Krause s'inicia a Altenburg el 1805 existien així ja alguns cercles progressistes que lluitaven per reformar la maçoneria alemanya en direccions que coincidien en punts importants amb la seva pròpia intenció: crítica del secretisme, crítica dels graus superiors, impuls d'una autèntica investigació científica de la història i naturalesa de la maçoneria, resultats que haurien de ser guies de reformes.»¹

Així, per Krause, una lògia maçònica es constituïa com:

«l'única institució històrica que té com a finalitat i raó de ser el cultiu en l'home de la seva pura i completa humanitat, a diferència d'altres institucions molt bones i necessàries, en la iniciativa hi havia l'Església i l'Estat, però amb finalitats de formació humana que no sols són parcials.»²

D'aquesta manera, a principis del segle XIX s'iniciarà tot un moviment filosòfic anomenat krausisme que, molt relacionat amb la Il·lustració, s'escamparà per tot Europa, a fi de fer brotar idees i pensaments units amb un mateix rerefons, educar la humanitat en una desbordant passió per la ciència i la virtut moral, amb l'objectiu final de Krause, per tal com «l'ideal maçònic coincideix efectivament amb l'ideal de la Humanitat que ell està fonamentant i plasmant amb l'Aliança de la Humanitat en el seu sistema filosòfic».³ L'Aliança de què Krause parla serà clau en la seva proposta d'entendre l'educació de l'ésser humà, basada en l'harmonia i la universalitat, és a dir:

«l'harmonicisme troba en el pensament pedagògic de Krause nombroses aplicacions concretes: educació del cos, educació de l'esperit i educació en harmonia d'ambdós; coeducació de sexes...; educació equilibrada del coneixement, la voluntat i el sentiment; la necessitat de convivència entre educadors i educands, educació en respecte i estima dels ancians; combinació de l'exercici especulatiu amb l'exercici experimental; equilibri entre llibertat i imposició autoritària en l'educació dels nins...; educació en amor i respecte cap a l'educand; importància d'una educació en contacte amb la vida pública; importància d'una educació en contacte amb la naturalesa; importància dels jocs en educació i dels jocs amb participació d'ambdós sexes; importància de l'educació des del bressol i de l'educació en el si de la família...»⁴

¹ HERNÁNDEZ, E.: «Krause y su ideal masónico: hacia la educación de la humanidad», a *Història de l'Educació*, núm. 4, Salamanca 1985, pàg. 83.

² *Ibíd.*, pàg. 77.

³ *Ibíd.*, pàg. 79.

⁴ UREÑA, E.: «Krause y Sanz del Río», a DELGADO, Buenaventura (coord.): *Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*, vol. III, Fundación Santa María: Ediciones Morata, Madrid 1994, pàg. 359.

A Espanya, com a la resta d'Europa sota un domini de l'Església i la noblesa, s'anirà introduint amb uns aires de progressisme intel·lectual tot aquest moviment renovador i de noves idees més de caire progressista, que es definirà a la pràctica el 1876 amb l'ILE, un aparell ideològic conformat per burgesos i fills d'aquests, gràcies a l'expansió mercantil que s'havia anat donant en els darrers segles, que veuran en el sentit de la raó i en la creença de l'home allò per què cal lluitar i allò que cal defensar, i els quals ja anteriorment havien intentat proclamar les seves idees. Per tant,

«la burgesia ascendent, per mitjà de distints sectors intel·lectuals “il·lustrats” o “liberals” més o menys reformistes, plantejà la batalla al predomini ideològic de les classes dominants, Església i noblesa, tant en el terreny polític com en el de la filosofia i en el jurídic. A la llarga, l'ILE serà un aparell ideològic de l'Estat educatiu, de la burgesia, paral·lel al de l'Estat oficial».⁵

Tot i que després de la Revolució de 1868, La Gloriosa, la restauració de la monarquia borbònica el 1875 i la Constitució de 1876 les idees provinents del krausisme s'anaren assentant dins el context espanyol, el fenomen no es produí de la mateixa manera a la resta de l'Estat espanyol i a les Illes. Així, Colom (1983) exposa de forma clara que:

«el desenvolupament econòmic que a poc a poc s'anava aconseguint mitjançant l'alliberament de la pròpia política econòmica de l'Estat feia irreversible el regressionisme a l'absolutisme monàrquic, si bé les antigues classes tradicionals, conformades ara i integrades en el si del partit conservador, intentaven, mitjançant el marc de la democràcia establerta, reaccionar a favor dels seus interessos de classe defensant sempre postures ideològiques típiques dels seus avantpassats polítics».⁶

Així, a les Illes, i en particular Mallorca, davant el fort poder que tenia l'Església enfront del poble i la reduïda burgesia que hi havia, el renou que provocà el krausisme no tingué tant de pes, sobretot perquè davant una economia bàsicament agrària s'havia d'ajuntar amb el fet que «el magisteri no assolí mai poder social, i com a grup, la seva incidència era gairebé inexistente, perquè a Mallorca, i sobretot als pobles, el poder conservador era total, i essent l'escola i l'ensenyament elements dependents dels municipis, les hipotètiques accions dels mestres restaven també controlades de forma immediata».⁷

El krausisme com a sistema filosòfic idealista i racional no va destacar gaire, encara que en la pràctica educativa sí que es va fer notar, sobretot per la imparcialitat de les seves idees, com ara no negar-se a la religió, ja que fins i tot l'acceptava, i en la creença ferma en l'home, és a dir, «el krausisme, que sens dubte va tenir relació amb la pedagogia, deixà pas a un projecte de reforma educativa inspirat per un esperit més compromès amb la realitat, més afermat en la lluita».⁸ I és que, com exposaren Janer Manila i Colom (1977):

⁵ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «El fracaso del krauso-institucionismo en Mallorca», a *Mayurqa*, núm. 16, Palma 1976, pàg. 6.

⁶ COLOM, A. J.: «Notes sobre els inicis de la pedagogia obrerista d'esquerres a Mallorca», a *Educació i Cultura*, núm. 3, Palma 1983, pàg. 159.

⁷ *Ibid.*, pàg. 161.

⁸ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea*. Caja de Ahorros de Colonia-Pollensa, Palma 1977, pàg. 16-17.

«el krausisme [...] suposa un avenç importantíssim de la ideologia social de l'Estat Espanyol, avenç que li possibilitarà [...] servir o ser utilitzat com a context ideològic en l'intent d'accelerar la transformació econòmica de l'Estat, tot donant suport a una economia de mercat lliure i els plantejaments burgesos de caire europeu, contra el poder feudal de l'aristocràcia, el clergat i les institucions seculares.»⁹

Emperò, tot i que es presenta a l'Estat espanyol com un nou aire fresc a seguir i prometedor, el moviment krausista a Mallorca, més concretament, «no pot analitzar-se com un particularisme accidental ocorregut en el seu propi devenir històric, sinó com un efecte d'una ona expansiva que va tenir els orígens en la renovació ideològica que suposaren les tesis sustentades per Sanz del Ríó i els seus seguidors en l'ortodox panorama del pensament catolicotradicional espanyol».¹⁰

Per entendre com s'anaren introduint les idees krausistes a Mallorca, cal saber com estava organitzada en el pla institucional l'educació; una educació que a principis del segle XVIII estava fortament regulada per la política il·lustrada comandada per Carles III, la qual «unia en si els dos sectors enfrontats (d'aquell moment): els liberals i il·lustrats, per pròpia convicció ideològica, i part de la noblesa i el clergat, tradicionalment conservadors...».¹¹

Carles III imposà les Societats Econòmiques, i a Mallorca, amb la SEMAP, s'intentaren dur a terme accions educatives, que en definitiva, però, es quedaren en un paper teòric, ja que «la producció de l'illa es va mantenir en les constants que li eren pròpies al llarg de tot el segle XVIII i que en educació perdé realment grans oportunitats de transformar la realitat escolar [la SEMAP]».¹² No serà fins a 1836, amb la creació de l'Institut Balear, i aprofitant el plantejament pedagògic que en el seu moment proposà Jovellanos i fou desestimat per la política il·lustrada del moment, que es constituirà el primer Institut de Segona Ensenyança d'Espanya; una institució oberta a tothom a fi de proporcionar una cultura general de tipus mitjà que servís per accedir a la Universitat. L'Institut Balear es presentarà com una institució «contraposada a la classista Universitat Lul·liana de Mallorca, com un centre socialitzador de la cultura, que obrirà les portes a tots els joves de l'illa [...], possibilitant, alhora, un accés cada vegada més ampli a la Universitat...».¹³

D'aquesta generació caldrà destacar-ne figures com Guillem Cifre de Colonya, Mateu Obrador i Alexandre Rosselló, els quals, allargant la formació intel·lectual que els possibilità l'Institut Balear, entraren en contacte amb intel·lectuals d'altres universitats, com és el cas de Guillem Cifre, alumne de la Universitat de Madrid, o Mateu Obrador i Alexandre Rosselló, estudiants universitaris de Barcelona. Per tant, la introducció del krausisme a Mallorca s'ha d'entendre gràcies a aquesta vinculació que es donà amb la creació, sobretot, de l'ILE a Madrid, com a embrionari de noves idees, de caràcter progressista, i fonamentades en les tesis de Sanz del Ríó, professor de la Universitat Central, que és considerat l'introducció del krausisme a Espanya, i Giner de los Ríos, màxim precursor d'aquest moviment progressista basat en l'ideal humà propi del krausisme; vinculació que es justifica amb la llista de persones que figuren com a socis de l'ILE: «en les llistes que ofereix Jiménez-Landi hi figuren tres

⁹ COLOM, A. J.; JANER MANILA, G.: «Guillem Cifre de Colonya I "la Institución Libre de Enseñanza"», a *Lluc*, núm. 676, Ciutat de Mallorca 1977, pàg. 5.

¹⁰ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «El fracaso del krauso-institucionismo en Mallorca», *Op. cit.*, pàg. 24.

¹¹ *Ibíd.*, pàg. 22.

¹² COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «El fracaso del krauso-institucionismo en Mallorca», *Op. cit.*, pàg. 16.

¹³ *Ibíd.*, pàg. 29.

mallorquins, que segons l'autor són Cifre i Coll, Jeroni Rosselló i Ramon Obrador»,¹⁴ els quals posteriorment canviaren de nom, com és el cas de Cifre i Coll per Guillem Cifre de Colonya. Una vinculació que té el suport d'un fet destacable, i és que

«la Institució Lliure d'Ensenyança de Madrid comptà des del dia de la seva inauguració amb un professor mallorquí... Guillem Cifre de Colonya. Cifre de Colonya arribà a Mallorca l'any 1878, inaugurant un any més tard a la seva Pollença natal un centre d'ensenyança a imitació del que estava instal·lat en el Paseo del Obelisco de Madrid. Si a això afegim l'amistat que Cifre mantenia de feia temps amb els seus companys Mateu Obrador i Alexandre Rosselló [...] qui tant a nivell literari com fins i tot a nivell polític, els catalans mantingueren relacions molt estretes amb els institucionistes de Madrid».¹⁵

A continuació, donada una breu panoràmica d'una de les principals bases de l'estat educatiu del segle XVIII a l'Estat espanyol com és el moviment krausista, cal veure quines aportacions es duran a terme, en sintonia amb les idees que es manejavaleshores, és a dir, d'una pràctica que es coneixerà com «l'institucionisme, entès com a element actiu i pedagògic sorgit del krausisme que concebrà l'Educació com l'instrument que haurà de forjar l'home, l'home nou i liberal adaptat a les transformacions que s'acosten».¹⁶

Com s'ha dit, el principal motor inspirador de noves idees i que farà progressar el país cap a nous horitzons serà la creació de l'ILE el 1876. No oblidem, com s'ha dit, que les noves idees progressistes de l'Europa del segle XVIII s'introduiran a través del sector intel·lectual, d'aquí el gran pes que tindran les universitats en aquest moment; una formació classista si tal volta es vol dir, fet que suposarà una dificultat posteriorment en l'assoliment d'un cert èxit.

Per això, els alumnes que assistiran a aquestes institucions seran els «encarregats» d'expandir aquesta nova cultura i forma de veure el món, i destacaran els tres personatges esmentats anteriorment.

Per una banda, Guillem Cifre de Colonya crearà la primera institució a Mallorca, concretament a Pollença, el 1879, a imatge de l'ILE de Madrid. D'altra banda, Alexandre Rosselló i Mateu Obrador intentaran dur a terme un altre tipus d'institució el 1880, que primerament s'anomenarà Escola Mercantil, però que posteriorment passarà a anomenar-se Institució Mallorquina d'Ensenyança, sempre amb el rerefons d'expandir les noves idees que s'anaven estenent.

La Institució d'Ensenyança de Pollença serà fruit dels anys d'estada a Madrid de Cifre de Colonya, gràcies a les amistats i els esforços que hi realitzà, tal com exposa Cossío al Butlletí de l'ILE:

«...aquella juvenil, reduïda i fervent comunitat inoblidable dels anys heroics; la vida estreta i l'ànim abundant, respirant metafísica, naturalesa i art a totes hores, en perpètua comunió familiar amb el numen de l'obra pacient; en perenne laboratori espiritual, a on la Institució anava sorgint...»¹⁷

¹⁴ *Ibíd.*, pàg. 32.

¹⁵ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «Don Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil de Ciutat de Mallorca», a SUREDA, Bernat; COLOM, Antoni Joan; DÍAZ, Francisco JJ; OLIVER, Joan; JANER MANILA, Gabriel: *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*, Editorial Moll, Mallorca 1977, pàg. 66.

¹⁶ COLOM, A. J.; JANER MANILA, G.: «Guillem Cifre de Colonya i "la Institució Libre de Enseñanza"», *Op. cit.*, pàg. 5.

¹⁷ Cossío, 1908: 289, cit. per SALAS, P.: *Guillem Cifre de Colonya, 1852-1902: Un sant que no anava a missa*, El Gall, Pollença 1999, pàg. 41.

Exactament, serà el 1879 que s'inaugurarà aquest centre amb el nom d'«Institució Lliure d'Ensenyança de Pollença», amb la finalitat de donar una mínima formació a la classe més baixa i posteriorment a tot el poble, perquè no oblidem que Pollença en aquell moment es caracteritzava per la seva economia agrària, amb una mínima classe benestant de terratinents, entre els quals Guillem Cifre, que ho exposà de forma clara amb les paraules següents:

«Essent les tres de la tarda el Sr. Cifre antes Coll, manifestà quin era el seu objectiu d'aquella reunió, posant de relleu la necessitat de crear una Institució d'Ensenyança, en vistes a l'abandó en què es trobaven sotmeses les classes treballadores, entregades a l'explotació que segurament efectuen sobre la seva ignorància les persones que tots coneixem...»¹⁸

Aquí hi trobem una primera i important particularitat, i és que aquesta nova institució no anava dirigida a la classe burgesa, com passava amb l'ILE, que era una institució dirigida als intel·lectuals, fills de burgesos com s'ha dit abans, ja que no tothom podia permetre's uns estudis a la Pollença agrària del segle XIX.¹⁹ Per tant, com exposa Salas (1999), «l'escola començà a la pràctica essent per a nins majors de 10 anys i adults, i nocturna. Això era clarament orientat cap a aquell sector de la població que no podia assistir a classe de dia perquè no tenien mitjans i, sobretot, perquè les seves ocupacions laborals els ho impedièn.»²⁰

Així, es constituí com una institució que intentava dur a terme una praxi efectiva que anàs minant les estructures sobre les quals s'assentava el poder de la classe conservadora,²¹ i en sintonia amb la base de la proposta de Krause, exposada inicialment, trobam diverses disposicions d'una pedagogia per la qual actualment encara lluitam, com és l'aposta per una educació integral, l'ensenyament intuïtiu, el valor de l'espontaneïtat, la coeducació, el desenvolupament de la sensibilitat artística, el paper formatiu del joc, el contacte amb la naturalesa...²²

L'educació que intentà dur a terme Guillem Cifre anava des de la instrucció primària de nins i nines fins a l'educació d'adults, amb un pla d'estudis bastant complet constituït per les assignatures següents: «Lectura i Anàlisi Gramatical, Cal·ligrafia, Escriitura al Dictat, Aritmètica, Nocions de Geometria, Nocions de Geografia i d'Història d'Espanya i Història de la Civilització, Història Natural i Nocions de Dret Polític i de Moral».²³ Tot això, acompanyat d'una metodologia innovadora, com la possibilitat d'una educació a l'aire lliure, la no utilització de llibres de text, no haver-hi ni premis ni càstigs, la coeducació, les colònies escolars amb l'ajuda de Manuel B. Cossío, i tota una sèrie de característiques que s'han exposat anteriorment en el model d'educació proposat per Krause, fa pensar que tot i ser una institució innovadora en el seu temps, no va ser fàcil dur aquest projecte a terme, ja que no oblidem que a la Pollença del segle XIX el sector conservador tenia un fort pes, gràcies sobretot al suport de l'Església, i aquest sector no posà les coses fàcils al projecte de Guillem Cifre.

¹⁸ *Ibidem*, pàg. 4.

¹⁹ La situació de Pollença en aquell moment no era gens favorable, ja que de 5.000 habitants de principis del segle XIX s'havia passat quasi als 9.000 habitants de 1880, amb un analfabetisme que arribava al 80%, això acompanyat d'una forta crisi agrària, fet que degué impactar Guillem Cifre quan tornà de fer els seus estudis a Madrid.

²⁰ SALAS, P.: *Guillem Cifre de Colonya, 1852-1902: Un sant que no anava a missa*, El Gall, Pollença 1999, pàg. 59.

²¹ COLOM, A. J.; JANER MANILA, G.: «Guillem Cifre de Colonya i “la Institució Libre de Enseñanza”», *Op. cit.*, pàg. 7.

²² COLOM, A. J.: *La Institució Mallorquina d'Ensenyament*, Documenta Balear, Inca 2008.

²³ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea*, *Op. cit.*, pàg. 39.

Per això, a fi de contrarestar la importància i la solidesa que s'havia anat fent Guillem Cifre, no tardà gaire a haver-hi veus reaccionàries, com és el cas de Joan Cifre *Cusset*, que demanà ajuda a Miquel Costa i Llobera i intentà impulsar l'Escola Nocturna de Montis-Sion, a fi de controlar les classes treballadores i fer minvar la importància de l'Escola de Guillem Cifre. L'Església no volia perdre el poder i control social que tenia aleshores, tot i que s'ha de dir que Guillem Cifre sempre respectà les creences i ideologies del seu alumnat.²⁴ Emperò, la lluita que mantingué Guillem Cifre per les seves idees, la seva coherència amb allò que pensava i allò que feia, mai no el feren desistir del seu intent de dur a terme el seu projecte, fins arribà a muntar una Caixa d'Estalvis a fi de possibilitar una ajuda econòmica a la població amb més necessitats, és a dir, «una Caixa d'Estalvis rural perquè estigués al servei de l'agricultor i de tot el poble, per tal que, a partir d'una autonomia econòmica gestada amb els crèdits proporcionats per la seva entitat bancària, els jornalers deixassin de ser jornalers i es convertissin en propietaris de la terra que conreaven». Una lluita que al final acabà de manera tràgica, com «la incomprensió davant la seva postura, l'abandó d'algun dels seus col·laboradors, els atacs i el buit que va sofrir anys», que «precipitaren d'alguna manera la seva mort, ocorreguda a Lió (el 1908, a 52 anys)».²⁵

És important veure com quedà constituït el Reglament intern de la Institució,²⁶ amb els articles següents:

1r. L'escola serà mixta i estarà dividida en tres seccions; s'hi admetran alumnes des de l'edat de quatre anys.

2n. Es donarà la instrucció primària procurant fer-la com més extensiva millor i concedint sempre capital importància a la part educativa.

3r. El curs ordinari començarà l'1 d'octubre i acabarà el 30 de juny; les hores de classe seran de matí, tan sols, de 8.30 a 12 hores. Cada classe durarà tres quarts i hi haurà intermedis de quinze minuts.

4t. Es faran classes nocturnes per a adults durant el curs, des del 15 d'octubre fins al 30 d'abril.

5è. Per ser admès, l'alumne haurà de ser presentat pels pares i, si no, pels tutors.

6è. Els professors, reunits en junta setmanal, jutjaran la conducta dels alumnes, judici en el qual participaran els pares o tutors.

7è. Els professors seran completament lliures en l'exposició de l'ensenyança, i procuraran seguir en tot el possible el mètode intuïtiu.

8è. Queda prohibit tot càstig corporal, i es recomana al professor el tracte més afectuós amb l'alumne.

Reglament datat a Pollença el 14 de novembre de 1879 i firmat per Guillem Cifre, abans Coll; un reglament basat en una educació integral de la persona, d'allò més intuïtiva, moral i racional.

Però la Institució d'Ensenyança de Pollença, tot i ser la primera institució de Mallorca amb un projecte de fons de caràcter krausista i basat en l'educació integral i moral de l'home, no serà l'única, ja que dos anys després, a Palma, sota el guiatge d'Alexandre Rosselló, s'iniciarà una nova experiència institucionista coneguda inicialment com a Escola Mercantil.

L'Escola Mercantil, iniciada el 1880 i plantejada per Alexandre Rosselló, partia de la tesi que s'havia de potenciar el desenvolupament comercial i mercantil de l'illa, sobretot pel

²⁴ Idea extreta de SALAS, P.: *Guillem Cifre de Colònia, 1852-1902: Un sant que no anava a missa*, pàg. 97.

²⁵ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea*, *Op. cit.*, pàg. 43.

²⁶ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «El fracaso del krauso-institucionismo en Mallorca», *Op. cit.*, pàg. 29.

punt estratègic en què aquesta es trobava, encara que també sustentava la idea de l'enfortiment de l'agricultura, ja que era un motor econòmic important. És a dir, «Rosselló promulgava una lliure competència de mercats, una societat burgesa i una educació adequada a la nova situació socioeconòmica; una educació racional i vàlida tant per a la persona com per a la comunitat»,²⁷ tot aprofitant el seu discurs per proposar una institució que proporcionàs «una regeneració cultural i així pedagògica dels seus habitants... és a dir, en la necessària institucionalització d'un centre d'ensenyança que aconseguís a la societat mallorquina una capacitació professional i humana que possibilitàs aquest canvi».²⁸

Per això Rosselló, aprofitant que a Mallorca no hi havia cap tipus d'institució d'aquest tipus i un cicle de conferències que organitzava l'Ateneu Balear en aquells moments, i les bones relacions que mantenia amb el diari local *El Comercio*, començà a exposar la seva proposta, a fi de fer-se amb el suport i els recursos que li permetessin aconseguir el seu somni, i arribà a formular les paraules següents:

«La creació d'una Escola Mercantil en aquesta ciutat no és un projecte impossible de realitzar, ni tan sols molt difícil, si el comerç d'aquesta plaça coneixent els seus interessos li oferís el seu suport».²⁹

Aquesta i altres intervencions possibilitaren que aviat es fes ressò d'una proposta que a primera vista resultava prometedora, «idea que aviat rebé el suport d'altres òrgans d'expressió i en relació amb la qual aviat el públic recaptà informació per participar com a accionistes de la nova escola».³⁰ Per tant, Alexandre Rosselló va saber aprofitar la situació socioeconòmica de l'illa, fos per la idea d'una reactivació de l'economia, plantejament que incitava a participar el sector burgès i tota aquella població que volia un canvi econòmic, fos per possibilitar un centre educatiu que oferís una educació orientada a formar persones cap a un futur més prometedor per a tots, plantejament que incitava tot el sector intel·lectual i amb un pensament renovador de l'educació, la qual es trobava estancada aleshores, és a dir:

«la nova escola [...] era la lògica culminació d'una campanya econòmica, però, des del subjectivisme de Rosselló, aquest esdeveniment li brindava alhora la possibilitat d'instaurar una praxi pedagògica no sols adequada als seus interessos socioeconòmics, sinó, sobretot, adaptada a la seva filosofia políticoliberal i a les seves concepcions humanistes».³¹

Alexandre Rosselló va presentar una proposta interessant per al sector financer, que representava el principal suport per posar en marxa aquest nou projecte, projecte que fou presentat amb un tipus d'idees que havien de representar uns interessos a canvi, però en el rerefons de tota la qüestió, Rosselló tenia al cap que la institució s'havia d'encaminar cap al tipus d'institució que representava l'ILE, és a dir, una institució encaminada a donar una formació moral i humana, i no tan servicial i amb interessos com a l'inici semblava que era. És així com aquesta institució és considerada «ideològicament com una escola burgesa, al servei d'aquesta classe social, avançada i eficaç, que, igual que l'ILE, es fonamentarà

²⁷ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea*, *Op. cit.*, pàg. 51.

²⁸ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «El fracaso del krauso-institucionismo en Mallorca», *Op. cit.*, pàg. 36.

²⁹ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea*, *Op. cit.*, pàg. 53.

³⁰ *Ibid.*, pàg. 54.

³¹ *Ibid.*, pàg. 57.

en una moral del deure, del treball, laica i científica».³² Per això l'Escola Mercantil passà a anomenar-se posteriorment, un cop amb els recursos necessaris, Institució Mallorquina d'Ensenyança (IME), un canvi de nom i d'idees que a la llarga complicaria l'existència a la institució. Com molt bé ho exposa Díaz (1986):

«La desviació de Rosselló i els seus col·laboradors cap a un projecte molt més avançat com l'institucionisme desembocà en la retirada de la confiança i el suport econòmic per part de les famílies i de les empreses que inicialment havien donat suport a la idea d'una Escola Mercantil, tal volta més amb una actitud externament paternalista i filantròpica, però realment interessada i no tan caritativa, cap a l'obtenció de noves generacions de força de treball qualificat, que amb una clara consciència dels objectius i les possibilitats reformistes de l'institucionisme».³³

Aleshores, el 29 de novembre del 1880 s'inaugurarà l'Escola Mercantil, que, ben aviat iniciada, amplia el camp d'ensenyança més enllà dels estudis tècnics purament mercantils que havia d'impartir, ja que s'adonaren de la necessitat d'una mínima culturització de la població que hi accedia, i és que cap al curs 1882-83 s'anuncià la instal·lació de l'ensenyança primària completa.³⁴ És així com «des de 1883, la institució, l'IME, comptarà amb un jardí d'infància on per primera vegada a Mallorca s'aplicarà l'activisme, la pedagogia del joc i la naturalesa com a mitjà formatiu, pel qual és conegut teòricament i pràcticament Fröbel a Mallorca».³⁵

Per dur a terme tot aquest conjunt de matèries i assignatures, cal destacar la figura important de Mateu Obrador, que a més d'impartir Dret Mercantil, representarà un pilar important per a aquest projecte tan ambiciós al qual aspirava Alexandre Rosselló, és a dir, «si Rosselló fou el gestador i alimentador ideològic de l'Escola, Mateu Obrador fou el qui va saber traduir a la pràctica pedagògica tot l'ideari que alimentava el fundador»,³⁶ d'aquí el motiu pel qual no hem trobat imprescindible incloure Mateu Obrador en el nostre títol inicial.

Emperò, tot i que aquest projecte d'Alexandre Rosselló resultàs tan prometedor, s'ha de dir que:

«quan es va iniciar l'experiència de la Institució Mallorquina d'Ensenyament, a Palma ja hi havia sis col·legis privats, la qual cosa indica que ja es donaven les condicions econòmiques i ideològiques adequades per a la instal·lació d'aquesta classe de centres, i més si tenim en compte que la cota d'alumnat que van rebent a l'hegemonia que abans detenia l'Institut Balear, es va elevar fins aconseguir el 1880 un 41% de la matrícula d'alumnes de batxillerat..., és a dir, la inauguració el 1880 de l'Escola Mercantil no parteix de zero, ja que va precedida i avalada per una experiència de sis anys en aquesta classe de centres i, per tant, per una demanda social que s'havia evidenciat clarament (inquietuds de la burgesia progressista)».³⁷

³² COLOM, A. J.: «La Institución Libre de Enseñanza en Mallorca». a DELGADO, Buenaventura (coord.): *Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Op. cit., pàg. 477.

³³ DÍAZ, F. J.: «El institucionalismo en Mallorca: el Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza», a *Educación i Cultura*, núm. 5-6, Palma 1986, pàg. 100.

³⁴ Afirmació de COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea*, Op. cit., pàg. 65.

³⁵ GARCERÁN, R.: «La herencia institucionalista y la enseñanza activa en Mallorca», a *Educación i Cultura*, núm. 18, Palma 2005, pàg. 58.

³⁶ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «Don Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil de Ciutat de Mallorca», Op. cit., pàg. 78.

³⁷ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: *Obra pedagògica. Mateu Obrador*. Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports, Palma 1988, pàg. 18-19.

Mateu Obrador s'insertarà dins el cos del professorat ja des dels inicis de la institució, però sempre dedicant més esforços als infants, gràcies a l'experiència que ja tenia d'abans, ja que el 1874 havia fundat el Col·legi Politècnic, conegut com a Col·legi Obrador, en què portava a terme tot un ideari que es podria qualificar de neutre, amb gran importància en la formació moral dels joves, deixant de banda els ensenyaments propis de la seva especialitat.³⁸

L'Escola Mercantil fou creada ja amb una base d'ideologia krausista al darrere i amb gran proximitat de l'ILE, la qual representava d'alguna manera l'ombra a seguir per Alexandre Rosselló, per l'adequació i afinitat de les seves idees amb aquesta, i com es pot comprovar, ja al discurs inicial deixà entreveure les seves idees:

«L'Escola es proposa també, a mesura que les seves forces ho consentin, i si no li falta la protecció i el suport que li heu dispensat, eixamplar el cercle de les seves ensenyances creant noves càtedres, comercials primer i després referents a diferents matèries i professions, i contribuir a fer que es plantegi a Mallorca la primera ensenyança racional i científicament, com ha aconseguit fer-ho amb èxit sorprenent la Institució Lliure d'Ensenyança de Madrid.»³⁹

A més, i de forma més clara, Alexandre Rosselló posarà de manifest el seu pensament pròxim a la ideologia krausista amb les paraules següents:

«...la Institució considera de tanta transcendència com l'ensenyança de l'Educació, i així és que dirigirà els seus esforços no tan sols a formar comerciants i dependents de comerç instruït, sinó també a formar homes, inculcant-los màximes de moral inflexible, sentiments de dignitat i honor, que si no són virtuts, són l'aroma que les conserva, plenitud de caràcter, fermesa de conviccions, valor per professar-les, noció clara del deure com a imperatiu que cal complir ineludiblement, amor al bé, amor al treball i constant anhel d'eixamplar moralment i intel·lectualment aquesta illa a la qual Déu posà per límits una garlanda d'escumes».⁴⁰

Un dels principals òrgans d'expressió de la Institució i amb clara intenció com a aparell propagandístic, publicat entre el 1882 i 1887, serà el *Butlletí de la Institució Mallorquina d'Ensenyança*, el qual també servirà «per respondre al suport econòmic de les diferents empreses locals, per intentar atreure nous suports, pel fet de donar publicitat als noms de les persones i firmes comercials que cotitzaven, i per intercanviar-ne amb l'exterior amb publicacions semblants, com el *Butlletí de l'ILE* de Madrid».⁴¹

I serà a través d'aquest Butlletí de l'IME com Mateu Obrador, conseqüent amb el seu pensament i acció, escriurà les següents paraules, en to de crítica per la situació que començava a patir la institució en el seu breu camí:

«Tots ens heu sentit proclamant sovint l'axioma capital que l'educació de l'home ha de ser integral i que ho ha d'esser des del principi; és a dir, que la finalitat primordial de l'educació que se sobreposa a qualsevol altra finalitat ha d'esser despertar, desplegar harmònicament i dur a la possible perfecció totes les seves facultats, totes les seves aptituds, els mitjans i les energies del cos i de l'esperit [...].

³⁸ *Ibíd.*, pàg. 19-20.

³⁹ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «El fracaso del krauso-institucionismo en Mallorca», *Op. cit.*, pàg. 43.

⁴⁰ *Ibíd.*, pàg. 43.

⁴¹ DÍAZ, F. J.: «El institucionalismo en Mallorca: el Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza», *Op. cit.*, pàg. 100.

»Ningú no definirà mai l'home com un "ésser que pensa"; l'home és un ésser que viu, un ésser actiu; i essent així, cal despertar la seva activitat anímica i corporal en totes les esferes; totes han de tenir la pròpia representació en la pedagogia».⁴²

Davant tota una sèrie de problemàtiques, que no seran tractades en aquest article, arribarà a la seva fi el 1887, «per la pressió i hostilitat que suposaren les forces conservadores, el Bisbat, que establí un aparell ideològic d'extraordinària eficàcia, fins al punt en què el bisbe Campins convidarà que s'instal·lin a Mallorca i s'obrin col·legis religiosos de diferents ordes catòlics, potenciant les escoles nocturnes...».⁴³

Així, doncs, després d'haver fet una breu revisió del paper que tingué la ideologia krausista, amb un caràcter «d'ensenyança intuïtiva, racional, laica, oberta a tothom, la coeducació, les sortides didàctiques, la formació moral»,⁴⁴ sobretot dins la Mallorca del segle XIX, cal destacar el lloc que hi ocuparen persones com Guillem Cifre de Colonya, Alexandre Rosselló i Mateu Obrador, pel seu caràcter renovador quant a concebre un nou tipus d'educació, la qual, tot i ser molt prometedora i d'acord amb el respecte de l'home per sobre de tot, es trobà amb un gran mur, i és que l'Església, com a aparell manipulador, dominava, constituït com l'aparell ideològic ferm, amb el suport d'un ampli sector conservador que volien defensar el seu estatus, perquè «el reformisme educatiu fou l'efecte d'una nova mentalitat burgesa, que anirà consolidant-se, no sense esforç, en els darrers decennis del segle XIX i durant el primer terç del segle XX»⁴⁵, és a dir, tot el moviment krausoinstitucionista iniciat entre el segle XVIII i el XIX es desajustava amb la realitat del moment, i les condicions de la realitat no permeteren un projecte tan revolucionari com es pretenia.

⁴² Butlletí de la Institució Mallorquina d'Ensenyança, núm. 58, del dia 31 d'octubre del 1886, pàg. 458. cit. per COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: *Obra pedagògica. Mateu Obrador, Op. cit.*, pàg. 52.

⁴³ GARCERÁN, R.: «La herencia institucionalista y la enseñanza activa en Mallorca», *Op. cit.*, pàg. 59.

⁴⁴ *Ibid.*, pàg. 58.

⁴⁵ COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «Don Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil de Ciutat de Mallorca», *Op. cit.*, pàg. 99.

Referències bibliogràfiques

- COLOM, A. J.: «Notes sobre els inicis de la pedagogia obrerista d'esquerres a Mallorca», a *Educació i Cultura*, núm. 3, pàg. 159-167, Palma 1983.
- COLOM, A. J.: «La Institución Libre de Enseñanza en Mallorca». a DELGADO, Buenaventura. (coord.): *Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*, vol. III, pàg. 470-476, Fundación Santa María: Ediciones Morata, Madrid 1994.
- COLOM, A. J.: *La Institució Mallorquina d'Ensenyament*, Documenta Balear, Inca 2008.
- COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «El fracaso del krauso-institucionismo en Mallorca», a *Mayurqa*, núm. 16, Palma 1976.
- COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea*, Caja de Ahorros de Colonia-Pollensa, Palma 1977.
- COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: «Don Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil de Ciutat de Mallorca», a SUREDA, Bernat; COLOM, Antoni Joan; DÍAZ, Francisco J.; OLIVER, Joan; JANER MANILA, Gabriel: *L'Educació a Mallorca. Aproximació històrica*, pàg. 65-107, Editorial Moll, Mallorca 1977.
- COLOM, A. J.; DÍAZ, F. J.: *Obra pedagògica. Mateu Obrador*. Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports, Palma 1988.
- COLOM, A. J.; JANER MANILA, G.: «Guillem Cifre de Colonya i “la Institución Libre de Enseñanza”», a *Lluc*, núm. 676, pàg. 3-9, Ciutat de Mallorca 1977.
- DÍAZ, F. J.: «El institucionalismo en Mallorca: el Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza», a *Educació i Cultura*, núm. 5-6, pàg. 99-114, Palma 1986.
- GARCERÁN, R.: «La herencia institucionalista y la enseñanza activa en Mallorca», a *Educació i Cultura*, núm. 18, pàg. 53-75, Palma 2005.
- HERNÁNDEZ, E. : «Krause y su ideal masónico: hacia la educación de la humanidad», a *Història de l'Educació*, núm. 4, pàg. 73-96, Salamanca 1985.
- SALAS, P.: *Guillem Cifre de Colonya, 1852-1902: Un sant que no anava a missa*, El Gall, Pollença 1999.
- UREÑA, E.: «Krause y Sanz del Río», a DELGADO, Buenaventura (coord.): *Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España contemporánea (1789-1975)*, vol. III, pàg. 355-362, Fundación Santa María: Ediciones Morata, Madrid 1994.

L'autor

Pedro Palou és llicenciat en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Ha participat en el projecte GIFES com a col·laborador del doctor Lluís Ballester.

**L'escola activa, una
forma de voluntariat.
25 anys del Telèfon de
l'Esperança a Palma**

Margalida Calafat i Matas
*Professora del Centre
Superior Alberta Giménez*

Educació i Cultura
(2013), 24
147-160

L'escolta activa, una forma de voluntariat. 25 anys del Telèfon de l'Esperança a Palma

Active listening, a form of volunteer work. 25 years of a Samaritan Helpline in Palma

Margalida Calafat i Matas*

*Ser voluntario es ser un humano, humano.
Ser voluntario es entrar con el corazón,
En el corazón del que lo pasa mal.
El voluntario no ha pintado un cuadro,
No ha hecho una escultura [...]
Pero ha hecho una obra de arte con sus horas libres
(Gloria Fuertes, *Voluntarios: anónimos artistas*)*

Resumen:

Descripción de la puesta en marcha de la ONG Teléfono de la Esperanza en Palma considerando primero cómo se organizó en el Estado español y posteriormente en Palma. En España, se inauguró el año 1971 y en 1986, en Palma. La sede en Palma desde sus orígenes ha seguido fiel a la idea fundacional: mantener un servicio de orientación y apoyo permanente, urgente y gratuito para personas, familias y colectivos que se encuentren indefensos o en situación de crisis y que así lo soliciten. El Teléfono de la Esperanza cuenta con líneas telefónicas a disposición de todos los que necesiten un acompañamiento o una voz anónima, generosa y aconfesional que les ayude a mejorar la situación por la que están pasando y sin juzgarles. Una forma de voluntariado atento que contribuye al enriquecimiento mutuo.

Palabras clave: Teléfono de la Esperanza, voluntariado, situación de crisis, escucha activa, relación de ayuda.

Abstract:

This paper describes the setting up of an NGO Samaritan helpline in Palma, focusing first on how it was organized in Spain and then in Palma. The helpline was inaugurated in 1971 in Spain and 1986 in Palma. The Palma headquarters have remained true to the helpline's foundational principles: to offer a permanent emergency counselling and support service, free of charge, for individuals, families and groups in a situation of defenceless or crisis or who request assistance. A phone line is available to all in search of emotional support or an anonymous, altruistic, non-denominational voice that can help them get through this troubled period without passing judgement. It is a caring volunteer service with mutual enriching results.

Key words: Samaritan helpline, volunteer service, crisis situation, active listening, assistance-based relationship.

*Professora del Centre Superior Alberta Giménez. Palma mcalafat@cesag.org

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el gener de 2013.

Els orígens del Telèfon de l'Esperança a Espanya¹

Els diferents Telèfons de l'Esperança a Espanya formen una associació coneguda amb les sigles ASETES,² que pertany a l'associació internacional ASITES.³ L'associació com a tal també forma part, com a membre de ple dret, de la Plataforma Internacional de Federacions de Telèfons d'Emergència (IFOTES).⁴ I, com a associada a telèfons d'emergència, està vinculada a l'Associació Internacional de Prevenció de Suïcidis (IASP).⁵ La seva tasca com a promotora de salut és reconeguda per l'Organització Mundial de la Salut (OMS).

La constitució i evolució històrica del Telèfon de l'Esperança assenyalen envers un model de col·laboració social i comunitària amb projecció a la cooperació internacional. Els orígens i l'impuls de la idea del Telèfon de l'Esperança es remunten a l'any 1971.⁶ La persona que va estar al capdavant del projecte i que va ser l'ànima de la idea va ser Serafín Madrid,⁷ i el marc en el qual va sorgir exactament va ser a la ciutat hospitalària de San Juan de Dios, de la localitat d'Alcalá de Guadaíra, on treballava. Allà va dissenyar un nou plantejament en l'àmbit del tractament i la rehabilitació dels infants amb dèficit físic, psíquic i/o sensorial. El projecte es va concretar i posteriorment es va conèixer com «La ciudad de los muchachos».

Per dur endavant el projecte, Serafín Madrid es va envoltar d'un equip multidisciplinari constituït per especialistes en psicologia, psiquiatria, educació social, psicopedagogia i psicoteràpia. Aconseguir l'equip i la col·laboració dels treballadors de la institució ja era una passa molt innovadora a l'època, fins i tot en molts cercles va ser controvertit i poc comprès.

¹ La majoria de les dades les hem obtingudes a través de fonts orals, procedents de Marià Gastalver, president del Telèfon de l'Esperança de Palma, i Maria Vicens, vicepresidenta de l'associació i membre fundadora del Telèfon de l'Esperança a Palma. Les dades han estat contrastades i revisades amb l'«Informe de l'Associació 2011» i el resum de la «Memòria anual 2012» del Telèfon de l'Esperança de Palma, així com amb els estatuts de l'associació. A més, hem tengut en compte fonts significatives per a la confrontació de dades, com ara la revista de divulgació *A viuir* i el web del Telèfon: <www.telefondelaesperanza.org>. En qualsevol cas, ha de quedar constància que, a més de les diferents fonts explicitades, hem inclòs informació que ens han proporcionat algunes persones, que, per salvaguardar el seu anonimat, no consten com a font d'informació.

² ASETES (Associació Espanyola de Telèfons de l'Esperança), de la qual formen part vint-i-cinc ciutats de l'Estat espanyol: Alacant, Albacete, Almeria, Aragó, Astúries, Badajoz, Càceres, Castelló, Galícia, Granada, Huelva, Jaen, La Rioja, Las Palmas, León, Madrid, Màlaga, Múrcia, Navarra, Palma, Salamanca, Sevilla, Toledo, València i Valladolid. L'any 2012 se li va reconèixer la seva tasca amb el Certificat de Qualitat.

³ ASITES (Associació Internacional del Telèfon de la Esperança) està formada per algunes seus de ciutats europees, com Porto, Zuric, Londres i París. A Llatinoamèrica, en trobam seus a Bogotà, Barranquilla, Medellín, La Paz, Cochabamba, Lima, Xillán, Buenos Aires, Quito, San Pedro Sula, Tegucigalpa, i d'aquí a poc temps podrà ser inaugurada la seu de Miami.

⁴ IFOTES (International Federation of Telephonic Emergency Services), amb seu a Ginebra. Fundada el 1967, agrupa les associacions de serveis telefònics d'emergència en situacions de solitud davant una crisi psicològica i emocional. La majoria d'aquestes línies de suport emocional tenen un servei de línia telefònica permanent, les 24 hores del dia, i ofereixen ajuda d'orientació. Com a federació internacional, té l'objectiu bàsic l'intercanvi entre les diverses organitzacions nacionals, per la qual cosa dissenya congressos, sessions de capacitació, seminaris, etc. També dóna suport als esforços encaminats a crear centres d'atenció telefònica d'emergència i associacions nacionals arreu del món. Són països membre que tenen seu de telèfons d'emergència: Àustria, Bèlgica, Finlàndia, França, Alemanya, Hongria, Israel, Noruega, Països Baixos, Portugal, Eslovènia, Espanya, Suècia i Suïssa.

⁵ IASP (International Association Suicide Prevention). Va ser fundada per Erwin Ringel i Norman Frberow l'any 1960. Funciona com a organització de voluntaris de més de cinquanta països i focalitza la seva actuació a prevenir comportaments suïcides, reduir les repercussions associades al suïcidi i aconseguir tenir un lloc de trobada per avançar en el terreny de la salut mental, per a la qual cosa ajuda en situacions de crisi amb tendències suïcides gràcies que compta amb persones formades en aquest camp.

⁶ La data oficial de començament del Telèfon de l'Esperança a Espanya va ser l'1 d'octubre de 1971.

⁷ Serafín Madrid Soriano (Cinar de la Encida-Cuenca, 1925 – Sevilla, 1972), frare de l'ordre hospitalària de Sant Joan de Déu.

El projecte consistia a oferir als infants, a més de les tècniques rehabilitadores habituals, un sistema de psicoteràpia individual, de teràpia de grup i de tractament d'orientació familiar en un medi social normalitzador i acollidor que afavorís l'expressió i la comunicació dels participants. El nou enfocament, totalment distint del que havien rebut fins aleshores, va ser un èxit i molt aviat es va notar en l'evolució dels infants i de les seves famílies.

La creació del Telèfon no va ser casual i ni molt menys improvisada, sinó que va ser molt sopesada i pensada. Abans de cristal·litzar, hi va haver tot un procés de recollida d'informació de l'experimentació del projecte «La ciudad de los muchachos». Durant dos anys, Serafín Madrid es va proposar, juntament amb els altres professionals i col·legues de l'àmbit social, reconèixer i contrastar quins eren els principals problemes psicosocials més estesos, no únicament de «La ciudad de los muchachos», sinó també d'altres entitats socials dedicades a resoldre conflictes psicosocials. Després de tot aquest procés, arribaren al convenciment que atendre les crisis personals i emocionals havia de ser una de les línies preferents de l'acció social per promoció de la salut i el benestar emocional. Aleshores, posaren en funcionament un telèfon per oferir aquest servei a tota la ciutat de Sevilla. Aquesta iniciativa es va conèixer i estendre molt ràpidament.

El juny de 1971, Serafín Madrid va coordinar una comissió formada per diversos professionals per desenvolupar unes jornades que poguessin donar fonamentació i treure conclusions de la implementació del projecte d'oferir orientació telefònica en les situacions de crisi que s'havia dut a terme, i que alhora podrien afavorir una certa difusió i, per tant, captar algun tipus d'ajut.⁸ A les jornades, varen analitzar els problemes humans més greus que havien conegut a través de la línia telefònica, varen avaluar els resultats obtinguts durant els anys d'implementació del projecte i varen seleccionar els mètodes més adequats per dur a terme una acció eficaç, tot amb vista a la projecció futura del projecte. Algunes conclusions de les jornades varen suposar un reforç contundent pel convenciments inicials. En general, quedà clar que l'ajuda sempre havia de tenir essencialment una dimensió social, i varen constatar que utilitzar el telèfon com a mitjà immediat d'orientació enfront de les crisis personals, humanes i existencials era un recurs summament eficaç. Igualment, varen convenir que l'atenció preferent en els conflictes psicosocials més greus, a través d'equips de professionals i voluntariat no professional, però preparat per oferir aquest tipus d'ajuda, era molt recomanable, perquè funciona en la majoria de les situacions, i així ho havien constatat en la retroalimentació (*feedback*) que n'havien obtingut. I un aspecte molt destacable va ser l'atenció especial a les famílies. Aquest podria ser considerat un element clau en l'èxit del projecte i també va ser considerat un encert incorporar tècniques de psicoteràpia familiar en l'abordatge òptim dels problemes que havien estat plantejats.

El resultat de tot plegat va ser el compromís ferm per part de Serafín Madrid i dels seus col·laboradors de consolidar l'experiència i crear una xarxa d'assistència, amb el telèfon com a via preferent d'ajuda, constituïda a partir d'un concepte totalment nou que seria el signe peculiar de tots els Telèfons de l'Esperança de l'Estat espanyol. Això és la idea que l'atenció en situació de crisi, sobretot en aquelles més crítiques i problemàtiques, no havia de ser abordada únicament a través del cable telefònic, sinó que havia de ser atesa com un servei integral de relació d'ajuda, servei tècnic i especialitzat, tant a nivell d'escolta per telèfon com a través d'entrevistes directes personals amb professionals especialistes, tenint cura també de la prevenció i la promoció de la salut mental i del benestar emocional.

⁸ Publicat al *Diario ABC* el 18/06/1969.

Immediatament després de la inauguració, varen constatar que la majoria de les telefonades no procedien únicament de Sevilla, sinó que en rebien de València, la Corunya, Múrcia, Saragossa i, sobretot, de Madrid. Amb el propòsit de respondre aquesta allau de telefonades crearen l'Associació Espanyola del Telèfon de l'Esperança, que ràpidament es va començar a estendre per tot l'Estat espanyol (ASETES). El fundador, Serafín Madrid, es va morir en un accident de trànsit poc dies abans que el Telèfon de l'Esperança complís el primer aniversari.⁹ Just després, va agafar la direcció de l'organització el seu germà Pedro Madrid, que continuà la seva obra i la va aconseguir estendre per tot l'Estat conservant l'impuls de l'esperit fundacional.

El servei que ofereix el Telèfon de l'Esperança des dels orígens és d'orientació permanent en situacions de crisi a través de la línia telefònica, però també mitjançant l'entrevista directa i especialitzada.¹⁰ El seu plantejament és abordar les crisis de manera integral, urgent, gratuïta, anònima i especialitzada per via telefònica, durant les vint-i-quatre hores del dia de manera ininterrompuda, i mitjançant una entrevista directa i especialitzada quan la situació de crisi ho requereixi i la persona sol·licitant no tingui recursos per afrontar-la.¹¹

El Telèfon de l'Esperança a Palma¹²

Tot i que ja fa més de vint-i-cinc anys que el Telèfon de l'Esperança va fundar una seu a Palma, i ha obtingut reconeixement institucional,¹³ encara és bastant desconegut per la població mallorquina general. El Telèfon de l'Esperança a Palma respecta les línies fundacionals i, per tant, no té gaire diferències respecte d'altres de l'associació espanyola. Tal volta el que més el diferencia de la resta és la seva modèstia pel que fa a la quantitat de voluntaris, la qual cosa representa un esforç addicional per poder mantenir el servei les vint-i-quatre hores de manera ininterrompuda.

El Telèfon a Palma no es va consolidar fins que no es varen començar i acabar els cursos de formació a la ciutat; fins aleshores, els voluntaris s'havien de traslladar a Madrid per rebre la formació. L'impulsor del Telèfon de l'Esperança a Palma va ser Antoni Oliver.¹⁴ Ell va mobilitzar un grup de persones afins per poder arrencar aquesta aventura a Palma. Els pioners reberen els primers cursos de formació que s'impartiren a Palma, a Sant Gaietà, i el 24 de gener de 1986 va ser la inauguració del Telèfon de l'Esperança a Palma. Gabriel Pérez va ser el primer president de l'entitat i ocupà el càrrec durant deu anys. Posteriorment, Marià Gastalver¹⁵ en va agafar el relleu, i fins ara.

⁹ El 27 de setembre de 1972 Serafín Madrid es morí en un accident de trànsit, al quilòmetre 130,700 de la carretera Sevilla- Màlaga-Granada, a les 6 h del matí. Anava acompanyat per José María Pérez Romero, que quedà ferit greument.

¹⁰ Aquest és un element que determina la diferència amb altres serveis d'atenció i orientació en situacions de crisi.

¹¹ <<http://www.telefonodelaesperanza.org>

¹² La data oficial de la implantació del Telèfon de l'Esperança a Palma és el 24 de gener de 1986.

¹³ Obtingué el certificat de qualitat l'any 2011 i rebé el Premi Consell insular a la Solidaritat 2012.

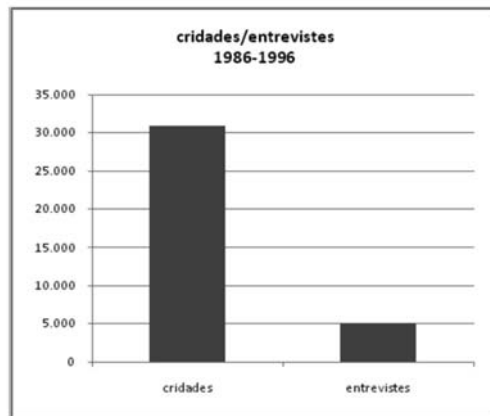
¹⁴ Frare teatí, aleshores al col·legi Sant Gaietà de Palma, que oferí les instal·lacions del col·legi perquè s'hi poguessin impartir els cursos de formació del Telèfon.

¹⁵ Marià Gastalver (Palma, 1958) és capellà i es va llicenciar en Psicologia per la Universitat de Barcelona l'any 1981 i en Psicoteràpia per la Universitat de Comillas el 1996. Presideix la seu de Palma del Telèfon de l'Esperança des de l'any 1996.

Per poder tenir una idea més aproximada de la tasca feta a Palma, presentam algunes dades¹⁶ organitzades en gràfics que mostren la realitat del servei a la seu del Telèfon de l'Esperança de Palma durant el període 1986-2010. No pretenem fer-ne un estudi exhaustiu, sinó que únicament volem mostrar una realitat i oferir una pinzellada de la tasca duta a terme.

Algunes consideracions sobre les dades obtingudes:

- Des de l'any 1986¹⁷ fins al 2010, hi ha registrades 78.092 persones ateses a través del Telèfon de l'Esperança de Palma.¹⁸
- De la primera dècada, 1986-1996, en tenim les dades presentades en bloc, sense que estiguin desglossades any per any. Presentam, per tant, les variables corresponents a aquests primers deu anys de manera compacta.
- Del període entre 1986-1996, disposam d'informació diferenciada sobre el servei a través de telèfon d'entrevista directa, però no podem comparar-la amb la dècada posterior, 1996-2006, perquè no en varen recollir la informació (gràfic 1).
- Els quatre primers gràfics (gràfic 1, gràfic 2, gràfic 3 i gràfic 4) mostren les dades fins el 2006 i organitzades en dues dècades: la primera, de 1986-1996, i la segona, de 1996-2006.
- De l'any 2001, no hi ha dades sobre la intervenció per edat, però així i tot hem trobat interessant mostrar la variable «edat» i fer la comparança entre les dècades 1986-1996 i 1996-2006.
- Feta la comparança entre dècades, hem considerat interessant fer una presentació per intervals de quatre anys de les telefonades rebudes, segons les variables «edat» i «sexe» (gràfics 4 i 5).



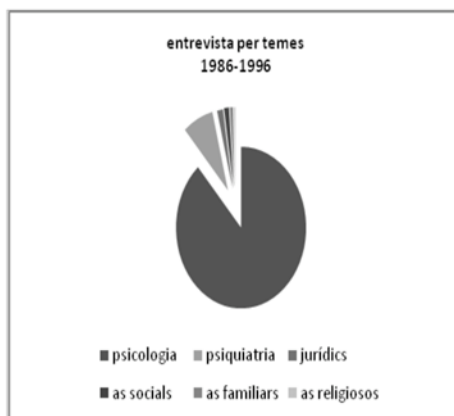
Gràfic 1. Nombre de telefonades/entrevistes, dècada 1986-1996

¹⁶ Dades extretes del resum del 25è Aniversari del Telèfon de l'Esperança a Palma, cedides per Marià Gastalver, president del Telèfon de l'Esperança de Palma. Document inèdit.

¹⁷ L'any de la constitució del Telèfon de l'Esperança a Palma.

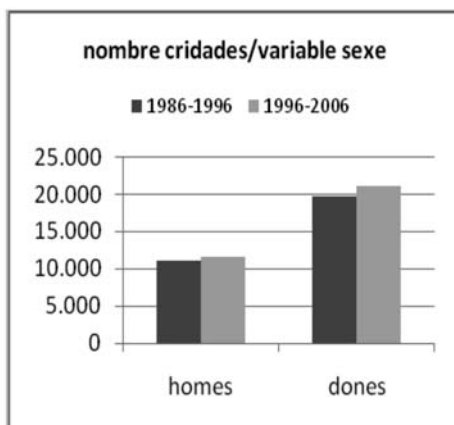
¹⁸ És una xifra molt considerable, si tenim en compte que el telèfon de l'Esperança a Palma és una institució modesta.

En aquest gràfic, veiem clarament que l'ús del servei és molt més estès a través del telèfon que per entrevistes directes. Aquesta circumstància mostra clarament la funció bàsica del telèfon i que l'entrevista directa és complementària al servei telefònic (així és com es presenta el servei ofert al Telèfon de l'Esperança).



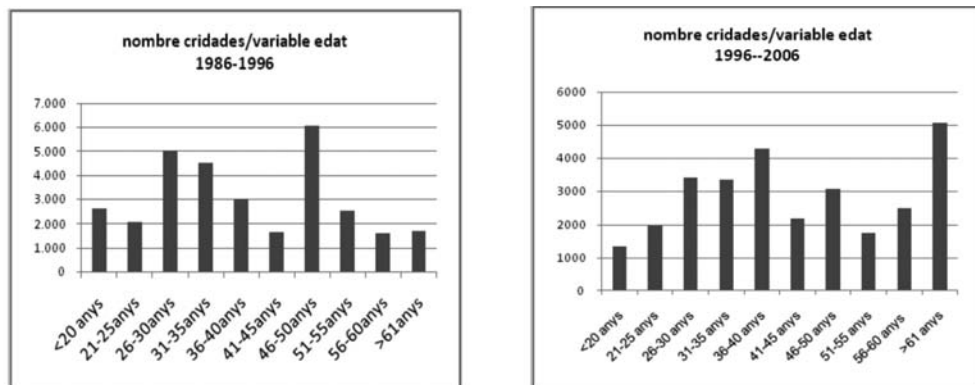
Gràfic 2. Entrevistes per temes, dècada 1986-1996

El gràfic mostra d'una manera molt plàstica que la psicologia és el tema predominant i hegemònic amb diferència per sobre de la resta de temes.



Gràfic 3. Nombre de telefonades segons la variable «sexe». Comparança entre les dècades 1986-1996 i 1996-2006

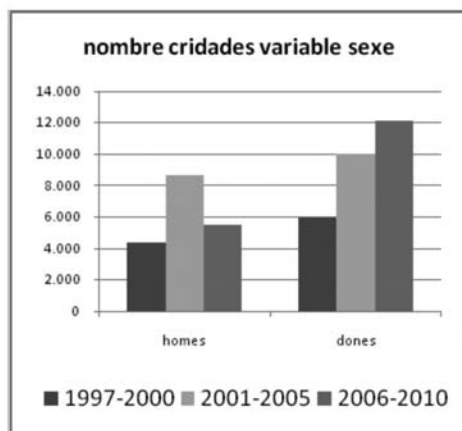
Les dades plasmades al gràfic revelen que les dones fan més ús del servei d'orientació a través del telèfon i que aquesta tendència és una constant que es manté durant les dècades revisades.



Gràfic 4. Nombre de telefonades segons la variable «edat»

El gràfic de la dècada 1986-1996 mostra que el tram d'edat que demanda més el servei és el de 46-50 anys. El segueix en importància la franja dels 26-30 anys i molt a prop s'hi col·loca la franja dels 31-35 anys. Les sol·licituds disminueixen considerablement a partir dels cinquanta anys.

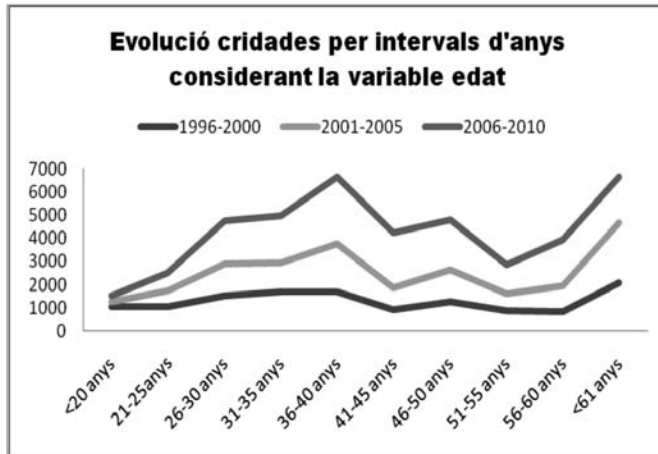
Al gràfic de la dècada 1996-2006,¹⁹ copsam un augment de sol·licituds d'orientació entre els 36-40 anys, però l'increment considerable és a partir dels 61 anys cap endavant.



Gràfic 5. Resum dels intervals d'edat segons la variable «sexe»

¹⁹ Recordam que de l'any 2001 no disposam de dades de la variable «edat».

Aquest gràfic agrupa els anys en intervals de quatre, tenint en compte la variable «sexe» i que les dades obtingudes arriben fins l'any 2010. Igualment, mostra que les dones fan més demandes de sol·licitud d'ajuda que els homes. El més curiós és l'augment de sol·licituds de demanda dels homes entre el anys 2001-2005 i després se'n constata un descens entre els anys 2006-2010. Quant a les dones, entre el 1997-2000 el nombre de sol·licituds és molt similar al dels homes: augmenten significativament els anys 2001-2005, i del 2006-2010 encara és més considerable l'augment del nombre de sol·licituds.



Gràfic 6. Evolució per intervals d'anys i segons la variable «edat»

Aquest gràfic agrupa els anys per intervals de quatre, a partir de la variable «edat» i les obtingudes fins el 2010. Observam una tendència similar durant els tres intervals d'anys estudiats. Hi ha un pic de demandes al voltant del grup de 36-40 anys, entre el de 46-50 anys i, finalment, un augment important passats els 61 anys. La tendència a sol·licitar orientació s'organitza al voltant dels mateixos intervals d'edat.

A continuació, recollim un seguit d'inquietuds respecte de les dades anteriors:

- Tot i el nombre modest de voluntaris, el Telèfon de l'Esperança de Palma ha ofert servei, fins l'any 2010, a un nombre molt considerable de persones: 78.092.
- L'anonimat és un bon aliat davant la sol·licitud d'ajuda. Aquí també podem interpretar que l'anonimat és un element que cal tenir molt en compte a l'hora de demanar ajuda. El telèfon preserva la identitat.
- Els aspectes que tenen a veure amb la psicologia (el sentit de la vida, per exemple) són els més demandats, i l'anonimat segurament és un bon aliat en aquest sentit.
- La sol·licitud d'ajuda s'incrementa al voltant dels quaranta anys. Tal vegada aquesta dada constata les crisis existencials?
- Hi ha més dones que homes que sol·liciten ajuda. Suposam que la necessitat d'ajuda en algun moment de la vida és propi de qualsevol persona humana. Tal vegada, les dones tinguin més facilitat per explicar els seus conflictes i sense dificultats, ja que

són conscients de la pròpia vulnerabilitat. Per contra, els homes, tot i que també tenen conflictes interns, els costa més obrir-se perquè els volen solucionar tots sols o no volen escoltar el seu interior. En aquest sentit, hi ha diferències segons la variable «sexe»?

- Darrere la major demanda de la dona hi poden haver més dificultats per tenir independència emocional, que els conflictes familiars siguin viscuts com a propis, etc.
- Els moments crítics de l'evolució humana són moments que es repeteixen d'una manera constant?

Segurament hi hauria moltes més inquietuds de les que hem assenyalat en aquestes línies, però consideram que aquí no és ni el lloc adequat ni l'estratègia utilitzada és la millor per mostrar les dades per continuar en aquest camí.

La sol·licitud d'ajuda en situació de crisi, una passa endavant

En un moment en què tothom parla dels moviments socials i de participació, i sobretot ara, que estan en plena eferescència, és necessari reflexionar sobre la tasca feta i constatar-la. Aquesta reflexió ha d'ajudar a no desvirtuar el dinamisme de la pròpia realitat i hauria de permetre avançar amb passes segures i sense falsos miratges.

Actualment, el voluntariat ha tingut una àmplia difusió en el nostre context, i podem notar que el tipus d'aportació que fa a l'acció social és sobretot en la contribució manifesta de la cohesió social, la qual cosa en algun moment ha estat designat com l'apoderament²⁰ de l'individu per no defugir els atacs al benestar dels membres de la comunitat, donar mostres de solidaritat i compromís, i evitar la cruesa de la desemparança i la solitud. Aquests tipus d'actuacions impliquen valors com la responsabilitat, el respecte absolut a la persona i la seva dignitat i la solidaritat entre els homes i dones sense distinció de cap casta, en el convenciment profund que la diferència no hauria de comportar desigualtat social i la idea que, si no hi ha canvis en el comportament individual, no n'hi pot haver en el col·lectiu. El voluntariat entès d'aquesta manera requereix persones compromeses, sensibilitzades amb una situació social demandant, i que de manera altruista i solidària decideixin participar, juntament amb altres individus, amb una organització, dedicar-hi una part del seu temps en benefici d'una acció emmarcada en un projecte concret i, alhora, mostrar una part d'insubmissió davant la injustícia i el malestar social.²¹ Un element important del voluntariat és la crítica —més ben dit, l'autocrítica— per no desvirtuar la tasca que es du a terme i per no bloquejar el propi dinamisme en l'acció social. Se suposa que el voluntariat ha d'afavorir l'avanç per a una transformació social i perquè la situació crítica no esdevingui crònica. En aquest sentit, l'autocrítica i la reflexió són recursos que serveixen per fer avanços en la societat a la qual es dóna el suport. El voluntariat comporta elements de canvi i transformació social i també és una manera de veure la realitat i un estil de vida.

A l'actualitat, el Telèfon de l'Esperança és una associació internacional que s'autodefineix²² com una organització no governamental de voluntariat sense ànim de lucre

²⁰ «Aporerament», tot rescatant el significat original (anys seixanta i setanta, Pablo Fraire), és l'educació popular dels sectors més pobres de la població. L'aplicam per referir-nos al procés que fa que augmentin les fortaleces humanes per impulsar canvis en el desenvolupament en benefici de la confiança en les pròpies qualitats. Reducció de la vulnerabilitat i increment de les pròpies capacitats per promoure el desenvolupament humà i sostenible.

²¹ Metges del Món 2002.

²² Tal com expliciten els estatuts.

dedicada a l'acció social i a la cooperació per al desenvolupament. L'associació del Telèfon de l'Esperança desenvolupa la seva actuació mantenint el compromís ferm i irrenunciable de la confidencialitat i anonimat imprescindibles per a una intervenció correcta. La seva intervenció es fonamenta en el convenciment i la confiança en la capacitat dels éssers humans per superar les crisis, i en la creença de les possibilitats que es tenen per desenvolupar les capacitats des de la visió integral de la persona, conservant l'esperança enmig de les dificultats.²³ Els principis fonamentals són la confidencialitat i l'anonimat, elements bàsics, imprescindibles i clau en qualsevol relació d'ajuda. Preservar la identitat de la persona que telefona, així com la del voluntari/a que l'atén, afavoreix l'alliberament tant de les angoixes i preocupacions com de les idees i accions. Tot plegat suposa el respecte absolut a la llibertat, a les creences religioses i a les ideologies polítiques dels voluntaris i beneficiaris.

Els destinataris d'aquest servei són tota la població en general, però sobretot les persones que estan en situació de crisi i els manquen recursos per afrontar-la. L'exercici de la solidaritat es desenvolupa mitjançant la prestació de suport urgent, gratuït i permanent a persones, famílies i col·lectius quan es troben indefensos o en situació de crisi i sempre que el sol·licitin. El Telèfon de l'Esperança té línies a disposició de tothom que necessiti acompanyament o una veu anònima, generosa i aconfessional que l'ajudi a resoldre la situació que passa sense jutjar-lo.

Tot plegat es concreta en quatre àrees d'actuació: la intervenció en crisi, la promoció de la salut emocional, el suport i formació per aconseguir ser ajuda propera, i la cooperació internacional. Simultàniament a la intervenció en crisi, es treballa la promoció de la salut mental i el benestar emocional i mental.²⁴ El Telèfon de l'Esperança dona una importància rellevant al suport, perquè la persona desenvolupi els seus propis recursos per superar les situacions conflictives. Així, duu a terme diverses activitats, com són grups d'ajuda i d'autoajuda; grups per aprofundir en diversos temes (Autoestima, Aprenent a viure, Comunicació no violenta, La intel·ligència emocional, Afrontant les dificultats de la vida, El sentit de la vida, L'alegria de viure, Encarrilant les emocions, Autonomia afectiva, Sanant la comunicació, Pensa bé, Per sentir-te millor, L'art de comunicar-se bé, Control de l'estrès i l'ansietat, etc.). També ofereix formació específica per a pares i mares, grups de joves i adolescents. Aquests són algunes de les possibles actuacions, que depenen tant de les demandes emergents que es puguin detectar com dels recursos humans existents en el moment del plantejament.

D'una manera complementària a aquesta intervenció, el Telèfon de l'Esperança fa tasques de divulgació, com és la publicació de la revista *A viure*; i desenvolupa algunes activitats de conscienciació més puntuals, com són el Dia Nacional de l'Escolta, la presència en els mitjans de comunicació i la promoció del voluntariat AMITES (Amic del Telèfon de l'Esperança).

A més de la intervenció en crisi i la promoció de la salut mental i el benestar emocional, el Telèfon de l'Esperança ofereix altres recursos complementaris: assessorament i intervenció professional a través de l'entrevista directa, servei gratuït i multidisciplinari atès per psicòlegs, pedagogs, psiquiatres, advocats, treballadors socials i altres especialistes. Un altre és el Servei d'Orientació Familiar, que és un recurs específic i gratuït dut a terme per orientadors i terapeutes familiars, amb entrevista personal o familiar. Un altra actuació que té el Telèfon és oferir tallers per a crisis específiques, que inclouen diversos programes gratuïts per atendre grups de

²³ D'aquí la lleugeresa d'haver utilitzat el concepte d'apoderament.

²⁴ Considerant el concepte de Salut mental i emocional definit per la OMS en el 2003: «Estat de benestar en el qual l'individu s'adona de les seves pròpies actituds, pot afrontar les pressions habituals de la vida, pot treballar productivament i fructíferament i és capaç de fer una contribució a la comunitat».

persones que pateixen crisis similars (Elaboració del dol, Separació afectiva, Aprenent a viure amb la malaltia, Dones maltractades, Entre amics, Tenint cura del qui cura, entre d'altres), segons quins siguin les necessitats i els recursos humans de cada una de les seues.

El Telèfon de l'Esperança, a més, ofereix la formació específica per a totes aquelles persones que desitgin desenvolupar les seves capacitats per a l'ajuda. Aquesta intervenció és en la línia que si l'ajuda prové de les persones més pròximes (familiars, amics, companys...) és molt més eficaç. Així doncs, entre d'altres, ofereix els programes de formació següents: Programa d'Agents d'Ajuda, que comprèn dos cursos (Coneixement d'un mateix i Creixement personal) i el seminari Relació d'ajuda. Curs superior d'Especialització en Intervenció en Crisi, organitzat amb la Universitat Pontifícia Comillas, i els cursos de coordinadors de grup per a voluntaris, Formació inicial per a orientadors i Formació inicial per a professionals.

Quant a la cooperació internacional, com a organització, el Telèfon de l'Esperança té un dinamisme i es desenvolupa a partir d'una planificació dissenyada per tenir cura de les passes que es fan, les consolida, però dóna l'oportunitat de desenvolupar noves vies de resposta a les demandes de la societat. El projecte de futur està dissenyat a partir d'unes línies generals explicitades al Pla estratègic 2011-2015, que es planteja treballar per expandir l'organització: arribar a altres ciutats de l'Estat espanyol, obrir seues a altres països llatinoamericans i establir seues a països que tinguin un percentatge elevat de ciutadans immigrants llatinoamericans.

Està plantejat crear la Federació internacional del Telèfon de l'Esperança (FITES), la qual cosa consolidaria una xarxa mundial d'intervenció en crisis i promoció de la salut emocional per atendre la població de parla hispana i portuguesa. Hi ha també un projecte, el «Telesperanza», un programa que consisteix a emprar les noves tecnologies de la informació i la comunicació (les TIC) per a la intervenció en crisis i la promoció de la salut emocional.

També hi ha a l'horitzó crear una xarxa integral, la xarxa Decideix Viure (virtual, telefònica i presencial), per a la intervenció i atenció del suïcidi. Aquesta xarxa s'adreça, principalment, a les persones de parla hispana i portuguesa d'arreu del món.

*Para cambiar el mundo...
sé tu mismo el cambio*
(Satiish Kumar, *La brújula espiritual*)

Referències bibliogràfiques i documentals

- AGUILETA, I. (1990): *El voluntariado en la acción sociocultural*. Madrid: Editorial Popular.
- BLANCO, A. (ed.) (2004). *Psicología derechos humanos*. Barcelona: Icaria.
- CALLEJO, J. y IZQUIETA, J. L. (1996). *Los nuevos voluntarios: entre el individualismo y la solidaridad*. Valladolid: Editorial Provincial.
- CALÓ, J. R. (1990). «¿Qué es ser voluntario?». *Cuadernos de la Plataforma para la Promoción del Voluntariado*, 2.
- CHACÓN RODRÍQUEZ, L. (1999). «Voluntariado y empleo: desafíos de la (doble) profesionalización». *Estudios de juventud*, 45.

- CHACÓN FUERTES, F.; VECINA, M. L.; MENARD, M. y SANZ, M. (1997): «Factores psicosociales que influyen en el voluntariado: Un estudio piloto». *Intervención Psicosocial*, 17.
- CORTÉS, L.; HERNÁN, M. J. y LÓPEZ, O. (1998): «Las organizaciones de voluntariado en España». *Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España*.
- DE NICOLÁS, L. (2004): «Asociación Teléfono Esperanza y Amistad de Álava: 25 aniversario». Asociación Teléfono Esperanza y Amistad de Álava.
- DÍAZ, G. (2011). *Serafin Madrid: Hortelano de sueños*. Bogotá: Paulinas.
- FUNES, M. J. (1995): *La ilusión solidaria*. Madrid: UNED.
- GARCÍA INDA, A. y MARTÍNEZ DE PISÓ, J. (coords.) (2001): *Ciudadanía, voluntariado y participación*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA ROCA, J. (1999): *Solidaridad y voluntariado*. Bilbao: Sal Terrae.
- (1994): *Solidaridad y voluntariado*. Santander: Sal Terrae.
- LAMET, P. M. (dir.) (2013): «A vivir». *Revista Teléfono de la Esperanza*, 249.
- LÓPEZ SALAS, E. (coord.) (1999): «Voluntariado: presencia y transformación social». *Estudios de juventud*, 45.
- LÓPEZ DE AGUILETA, I. (1990): *El voluntariado en la acción sociocultural*. Madrid: Editorial Popular.
- MADRID, A. (1999): «Participación, voluntariado y desobediencia». *Estudios de juventud*, 45.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, J. y GARCÍA INDA, A. (coords.) (2003): *Derechos fundamentales, movimientos sociales y participación*. Madrid: Dykinson.
- MÉDICOS DEL MUNDO (2002): *Manual de gestión del voluntariado*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- SÁNCHEZ ORANTOS, J. M. (coord.) (2011): *Estatutos*. Madrid: Asociación Internacional del Teléfono de la Esperanza.
- SÁNCHEZ, J. M. y ALBERCA, F. (coords.) (2012): *Informe 2011/Teléfono de la Esperanza*. Madrid.
- SATISH KUMAR (2008): *La Brújula espiritual*. Barcelona: RBA Ediciones.
- <<http://www.telefonodelaesperanza.org>>

L'autora

Margalida Calafat i Matas és llicenciada en Filosofia i Lletres per la Universitat de les Illes Balears, en l'especialitat de Tècniques de Gestió Educatives i Educació Especial/ Terapèutica, de la branca de Ciències de l'Educació. Forma part del Departament de Didàctica, Organització educativa i Teoria de l'Educació, del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG), adscrit a la Universitat de les Illes Balears, on imparteix assignatures als graus d'Educació Primària i Educació Infantil. Té experiència en el camp de l'orientació escolar.

**La importancia de
una correcta gestión
preventiva respecto
a los profesionales
educativos en los
centros públicos de
enseñanza obligatoria**

Carlos Riera Rosselló
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2013), 24
161-174

La importancia de una correcta gestión preventiva respecto a los profesionales educativos en los centros públicos de enseñanza obligatoria

The importance of correct preventive management of teaching staff in state education centres

Carlos Riera Rosselló*

Resum:

Aquest article tracta sobre el personal docent i la seva consideració com a professionals clau per al progrés social. Per sostenir aquesta afirmació és necessari retrocedir en el temps i realitzar una breu observació de certs factors interessants, en concret tres: en primer lloc, l'evolució i el desenvolupament del treball en plena Revolució Industrial i la seva evolució fins a l'actualitat; en segon terme, l'aplicació en matèria educativa de les noves maneres i els nous mitjans de producció sorgits arran de la industrialització de la societat; i finalment, l'aparició de la gestió preventiva i la seva aplicació en les feines desenvolupades per compte d'altri. I tot això es tractarà tenint en compte l'especificitat espanyola enfront dels models oferts a Europa. D'aquesta manera es pretén observar les similituds que apareixen entre situacions passades i actuals, amb el resultat d'introduir noves propostes relacionades amb el docent, la qualitat de l'ambient i la correcta gestió preventiva.

Paraules clau: repetició històrica, prevenció de riscos, qualitat laboral, ergonomia, psicociologia, qualitat de l'ambient, aula, educació inclusiva, docent.

Abstract:

This article explores the subject of teachers and their role as key professionals in social development. To support this claim, we must go back in time and briefly highlight a number of interesting factors, in particular three: firstly, the evolution and development of jobs in the Industrial Revolution and their evolution through to the present; secondly, the application in education of new ways and means of production that emerged as a result of society's industrialization; and finally, the emergence of preventive management and its application in the field of salaried work. All this will be explored, bearing in mind Spain's specific circumstances as compared with other models present in Europe. The aim is to observe similarities between past and present situations in order to come up with new approaches to teaching, the quality of teaching environments and proper preventive management.

Keywords: Historical repetition, risk prevention, occupational quality, ergonomics, psychosociology, quality of teaching environments, classroom, inclusive education, teacher.

* carlesrierarossello@gmail.com

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el febrer de 2013.

Introducción

Es importante – y a mi entender lógico – observar y comprender – o al menos intentarlo – cómo la población es capaz de repetir y asimilar los errores que han ido sucediendo a lo largo de la historia.

La creciente desafección en la que nuestro país está inmerso es constantemente citada como perfecta excusa para la reproducción de modelos anteriores en innumerables foros de múltiples medios de comunicación, que establecen la queja y la crítica como motor que une individuos en muchos casos sin conocer los motivos reales de estos movimientos, con el único fin de encontrar culpables -morales y/o no morales- de esta situación precaria para la que se proponen soluciones inocuas, ya sea por incapacidad o por inconstitucionalidad.

Llegados a este extremo y repitiendo patrones anteriores, aparecen extraordinarios personajes públicos, autodesignados líderes de opinión y jaleados por los nuevos órganos de control social, señalando la necesidad imperiosa e inmediata de una regeneración colectiva entendida como un proceso inmediato de cambio social que milagrosamente nos devolverá a aquel punto necesario para ser mejores como sociedad. Además se permiten con toda libertad y rozando la exigencia, señalar directamente todos aquellos factores que deben ser revisados, reemplazados y reelaborados de nuevo, etiquetándolos como tóxicos y limitadores de progreso.

Uno de estos focos de atención es lógicamente la educación y es en concreto la educación pública la que se lleva la peor parte. Es sorprendente a la par que inquietante ver cómo la educación es, según la tendencia política gobernante, o la salvación para la sociedad, a saber, un movimiento regenerador y motor de nuevas economías que lograrán revertir la situación actual; o, por otra parte, la gran culpable de una situación paupérrima a nivel económico, social y mercantil. Ambas posturas se traducen en reformas llevadas a cabo por personas extrañas o ajenas al mundo educativo –con la excepción del ministro Gabilondo– que generalmente desconciertan a todos los agentes actuantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuya opinión siquiera ha sido tenida en cuenta para enriquecer dichas reformas legislativas. Por cierto, este factor discrepante es percibido desde el resto de Europa como un claro síntoma de debilidad que se traduce en sistemas frágiles basados en economías de empleos poco cualificados, como servicios o construcción.

Si analizáramos todos y cada uno de los artículos de opinión que se han dedicado al sistema público educativo de nuestro país en los dos últimos años, constataríamos que ha sufrido constantes cambios legislativos y sociales que no han hecho más que desconcertar a los profesionales que trabajan en dichos centros y a los alumnos que estudian en ellos. Constantemente vemos cómo los educadores y estudiantes son usados como herramientas políticas, tanto en manifestaciones como en concentraciones sociales con la excusa de defender derechos básicos, de mostrar el descontento con los recortes que afectan a los interinos y un largo etcétera. El resultado de todo ello desdibuja el mensaje real que se quiere transmitir, pues se acaba centrando más en el baile de cifras de participación que en el verdadero mensaje. La triste conclusión es que la figura del docente queda como un ente desdibujado, poco interesante para la sociedad en general y, en consecuencia, un blanco fácil para las críticas de los sistemas que conforman la sociedad.

Los profesionales de la educación han venido experimentando un cambio que les ha exigido desde educar a los alumnos que tienen a su cargo a ampliar en multitud de opciones su tarea, lo cual ha desembocado en muchas ocasiones en una confusión de roles y deberes. El problema, además, se ve agravado por una cantidad ingente de información genérica que

no se ajusta a las características del centro y que resulta homogénea y no aplicable a la realidad concreta del día a día. Sin embargo, los profesores son señalados si los niveles de excelencia recogidos por evaluaciones externas, como los famosos informes PISA, no resultan satisfactorios.

Hablamos constantemente de la necesidad de un cambio de modelo educativo público que garantice la evolución del anticuado sistema tradicional, que ha de llevar al modelo inclusivo. En todo momento se considera al alumno y su entorno como la piedra angular de todo proceso educativo, aunque con ello, lamentablemente, casi siempre se obvia la importancia del profesorado y del profesional docente que componen el cuerpo educativo de un centro público.

En resumen, en muchas ocasiones el docente se ve superado por una situación, provocada por factores totalmente ajenos a su persona -crisis económicas, coyunturas sociales colapsadas, diversidad social, ministros impredecibles y una larga lista de ingredientes- que hacen del docente un trabajador que no percibe seguridad en su entorno más cercano. La competitividad que se presupone al sistema educativo, la inmediatez de resultados y finalmente la falta de atención que se presta al profesional docente suponen, entre otros, factores favorables a la reproducción de sistemas enfermos asentados en unos cimientos poco resistentes debido a sus constantes cambios.

Si tratamos este proceso desde un punto de vista europeo entendemos más aún que la figura del docente debe ser tratado de otra manera, un cambio de concepción en su prestación de funciones en el trabajo. Basándonos en que todos queremos estar bien valorados, es evidente que un docente pretende lo mismo para con su desempeño laboral.

Es aquí donde se plantea la tesis que se pretende defender en este artículo y que se refiere a si el personal docente está tratado en igualdad de condiciones a las del resto de los profesionales de cualquier otro sector. Seguramente, la respuesta inmediata es no, es decir, que al profesor no se le aplica el mismo rasero que a los demás trabajadores en la actualidad. Pero para sostener esta afirmación es necesario retroceder en el tiempo y realizar una breve observación de ciertos factores interesantes, en concreto tres: en primer lugar, la evolución y desarrollo del trabajo en plena Revolución Industrial y su evolución hasta la actualidad; en segundo término, la aplicación en materia educativa de los nuevos modos y medios de producción surgidos a raíz de la industrialización de la sociedad; y finalmente, la aparición de la gestión preventiva y su aplicación en los trabajos desarrollados por cuenta ajena. Y todo ello se tratará teniendo en cuenta la especificidad española frente a los modelos ofrecidos en Europa.

La necesidad de conocer la evolución histórica del trabajo y la gestión preventiva asociada

«El obrero tiene más necesidad de respeto que de pan»

Karl Heinrich Marx (1818-1883) Filósofo, historiador, sociólogo, economista, escritor y pensador socialista Alemán.

A lo largo de la historia, la sociedad se ha visto en la obligación de ir evolucionado conforme a sus medios y modos de producción. Centrémonos en Europa y en su Revolución Industrial allá por el siglo XIX. De sobra son conocidas las condiciones laborales de los trabajadores que apenas obtenían un sueldo mísero entre unos índices de higiene indecentes.

La salud laboral era una auténtica quimera en un tiempo en que niños, mujeres y adultos desarrollaban trabajos en condiciones de precariedad, esclavitud e insalubridad para ceñirse a los principios del recién instaurado capitalismo. Los dueños de los modos y medios de producción gestionaban sus intereses sin tener en cuenta las consecuencias directas en sus trabajadores, para ellos simples herramientas laborales para alcanzar un fin denominado plusvalía, que les reportaba el máximo rendimiento económico posible. Los índices de accidentabilidad y enfermedad profesional eran auténticamente indecentes. El reemplazo de aquellos trabajadores que por deceso o por incapacidad derivada de una enfermedad no rendían al máximo de sus posibilidades, era tan inmediato que la conclusión obvia es que se trataba de mano de obra fácilmente sustituible.

Y es precisamente en Europa, en ese caldo de cultivo de mediados del siglo XIX, cuando surgen los movimientos nacionales de escolarización. Reino Unido, Francia, Alemania e Italia son sus principales impulsores. En el caso de España hay que esperar hasta la ley Moyano de 1857, cuya finalidad es sentar las bases de una educación mínima que había de servir para formar a la mayoría de la población para los nuevos procesos productivos que afectaban al mercado laboral.

El trasfondo de la ley Moyano implica una relación Estado-Escuela que se traduce en una escuela pública con connotaciones —no era gratuita en sí— entendida como un aparato ideológico que iba a sustituir el anterior, el de la monarquía absoluta y el monopolio de una educación católica. Si en Europa se tendía a dejar antiguos modelos propios de la Edad Media, en España ese proceso de desvinculación sería más tardío, aunque acabaría afectando a numerosos estratos, entre ellos los relacionados con los procesos laborales. Hay que tener en cuenta que en aquellos años España atraviesa una profunda crisis a todos los niveles; está culturalmente atrasada, deprimida y limitada.

Los índices de analfabetismo son insostenibles, pues superan el 80%; los niños y niñas no están escolarizados —los datos indican un 60% de población infantil sin escolarizar—¹ y por lo tanto no disponen de una enseñanza reglada; y, finalmente, la mitad del profesorado no cuenta con una titulación y capacidad pedagógica necesaria para ofrecer un cambio en el panorama social. Las condiciones de dicho profesorado, por otra parte, estarían a la par que las del resto de los trabajadores en nuestro país, es decir, se trata de mano de obra poco cualificada y que se adapta como puede a los nuevos procesos.

La triangulación de los tres factores anteriores —analfabetismo, falta de escolarización y deficiente preparación del profesorado— ofrece un panorama desalentador al que hay que sumar unos edificios arquitectónicamente no adecuados donde se imparten las sesiones docentes, espacios precariamente adaptados a tal fin de manera que no están preparados para crear un clima proclive al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aparición de la ley Benot

Con el telón del panorama anteriormente descrito se aprueba la *ley Benot* en el año 1873. Con ella se empezaron a sentar las bases de la protección del trabajador y en especial de las condiciones abusivas a las que se sometía a los menores. De hecho, como principal objetivo se planteaba la protección de los menores de diez años. Se sentó, así, un precedente que hasta entonces nunca se había dado, puesto que suponía la eliminación de este tipo de mano de obra, mucho más barata que la de los trabajadores adultos de los que se granjeó

¹ Liébana, A. en conferencia pronunciada por el autor en la universidad de mayores experiencia recíproca el día 4 de mayo de 2009, recogida en el artículo «*La situación del analfabetismo y la escolarización en España*».

el apoyo para con esta ley. Además, se aumentó el campo de protección hasta los trece años, al obligar a los centros a tener unas mínimas condiciones de higiene y salubridad, bajo la advertencia que podrían ser visitados por comisiones de control para garantizar estas condiciones básicas. También proponía una protección desde la familia, requiriendo a los padres a no obligar a sus hijos a trabajar en industrias hasta que la edad lo permitiera.

La consecuencia de todo lo anterior es un aumento considerable de la escolarización, pero de una escolarización pensada de una manera utilitaria. La cualificación del trabajo iniciaba su andadura, tecnificando –de manera arcaica– los modos y medios de producción que se iban a traducir en un futuro económico.

La Ley sobre accidentes de trabajo de 1900

Con la llegada del Ministro de la Gobernación, Eduardo Dato y su Proyecto de Ley sobre accidentes de Trabajo en noviembre de 1899 que se promulga el 30 de enero de 1900² cuando se produce un giro en materia de protección a los trabajadores.

En el reglamento que desarrolla la anterior ley se detallan las disposiciones generales que se realizarán a partir de entonces, entre las que destacan la previsión de los accidentes de trabajo, las responsabilidades que deberán empezarse a tomar en caso de negligencia y la creación de un seguro de accidentes.

Se recogen, además, unos conceptos arcaicos pero mínimos y necesarios, no contextualizados anteriormente, entre los que destacan la primera denominación oficial de accidente de trabajo aunque no menciona aún la enfermedad profesional.

Posteriormente aparecen reglamentos y nuevas leyes que complementan la anterior ley. Destacan la nueva concepción de la Jornada Laboral respecto al horario, fijado en ocho horas. Así como la referente a la Ley de Contrato de Trabajo, ambas de 1931.

Otros documentos relevantes son la Ratificación de Convenios OIT relativos al trabajo nocturno de mujeres y niños, además del establecimiento de una edad mínima de admisión de los niños en la industria y en trabajos agrícolas. Se incluye lo relativo a la indemnización por enfermedad profesional equiparándola a la de Accidente de Trabajo. La Ley de Enfermedades Profesionales aparece en 1936 siendo una ley de bases todavía muy limitada.

La ILE y el despertar regeneracionista

Respecto a la educación, la Ley Moyano sigue vigente mientras se suceden todo tipo de cambios relacionados con los devenires políticos y religiosos. Como consecuencia de los cambios de dirección en el gobierno en un corto espacio de tiempo, surgen las cuestiones universitarias que se traducirán en la creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876, institución que supondrá una bocanada de aire fresco en el panorama estancado de aquel entonces.

La ILE centrada en la laicidad y el regeneracionismo, defendía un estado democrático y educador social, orientando de manera profesional al estudiante para obtener el necesario progreso.

Estos modelos educativos a partir de 1881 estarían además gestionados por los profesores que habían finalizado sus estudios en la propia Institución, abierta a las novedades pedagógicas que surgían desde Europa.

² Léger (1906) dijo de esta Ley en los *Annales des Sciences Politiques*: «Posterior a todas las demás leyes semejantes de las grandes naciones europeas, ésta no deja de ofrecer una notable originalidad; no copia a ninguna de ellas, e incluso contiene disposiciones que le son peculiares».

Congresos y museos pedagógicos, así como la primera Cátedra de Pedagogía en 1904, surgen en lo que se advierte como un crecimiento del cultivo pedagógico en nuestro país. En 1909 la ILE diseña un modelo de formación para el profesorado conocido como la Enseñanza Superior de Magisterio.

Esos momentos extraordinarios y muy productivos para la educación por desgracia tuvieron un final abrupto y traumático. Las tensiones entre bandos culminan en el golpe de estado del general Franco el 18 de julio de 1936, cuya consecuencia final fue el estallido de la Guerra Civil y la consecuente paralización de todo aquello que no estuviera bajo la tutela del régimen.

Periodo de sombras y retroceso

Este periodo iniciado con la Guerra Civil supone un retroceso atroz con la única intención por parte de los vencedores de desvincularse de la época anterior, obviándose todo método pedagógico innovador que proviniera de la República. La educación vuelve a mostrar su cara más ideológica, abundan decretos y órdenes ministeriales con el único propósito de retornar la educación a la vertiente religiosa. La enseñanza confesional se basa en un tipo de educación afín a la moral y dogma católicos, se impone la enseñanza obligatoria de la religión en todas las escuelas, y se reserva el derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en todos los centros docentes. El Estado, en conclusión cede sus funciones en materia educativa a la Iglesia.

Surgen movimientos de depuración hacia todo aquel docente que no se ciña a los ideales de la dictadura. Muchos maestros republicanos abandonan el país para evitar no solo penalizaciones económicas, sino también estigmatizaciones sociales, penas de cárcel o en el peor de los casos la muerte. De esta manera, el Estado se aseguraba la transmisión de los ideales del régimen así como un adoctrinamiento social basado en la obediencia y el miedo que iba a prolongarse 35 años.

El estancamiento cultural es tan evidente y el proceso de la dictadura es tan pernicioso que es urgente la redacción en el año 1970 de la Ley General de Educación. Su ideario se fundamentaba en la solución del problema universitario y en la necesidad de introducir cierto progreso en la sociedad de nuestro país.

Por lo que respecta al mundo laboral y la gestión de la prevención siguen consiguiéndose pequeñas metas año a año adaptándose a los procesos económicos.

La economía española durante el franquismo se segmenta en tres etapas diferenciadas.³ Una primera etapa de autarquía (1939-1950), caracterizada por la depresión, la falta de bienes y el freno a todo proceso de modernización iniciado por la República. En la segunda etapa (1950-1960) se produce una liberación y apertura al exterior que genera un optimismo económico, no comparable eso sí al resto de países europeos. Finalmente entre los años 1960 y 1974 la economía española es afectada por el desarrollo económico mundial, mejorando sus resultados e iniciando un nuevo período de competencia mercantil.

Constitución Española y Democracia

Con el final de la dictadura y la aprobación de la Constitución Española en 1978, se sientan los principios lógicos de una gestión preventiva para preservar la mejora de las condiciones laborales de los trabajadores, acordes a los nuevos tiempos democráticos que inicia el país.

³ García Delgado, J. L. Catedrático de Economía Aplicada en la Universidad Complutense de Madrid «España bajo el franquismo», 1986.

La Constitución Española establece en el capítulo 3º del Título I, los principios rectores de la política social y económica. Es por tanto, en concreto, en el artículo 40.2 donde se inicia una nueva concepción más moderna al otorgar a los poderes públicos la potestad para velar por la seguridad y salud de los trabajadores así como de mantener una higiene en el trabajo, lo que sirve de inicio y fundamento para las disposiciones específicas contenidas en el Estatuto de los Trabajadores.

Es aquí como resultado de las dos disposiciones anteriores más las mínimas derivadas de la OIT junto con las directrices que provienen de la Unión Europea que nace en España la Ley de Prevención de Riesgos Laborales —Ley 31/1995, de 8 de noviembre—.

Esta ley establece las bases de una nueva concepción en materia de seguridad en nuestro país, los trabajadores por cuenta ajena pasan a disponer de una legislación a su favor que garantiza una serie de mínimos para que puedan desarrollar su trabajo diario de la forma más segura posible.

El empresario por lo tanto, deberá garantizar la seguridad y salud de sus trabajadores, lo que se traduce en que debe ofrecer una formación previa a sus trabajadores en materia de seguridad, ofrecer la posibilidad de que el trabajador disponga de unos reconocimientos médicos, evaluar aquellos factores de riesgo que no hayan podido ser eliminados y a dotar al lugar de trabajo de una calidad básica para el desempeño adecuado de las funciones del trabajador.

Desde entonces, esta ley es constantemente ampliada por Reales Decretos y NTP que en un principio favorecen al trabajador pero que con el paso del tiempo llegan a burocratizarse en exceso, con lo cual se pierde la esencia inicial y para acabar, en muchos casos, tratando al trabajador como una simple cifra.

De hecho, la prevención hoy en día y su aplicación por parte de Mutuas, Servicios de Prevención e Inspecciones de trabajo no hace más que corroborar esta percepción.

A este respecto, resulta interesante la entrevista a Pere Boix⁴ por cuanto revela de la percepción que todos los actuantes tienen hoy día sobre el concepto de prevención, a la que atribuye un desencanto generalizado desde mi punto de vista por la situación actual y la falta de apoyo que dan dichos servicios y mutuas al trabajador.

Etapas de reformas educativas

Si hemos citado a la Constitución Española de 1978 como el inicio de la gestión preventiva moderna, lo mismo es aplicable a la educación. Desde entonces hasta la actualidad nuestro sistema educativo ha vivido el fantástico desconcierto de sufrir, solo en su etapa obligatoria la inquietante cifra de hasta siete reformas educativas -unas con más éxito que otras- y con un anteproyecto de ley en proceso que sería la octava. Elaborada por el Partido Popular y su ministro Wert. El citado anteproyecto tiene como finalidad poner coto y solución al alto fracaso escolar en la educación pública. A día de hoy, a nuestro sistema educativo se le atribuye el dudoso privilegio de ser el sistema educativo europeo con más abandonos escolares, un 26'5 %, más de la mitad que la media europea, lo que se traduce en que el 35% de la población entre 25 y 34 años actualmente no disponga de formación secundaria.

Traducido a la realidad del día a día tenemos que hablar nuevamente de precariedad laboral, de hecho España vuelve a ser la primera en comparación con el resto de países de Europa.

El colectivo de docentes en España sigue estando en el punto de mira, como artífices de una posible situación precaria al no formar correctamente a la sociedad y por consiguiente

⁴ Boix,P. Coordinador sobre el informe de calidad de los servicios de prevención en España.

sufriendo un agravio comparativo respecto a otros trabajos que se desarrollan en nuestro país, entiéndase servicios, banca, construcción, etcétera.

El objetivo del análisis anterior es demostrar cómo España sigue encontrándose en una situación en la que salvando las distancias respecto al siglo XIX, disponemos de un marco decimonónico: precariedad laboral, una educación pública a priori poco valorada e incluso desacreditada y una gestión preventiva del ambiente laboral poco eficiente como consecuencia de su burocratización exacerbada. La falta de respuestas a las situaciones de inseguridad que por ley deben ser vigiladas, se sobreentienden bajas laborales, factores psicosociales, enfermedades profesionales y un largo etcétera - influyen si cabe de manera más devastadora comparativamente sobre el personal docente, el cual no cuenta ni con un reconocimiento de enfermedades profesionales más allá de los trastornos de voz y los trastornos musculoesqueléticos, ni con Mutuas, ni con servicios de prevención independientes y externos a consejerías. A todo lo anterior hay que añadir el nulo apoyo psicosocial a su tarea, como hemos citado anteriormente, pues los docentes son vilipendiados por sistema y tradición.

Comparación y asimilación del proceso cíclico

Tratemos de trazar paralelismos respecto a épocas pasadas con el fin de detectar síntomas perniciosos que todavía acusa nuestra sociedad, mientras que la mayor parte de Europa ya los ha superado.

El trabajo en España, el porcentaje de población ocupada en riesgo de pobreza y exclusión social ha pasado del 13% en 2008 al 15,7% en 2010. Las principales razones (Crettaz, 2011) que explican que una persona trabajadora sea pobre son la baja intensidad de trabajo en el hogar, la composición de la familia, y los salarios bajos que se sitúan por debajo del umbral de la pobreza. Asimismo, es importante el tipo de contrato, fijo o temporal, y la duración de la jornada, completa o sólo parcial.

La precariedad laboral viene avalada a su vez desde el Gobierno con nombres de reformas laborales que sólo sirven unilateralmente a aquellos agentes que dominan los mercados. Con seis millones de parados y con una población desigualmente formada, nos encontramos en la situación de ver como los trabajos que hay son débiles e inestables, resultantes de una economía enferma basada en mercados especuladores que han enriquecido a unos pocos y han jugado con la población. El estudiante no ha sido más que una víctima de estos procesos, pues se ha visto abocado a trabajar en empresas de servicios o de construcción ignorando el coste de oportunidad de formarse.

La estabilidad laboral es actualmente una fábula debido a la multitud y diversidad de tipologías contractuales, sin quitar mérito a las constantes reformas aplicadas por gobiernos que, independientemente de su color político, se adaptan a las directrices señaladas por los mercados.

A su vez la inmigración, alentada en su momento por un gobierno socialista mediante el conocido efecto llamada originaron unas situaciones nuevas en nuestro país. La proliferación de trabajos con poca cualificación y de dudoso cumplimiento en muchos casos con la normativa de afiliación y cotización a la seguridad social eran llevadas a cabo por inmigrantes, dándose la paradoja que el español medio con poca cualificación estuviera al frente de su empresa de construcción y/o servicios, aprovechándose en muchos casos de esta mano de obra y bajo la demanda voraz de una burbuja inmobiliaria.

Al finalizar la bonanza económica y entrar en período de crisis, la inmigración volvió a ser señalada como principal determinante del deterioro de la situación, dando tópicos hipócritas infundados que van desde «nos quitan el trabajo» hasta el «nos traen enfermedades ya erradicadas».

En ningún caso, estos procesos son señalados como diferenciales al resto de países europeos a la hora de buscar en los orígenes de esta crisis que azota nuestro país, y qué decir de la evasión constante de responsabilidades políticas y empresariales que hacen de exculpación su deporte favorito.

Respecto a la accidentabilidad resulta paradójico comprobar como ha ido descendiendo. Este indicador es usado por los apóstoles de la prevención para jactarse sobre su intervención alegando que su labor ha sido encomiable, y evitando los verdaderos motivos, derivados de la reducción intrínseca de los volúmenes de trabajo —especialmente destacado el descenso de la construcción—, el miedo a perder sus empleos al causar baja y/o al trabajo ilegal. Qué decir por tanto de la prevención de riesgos y sus políticas preventivas. Si antes se trataba de proteger al trabajador, ahora lo que se pretende es burocratizar su tarea, como si por arte de magia, el recibir formaciones genéricas limitase un accidente por condiciones carentes de seguridad motivadas por el empresario a la hora de reducir costes.

La inspección de trabajo finalmente también ha sucumbido a la burocratización del proceso, siendo las inspecciones un trámite de entrega de documentos genéricos.

Otro de los factores claves es la reducción de principios básicos referentes al estado de bienestar, traducidos en recortes sociales aplicados a todos los ámbitos públicos salvo en uno, la política.

Los partidos políticos y sus aparatos ideológicos siguen con la cantinela de la necesidad de recortar y no invertir en nuevos modelos que impliquen el arranque de un sistema parado. Sin ir más lejos la política actual sigue centrada en los reproches entre partidos, y bajo la impunidad de verse salpicados de constantes escándalos de corrupción, desoyendo la creciente desafección ciudadana, agotada de ser manipulada y en fase de una permanente crítica del sistema.

Los niveles de escolarización varían aún según la población, evidentemente no son tan exacerbados como en el siglo XIX pero a día de hoy son intolerables para una sociedad que pretende ser moderna y progresista.

La problemática actual viene de la mano de la diversidad en las aulas, el fracaso escolar y la gestión por parte de los docentes de un supuesto sistema inclusivo que albergue esperanzas para progresar de manera cooperativa.

Llegados a este punto, todo confluye en la figura del docente como principal señalado por la sociedad a la hora de no educar convenientemente al alumno y futuro trabajador. Si en los otros trabajos que conforman el panorama laboral nacional apenas se rinden cuentas de aquellos procesos calificados «benevolentemente» de erróneos o defectuosos, pasa lo contrario con la figura del educador, siendo constantemente minusvalorado y señalado injustamente en muchos casos.

El profesional docente es por tanto una figura desde mi punto de vista frágil, y precisa de manera inmediata que se le otorgue plena atención y protección.

A mi entender, la formación que reciben los profesionales de la educación sigue siendo muy genérica y poco adaptada a la realidad, pues ofrece soluciones genéricas a problemáticas concretas y no extrapolables. Debería dar cabida a nuevos procesos basados no sólo en el alumno sino también a las condiciones en que se desarrolla la labor del docente, teniendo en cuenta la calidad del ambiente —las condiciones termohigrométricas idóneas— y la

comodidad del espacio en el que va a trabajar. Para ello, es condición imprescindible una adecuada formación previa así como un asesoramiento para afrontar aquellas situaciones potencialmente generadoras de estrés.

Profundicemos más en este aspecto:

El profesional docente hoy día

Respecto a épocas anteriores, es evidente que la formación que actualmente recibe el profesional docente ha mejorado, si bien estas mejoras siguen siendo insuficientes si nos ceñimos a la práctica educativa y en concreto a los indicadores básicos del modelo inclusivo. La formación sigue siendo genérica y no aplicable a cualquier situación, ya que cada proceso es único e irrepetible.

Otro de los factores que deben ser tenidos en cuenta es el vocacional. Es interesante ver como hay profesorado que no se siente cómodo al trabajar con estudiantes, sin olvidar también que su máxima prioridad era realizar un trabajo acorde a sus estudios universitarios y no acabar dando clase en un centro público.

La vocación es evidente que por si sola no hace a un buen profesional, ya que dependerá de múltiples factores más, pero es necesaria si se quiere estar cómodo en un centro educativo.

Los docentes, además, se ven en la situación de centrarse en los resultados, es decir, ante los niveles negativos que suponen las estadísticas respecto al fracaso y el abandono escolar, se les incide en que obtengan de manera inmediata, unas mejoras que sirvan para justificar la inversión pública en esta partida presupuestaria. El nuevo borrador del anteproyecto de ley supondrá el agravamiento de esta situación, al homogeneizar -si cabe más- el proceso. La entrada de las reválidas, el incipiente malestar por la utilización de dialectos y la prohibición de mostrar su opinión limitan la libertad de cátedra a la mínima expresión, hecho que recuerda a momentos históricos que a priori deberían haber sido superados.

Otro de los factores es la reducción de personal de estos centros a lo que limita el poder responder a las demandas que puedan efectuarse respecto a las necesidades educativas especiales dentro del aula.

En el aspecto de accidentes laborales se demuestra una tendencia a la baja de los accidentes respecto 2010, dato que con toda seguridad volverá a reducirse con la estadística de 2012 al entrar en vigor las reducciones salariales a la mitad por baja laboral.

Las enfermedades profesionales siguen ocupando uno de los aspectos a ser más trabajados por la administración, ya que el cuadro de enfermedades profesionales que afectan a este sector contempla afecciones comunes derivadas de su tarea como trastornos en la voz y trastornos musculoesqueléticos así como los derivados de posturas repetitivas, pero no contemplan adecuadamente los riesgos psicosociales.

Las actuaciones preventivas dependen de la administración, limitan su seguimiento de manera que a mi entender no pueden ofrecer respuesta para poder garantizar un ambiente con unos niveles estables de seguridad y salud laboral.

Es, por tanto, necesario ver la importancia de revertir y reconducir esta situación así como garantizar un clima de bienestar y salud laboral, que proteja a la piedra angular de este proceso y ofrecerle un respaldo para que se sienta cómodo y seguro para desempeñar su tarea lo más eficaz posible. Si los pilares de una educación inclusiva ponen especial atención en la figura del alumno y su contexto, a partir de entonces también deberían incluir la figura

del profesional docente en estos procesos, ya que es tan importante como los anteriormente citados a la hora de construir una educación de calidad a todos los niveles.

Nuevo enfoque; necesidad de una correcta salud laboral en los centros educativos y por extensión a sus profesionales

La Organización Mundial de la Salud definió el concepto de salud como «un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia».

Es por tanto necesario que en los procesos de formación del profesional educativo se incida en estas características, ya que si se dejan de lado cuestiones como las condiciones ergonómicas referentes a la postura que debe adoptar, los movimientos repetitivos, los factores psicosociales, la correcta proyección de la voz, la iluminación o las condiciones termohigrométricas seguirán repitiéndose errores que a día de hoy están presentes en el aula.

Es preciso no burocratizar estos procesos y tratar de realizar estos estudios de la manera más cualitativa posible, con el propósito de ofrecer respuestas reales a las situaciones cotidianas.

El análisis de la situación real a día de hoy puede convertirse en un excelente punto de partida para un trabajo más exhaustivo, en concreto para una posible tesis doctoral que ofrezca una lectura actual y cuantitativa que plantee soluciones indicadas a cada caso, contando con los principales actores en este proceso, es decir, profesores y alumnos.

Conclusiones

La necesidad de dedicar esfuerzos a aquellos procesos que implican una mejora de la calidad en el ambiente educativo se antoja capital. Este momento de crisis a todos los niveles podría ser el adecuado para apostar desde los centros por este tipo de gestión, siempre sin generalizar ni burocratizar los procesos preventivos como se ha venido haciendo hasta ahora. Deben aplicarse medidas reales y lógicas que fomenten unas condiciones óptimas para el aprendizaje, teniendo en cuenta no solo el espacio —el centro educativo— sino también los agentes implicados en el proceso.

Es preciso que el profesor se sienta respaldado y valorado en cuestiones que le afectan a su salud laboral, ya sean factores termohigrométricos como psicosociales, ofreciéndole soluciones palpables y lógicas en esta materia.

El hecho de contar con un profesional cómodo y a gusto en su puesto de trabajo garantiza su desarrollo en el ámbito laboral, mejorando aquellos factores protectores que reducen el estrés.

El camino se antoja largo y complicado, pero a la vez apasionante y motivador. Quizás uno de los retos de la educación del siglo XXI esté en aumentar la calidad educativa a través de la mejora de las condiciones físicas en que se desarrolla el proceso de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- CARBONELL, J. (2001): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978): Incluida en <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- ESTEVE, J. M. (1994): *El malestar docente*. Paidós. Barcelona, 3ª edició, 177 pàg.
- EICHEL, J. S. y GOLDMAN, L. (2002): Safety Makes Sense: A program to prevent Unintentional Injuries in New York City Public School. *Journal of School Health*, 71(5), pp. 180-3.
- GORDON, J. y TURNER, K. (2003): School staff as exemplars-where is the potential?. *Health Education*, Vol. 101 Iss: 6, pp. 283-291.
- GARCÍA, J. L. (1995): *La economía española durante el franquismo. Temas para el Debate*. Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDAD E HIGIENE. Datos Accidentabilidad. <http://www.insht.es/>
- LEY 31/95, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. BOE 10 de noviembre de 1995, nº 269.
- MORENTE, F. (1997): *La depuración del magisterio nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.
- MORENTE, F. (2003): «La Depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión», en *Anuario de la UNED 2001-2002*, 661-688.
- ROGERO, J. (2002): *La calidad de la escuela pública. Recuperar la llama*. Madrid.
- TURMO, E. (1975): *Clasificación de accidentes*. Tema docencia S-22. Notificación de accidentes. Tema docencia S-23. Registro de accidentes. Tema docencia S-24. Barcelona, Centro de Investigación y Asesoramiento Técnico. Instituto Nacional de Higiene y Seguridad en el Trabajo.
- UGT. Varios autores (2002) *Guía de buenas prácticas: para la mejora de la prevención de riesgos laborales en los/as trabajadores/as de la enseñanza en centros educativos públicos de educación infantil y primaria*. Madrid: Secretaría de Comunicación e Imagen.

L'autor

Carlos Riera Rosselló, nascut a Palma l'any 1980, és llicenciat en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears i tècnic intermedi en Prevenció de Riscs Laborals. Ha exercit de tècnic en prevenció entre els anys 2004 i 2012. Actualment cursa el Màster Oficial Interuniversitari en Educació impartit a la Universitat de les Illes Balears.

**La qüestió educativa en
els debats d'investidura
al Parlament de les Illes
Balears**

Juan José Burgués Mestre
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2013), 24
175-191

La qüestió educativa en els debats d'investidura al Parlament de les Illes Balears

Education in Balearic parliamentary investiture debates

Juan José Burgués Mestre*

Resumen:

Los debates de investidura en el Parlament de les Illes Balears son una fuente de información privilegiada para conocer los grandes planteamientos políticos y educativos para nuestra comunidad autónoma. Además, son el reflejo de un juego de pesos contrapuestos entre grupos conservadores, defensores de la libertad y de un sector público mínimo, y grupos progresistas, que abogan por la intervención del sector público en la defensa del Estado del Bienestar y de la equidad social.

El interés de este artículo está en que, metodológicamente, he seguido los planteamientos de Amartya Sen referidos a la inclusión de los «elementos éticos» como componentes de la «libertad» y del propio «desarrollo» de la cuestión que abordo. Así, pretendo evidenciar que la configuración de un sistema educativo propio no sólo depende de la normativa referida a su desarrollo, sino también a la voluntad que unos y otros manifiestan a través de sus discursos en el Parlament.

Palabras clave: Política educativa, historia de la educación en les Illes Balears.

Abstract:

Balearic parliamentary investiture debates are a source of privileged information, offering an insight into key political and educational proposals for the region. Moreover, they also reflect power struggles among conservatives, advocates of freedom, a very small sector of the public, and progressive groups who uphold public sector intervention in order to defend the welfare state and social equality.

The interest appeal of this article is the fact that, methodologically, I have followed the ideas of Amartya Sen regarding the inclusion of «ethical elements» as components of «freedom» and the «development» itself of the issue that I address. In this way I intend to show that the creation of an education system not only depends on regulations governing its development, but also on the wishes that different groups convey through their speeches in Parliament.

Key words: Education policy, history of education in the Balearic Islands.

* Grup d'Estudis d'Història de l'Educació. E-mail: juanjo.burgues@uib.es

Introducció

La bibliografia sobre la història de l'educació a les Illes Balears durant la Transició i l'Estat autònom és escassa, si la comparam amb la d'altres períodes històrics.¹ També ho són els estudis referits a la nostra legislació educativa² i als discursos polítics educatius, tant del període preautònom com del posterior, ja en el marc de l'Estat autònom.³

L'objectiu d'aquest article és mostrar la manera com els partits polítics de les Illes Balears tracten la qüestió educativa en els plens dels debats d'investidura del president del Govern, que tenen lloc al Parlament de les Illes Balears. Metodològicament, he utilitzat unes fonts primàries que no han estat gaire habituals en les investigacions històriques sobre l'educació a les Illes Balears: els discursos d'investidura que tenen lloc al Parlament.

En aquestes intervencions, el candidat a president presenta els grans plantejaments polítics sobre educació de la seva legislatura, i, amb els torns de rèplica i contrarèplica que permeten els debats d'investidura, podem analitzar la relació dialèctica existent entre els grups parlamentaris conservadors i els progressistes respecte del desplegament del nostre sistema educatiu i de la normalització de la llengua vehicular a l'ensenyament.

Justificació d'un estudi de política educativa

La complexitat terminològica del concepte «política educativa» és conseqüència de la forta càrrega polisèmica que conté el concepte de «política».⁴ De les moltes accepcions del concepte de «política educativa», en aquest article em referesc a un nivell «macropolític»,⁵ que, en el nostre àmbit estatal, podem atribuir a les polítiques del Govern de l'Estat, de cada una de les comunitats autònomes (d'ara endavant, CCAA) i dels ajuntaments.

¹ GRUP D'ESTUDIS D'HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ (2007). *Bibliografia per una història de l'educació de les Illes Balears*. Palma: UIB. <http://www.uib.es/depart/dpde/theducacio/docs/bibheib.pdf> (Darrera data de consulta: 12/06/2012).

² SUREDA GARCÍA, B. «El desenvolupament de les competències educatives no universitàries a la comunitat autònoma de les Illes Balears (1998-2003)». A: MARCH CERDÀ, M. (dir.) (2004). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.

³ SUREDA GARCÍA, B.; MOTILLA, X. «Bibliografia de l'educació a les Illes Balears (2000-2006)». A: MARCH CERDÀ, M. (dir.) (2006). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia, pàg. 304-313.

⁴ El professor Fernández Soria apunta al respecte que: «*Conviene advertir que la terminología de lo que se entiende por política educativa no sólo no está epistemológicamente resuelta, sino que cada vez se hace más compleja tanto por los nuevos conceptos que se introducen dentro de un amplísimo campo de estudio, como por la variedad y la amplitud de los matices y contenidos con que estos términos se van enriqueciendo; que no es de extrañar dado que la política en general y la educativa en particular están en constante mutación y en permanente desarrollo*». FERNÁNDEZ SORIA, J. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis, pàg. 12-13.

⁵ «*La Política Educativa (así, en mayúscula) es una ciencia política en su aplicación al caso concreto de la educación, pero las Políticas Educativas (ahora en plural y minúsculas) son múltiples, diversas y alternativas. La Política Educativa es, por tanto, la reflexión teórica sobre las políticas educativas [...]. En lengua inglesa la distinción es más fácil porque hay un término específico para cada cosa. "Policy" es Ciencia Política. "Policy Studies" son, por lo tanto, los estudios de Política y, en particular, "Educational Policy" es la ciencia de la Política Educativa. En cambio, "Politics" es la política del día a día. Y por tanto, "educational politics" son las políticas educativas. Todos ellos son términos relacionados pero diferentes*». PEDRÓ, F.; PUIG, I. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, pàg. 21.

El punt definidor per excel·lència de la política educativa rau, segons les explicacions del professor A. J. Colom,⁶ en la relació entre «política i poder», i, concretament, en les possibilitats «del poder fer». Així doncs, els Parlaments autonòmics, malgrat que no són agents específicament educatius, participen en educació, ja que presenten el seu programa de Govern en els debats d'investidura i exerceixen, d'aquesta manera, una funció educativa no expressa.

Un altre tret característic de la política en general —i que faig extensible al de la política educativa—, que desenvolupa el professor Francisco Álvarez seguint les aportacions de l'economista indi Amartya Sen, és que té en compte la inclusió dels elements ètics —els debats al Parlament— com a components de les problemàtiques que acompanyen aquesta disciplina.⁷

Incorpora la noció de «capacitats potencials» com l'element fonamental a l'hora d'avaluar el vincle entre llibertat i desenvolupament.⁸ Les llibertats, enteses en aquest estudi com a competències educatives per desenvolupar el sistema educatiu de les Illes Balears, són qualque cosa més —diu Sen—⁹ que no solament la finalitat última del desenvolupament. Són, també, un medi crucial per la seva efectivitat, és a dir, per desenvolupar un model educatiu propi. Així doncs, creure que el nostre decret de traspàs de competències¹⁰ suposà el començament del nostre sistema educatiu autonòmic, és un exercici d'«hiperracionalisme»,¹¹ per la gran responsabilitat que tenen els poders executius i legislatius en el seu desenvolupament.

⁶ COLOM, A.; DOMÍNGUEZ, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel, pàg. 45.

⁷ Les aportacions d'Amartya Kumar són molt importants a l'hora d'entendre les teories polítiques contemporànies, diu Francisco Álvarez. Amartya podria ser vist com una veu dins el món de l'economia que ha tornat —després d'unes dècades de triomf del lliure mercat— a una visió humanista sobre els problemes de la desigualtat i el desenvolupament social. Concretament: «*Ha contribuido enormemente a la ciencia política y especialmente a la economía del bienestar*». ÁLVAREZ, J. F. «Capacidades, libertades y desarrollo: Amartya Kumar Sen». A: MÁIZ, R. (2001). *Teorías políticas contemporáneas*. València: Tirant lo Blanch, pàg. 381-396.

⁸ «*La manera más adecuada de considerar la "verdadera" igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades, es decir, por la eliminación de desigualdades de capacidades*». SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial, pàg. 20.

⁹ Aquest reconeixement pot basar-se en una anàlisi empírica de les conseqüències i interconnexions entre llibertats de diferents tipus, i en l'estesa evidència empírica que indica que aquestes llibertats solen reforçar-se entre si. SEN, A. (1999). *Development as freedom*. Nova York: Oxford University Press. <http://www.iadb.org/etica> (Darrera data de consulta: 1/10/2006).

¹⁰ L'originalitat del plantejament de Sen és que diferencia capacitat i utilitat. Per Sen: «*Cuando se toma la utilidad como representación del bienestar individual, hay que saber que nos da una información muy limitada y además no presta atención directa a la libertad para intentar conseguir el bienestar o cualquier otro objetivo [...]. La métrica de la utilidad puede ser especialmente grave en el contexto de una diferenciación arraigada de clase, género, casta o colectividad. Contrasta con el enfoque de las capacidades, que nos proporciona un cuadro muy vivo de la falta de libertad para lograr este funcionamiento elementales, falta de libertad que sufre la gente sometida a grandes privaciones*». SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial, pàg. 18-19.

¹¹ Per Sen, l'acció racional, quan pretén aconseguir resultats òptims en la relació entre mitjans i fins, sense tenir en compte la complexitat de l'individu com a agent o la de tota una comunitat autònoma, com és el nostre cas, pot conduir a formes d'hiperracionalisme, si les llibertats de què disposa no s'ajusten a les seves capacitats potencials que les poden fer marxar. Aquesta és una de les fonts de problemes que sorgeixen a l'hora d'utilitzar els models racionals. Aquesta, diu Álvarez, és la contribució més important del premi Nobel d'economia de 1998. Per Sen: «*El desarrollo económico puede considerarse exclusivamente como un proceso de expansión de las libertades humanas [...]. Es preciso, pues, que analicemos las instituciones políticas y económicas, las oportunidades sociales, las estructuras legales, la corrupción y el mantenimiento de ciertos modos de conducta*». ÁLVAREZ, J. F. «Capacidades, libertades y desarrollo: Amartya Kumar Sen». A: MÁIZ, R. (2001). *Teorías políticas contemporáneas*. València: Tirant lo Blanch, pàg. 381-382.

Amb aquest article vull mostrar que tan important són les competències educatives que ens atorga el decret de transferències educatives, com els debats d'investidura, perquè hi podem observar la «lliure» voluntat per configurar un sistema educatiu propi o la simple mimesi d'allò que han desplegat altres CCAA.¹²

Els corrents ideològics en política educativa

En el darrer terç del segle XX, a conseqüència de la crisi del petroli de 1973,¹³ el corrent neoliberal fonamentat en l'escola de Chicago i en les teories econòmiques de Hayek coincideixen en una idea: la del debilitament i l'esgotament de l'Estat del Benestar. Hi ha nous liberalismes¹⁴ que consideren que la defensa d'un Estat garant dels serveis bàsics per a tota la població i proveïdor d'equitat a tota la nació està esgotada,¹⁵ precisament quan el segle passat fou el de «l'extensió» de l'educació.¹⁶

A més, hi ha hagut la irrupció de la «globalització» de l'economia a partir de l'aparició de les noves tecnologies, que han creat allò que Manuel Castell ha anomenat la «societat en xarxa»,¹⁷ i que ha provocat que molts dels paràmetres en els quals se sustentava aquesta idea d'un estat del benestar social keynesià no depenguin únicament d'un Estat nació, sinó prioritàriament de grans empreses supranacionals que han vist en l'Estat un destorb, fins al punt de dur al terreny privat els components de la protecció social que tradicionalment havien estat en mans de l'Estat.

L'èxit d'aquest corrent rau —diu Josep Ramoneda— en el fet que l'estat del benestar del món occidental fou possible als anys cinquanta perquè la classe obrera no es deixàs endur per la il·lusió comunista. Una vegada conquerida l'hegemonia, a la dècada dels anys vuitanta, a conseqüència de la caiguda del règim comunista, entre 1989 —amb la caiguda del mur de Berlín— i 1991 —amb la Perestroika—, la dreta ja no ha vist mai més raons per mantenir aquest pacte polític.¹⁸

¹² «Es importante que la búsqueda de las respuestas necesarias [a los problemas políticos y también a los políticos educativos] se haga desde una óptica escéptica de la objetividad, por cuanto lo que podemos observar depende de nuestra posición relativa respecto de los objetos susceptibles de ser observados, lo que acabamos por creer está influido por lo que observamos y como actuamos finalmente, está relacionado con nuestras creencias». *Ibid.*, pàg. 386.

¹³ PEDRÓ, F.; PUIG, I. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, pàg. 99.

¹⁴ Manllevam la línia argumental de Fernández Soria, que creu innegable la finalitat econòmica de les relacions —una de les quals és educativa— Estat-individu, com va justificar Adam Smith. El pare de l'economia moderna no creia que «la riquesa de les nacions» fora possible sense la defensa social per part de l'Estat, concretament sense que intervingués d'una manera subsidiària en institucions públiques, les quals particularment —és a dir, de manera privada— no serien d'interès. FERNÁNDEZ, J. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis, pàg. 56-60.

¹⁵ «La concepción clásica del liberalismo dominante en el siglo XIX, cuando predominaba la figura del Estado genearme que intervenía exclusivamente con la intención de hacer posible la libre circulación de bienes y personas, se pasa a un enfoque Keynesiano del Estado, intervencionista y proveedor de bienes colectivos, que no sólo pretende ahora la consecución del pleno empleo, sino también ayudar a los más desfavorecidos». *Ibid.*, pàg. 56.

¹⁶ Va ser el segle passat, el segle de l'explosió escolar per a tothom, del repte per l'extensió de l'educació a tota la població, de l'obertura de l'ensenyament secundari i de l'accés massiu a l'educació universitària i superior. D'aquesta manera, se superà la tradicional dualitat en dos grans trams: un per a les classes populars —l'educació primària— i un altre per a les classes superiors —la segona i superior—, a partir de la creença ferma de la intervenció de l'Estat en la provisió d'educació. PUELLES BENÍTEZ, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED, pàg. 243.

¹⁷ CASTELLS, M. (1997). *La Era de la Información*. Vol. 1: *La sociedad en red*. Madrid: Alianza.

¹⁸ RAMONEDA, J. (1999). *Después de la pasión política*. Madrid: Taurus, pàg. 218-219.

Així doncs, el ressorgiment del monetarisme de Milton Friedman de l'escola de Chicago és el màxim exponent polític a partir dels anys noranta per als partits conservadors arreu del món, els quals, amb el suport d'organismes internacionals, com el Banc Mundial i el Fons Monetari Internacional, que amb les seves polítiques fixen el rumb de tots els països del món, aspiren a ser el pensament únic front un keynesianisme socialdemòcrata que consideren obsolet. Al respecte, Puelles Benítez diu que els darrers anys l'educació no ha quedat exempta de la política que aspira a fer desaparèixer l'escola pública i que l'educació sigui totalment privatitzada,¹⁹ a favor de la llibertat d'ensenyament i de la lliure elecció de centre.²⁰

Malgrat tot el que hem exposat fins ara respecte de quina és la tendència política i econòmica actual en educació, el neoliberalisme ha començat a mostrar un cert esgotament en els moments actuals, com afirma molt encertadament Francesc Pedró. Que a Europa l'Estat continuï conservant el control de la major part de les funcions relacionades amb la provisió educativa és un símptoma de la seva fermesa.²¹ A més, mostra la importància de les relacions Estat-educació en la configuració del sistema educatiu.²²

El discurs conservador en educació en els debats d'investidura

D'una manera simplista, podríem dir que la política té l'objectiu d'aconseguir una societat millor i la política educativa, una societat millor mitjançant l'educació. Aquesta simplicitat en la recerca de l'objectiu es perd quan es focalitza en allò que anomenem el «bé comú».²³ Concretament, John Rawls, en el seu tractat *A theory of justice* (1971),²⁴ fixa les

¹⁹ «Esta derecha económica ha aplicado sin demasiados miramientos una concepción economicista a múltiples campos “[...]”. Al contrario, su aplicación ha tenido tanto éxito que casi todo el mundo, incluyendo la izquierda política, ha adoptado consciente o inconscientemente, el lenguaje economista de la educación. Así, a día de hoy, se habla con toda naturalidad de oferta pedagógica, de demanda de educación, eficacia de educación, competencias entre centros docentes, atención a los padres y alumnos como clientes, etc.». PUELLES BENÍTEZ, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED, pàg. 254.

²⁰ *Ibid.*, pàg. 260.

²¹ «El Estado sigue siendo “el empresario más grande del sector educativo”» diu Pedró, que expressa set funcions de l'Estat en el seu paper redistributiu i de garantir els serveis educatius: «A) El establecimiento y la promulgación de los fines de la educación y los objetivos de los niveles educativos, al menos en el nivel más general de concreción. B) La administración y el gobierno del sistema escolar, en términos generales, así como su supervisión y el control de su funcionamiento. C) La financiación del sistema escolar y, particularmente, del parque escolar público y de los centros subvencionados o concertados. D) La organización del sistema escolar en sus distintos niveles, ciclos y modalidades institucionales. E) Las prescripciones curriculares de los distintos niveles, ciclos y modalidades institucionales, así como la homologación de títulos, acreditaciones y certificados, y en su caso su expedición directa. F) La acreditación y homologación, y generalmente también la formación inicial del profesorado de los distintos niveles educativos. G) La evaluación del sistema escolar y, particularmente, de los resultados conseguidos por los alumnos. PEDRÓ, F.; PUIG, I. (1999). *Reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, pàg. 104.

²² PUELLES BENÍTEZ, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED, pàg. 246.

²³ «Bé comú», que històricament —diu Fernández Soria— ha emmarcat l'acció política des de les dictadures fins a les democràcies. Per tant, la política que cerca el «bé comú», que els partits polítics cerquen en l'educació, engloba l'ego de l'ésser individual, i també l'alter de la comunitat que persegueix una «justícia social» per a tots mitjançant una política ciutadana. FERNÁNDEZ SORIA, J. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis, pàg.23.

²⁴ «Conseguir gestionar el desacuerdo social por la vía de la racionalidad kantiana, conciliar los valores de libertad y de igualdad (de tanta importancia a partir de la Segunda Guerra Mundial) bajo un contexto ético aceptado, articular en una sola estructura moral la libertad y la igualdad por sobreparar el derecho del individuo al colectivo, ya que lo que es justo nos determina el bien como valor de la persona y de la comunidad». COLOM, A.; DOMÍNGUEZ, E. (1997). *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel, pàg. 18.

bases per a la interpretació del concepte de «justícia» i desenvolupà una teoria política que ha estat fonamental per entendre, per exemple, les diverses visions sobre l'equitat i el liberalisme que s'observen en els discursos d'investidura respecte del fet educatiu i de la normalització de la llengua pròpia en els nostres centres educatius.²⁵

Respecte de la descentralització educativa a les Illes Balears, el focus d'atenció en la configuració del nostre sistema educatiu s'ha centrat més en la seva administració que no en el disseny curricular propi. Concretament, el PP s'ha emparat en els arguments de la qualitat i llibertat en educació per defensar un model de sistema educatiu per a les Illes Balears. El moviment neoliberal en educació farà que la descentralització educativa adopti un caire diferent del tradicional, concretament envers les mateixes escoles i les famílies, com a dispositives finals del control de la despesa en educació, i afavorir, per tant, la lliure competència entre escoles públiques i privades.

Així doncs, el posicionament del PP en matèria educativa ha estat clar al llarg dels anys a partir d'aquests principis exposats. Especialment ho ha estat la darrera legislatura, com podem comprovar en el torn de contrarèplica del president actual José Ramón Bauzá a la rèplica del socialista Antich, en la presentació del programa de Govern del candidat conservador. Malgrat l'agraïment de Bauzá al candidat socialista per intentar arribar a un pacte per l'educació, i separar, així, l'educació de la confrontació partidista, la seva interpel·lació fou, de bell nou, una defensa radical de la llibertat en educació, de rebuig de la «cosa pública» i de defensa de la iniciativa privada, fins i tot en educació.

«I tenim una màxima prioritat, que també m'alegra, que ja he sentit en altres ocasions, però que també vostè ha comentat..., una prioritat en matèria educativa. Hem de tenir alçada de mires, hem de tenir, en aquest cas, l'expectativa que la nostra gent deposita en nosaltres, els polítics, basada en la realitat, i jo vull una educació de qualitat, una educació en llibertat, una educació sense debats estèrils, una educació en què prevalgui la cultura de l'esforç i no la cultura del conformisme; una educació que estigui basada també en la formació professional, en la formació contínua, en la formació universitària..., en la formació, en definitiva. I també hem de donar pas a la implicació de la iniciativa privada, juntament amb la Universitat, perquè l'oferta i la demanda del sector empresarial i de la formació universitària puguin anar en paral·lel, de manera que s'identifiquin les necessitats i potencialitats d'una indústria emprenedora i una oferta en formació acadèmica».²⁶

Aquesta interpretació de la descentralització educativa com el màxim desmantellament del paper de l'Estat com a rector de l'educació és justificada per Puelles «*como un cambio de rumbo en el camino de la descentralización en favor de una vía ideológica que se pone al servicio de los intereses de la versión neoliberal de la globalización*»,²⁷ o, en paraules de Fernández Soria, «*la descentralización no es vista por todos como un hecho asociado a la democratización de los procesos políticos, sino como una artimaña utilizada por el neoliberalismo para actuar más impunemente sin el control centralista*».²⁸ Aquests posicionaments són clars, una vegada que les competències educatives han estat assumides.

²⁵ COLOM, A. J.; MÈLICH, J. C. (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós, pàg. 103.

²⁶ «Sessió d'investidura del candidat a president de la comunitat autònoma de les Illes Balears». *Diari de sessions del ple del Parlament de les Illes Balears*, núm. 2, fascicle 2, VIII legislatura, any 2011, pàg. 35.

²⁷ PUELLES BENÍTEZ, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED, pàg. 411.

²⁸ FERNÁNDEZ SORIA, J. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis, pàg.185.

A la sisena legislatura, la defensa que el candidat Matas féu del seu programa educatiu va ser clarament rupturista amb els quatre anys anteriors del Pacte de Progrés. Matas va defensar la construcció d'un model educatiu per a les Illes Balears des d'un posicionament ideològic diametralment oposat al del candidat socialista, del qual criticà el vessant excessivament intervencionista, especialment en l'àmbit lingüístic. Vegem la manera com el candidat conservador defensà un discurs «expressament» liberal. Argumentà:

«Llibertat, un altre principi sacrosant per a un demòcrata de les democràcies, que són les úniques possibles.

[...]

»No es pot imposar cap llengua; no es pot anar en contra de cap llengua; no es pot ignorar olímpicament la realitat sociolingüística; no es pot violentar, en nom del que sigui, la llibertat d'elecció de centre escolar o convertir en una caricatura el bilingüisme de la nostra societat i la nostra llengua, que volem defensar i estimam».²⁹

En els discursos polítics conservadors, la intervenció de l'Estat en educació patirà crítiques implacables amb arguments d'eficàcia i de defensa de la llibertat.³⁰ A més, les mesures d'optimització dels recursos educatius públics seran avalades pel suport de grans grups de poder econòmic, com va passar la darrera legislatura.³¹ Al respecte, Iyanga Pendi, cometa que la política educativa del neoliberalisme es caracteritza «*por el peso del mercado, la libre iniciativa, la libre empresa, los espacios privados, las privatizaciones, el gobierno limitado, la reducción de la política, la escuela privada, la educación pensada y organizada con prioridad en la lógica económica y como preparación el mercado, las inversiones en la educación, los currículos pensados de acuerdo con las exigencias del mercado, meritocracia, selección, la idea de la competencia para el desarrollo y la modernidad, y el individuo frente al grupo*».³²

Un dels millors exemples de discurs conservador en educació l'he trobat en les paraules de Rosa Estaràs a la setena legislatura. Vegem a continuació la fervorosa defensa de la llibertat d'educació i d'un model lingüístic trilingüe basant-se en el Decret de trilingüisme³³ que va fer la candidata conservadora en el seu torn de rèplica.

«Quatre. I en l'educació dels nostres fills i les nostres filles, es continuarà la política d'intentar apropar-nos a la lliure elecció de centre? Objectiu molt difícil, però necessari. Es continuarà donant suport a l'escola pública i també a la concertada? Tendran dret les famílies a rebre informació en la llengua que ho sol·licitin? Podran escollir els pares i les mares la llengua en l'ensenyament infantil? Serà concertat el batxillerat? [...] Potenciaran les nostres modalitats insulars, mallorquí, menorquí, eivissenc i formenterenc, que tant li varen costar a vostè i al seu grup quan negociàvem l'Estatut d'autonomia? Tendrem un model educatiu no excloent sobre la base de l'acord amb els pares, les mares, els professors, els alumnes, els treballadors, mantenint el ritme de creació de nous centres i la seva reforma? Què faran amb el trilingüisme? No perdin aquesta oportunitat històrica, Sr. Antich. El decret de trilingüisme compensa *de facto* una

²⁹ «Sessió d'investidura del candidat a president de la comunitat autònoma de les Illes Balears». *Diari de sessions del ple del Parlament de les Illes Balears*, núm. 2, VI legislatura, any 2003, pàg. 20-21.

³⁰ PUELLES BENÍTEZ, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED, pàg. 257.

³¹ VELASCO, D. (2001). *Pensamiento político contemporáneo*. Bilbao: Universidad de Deusto, pàg. 79-80.

³² IYANGA, A. (2003). *Política de la educación y la globalización neoliberal*. València: Universitat de València, pàg. 51.

³³ Decret 52/2006, de 16 de juny, sobre mesures per fomentar la competència lingüística en llengües estrangeres dels alumnes dels centres no universitaris de les Illes Balears sostinguts amb fons públics.

situació de desigualtat. Quan un centre ha fet una immersió d'un 80%-90% en llengua catalana, per posar anglès, haurà de reduir un poc de català, perquè, si el cent per cent és en català, no sé com ho farà per poder fer la immersió en anglès. Li oferesc en aquest punt un gran pacte per l'educació, que crec que és necessari a l'hora de poder fer país, però sense demagògies. Un pacte seriós, amb principis, valors i conviccions».³⁴

Malgrat que ja no hi ha excuses per reclamar les competències d'educació, abans d'aprovar el decret de traspàs d'aquestes competències, també és comú aquest tipus de discurs. Vegem que defensen el coneixement de la nostra llengua com un «mèrit» i no una obligació, com ja manifestaren l'any 1987.

«Som partidaris de l'impuls per la via del coneixement i de l'estimació, més que no de la imposició per la via de la norma jurídica [argumentava el senyor Cañellas]. Ho hem dit moltes vegades i ho continuem defensant. I tot això, perquè l'estimació atreu i la imposició consideram que repel·leix».³⁵

Una de les conseqüències d'aquesta manera d'entendre la normalització de la llengua catalana a les nostres escoles fou l'aparició, el 1994, de la controvertida Ordre Rotger³⁶ sobre l'ús de la llengua catalana com a llengua vehicular de l'ensenyament no universitari. Aquesta ordre no establí uns mínims per a l'ensenyament en català i va permetre que existís l'ensenyament solament en castellà. Malgrat que era un partit regionalista, UM, responsable de l'àrea d'Educació durant la sisena legislatura, justificava aquest posicionament:

«La normalització lingüística i la defensa de les modalitats insulars són per nosaltres les dues cares d'una mateixa peça: si es perden les modalitats es desperten els pobles de Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera, però, si no es normalitza la llengua, va camí del cementiri. Tan important és una cosa com l'altra. Ara bé, sí que fa falta posar de relleu que la nostra cultura autòctona està encara en greu desavantatge respecte de la cultura de parla castellana, i això no ho hem d'oblidar durant aquests quatre anys. La defensa de la nostra llengua i de la nostra cultura ha de ser efectivament, com vostè va dir, per la via del seny, per la via de fugir de radicalismes que només contribueixen a fer-les odioses, però, tanmateix, s'ha d'actuar amb la fermesa que faci falta per a l'aplicació de la consensuada Llei de normalització lingüística».³⁷

Pels conservadors en el Govern, la «llibertat», i no el desenvolupament de l'EA, és l'eix cardinal de la seva política educativa.

Això a banda, els principis d'unitat i autonomia que defineixen el nucli sobre el qual se sustenta l'Estat autònom,³⁸ fixen les característiques de la descentralització educativa espanyola. La defensa dels partits conservadors és, però, a favor de la iniciativa privada i de la reducció del paper de l'Estat.

³⁴ «Sessió d'investidura del candidat a president de la comunitat autònoma de les Illes Balears». *Diari de sessions del ple del Parlament de les Illes Balears*, núm. 3, VII legislatura, any 2007, pàg. 55.

³⁵ «Sessió d'investidura del candidat a president de la comunitat autònoma de les Illes Balears». *Diari de sessions del ple del Parlament de les Illes Balears*, núm. 2, II legislatura, any 1987, pàg. 18.

³⁶ Ordre del conseller d'Educació i Cultura i Esports, de 12 d'agost de 1994, sobre l'ús de la llengua catalana, de les Illes Balears, com a llengua vehicular en l'ensenyament no universitari.

³⁷ «Sessió d'investidura del candidat a president de la comunitat autònoma de les Illes Balears». *Diari de sessions del ple del Parlament de les Illes Balears*, núm. 2, II legislatura, any 1987, pàg. 36-37.

³⁸ FERNÁNDEZ SEGADO, F. (1992). *El sistema constitucional espanyol*. Madrid: Dykinson, pàg. 870

El constitucionalisme espanyol intenta mitigar els conflictes entre l'Estat i les CCAA argumentant que el nostre model d'Estat —i, per tant, també de la qüestió de l'educació a l'Estat autònom— exigeix atendre dues consideracions importants: el doble sentit amb què la CE utilitza el terme «Estat» —per referir-se tant a l'Administració central com a l'autònoma—, i a la inexistència d'una relació de suprasubordinació entre l'Estat i les CCAA.³⁹ Per tant, no és difícil percebre que aquesta qüestió és molt controvertida per a totes les CCAA que «històricament» han tingut aspiracions sobiranistes. No ens ha d'estranyar, per tant, que, els anys en què el PP ocupà el Govern, l'impuls del nostre EA anàs a remolc de les directrius que fixava Madrid.

Joan Subirats explica que existeix una vertadera càrrega política en el procés d'assumpció de les màximes competències per part de les CCAA que afecta el desenvolupament d'algunes matèries, com ara l'educació.⁴⁰ A més, popularment, el concepte és relacionat amb la recuperació d'institucions perdudes i del fet identitari enfront de l'uniformisme estatal,⁴¹ especialment per a les CCAA que, com les Illes Balears, arribaren a l'autonomia per la «via lenta».⁴²

³⁹ «Respecto la primera consideración, el término “Estado” hace referencia a la totalidad de la organización jurídica-política de la nación española, incluyendo las organizaciones propias de las naciones y regiones que la integran. En casos distintos al nuestro, por Estado se entiende sólo el conjunto de las instituciones generales o centrales y sus órganos periféricos, contraponiendo así estas instituciones, a las propias de nuestras CCAA ya la de otros entes territoriales autónomos. Por esta interpretación de la CE, las CCAA pueden ser consideradas como instancias territoriales de naturaleza estatal que ejercen poderes estatales, independientemente del ámbito material sobre el que, sus poderes se proyectan mediante de sus respectivos EEAA.

»Respecto la segunda consideración, se hace referencia a la inexistencia de una relación supra-subordinación entre el Estado y las CCAA, al contrario, la relación entre ambas se fundamenta una necesaria colaboración para promover los intereses generales; intereses generales que en otros casos distintos a los nuestro, son de exclusividad del Estado». *Ibid.*, pàg. 868-869.

⁴⁰ Per Subirats, aquesta etapa és la que posteriorment ha permès que aquests darrers trenta anys: «el regionalismo haya pasado de ser un movimiento de defensa y de reconocimiento territorial, a una estrategia de modernización económica, y también a un movimiento de cambio constitucional y de transformación del Estado». SUBIRATS, J. (2002). *Veinte años de autonomías en España. Leyes, políticas públicas, instituciones y opinión pública*. Madrid: CIS, pàg. 3.

⁴¹ COLOM PASTOR, B. (2001). *Veinticinco años de autonomía Balear*. Madrid: Marcial Pons, pàg. 25.

⁴² Els articles 148 i 149 fixen les regles del joc entre dos ens que es troben en contínua relació dialèctica per l'assumpció de competències i que entren en conflicte: l'un —l'Estat—, per mantenir la unitat i la sobirania nacional que té garantida, per la possessió d'un nucli de competències exclusives respecte d'allò que és «bàsic» al Títol I de la CE; i, uns altres —les CCAA— que lluiten per augmentar el seu marge competencial com a manera de desenvolupar els seus trets identitaris. Fernández Soria diu que l'educació a l'Estat espanyol és una de les matèries que entra en aquesta dialèctica de la centralització-descentralització. Reproduïm, a continuació, les seves paraules per enquadrar l'educació com a matèria compartida entre l'Estat i les CCAA: «Así, por ejemplo, en el ámbito de la educación, como en cualquier otro de la política general, el Estado regula sobre aspectos básicos exigibles para la igualdad y la unidad de todas las nacionales-propiciadores de la integración de todos los españoles y de todas las Comunidades-, como al desarrollo mediante ley orgánica de los derechos y libertades públicas en el ámbito de la enseñanza, reservándose también mínimas competencias administrativas, mientras que las CCAA desarrollan el contenido del “básico” establecido por el Estado, usando de sus competencias ejecutivas y de administración, pudiendo legislar sobre lo que exceda este carácter básico y sea de la competencia de las CCAA». FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2002). *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis Educación, pàg. 156.

El discurs progressista sobre educació en els debats d'investidura

En el panorama educatiu comparat, el nombre creixent de temptatives que pretenen desregular l'ensenyament estatal en diverses parts del món mostren un ventall de sistemes educatius descentralitzats que aporten uns nivells significatius d'autonomia institucional i diverses maneres de gestió i administració, fins i tot a càrrec de les escoles.⁴³ Aquestes són aspiracions de la dreta contra les quals lluita el progressisme polític. En la presentació del programa de govern de Francesc Antich el 2007, el candidat va defensar la necessitat d'impulsar fermament l'escola pública:

«Em preocupa, efectivament, que l'escola pública durant aquesta legislatura no hagi tengut tot el suport que li pertoca i jo crec que n'hauria de tenir més. Per això, hem parlat d'un pla de xoc, perquè, efectivament, pugui tenir uns serveis iguals que la resta d'escoles. Escolti, que l'escola pública per a nosaltres és pública i concertada, aquest és el servei d'escola pública, aquest és el servei que jo vull que funcioni. Però la pública no vull que quedi enrere. I jo el que voldria, efectivament, és que tenguéssim un gran acord per intentar que aquesta escola pública funcionàs més bé i que estiguéssim molt preocupats per ser una de les comunitats autònomes —i jo hi estic—, que té més índex de fracàs escolar. Sé que és una situació que no és fàcil de solucionar. Per tant, per ventura serà bo que en puguem parlar i que puguem tirar endavant. Nosaltres volem fer un pla de xoc en aquest sentit i per intentar eliminar-lo. Per què? Perquè creim que és fonamental per a una comunitat autònoma que vol avançar. Per tant, d'educació en podem parlar molt, perquè nosaltres li volem donar prioritat absoluta, Sra. Estaràs, i, per tant, estaré molt content que en puguem parlar».⁴⁴

Tradicionalment, l'Estat sempre tengué un paper fonamental en les qüestions educatives des de final del segle XVII i fins a les primeres dècades del XIX.⁴⁵ La professora Ossenbach recorda que els antecedents de la gènesi dels sistemes educatius nacionals en el món occidental els tenim en el pensament il·lustrat del segle XVIII i en alguns principis teòrics que s'anaren forjant entre els segles XVIII i XIX,⁴⁶ tant en el pla del desenvolupament legislatiu, com en les idees polítiques que alimentaren l'anomenat Estat liberal.⁴⁷ Així doncs,

⁴³ WHITTY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata, pàg. 15.

⁴⁴ «Sessió d'investidura del candidat a president de la comunitat autònoma de les Illes Balears». *Diari de sessions del ple del Parlament de les Illes Balears*, núm. 2, VII legislatura, any 2007, pàg. 60.

⁴⁵ PUELLES BENÍTEZ, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED, pàg. 211.

⁴⁶ OSSENBACH SAUTER, G. «Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental». A: TIANA FERRER, A.; OSSENBACH SAUTER, G.; SANZ FERNÁNDEZ, F. (2001). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED, pàg. 9-12.

⁴⁷ Puelles Benítez parla de la concepció benèvola (posteriorment, corrompuda per la societat) de l'ésser humà que té Rousseau, quan creu en un gran contracte social, unànimement acordat per tota la societat, com la solució a la pèrdua de la llibertat natural a favor del guany d'una llibertat civil. Per Puelles, existeix una paradoxa en l'educació dins el liberalisme durant la Revolució francesa. Diu que, en el pas d'una societat estamental a una altra de classes, existí un grau elevat d'intervenció de l'Estat, fins al punt que creà unes institucions públiques educatives que s'organitzaven no lliurement, sinó a partir dels sistemes educatius nacionals. Com és ben sabut, però, aquesta aposta de l'Estat per l'educació va arribar acompanyada de resistència per una gran part del moviment il·lustrat respecte de la universalització de l'ensenyament elemental. PUELLES BENÍTEZ, M. (2004). *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED, pàg. 222-227.

els sistemes educatius occidentals sorgiren vinculats a la importància que els nous estats li atorgaren com a eina de capacitatció per a la població, per participar en el sistema incipient de mercat.⁴⁸

A dia d'avui, aquestes qüestions són innegociables per a la majoria de sistemes educatius mundials, tal com expressa el famós informe «*La educación encierra un tesoro*», de la UNESCO.

A les Illes Balears, solament hi ha hagut dues oportunitats per exposar un programa de govern progressista. Francesc Antich, líder del PSIB, defensà, el 1999, uns nivells elevats d'equitat, de cohesió i benestar social mitjançant la «igualtat d'oportunitats, la recuperació lingüística i cultural, i la formació estricta i completa de totes les persones».⁴⁹

«Expressament en educació, l'abordatge que fa de la qüestió l'afronta en clau del reconeixement de l'ensenyament com a camp estratègic de cohesió i de benestar social:

Però, continuem amb les prioritats: la cohesió i el benestar social. El meu Govern, emanat d'un pacte de progrés, considerarà que no hi pot haver desenvolupament econòmic sense cohesió i un elevat nivell de benestar social sense exclusions. La justícia, la solidaritat i la igualtat d'oportunitats passen, forçosament, per un camp estratègic: l'educació i la formació de qualitat com a garantia de futur».⁵⁰

El discurs progressista sempre és en clau de país i de defensa de les classes mitjanes. Pel partit socialista, amb la cultura i l'educació s'aconsegueix més cohesió social, alhora que es poden eixamplar les classes mitjanes. Com podem observar en el fragment següent, aquesta visió estructuradora de l'educació és una diferència clau respecte del discurs conservador al Parlament de les Illes Balears:

«Dit amb dues paraules: em propòs presidir un govern social, reformista, pragmàtic i compromès amb el país; un govern que s'inspirarà en les noves visions dels valors cívics tradicionals; un govern que apostarà amb decisió per la cultura i l'educació; un govern que es posarà com a objectiu global l'eixamplament de les classes mitjanes del país com a signe de progrés general.

Tots tenim interès de fer de les Illes Balears un país amb una classe mitjana molt àmplia, sòlida i avançada. Això convé —no cal dir-ho— als qui estan en situacions més difícils, però també convé a tota la resta, perquè fa país i perquè garanteix l'estabilitat de tothom. Aquest és el meu compromís: seguretat i estabilitat per a tots. Seguretat i estabilitat per a tots en un marc de transparència, participació, tolerància i defensa de la nostra identitat, que ha de ser la brúixola per navegar en un món globalitzat. Quan parl de seguretateconòmica, parl d'importants inversions en educació i formació dels nostres

⁴⁸ Recordem que són els liberals els qui varen considerar l'educació com una qüestió de l'Estat per sobreviure, no solalment com a democràcia (sentit que prenen de la Il·lustració), sinó també com a nació, cosa que explica el naixement i gestació dels sistemes educatius nacionals a Europa. Paral·lelament, Locke és qui posa les bases de l'Estat liberal com a manera de garantir els drets «naturals» de l'home. Construeix una filosofia política amb el propòsit de defensar els drets de l'individu enfront del poder de l'Estat. Ara ja no és una pau imposada —l'Estat liberal elimina l'home del poder—, sinó que l'ordre social serà producte d'un pacte entre l'individu i l'Estat, i, per tant, reemplaçarà el poder per l'autoritat de la llei. *Ibid.*, pàg. 215.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ «Sessió d'investidura del candidat a president de la comunitat autònoma de les Illes Balears». *Diari de sessions del ple del Parlament de les Illes Balears*, núm. 2, V legislatura, any 1999, pàg. 20.

dels nostres joves i treballadors. Més educació i més formació vol dir ciutadans amb opinió, per tant, més lliures i també ciutadans més competitius i amb més oportunitats econòmiques. Més capital humà per dur endavant el país».⁵¹

També en clau de país, és la defensa que sempre ha fet l'esquerra de la unitat de la llengua catalana enfront dels intents reiterats —argumentaran— per fer de la normalització lingüística una qüestió electoralista. Vegem a continuació la contrarèplica d'Antich a Rosa Estarás en la setena legislatura, quan el candidat socialista posà en dubte les bondats del decret de trilingüisme impulsat pel govern conservador de la legislatura passada.

«Del decret del trilingüisme —ja li ho hem dit—, nosaltres creim que quan es posa un decret d'aquest tipus hi ha d'haver igualtat per a tothom. I creim que hi ha escoles públiques que en aquests moments no poden pensar en trilingüisme, perquè tenen serveis bàsics que no hi arriben i, per tant, crec que val la pena que en l'educació, d'aquí endavant, quan fem mapes escolars, sapiguem, tinguem tota la informació i puguem fer regles d'acord amb les problemàtiques que tenen cadascuna de les escoles. Perquè les mateixes regles per a tots, sense més ajudes per a aquells que tenen més dificultats, ja no funciona; perquè no totes les escoles i no tots els instituts es troben exactament en la mateixa situació. És a dir, per tant, parlem d'escola pública, però vegem quines són les prioritats dels uns i dels altres».⁵²

Pels governs d'esquerra, la defensa de l'EA com a aixopluc de la normalització de la llengua catalana és la manifestació més clara de la seva aposta per fer del català una llengua al mateix nivell que el castellà a tots els efectes, mitjançant de la intervenció del sector públic.

«L'aprovació del nou Estatut ha de permetre a la nostra comunitat afrontar millor els nous reptes que planteja la societat del segle XXI, perquè, en definitiva, ens dona més eines per poder-ho fer. Augmenten les competències, augmenta el finançament i es reforcen les institucions pròpies: els consells insulars, que amplien la seva possibilitat de servir a la gent en els seus territoris. El desplegament de l'Estatut és una oportunitat per reforçar els valors identitaris. També ho és per pal·liar els efectes de la insularitat. I, per tant, iniciarem el desenvolupament de les disposicions addicional sisena i transitòria novena de la nova llei.

L'Estatut manté la unitat de la llengua pròpia, la seva cooficialitat i l'obligació dels poders públics de normalitzar-ne l'ús, així com la de protegir les modalitats existents. Amb aquest principi com a base, ens proposam revisar la normativa lingüística que no s'ajusti a la Llei de normalització lingüística. En paral·lel, proposarem un pacte per la llengua entre totes les forces polítiques per evitar eventuais canvis sense consens».⁵³

Conclusions

Els defensors de la llibertat com a eina estructurant del nostre sistema educatiu, enfront dels que defensen l'impuls de l'Administració autonòmica educativa per la via de la intervenció del poder públic, s'han manifestat intransigents en la cessió —encara que fos

⁵¹ «Sessió d'investidura del candidat a president de la comunitat autònoma de les Illes Balears». *Diari de sessions del ple del Parlament de les Illes Balears*, núm. 2, VII legislatura, any 2007, pàg. 19.

⁵² *Ibid.*, pàg. 60.

⁵³ *Ibid.*, pàg. 24.

mínima— de les seves quotes ideològiques a favor d'un pacte per a l'educació que pugui garantir el desenvolupament de qualsevol projecte educatiu més enllà dels quatre anys que té garantit en la seva legislatura. Per aquesta raó, som molt escèptic pel que fa a les possibilitats de poder configurar un sistema educatiu nacional des de l'impuls polític.

Dues vegades s'ha passat d'una atribució de valor estratègic de cohesió i benestar social a una defensa de la llibertat en l'elecció de centre i en l'elecció d'idioma d'ensenyament. Així doncs, percebem, en l'alternança de govern que hi ha hagut, que els candidats a president no tenen cap necessitat de construir uns eixos a llarg termini per desenvolupar les competències educatives que tenim assumides des de fa deu anys.

Així doncs, a dia d'avui no podem evidenciar quin és el projecte que té el Parlament de les Illes Balears per a l'ensenyament, és a dir, no percebem un consens mínim respecte de les qüestions educatives d'especial interès per a les Illes Balears. Aquesta situació ha de ser molt preocupant, ja que per desenvolupar les competències educatives és necessari un temps el suficientment llarg i una veritable voluntat per fer del nostre EA un instrument eficaç per desenvolupar la nostra autonomia, independentment del color polític del Govern.

Referències bibliogràfiques

- ÁLVAREZ, J. F. (2001): «Capacidades, libertades y desarrollo: Amartya Kumar Sen». A: MÁIZ, R. (2001): *Teorías políticas contemporáneas*. València: Tirant lo Blanch.
- Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (2007). *Bibliografía per una història de l'educació de les Illes Balears*. UIB. <<http://www.uib.es/depart/dpde/theducacio/docs/bibheib.pdf>>. Darrera data de consulta: 12/06/2012.
- CASTELL, M. (1997): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Volum 2. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. (2011): «Ideología i educació en el procés articulador entre el franquisme i la democràcia». *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 18 (juliol-desembre 2011), pàg. 13-36.
- COLOM CAÑELLAS, A. J.; MÈLICH, J. C. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós.
- COLOM, A.; DOMÍNGUEZ, E. (1997): *Introducción a la política de la educación*. Barcelona, Ariel.
- COLOM PASTOR, B. (2001): *Veinticinco años de autonomía Balear*. Madrid: Marcial Pons.
- «Los acuerdos autonómicos: ¿suficientes para Baleares?». *Veinticinco años de autonomía Balear*. Madrid: Marcial Pons.
- (2005): «L'estatut lingüístic de les Illes Balears». *Revista jurídica de les Illes Balears*. Palma.
- Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats (2012): *Document base per a un pacte social per l'educació*. <http://www.caib.es/govern/archivo.do?id=1091389>. Darrera consulta: 06/03/2012.
- DELORS J. (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Direcció General d'Educació (1990): *Línies bàsiques per a un model educatiu propi de les Illes Balears (ensenyament no universitari)*. Palma: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

- Direcció Provincial del MEC (1990): «La reforma del sistema educatiu». Document de treball redactat per la Unitat de Programes Educatius, Coordinació Tècnica Provincial de Reformes Educatives, Direcció Provincial del MEC. Palma, novembre de 1990.
- EMBID IRUJO, A. (2000): *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Tecnos.
- ESCOLANO BENITO, A. (2002): *La educación en la España contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ SEGADO, F. (1992): *El sistema constitucional español*. Madrid: Dykinson.
- FERNÁNDEZ, J. (1999): *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2002): *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis Educación.
- FULLAT, O. (1994): *Política de la educación*. Barcelona: CEAC.
- IYANGA, A. (2003): *Política de la educación y la globalización neoliberal*. València: Universitat de València.
- LÁZARO, E. (1985): *Atribución y ejercicio de competencias básicas*. Madrid: MEC.
- OSSENBACH SAUTER, G. (2001): «Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental». A: TIANA FERRER, A.; OSSENBACH SAUTER, G.; SANZ FERNÁNDEZ, F. [coords.]. *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED.
- LINZ, J. J. (1990): «Transiciones a la democracia». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Madrid: CIS.
- MAÍZ, R.; BERAMENDI, P.; GRAU, M. (2002): «La federalización del estado de las autonomías: evolución y déficit institucionales». A: SUBIRATS, J. *Veinte años de autonomías en España. Leyes, políticas públicas, instituciones y opinión pública*. Madrid: CIS.
- McGINN, N.; WELSH, T. (1999): *Decentralization of education: why, when, what and how*. París: UNESCO.
- MEC (1986): *Examen de la política educativa española por la OCDE*. Madrid: CIDE.
- MEC (1988): *La educación y el proceso autonómico*. Madrid: MEC.
- PEDRÓ, F.; PUIG, I. (1999): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1992): «Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental». *Revista de educación*, núm. 299. Madrid: MEC.
- (1996): «Educación y autonomía en el modelo español de descentralización». *Revista de educación*, núm. 309. Madrid: MEC.
- (2002): «El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual». *Historia de la educación*, núm. 21. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- (2004): *Elementos de política de la educación*. Madrid: UNED.
- RAMONEDA, J. (1999): *Después de la pasión política*. Madrid: Taurus.
- SEN, A. (1995): *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1999). *Development as freedom*. New York: Oxford University Press. <<http://www.iadb.org/etica>>. Darrera consulta: 1/10/2006.
- SUBIRATS, J. (2002): *Veinte años de autonomías en España. Leyes, políticas públicas, instituciones y opinión pública*. Madrid: CIS.
- SUREDA GARCÍA, B. (2004): «El desenvolupament de les competències educatives no universitàries a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (1998-2003)». A: MARCH

- i CERDÀ, M. (dir). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Gguillem Cifre de Colonya.
- SUREDA GARCÍA, B.; MOTILLA, X. (2006): «Bibliografía de l'educació a les Illes Balears (2000-2006)». A: MARCH i CERDÀ, M. (dir.). *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. Palma, Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- TIANA FERRER, A. (2004): «La descentralización de la educación en España: presente, pasado y futuro». A: AA.VV. *Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, Santillana Educación.
- VALLESPÍN, F. (2001): *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.
- VELASCO, D. (2001): *Pensamiento político Contemporáneo*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- WHITTY, G.; POWER, S.; HALPIN, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.

L'autor

Juanjo Burgués és mestre i pedagog per la UIB, i funcionari de carrera dels cossos de mestre i de secundària del Govern de les Illes Balears. És professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB.

**L'Obra Cultural Balear
i l'educació: els primers
cursos de llengua i
literatura catalana
organitzats per l'entitat
(1962-1969)**

Elvira Salom Abellán
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2013), 24
193-212

L'Obra Cultural Balear i l'educació: els primers cursos de llengua i literatura catalana organitzats per l'entitat (1962-1969)

Education and the Obra Cultural Balear: the first catalan language and literature courses organized by this body (1962-1969)

Elvira Salom Abellán*

Resumen:

Se presenta una descripción y análisis de los primeros cursos de lengua y literatura catalana organizados por la entidad Obra Cultural Balear, llevados a cabo en el Estudio General Luliano y en diferentes centros docentes de las Islas Baleares. La entidad fue fundada oficialmente el mes de diciembre de 1962, por lo tanto, se estudian los cursos escolares comprendidos entre 1962-63 i 1968-69. Finalmente, se presentan toda una serie de cuadros y gráficos que nos permiten visualizar con más facilidad la información expuesta. Todo ello nos comporta, en última instancia, algunas conclusiones.

Palabras clave: Obra Cultural Balear, enseñanza, cursos, lengua catalana.

Abstract

This paper presents an outline and analysis of the first Catalan language and literature courses organized by the Obra Cultural Balear, held at the Estudi General Lul-lià and different schools in the Balearic Islands. The body was officially founded in December 1962, and so an analysis is made of the academic years spanning 1962/63 to 1968/69. Lastly, we present a series of tables and graphs providing a summarized overview of all the information that is given. This leads finally to a number of concluding remarks.

Keywords: Obra Cultural Balear, teaching, courses, Catalan language.

* Universitat de les Illes Balears. Adreça electrònica: mesalom@gmail.com

Aquest article fou aprovat per publicar-lo el novembre de 2012.

1. Els orígens de l'Obra Cultural Balear

En aquest article pretenem descriure i analitzar l'organització de cursos de llengua i literatura catalana gestionats per l'Obra Cultural Balear, que se celebraren a l'Estudi General Lul·lià i en altres centres docents des de 1962, any d'eclosió de l'entitat. En aquesta ocasió el nostre interès se centrarà en els primers anys d'aquesta experiència, més concretament estudiarem aquests cursos fins a l'any 1969.

L'Obra Cultural Balear té el seu naixement legal com a societat civil de caràcter cultural a la ciutat de Palma, a les dotze hores del dia 21 de desembre de l'any 1962¹ davant el notari senyor Josep Massot Novell.² La primera acta de l'Assemblea General d'aquesta entitat, l'acta de constitució, ens concreta la data i l'assistència dels quinze socis que atorguen l'escriptura de constitució de la societat,³ ens indica els estatuts socials sobre la base dels quals es formalitza i l'establiment, per acord unànim dels signants, del primer Consell de Gestió.

Els seus objectius principals inicials, palesos als mateixos estatuts, són impulsar i fomentar estudis literaris, històrics i lingüístics; la celebració de concursos per a premiar obres literàries o artístiques; la subvenció de llurs publicacions o edicions; i qualssevol altres activitats anàlogues o concordants relacionades amb les formes d'expressió autòctones de les Illes Balears.

Els quinze socis atorgants de l'escriptura de fundació de la societat, amb una quota de participació mínima de mil pessetes, foren:⁴

1. Sr. Miquel Forteza Pinya
2. Sr. Miquel Marquès Coll
3. Sr. Antoni Fernàndez Suau
4. Sr. Miquel Fullana Llompart
5. Sr. Pau Alcover de Haro
6. Sr. Miquel Arbona Oliver
7. Sr. Bartomeu Barceló Pons
8. Mn. Josep Capó Juan
9. Sr. Francesc de Borja Moll Casasnovas
10. Sr. Joan Pons Marquès
11. Sr. Joan Sard Pujadas
12. Sr. Josep Casasayas Truyols
13. Sr. Josep Coll Bardolet
14. Mn. Josep Verd Palou
15. Sr. Carles Forteza Steegmann

¹ FULLANA LLOMPART, Miquel. *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, 1991, p. 9. MOLL I CASASNOVAS, Francesc de Borja. *Els altres quaranta anys (1935-1974)*. Palma: Editorial Moll, 1975, p. 210.

² Notari de Palma. Condonada els honoraris corresponents a l'escriptura de constitució de la societat (acta número 15 del Consell de Gestió, data: 29/10/1963. Arxiu de l'Obra Cultural Balear).

³ Es consulta la còpia exacta de l'escriptura (número 4893), ubicada a l'arxiu de l'Obra Cultural Balear, expedida pel notari Jaume Ferrer Pons, de Palma, en qualitat de notari encarregat del protocol de l'autoritzant a petició d'Antoni Mir Fullana, director gerent de l'Obra en aquell moment. Data d'expedició: 02/02/1988. Se n'expediren altres dues còpies: una el mateix dia de la constitució de la societat, que expedí el notari Josep Massot, i una altra el 21 de març de 1986, que expedí el notari Jaume Ferrer a petició de Josep Casasayas Truyols.

⁴ Acta número 1 de l'Assemblea General, data: 21/12/1962. Primer llibre d'actes d'assemblees generals. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

Així mateix, en la reunió del Consell de Gestió del dia 28 de desembre de 1962,⁵ s'acorda considerar socis fundadors les persones adherides durant el primer trimestre de 1963. En la reunió que mantingué el Consell el 19 d'abril de 1963 s'acorda proposar, en la següent Assemblea General que s'havia de celebrar, que s'ampliàs el termini d'admissió de socis amb caràcter de «fundador» fins i tot al primer semestre de 1963.⁶

Finalment, la resta de socis fundadors, dels 31 que s'hi consideraren, que componen el quadre d'honor són:⁷

16. Sr. Climent Puig Farreres
17. Sr. Bernat Vidal i Tomàs
18. Sr. Tomàs Cano Cantallops
19. Sr. Antoni Casso Oleo
20. Sr. Joan Sbert Massanet
21. Sr. Guillem Colom Ferrà
22. Sr. Josep Mascaró Passarius
23. Sr. Gabriel Cortès Cortès
24. Sr. Norbert Bauzà Frontera
25. Sr. Miquel Massot Miquel
26. Sr. Andreu Crespi Salom
27. Sr. Ignasi Rotger Villalonga
28. Sr. Pere Antoni Arbona Pizà
29. Sr. Josep Forteza-Rei i Forteza
30. Sra. Aina Moll Marquès
31. Sra. Francesca Moll Marquès

La primera Junta Directiva⁸ o Consell de Gestió de l'entitat quedà establerta, segons indica l'article 11 dels estatuts, i acordada per unanimitat dels atorgants de l'escriptura de constitució de la manera següent:

- President: Miquel Forteza i Pinya,
Vicepresident: Miquel Marquès i Coll,
Tresorer: Antoni Fernández i Suau,
Secretari: Miquel Fullana Llompart,
Vocals: Pau Alcover i de Haro,
Miquel Arbona i Oliver,
Bartomeu Barceló i Pons,
Josep Capó i Juan,
Francesc de Borja Moll i Casasnovas,
Joan Pons i Marquès,
Joan Sard i Pujadas.

⁵ Acta número 1 del Consell de Gestió, data: 28/12/1962. Primer llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

⁶ Acta número 8 del Consell de Gestió, data: 19/04/1963. Primer llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

⁷ El quadre de socis fundadors queda reproduït i aprovat, com també s'aprova l'escriptura de constitució de l'entitat, en l'acta número 2 de l'Assemblea General, data: 31/12/1962. Primer llibre d'actes d'assemblees generals. Arxiu de l'Obra Cultural Balear. També es pot consultar a FULLANA LLOMPART, Miquel. *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, 1991, p. 9-10.

⁸ «Políticament diversa, on predominava una dreta sana i honesta (liberals, conservadors, carlins, etc.), que oscil·lava entre el regionalisme i el nacionalisme.» FULLANA LLOMPART, Miquel. *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, 1991, p. 9.

La desclosa de l'Obra Cultural Balear es precedeix d'una sèrie de trobades que Miquel Fullana,⁹ primer secretari de l'entitat, ens explica en primera persona. «Quan, a final de novembre de 1962, vaig rebre un escrit de l'amic Francesc de B. Moll per tractar de la constitució d'una societat civil destinada al foment i a la difusió de la llengua, jo ja estava informat que l'11 de juliol de l'any anterior s'havia creat una societat semblant a Barcelona en defensa de la cultura catalana, Òmnium Cultural,¹⁰ integrada per un grup limitat de persones de prestigi professional i intel·lectual, procedents de diversos estaments socials. En aquell temps, Francesc de B. Moll era vocal de l'Institut d'Estudis Catalans¹¹ i assessor d'Òmnium Cultural, i fou en Moll, justament, qui va veure clara la necessitat de constituir una entitat com Òmnium Cultural a Mallorca, on –això també era ben evident– la consciència de la nostra cultura dormia.»

En paraules de Francesc de Borja Moll: «Aquells anys 60 havia pres força a Catalunya l'“Òmnium Cultural”, societat de mecenatge en favor de les formes de cultura autòctones. Davant l'esforç que aquella institució representava, jo m'empegué a veure que a les illes no es feia res per ajudar econòmicament a tantes iniciatives que semblaven urgents però que romanien aturades o ni tan sols eren iniciades. Era trist que, entre tanta gent rica i que s'enriquia a Mallorca, no hi hagués ningú que prengués pel seu compte la financiació d'ensenyança, de publicacions, de cursos, de conferències, de teatre, etc., que fossin ben nostres per l'esperit i per la forma d'expressió. Fins i tot els “de la Ceba”, que estimaven tots aquells valors, semblaven entabanats, resignats a seguir rememorant les belleses del Pi de Formentor i de “La Serra” i contents de veure que hi havia joves que n'asseguraven la supervivència; però ningú no semblava adonar-se que la continuïtat arribaria a ésser impossible si no l'estimulaven en l'aspecte econòmic ni la feien sentir com un vertader problema social.»¹²

⁹ FULLANA LLOMPART, Miquel. *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, 1991, p. 7.

¹⁰ Òmnium Cultural va néixer oficialment l'11 de juliol de 1961 a Barcelona, davant el notari Frederic Trias de Bes. Els fundadors foren: Lluís Carulla, Fèlix Millet, Pau Riera, Joan Vallvé i Joan B. Cendrós. El seu objectiu inicial i principal fou la protecció de la cultura catalana, «que feia vint anys que era fortament perseguida, i perquè crèiem, a la vegada, que calia superar les formes de mecenatge disperses que privaven fins aleshores.» Vegeu CENDRÓS CARBONELL, Joan B. «La fundació i els primers anys d'Òmnium Cultural». A: AAVV. *Òmnium Cultural: 1961-1986. XXV Aniversari*. Barcelona: Òmnium Cultural, 1986, p. 9. Val a dir que els cinc fundadors d'Òmnium s'adheriren a la causa de l'Obra tot just conèixer la seva existència a través d'una carta adreçada a l'entitat, des de l'Obra Cultural Balear, signada pel president, Miquel Forteza Pinya, en data 28 de febrer de 1963. A banda de la comunicació de la constitució de l'Obra, en aquesta carta s'ofereix el suport a Òmnium des de i a les Illes, els feliciten per les iniciatives dutes a terme i s'informa que els adreçaran còpies dels estatuts de l'Obra, en tenir-los impresos.

¹¹ «L'Institut d'Estudis Catalans, fundat i ampliat per iniciativa d'Enric Prat de la Riba, segons acord de la Diputació de Barcelona del 18 de juny de 1907 i del 14 de febrer de 1911, és una “corporació acadèmica, científica i cultural que té per objecte l'alta recerca científica i principalment la de tots els elements de la cultura catalana.” Així ho reconeix el Reial Decret 3118 del 26 de novembre de 1976, que recull la lletra i l'esperit dels acords fundacionals.

»La corporació té la seu a la ciutat de Barcelona (Annex al RD, art. 2).

»L'àmbit d'actuació oficialment reconegut a l'Institut s'estén a les terres de llengua i cultura catalanes (Article primer del RD).

»L'any 1922 fou admès a la Union Académique Internationale, fundada poc temps abans, i hi ha col·laborat i hi col·labora en diverses empreses internacionals de recerca.

»L'Institut té, doncs, una llarga història, unes línies d'actuació ben delimitades, que hom ha anat precisant al llarg del temps, i una realitat present de cara al futur. Aquestes ratlles són una notícia del que és i el que ha estat l'Institut d'Estudis Catalans.» INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS. *L'Institut d'Estudis Catalans: 1907-1986*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1986, p. 5.

¹² MOLL I CASASNOVAS, Francesc de Borja. *Els altres quaranta anys (1935-1974)*. Palma: Editorial Moll, 1975, p. 208-209.

La iniciativa de Francesc de Borja Moll es materialitza, en primer lloc, en les primeres reunions convocades pel mateix Moll per plantejar el projecte, avaluar-ne el suport i fer un intercanvi d'impressions amb companys que considerava afins a la proposta. Així, el 3 de desembre de 1962 es reuniren a les oficines de l'Obra del Diccionari, en un tercer pis de la plaça del rei Jaume I, per tal, entre d'altres, de decidir el nom de l'entitat.¹³ Cal dir aquí, com esmenta Fullana¹⁴ i ja ens avançà Antoni Colom,¹⁵ que l'associació fou «anomenada amb tota intenció, car la seva grafia era idèntica en castellà i en català i a més es referia a una localització “provincial”».

El 14 de desembre d'aquell any 1962 es dugué a terme una segona reunió, a la qual assistiren uns quinze convocats. En aquella reunió, a casa de Francesc de Borja Moll, es redactaren els estatuts de la nova entitat, es determinà la composició de l'organigrama, es concretà l'aportació inicial dels socis i es decidí quina seria la primera Junta Directiva.¹⁶ La proposta inicial que plantejaren els presents sobre la futura presidència de l'associació fou el nom de Francesc de Borja Moll, iniciador del projecte. Ell rebutjà el càrrec, exposant els motius següents: «en primer lloc, perquè tenia poques condicions diplomàtiques i de relació, a causa dels meus hàbits de vida retreta; segonament, perquè no volia que ningú pogués pensar (i ho haurien pensat, ben segur!) que m'havia empescat aquella iniciativa per donar-me importància i fer-me un pedestal; i en tercer lloc, perquè entre els reunits hi havia una persona que jo considerava especialment apta per a presidir-nos: l'enginyer-poeta Miquel Forteza.»¹⁷ Miquel Forteza fou proposat president pel soci Joan Pons, i tothom hi va estar d'acord. «Era un home que escrivia molt bé. Afeccionat a la poesia, fou traductor excel·lent d'importants poetes estrangers, com és ara Edgar Allan Poe. D'altra banda, Forteza era un home respectat per les autoritats franquistes. Delegat d'Obres Públiques, també estava ben relacionat amb l'Església, atès que el seu germà Guillem havia estat arquitecte diocesà.»¹⁸ Sabem que Miquel Fullana coneixia Guillem Forteza;¹⁹ fou el segon delineant que treballà amb l'arquitecte escolar. Diem arquitecte escolar perquè el 4 de març de 1921 fou nomenat arquitecte director de Construccions Escolars de l'Estat a les Balears i vocal tècnic de la Junta Provincial de Primera Ensenyança, càrrec que desenvolupà al costat de l'inspector de Primera Ensenyança Joan Capó Valls de Padrinas, i que donà peu a més de cent vint projectes escolars.²⁰

Seguint en la línia d'anàlisi de l'adquisició de condició material de la idea de Francesc de B. Moll, i en segon lloc, la passa legal decisiva fou, com hem dit, l'atorgament de l'escriptura de constitució de la societat davant el notari Josep Massot Novell, de Palma. Tercerament, s'han de tenir presents les celebracions de, per una banda, el primer Consell de Gestió i, per l'altra, la primera Assemblea General; tot seguint la cronologia d'esdeveniments que donaren lloc a la fundació de l'Obra Cultural Balear.

¹³ FULLANA LLOMPART, Miquel. *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, 1991, p. 8.

¹⁴ FULLANA LLOMPART, Miquel. *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, 1991, p. 8.

¹⁵ COLOM CAÑELLAS, Antoni J. *Nacionalisme i educació a Mallorca*. Palma: Obra Cultural Balear (Monografies, 12), 1983, p. 26.

¹⁶ Tots aquests aspectes, entre d'altres, apareixen reflectits en l'escriptura de constitució de l'entitat.

¹⁷ MOLL I CASASNOVAS, Francesc de Borja. *Els altres quaranta anys (1935-1974)*. Palma: Editorial Moll, 1975, p. 209.

¹⁸ FULLANA LLOMPART, Miquel. *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, 1991, p. 8.

¹⁹ MAYOL AMENGUAL, Jaume. *L'arquitectura escolar de Guillem Forteza Pinya. Societat, cultura i política a la Mallorca de començament del segle XX*. Palma: Lleonard Muntaner Editor i Institut d'Estudis Baleàrics, 2011, p. 431.

²⁰ *Ibidem*, p. 46.

El primer Consell de Gestió se celebrà el 28 de desembre de 1962, a casa del president, Miquel Forteza, al carrer de Sant Bartomeu, número 17, primer pis, segona porta. Els assistents foren: Miquel Forteza en qualitat de president, Miquel Fullana, com a secretari, i Joan Pons, Francesc de Borja Moll, Joan Sard, Bartomeu Barceló, Pau Alcover i Miquel Arbona, en qualitat de vocals. En aquella sessió es va preparar la primera Assemblea General ordinària, per tal de donar a conèixer la constitució de la societat. S'acordà la convocatòria de la dita reunió per al 31 de desembre²¹ d'aquell mateix any, i s'establí per a aquell fi l'ordre del dia següent:

1. Lectura de l'acta de constitució de la societat.
2. Socis fundadors.
3. Pla de treball immediat.

S'acorda també l'elaboració d'una circular que donàs a conèixer l'entitat i el seu propòsit, a l'efecte de lliurar-la a persones considerades simpatitzants amb la causa. Francesc de Borja Moll s'encarregà de redactar-la i, amb el suport de la resta de socis, es pogué lliurar a diferents persones. S'obrí, per a aquesta finalitat, una llista de noms i domicilis. Moll fa la proposta de dos nous socis: les seves dues filles, Aina i Francesca Moll Marquès. Són acceptades com a sòcies.

2. Els plans lingüístics de l'OCB

Referent al pla de treball immediat, en la primera reunió del Consell de Gestió, es parla d'organitzar cursos de mallorquí a l'Estudi General Lul·lià i en altres col·legis; de la publicació de monografies i llibrets il·lustrats de rondalles, versos i dibuixos tipus *Cavall Fort*, entre d'altres aspectes que no queden reflectits literalment a l'acta de la sessió. Es parla també de fer gestions amb els directius de l'Escoltisme i s'encarrega al secretari l'elaboració d'un dibuix per al segell de la societat.

La primera Assemblea General ordinària²² se celebrà el 31 de desembre de 1962. S'obre la sessió amb unes paraules de salutació del president, Miquel Forteza, als reunits. Tot seguit, el secretari llegeix l'escriptura de fundació i l'acta de constitució de la societat. A continuació, llegeix la llista de socis fundadors amb l'aportació de cada un d'ells al capital social. S'aproven l'acta de constitució i la llista dels 31 socis fundadors de la societat, que representen en conjunt una aportació de cinquanta-quatre mil pessetes. Es posen tots els càrrecs a disposició de la Junta i s'aproven per unanimitat; queda constituït així el primer Consell de Gestió de l'Obra, tal com estableix l'article 11 dels estatuts.

El conseller Francesc de Borja Moll exposa el pla de treball que el Consell ha considerat com a immediat i, després de diverses deliberacions i suggeriments dels senyors Josep Forteza-Rei, Climent Puig, Francesc de Borja Moll, Joan Pons, Josep Capó, Miquel Arbona, Josep Verd, Joan Sbert, Gabriel Cortès i Andreu Crespi, s'acorda que el primer pla de treball²³ anual de l'entitat sigui:

²¹ Dia en què les tropes del rei Jaume I entren a Mallorca, el 1229. Més endavant, agafaran el nom d'aquesta mateixa data uns dels premis atorgats per l'Obra Cultural Balear: «L'any 1987 es complia el primer quart de segle de l'existència de l'OCB i aquell XXV aniversari de la fundació de l'entitat es va celebrar amb tot un seguit d'actes que culminaren amb la instauració dels Premis 31 de Desembre, de caràcter anual. [...] destinats a reconèixer i estimular les actuacions favorables a la llengua i la cultura pròpies, i la consciència nacional»; extret de MAGRINYÀ BRULL, Josep M. *10 Anys de Premis 31 de Desembre*. Palma: Obra Cultural Balear, 1997, p. 9 i 19.

²² Acta número 2 de l'Assemblea General, data: 31/12/1962. Primer llibre d'actes d'assemblees generals. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

²³ Així, tal com el reproduïm, és com es troba redactat a l'esmentada acta.

a) Organitzar el Curs de Llengua i Literatura Catalana, grau elemental, a l'Estudi General Lul·lià.

b) Procurar que també s'organitzin cursos de mallorquí al Col·legi Ramiro de Maeztu,²⁴ al dels franciscans i al de Montision.

c) Fer els exàmens de tots aquests cursos a l'Estudi General Lul·lià.

d) Que la garantia dels premis sia en la forma que es detalla a continuació: per als alumnes que tinguin «Excel·lent», un viatge de quatre dies a Barcelona; un premi de cinc-cents pessetes en efectiu als que treguin la qualificació de «Notable»; un lot de llibres als que treguin «Aprovat» i, a més, regalar a cada un dels alumnes que hagin assistit a les classes de l'Estudi General un fullet ortogràfic amb un vocabulari de paraules dubtoses.

e) Publicació de monografies de divulgació tipus Panorama Balear, dirigida pel conseller Joan Pons i Marquès, si bé es considera necessari un llarg temps per a la preparació de temes, autors, etc.

f) Propagar les publicacions *Cavall Fort* i *L'Infantil*, considerant que és probable aconseguir els gravats d'aquestes publicacions per a adaptar-hi els textos en mallorquí.

g) Ajudar la revista *Lluc* per a contrarestar la campanya que li fan en contra d'ençà que es publica en la nostra llengua.

En aquesta primera Assemblea General, a més del descrit en els paràgrafs anteriors, es va parlar també de la possibilitat d'editar el catecisme i el missal en català. A l'efecte, es va considerar convenient esperar el canvi de litúrgia i, mentrestant, establir contacte amb els liturgistes de Montserrat²⁵ per preparar el missal. S'amplia la llista de les persones simpatitzants amb la causa –considerades possibles socis– amb altres noms, i s'acorda enviar-los la circular redactada.

Del pla de treball acordat i dut a terme per l'Obra l'any 1963, analitzam en aquest article els quatre primers punts, tots en relació amb el foment de l'ensenyament de la llengua catalana a les Balears, en el moment del naixement de l'Obra.

Cal distingir, com deixa palès Jaume Oliver Jaume en el fullet elaborat per a la campanya per a la normalització lingüística a les Illes Balears, editat per la Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears el 1985, entre «classes de llengua catalana» i «classes en llengua catalana». La definició s'emmarca en el context escolar del moment (recent aprovació de l'Estatut d'autonomia de les Illes Balears, 1983; i elaboració de la primera llei de normalització lingüística de les Balears) i diu el següent: «Classes de llengua catalana vol

²⁴ Actual Col·legi Pius XII.

²⁵ En aquest sentit, cal recordar la publicació MASSOT I MUNTANER, Josep. *Els creadors del Montserrat modern. Cent anys de servei a la cultura catalana*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 2a ed. 2012, d'on reproduïm: «El 1934 aparegué una publicació de tipus popular, feta sobretot pels joves del monestir: el "Missal del Poble", que sortia en petits fascicles els diumenges i festes de precepte. En trobem dues sèries o edicions, una que va del 16 de desembre de 1934 al 24 de novembre de 1935 i una altra –de format més gran– que va del dia 1 de desembre de 1935 al 23 d'agost de 1936 i els darrers números de la qual evidentment no pogueren arribar als cancells de les esglésies on normalment eren distribuïts.

»En aquesta època, alguns monjos col·laboraven igualment a l'exterior –amb articles o llibres–, en català i alguna vegada en castellà, com fou sobretot el cas del pare Alfons M. Gubianas, que al costat de múltiples articles en català vulgaritzà en diversos volums en castellà –molt coneguts– els textos litúrgics, d'acord amb les directrius del Congrés de 1915, amb motiu del qual ja s'havia editat un *Eucologi* molt difós en català. En algun cas, l'abat Marcet ajudà econòmicament a l'edició d'aquests llibres, com per exemple la de la versió catalana d'una obra destinada al jovent, *La perla de les virtuts*, del pare Adolf de Doss –traduïda pel monjo Joan Roca–, editada el 1917 pel Foment de Pietat Catalana». D'aquesta manera podem entendre millor el perquè de l'establiment del contacte amb Montserrat.

dir que durant unes hores cada setmana s'imparteixen coneixements de la llengua catalana, de la mateixa forma que durant unes hores per setmana se fan classes de francès, anglès o llatí. Classes en llengua catalana significa que s'empra la llengua catalana com a llengua vehicular per ensenyar qualsevol matèria, geografia, matemàtiques o ciències naturals.».

2.1. Uns precedents

Abans d'endinsar-nos de ple en els primers cursos de llengua catalana organitzats per l'Obra, convé esmentar i destacar altres cursos no oficials impartits, per una banda, per Aina Moll Marquès, filla de Francesc de Borja Moll, i, per altra banda, per Gabriel Barceló al Col·legi Ramon Llull de Manacor.²⁶

«Els primers cursos de català organitzats dins un centre d'ensenyament en plena època franquista els va impartir n' Aina Moll a l'Institut Femení d'Ensenyament Mitjà Joan Alcover de Palma.»²⁷ Aina Moll era professora de francès del centre docent, on ja havia estudiat el batxillerat anys abans, fet que va fer que el director del centre li permetés dur a terme els cursos de llengua catalana. Un grup petit d'alumnes de les seves classes de francès es va interessar per la formació en llengua catalana i Aina Moll va organitzar aquestes accions formatives, que es feien durant una hora, tres dies a la setmana. Ensenyava llengua, gramàtica i literatura. Les dues primeres les treballava amb *La Lengua de las Baleares*, de Francesc de Borja Moll, i la tercera, a través de l'estudi d'obres d'autors, tant clàssics com contemporanis. Aquests cursos s'allargaren fins ben entrada la dècada dels setanta.²⁸

«L'any següent del primer curs de català organitzat a Palma per Aina Moll dins un centre educatiu en ple règim franquista, en Gabriel Barceló Bover, que aleshores era professor de dibuix, que s'encarregava també de les hores d'estudi del Col·legi Ramon Llull i que ja començava a mostrar un interès creixent per l'ensenyament de la llengua catalana, va organitzar un primer curs de forma molt semblant a com ho havia fet Aina Moll. Ell coneixia aquella experiència i ben segur que el va animar a repetir-la a Manacor. Aquell primer curs va acabar amb algunes pors, però va donar esperança.

»El 1961 es començaren a impartir aquestes classes amb un grup d'alumnes de batxillerat del col·legi que es varen mostrar receptius a la idea d'aprendre català. Eren només un grup reduït, entorn a sis o set, d'entre els alumnes que assistien a les classes de dibuix i a les hores d'estudi (hores que s'intercalaven entre classe i classe i que els alumnes dedicaven a fer deures o a preparar la classe vinent). Aquesta va ser la primera promoció d'aquesta experiència clandestina.

»El curs de català s'impartia en hores d'esbarjo i també s'aprofitava una part de les hores de dibuix. [...]

»En aquest primer curs l'alumnat no s'examinava. Al curs següent (1962/63) sí que ja es motivava els alumnes perquè assistissin a l'examen de l'OCB a l'Estudi General Lul·lià, i uns anys més tard (1965/66) va ser una delegació de l'Obra la que va venir a Manacor per examinar-los a fi de curs.»²⁹

²⁶ SÁEZ QUETGLAS, Daniel. «L'Escola Municipal de Mallorca. Antecedents - Inauguració de l'Escola (1960-1973).» A: *Manacor: tradició i modernitat (s. XVI - s. XX). IV Jornades d'Estudis Locals de Manacor*. Manacor: Ajuntament, 2007.

²⁷ *Ibidem*, p. 72.

²⁸ *Ibidem*, p. 73.

²⁹ *Ibidem*, p. 74-75.

3. Els primers cursos de llengua i literatura catalana organitzats per l'Obra Cultural Balear

El primer pla de treball³⁰ de l'Obra Cultural Balear per a l'any 1963 recull al primer punt, com hem deixat palès al segon apartat de l'article, l'organització d'un curs de llengua i literatura catalana, de grau elemental. El curs s'havia de dur a terme a l'Estudi General Lul·lià, com també s'hi havien de realitzar els exàmens, s'havien de procurar més cursos en altres tres centres docents i s'havien de garantir uns premis per als alumnes considerats aptes en les proves d'avaluació que realitzarien en finalitzar el curs, diferents en funció del resultat de l'examen.

El 22 de gener de 1963 començava el primer curs de llengua i literatura catalana a l'Estudi General Lul·lià. Set dies abans de l'inici, en reunió del Consell de Gestió,³¹ s'acordà anunciar als tres diaris locals, dos dies alternatius, el Curs de Llengua i Literatura Mallorquina que se celebraria a l'Estudi General Lul·lià. El dia 29 del mateix mes de gener, en reunió del Consell de Gestió, Francesc de Borja Moll dóna compte de l'èxit dels cursos, expressant que hi havia una cinquantena d'alumnes matriculats.

Seguint el pla de treball establert per a aquell any, durant el curs 1962-63 es dugueren a terme altres cursos de llengua en centres docents de Palma, d'Inca i de Sóller; alguns organitzats per l'Obra i altres pel mateix centre on s'impartien, iniciats mesos abans de la fundació de l'entitat. Prenent com a referència l'acta de l'examen final del curs d'hivern, signada en data 30 de maig de 1963 pel tribunal qualificador de la prova, sabem que aquests cursos es realitzaren al Col·legi Ramon Llull d'Inca,³² a l'Associació d'Antics Alumnes del Col·legi dels Sagrats Cors de Sóller i, a Palma, al Col·legi Ramiro de Maeztu³³ i al Seminari Conciliar (Son Gibert), a més dels impartits a l'Estudi General Lul·lià.

Els alumnes assistents als cursos, tant els de l'Estudi General Lul·lià com els de la resta de centres, s'examinaren davant un tribunal qualificador al mateix Estudi General. No s'hi presentaren tots els assistents als cursos als diferents indrets de l'illa. El primer tribunal d'examen estava compost pel president de l'Obra, Miquel Forteza Pinya, pel vicedirector de l'Estudi General Lul·lià i vocal de la Junta Directiva de l'Obra Joan Pons Marquès, i pels professors: Francesc de Borja Moll i Casanovas, Antoni Gacies i Andreu Arbona. L'examen es va convocar per al 30 d'abril de 1963, a les 19.30 hores; s'hi presentaren 66 alumnes.

³⁰ Recordem que es va aprovar en la primera Assemblea General ordinària de l'entitat i que queda reproduït en aquest article.

³¹ Acta número 2 del Consell de Gestió, data: 14/01/1963. Primer llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

³² En la sessió del Consell de Gestió de data 29 de gener de 1963 s'informà del Curs de Llengua Mallorquina que s'havia implantat al Col·legi Ramon Llull d'Inca. Es considerà l'acord d'enviament d'una carta de felicitació al director del centre docent, invitant-lo també que els seus alumnes es presentassin als exàmens que se celebrarien al mes de maig d'aquell any a l'Estudi General Lul·lià, per tal que poguessin beneficiar-se dels premis que serien concedits als alumnes examinats, d'acord amb les qualificacions obtingudes. Sabem també que des d'aquest col·legi es varen demanar 75 exemplars de la *Gramàtica normativa per a ús dels escriptors balears*, elaborada per Francesc de Borja Moll.

³³ En la sessió del Consell de Gestió de data 29 de gener de 1963 s'acordà fer gestions amb l'objectiu que s'establiessin, amb la seguretat de comptar amb l'ajuda de l'Obra, lliçons periòdiques i sistemàtiques de mallorquí als col·legis Ramiro de Maeztu i Sant Francesc, de Palma; el president de l'Obra signaria cartes adreçades als centres docents. La resposta afirmativa del director del Col·legi Ramiro de Maeztu va fer que el Consell acordàs que el vocal mossèn Josep Capó fos l'encarregat de posar-se d'acord amb el director del centre, a l'objecte d'organitzar les classes i començar les lliçons al més aviat possible. Llorenç Vidal i Vidal es va oferir per donar les lliçons al col·legi de manera gratuïta.

L'examen constava de dos exercicis: un dictat i una traducció (es proposava un text en llengua castellana per traduir-lo a la llengua catalana); ambdós exercicis s'elegien a sort. El dictat es va fer d'un fragment del llibre *La minyonia d'un infant orat*, de mossèn Llorenç Riber, i la traducció del castellà al català, d'un fragment de *Volvoreta*, de Wenceslao Fernández Florez.

El tribunal va qualificar els exàmens seguint dos criteris: un per als adults i un de més benigne per als d'edat inferior als disset anys, a l'efecte que figuràs gent jove dins les tres qualificacions. Es prengué en consideració el següent:

Quadre 1

Qualificació	Nombre màxim de faltes	
	Adults (>17 anys)	Joves (<17 anys)
Excel·lent	5	15
Notable	12	25
Aprovat	30	60

L'establiment d'aquests criteris podia variar en els diferents cursos escolars. El tribunal qualificador, en reunir-se per a realitzar l'avaluació dels exàmens, decidia els llindars pels quals es regiria la correcció de les proves d'aquell any. Així mateix, no s'allunyaven molt els criteris d'un curs a l'altre.

El resultat de l'examen fou la concessió de vint-i-nou diplomes d'aprovat, vint-i-dos de notable i vuit d'excel·lent. Tots els alumnes aptes serien obsequiats amb una sèrie de premis, que tot seguit detallam: els qui obtenguessin la qualificació d'aprovat rebrien un lot de llibres per un valor aproximat de cent pessetes; els qui fossin qualificats amb un notable obtendrien un premi en metàl·lic de cinc-centes pessetes; i els qui obtenguessin la qualificació d'excel·lent serien premiats amb un viatge i estada de quatre dies a Barcelona. A més, tots rebrien un diploma acreditatiu de la qualificació obtinguda.

Els premis lliurats en els diferents cursos, des de 1962 fins a 1969, foren els mateixos, en quantitat i per categoria. S'anà incrementant (en poca mesura) el valor del lot de llibres dels alumnes que obtenien l'aprovat. El curs 1962-63 es concediren dues mencions especials: una a l'alumne més jove considerat apte en les proves, i l'altra a l'alumne que havia demostrat més esforç. No tenim constància si les mencions se seguiren concedint en els tres cursos següents. Fou a partir del curs 1966-67 que s'atorgaren dos premis especials: el ja esmentat a la precocitat (el premi era d'un lot de deu volums de rondalles), i un premi a la puntuació més alta obtinguda, concedit per la Fundació Mateu Torrens i Salort,³⁴ d'Alcúdia, que consistia en una medalla de bronze.

L'11 de juny de 1963 se celebrà, a l'Aula Magna de l'Estudi General Lul·lià, la festa de fi de curs i lliurament de premis als alumnes considerats aptes en la prova final, així com el lliurament del premi al concurs de redacció Catalina Bernat, organitzat per l'Obra, gràcies a l'aportació de mil pessetes (premi al guanyador del concurs) feta per la senyora Bernat.

Per a l'any 1963-64 es va planificar un curs de grau elemental, que tendria una durada de dos trimestres (el darrer de l'any 1963 i el primer de 1964, el curs s'iniciava el 7 d'octubre);

³⁴ Entitat privada creada per tal d'elevat el nivell cultural del municipi d'Alcúdia.

i un curs de grau mitjà, previst per al segon trimestre de 1964. El mes d'agost de 1963 s'inicia el contacte amb alguns directors d'institut d'ensenyament mitjà,³⁵ a l'efecte de continuar l'experiència de l'any anterior, oferint subvenció i suport mutu, considerant que també es poguessin interessar a participar en l'organització.

Finalment, i a banda dels cursos impartits a l'Estudi General, se n'impartiren als centres següents: als col·legis d'ensenyament mitjà Monti-sion, Sant Francesc i dels pares teatins; a l'Institut Nacional Femení Joan Alcover, al Seminari Diocesà, i al convent de Sant Francesc, de Palma. Fora de Palma: al Col·legi Mare de Déu de Sant Salvador d'Artà, al Col·legi Beat Ramon Llull d'Inca, al Col·legi de Lluçmajor, al Seminari Franciscà de la Porciúncula, al Casal de Cultura de Sóller i a l'Institut Laboral de Felanitx. Durant aquest any escolar es va organitzar també un curs de llengua catalana per correspondència.

Aquell mateix any escolar es varen organitzar dos cursos intensius de capacitació per a professorat de llengua catalana, de grau elemental; un al Seminari Diocesà i l'altre a l'Estudi General Lul·lià, ambdós dirigits per Francesc de Borja Moll. La principal dificultat³⁶ per al bon funcionament dels cursos d'ensenyament de llengua catalana organitzats per l'Obra, era l'escassetat de persones preparades per a l'exercici docent d'aquesta llengua, fet pel qual decidiren organitzar aquests cursos intensius. El tribunal qualificador en aquest cas restà compost per Joan Pons Marquès, Jaume Busquets Mulet, Francesc de Borja Moll i Miquel Fullana. Aquests cursos, però, tenen un doble origen. Per una banda, el que ja hem exposat, el de reforçar el cos de docents d'on podia beure l'Obra. I, per altra banda, les beques Joan Crespí³⁷. En sessió del Consell de data 26 de novembre de 1963 es va acordar, en referència a aquestes beques, el següent:

- a) Organitzar un curs intensiu de professorat de llengua i literatura catalana dins el primer semestre de l'any 1964, que durarà dos mesos, amb classe diària.
- b) Adjudicar 10 beques entre els sol·licitants que en siguin mereixedors i no tinguin més de 50 anys d'edat.
- c) L'import de les beques serà de 2.000 pessetes més les despeses de desplaçament per a aquells becaris residents fora de Palma.
- d) La Secció Filològica de l'Estudi General Lul·lià podria examinar i donar els títols de professor elemental.

Els cursos de capacitació de professorat de llengua catalana se seguiren organitzant, en diferents graus, els anys que aquí ens ocupen. Ara bé, ens centrarem en aquest article, tal com el títol ens indica, sols en els cursos de llengua i literatura catalana.

A partir del curs 1967-68 els exàmens no sols es realitzaren a l'Estudi General Lul·lià sinó que, en funció del nombre d'alumnes, es feren en cada un dels pobles on ja s'havien impartit els cursos. El director dels cursos, juntament amb el secretari, Miquel Fullana, es

³⁵ El Consell de Gestió acorda, en data 21 d'agost de 1963, i amb una gestió prèvia feta pels consellers que s'hi oferiren, escriure als directors dels col·legis Monti-sion, Sant Francesc, dels pares teatins de Palma, Ramiro de Maeztu i La Salle, per comunicar-los el que tenia planificat l'entitat. El mateix Consell, en data 29 d'octubre de 1963, acorda formar una comissió amb l'objectiu de visitar els directors dels col·legis Sant Francesc, dels pares teatins, La Salle, Ramiro de Maeztu i Monti-sion, comissió formada pel president i alguns directius.

³⁶ Dificultat expressada per l'entitat en la memòria de les ensenyances professades durant el curs 1963-64, i en diverses actes de reunions del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

³⁷ A principi de 1963 el Consell de l'Obra s'assabenta (acta número 3 del Consell de Gestió, data: 29/01/1963. Primer llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear), a través de Maria Plaza,

desplaçà als pobles de Manacor, Felanitx, Campos, Lluçmajor, Campanet i Pollença.³⁸ Per al curs 1968-69 s'acordà, per causes econòmiques, temporals i físiques (no podien anar a tots els pobles que en realitat volien), que tots els exàmens es realitzassin a Palma, i s'oferiren dues convocatòries, una el matí i l'altra l'horabaixa, per tal de facilitar els desplaçaments.³⁹

En resum, a continuació indicarem l'evolució d'aquestes activitats fins a l'any 1969, que, com hom sap, és el límit de la nostra recerca.

Evolució de l'alumnat

Quadre 2

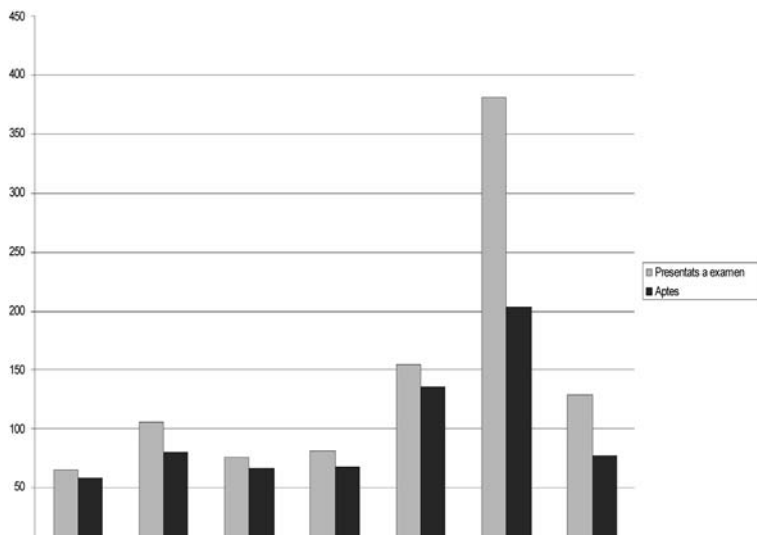
Curs (any escolar)	1962-63	1963-64	1964-65	1965-66	1966-67		1967-68		1968-69	
	Gran Elemental	Elemental	Elemental	Elemental	Elemental	Mitjà	Elemental	Mitjà	Elemental	Mitjà
Presentats a examen	66	107	77	82	155		372	10	123	
Aptes	59	81	67	69	93	44	196	8	71	
Excel·lent	8	11	10	9	6	4	11	0	6	
Notable	22	15	30	29	50	20	43	0	17	
Qualificacions	29	55	27	31	37	20	142	8	48	
Dones	7	17	14	15	29	18	50	3	12	
Homes	52	64	53	54	64	26	146	5	59	

esposa d'Andreu Crespí Salom, soci de l'entitat, de l'existència d'un llegat per a l'ensenyament i el patrocini de publicacions en llengua catalana, llegat institut per Joan Crespí i Moyà, oncle d'Andreu Crespí, i administrat per l'advocat de Barcelona Josep Vilardaga. Miquel Forteza acompanyà Francesc de Borja Moll en el viatge a Barcelona amb els alumnes d'excel·lent d'aquell any i, aprofitant l'estada, visità Josep Vilardaga. Aquest explicà a Miquel Forteza que, una vegada morta l'esposa de Joan Crespí, usufructuària del llegat, estava destinat a l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. En sessió del Consell del mes d'octubre (acta número 14 del Consell de Gestió, data: 05/10/1963. Primer llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear) es llegí una carta adreçada per Josep Vilardaga que informava que s'havia posat a la disposició de l'Obra Cultural Balear la quantitat de cent mil pessetes per al foment i difusió de la llengua i la cultura autòctones, i que es desitjava saber la inversió que l'entitat pensava fer d'aquesta quantitat. S'acorda, per unanimitat, crear beques d'estudi amb el nom de Joan Crespí Moyà per a formar professors de llengua catalana. A l'objecte que les beques tinguessin l'eficàcia que es desitjava, es va afegir que els becaris, després d'obtenir el títol de professor, impartirien un curs d'ensenyament de llengua catalana al lloc i en la data que designàs l'Obra. L'acord comptà amb el beneplàcit del senyor Crespí, present a la reunió del Consell, convidat pel president, qui mostrà als consellers un retrat del seu oncle Joan i el regalà a l'entitat. Vegeu també: FULLANA LLOMPART, Miquel. *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear, 1991, p. 19.

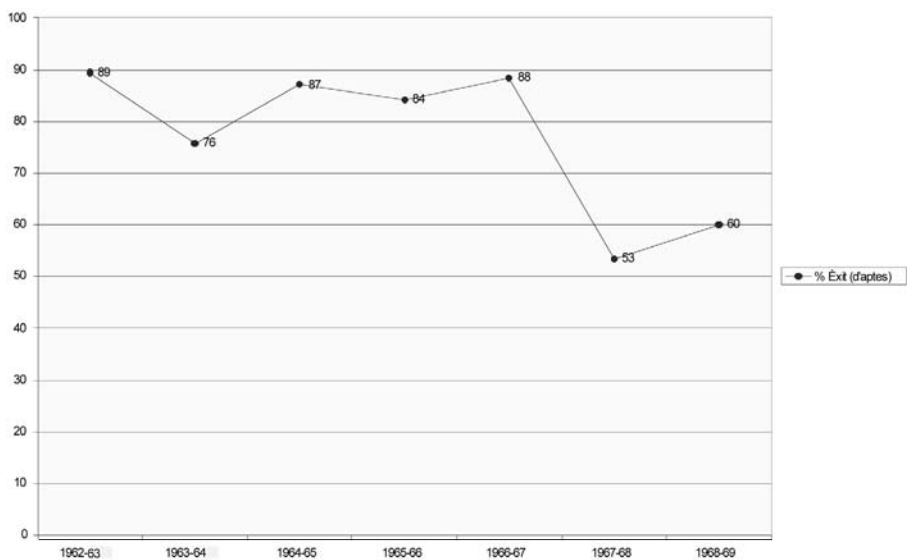
³⁸ Actes número 59 i número 60 del Consell del Gestió, dates: 30/04/1968 i 18/06/1968, respectivament. Primer llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

³⁹ Acta número 68 del Consell de Gestió, data: 26/05/1969. Segon llibre d'actes del Consell de Gestió. Arxiu de l'Obra Cultural Balear.

Evolució de l'alumnat, en funció del percentatge d'èxit

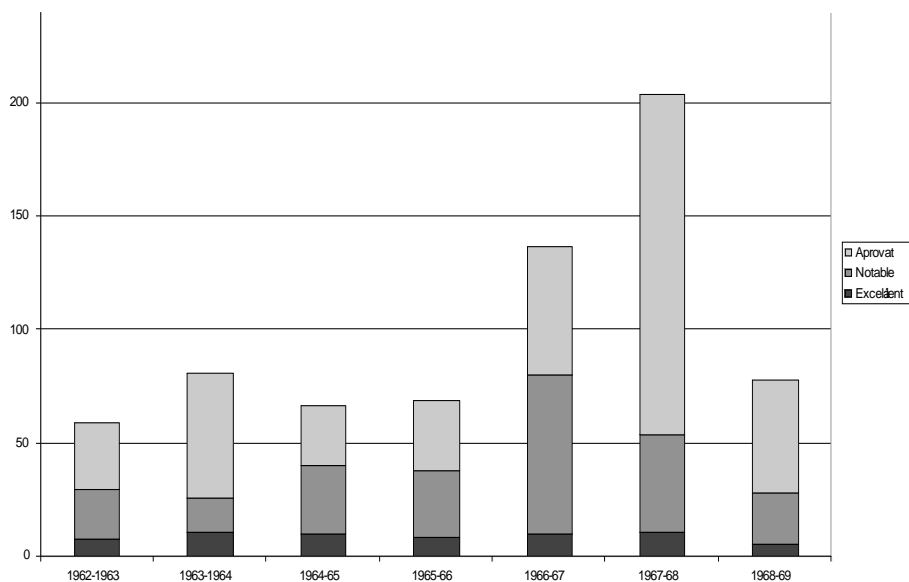


Gràfic 1



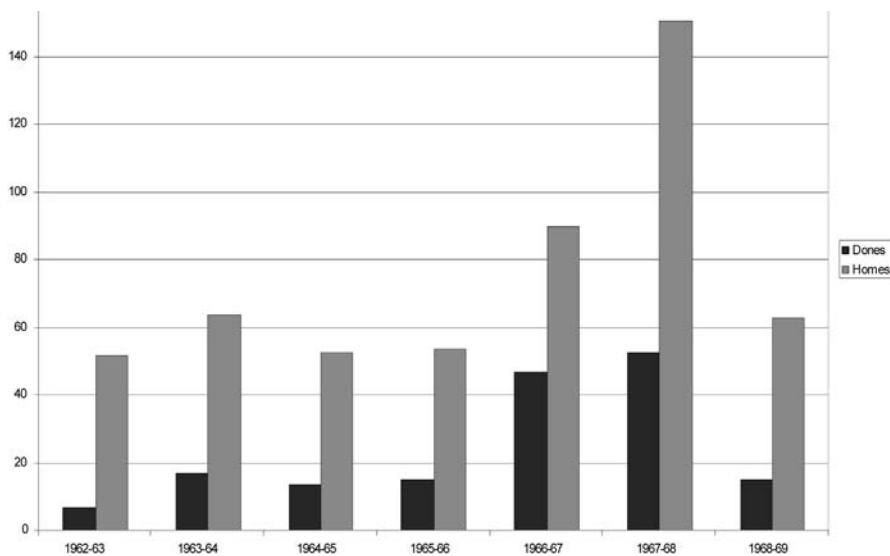
Gràfic 2

Evolució de l'alumnat i les qualificacions



Gràfic 3

L'alumnat apte, per sexes



Gràfic 4

Evolució de l'oferta per centres

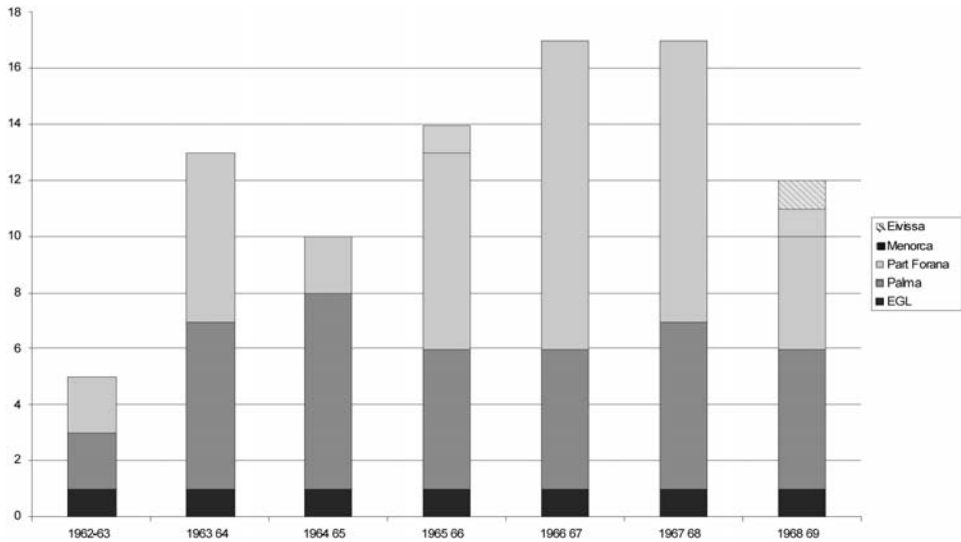
Quadre 3

	Palma	Part Forana	Menorca	Eivissa
1962-63	EGL Seminari Diocesà Col·legi Ramiro de Maeztu	Col·legi Beat Ramon Llull, Inca Associació d'Antics Alumnes del Col·legi dels Sagrats Cors de Sóller		
1963-64	EGL Seminari Diocesà Col·legi Monti-sion Col·legi Sant Francesc Col·legi dels Pares Tatinis Institut Nacional Femení Joan Alcover Convent de Sant Francesc	Col·legi Beat Ramon Llull, Inca Col·legi de Lluçmajor Casal de Cultura de Sóller Seminari Franciscà la Porciúncula Col·legi Mare de Déu de Sant Salvador d'Artà Institut Laboral de Felanitx		
1964-65	EGL Seminari Diocesà Col·legi Monti-sion Col·legi Sant Francesc Col·legi dels Pares Tatinis Institut Nacional Femení Joan Alcover Institut Nacional Masculí Ramon Llull Col·legi Lluís Vives	Col·legi Municipal de sa Pobla Acadèmia particular de Mn. Miquel Julià, Manacor		
1965-66	EGL Seminari Diocesà Col·legi Monti-sion Institut Nacional Femení Joan Alcover Col·legi Lluís Vives Col·legi Sant Josep Obrer	Seminari Franciscà la Porciúncula Col·legi Mare de Déu de Sant Salvador d'Artà Col·legi Municipal de sa Pobla Col·legi Sant Bonaventura, Lluçmajor Col·legi Sant Vicenç de Paül, Lluçmajor	Col·legi Municipal Ramon Llull, Manacor Agrupació d'Escoltisme de Manacor	Ateneu de Maó
1966-67	EGL Seminari Diocesà Col·legi Monti-sion Institut Nacional Femení Joan Alcover Col·legi Lluís Vives Col·legi CIDÉ	Casal de Cultura de Sóller Seminari Franciscà la Porciúncula Col·legi Sant Bonaventura, Lluçmajor Col·legi Sant Vicenç de Paül, Lluçmajor Col·legi Municipal Ramon Llull, Manacor Centre Saló Fènix, Manacor	Centre Parroquial d'Artà Club Pollença Col·legi Joan Estelrich, Felanitx Centre d'Art i Cultura d'Inca Grup Escolar de Petra	
1967-68	EGL Seminari Diocesà Col·legi Pius XII Institut Nacional Femení Joan Alcover Institut Nacional Masculí Ramon Llull Col·legi Lluís Vives Col·legi CIDÉ	Casal de Cultura de Sóller Seminari Franciscà la Porciúncula Col·legi Sant Bonaventura, Lluçmajor Col·legi Sant Vicenç de Paül, Lluçmajor Centre Cultural Recreatiu de Lluçmajor Col·legi Municipal Ramon Llull, Manacor Col·legi Municipal de Felanitx	Col·legi Municipal de Pollença Col·legi Fra Joan Ballester, Campos Centre Cultural de Campanet	
1968-69	EGL Seminari Diocesà Institut Nacional Femení Joan Alcover Col·legi Sant Josep Obrer Col·legi Lluís Vives Col·legi CIDÉ	Col·legi d'Ensenyament Mitjà de Lluçmajor Col·legi d'Ensenyament Mitjà de Lluçmajor Col·legi Municipal Ramon Llull, Manacor Col·legi d'Ensenyament Mitjà de Pollença	Ateneu de Maó	Centre Cultural Ebusus

Centres on s'imparten els cursos, per any escolar i ubicació

Quadre 4

Curs de Llengua i Literatura Catalana							
	1962-63	1963-64	1964-65	1965-66	1966-67	1967-68	1968-69
EGL	1	1	1	1	1	1	1
Palma	2	6	7	5	5	6	5
Part Forana	2	6	2	7	11	10	4
Menorca	0	0	0	1	0	0	1
Eivissa	0	0	0	0	0	0	1



Gràfic 5

4. Algunes conclusions

L'Obra Cultural Balear, entitat dedicada principalment al foment i l'impuls de la llengua i la cultura autòctones, es va crear formalment el 31 de desembre de 1962. L'atorgament de l'escriptura fou el 21 de desembre d'aquell any, però no fou aprovada per l'Assemblea General, juntament amb l'acta de constitució, fins l'esmentat dia 31. D'ençà de la seva constitució, ha organitzat cursos de llengua i literatura catalana, entre d'altres, per cobrir la seva dedicació principal. La tasca desenvolupada per l'Obra va cobrir molts altres aspectes, que en aquest article no hem tractat, tots enfocats cap al seu objectiu essencial.

Durant alguns cursos escolars anteriors al curs 1962-63 trobam, hem dit, dues experiències prèvies, amb una certa estructura i formalitat. Els docents protagonistes d'ambdós episodis tenien una relació directa amb l'Obra Cultural Balear. D'una banda, Aina Moll Marquès n'era sòcia fundadora i era filla de l'instigador del projecte, Francesc de Borja Moll. D'altra banda, i potser de manera més indirecta inicialment, Gabriel Barceló Bover ja coneixia l'experiència d'Aina Moll i, a més, va mantenir una estreta relació amb els cursos organitzats per l'Obra des dels inicis. Primerament, es va formar en els cursos de llengua i de professorat gestionats per l'Obra, per, més tard, donar suport en les accions formatives que l'Obra duria a terme a la Part Forana.

Els cursos patrocinats per l'Obra Cultural Balear varen començar l'any 1963. Consideram, però, el primer curs escolar el de 1962-63, ja que els alumnes que varen començar la seva formació en llengua catalana a final de 1962 al Col·legi Ramiro de Maeztu, de Palma, i a l'Associació d'Antics Alumnes del Col·legi dels Sagrats Cors, de Sóller, varen participar en els exàmens realitzats a l'Estudi General Lul·lià aquell primer any acadèmic, juntament amb la resta d'alumnes que assistiren a les classes de l'Estudi.

Aquell primer any 1962-63 hi va haver uns cent alumnes matriculats. El segon curs, el de 1963-64, la matrícula augmentà fins als tres-cents matriculats. Durant aquests set cursos que analitzam, però, no hi ha un augment clar de la matrícula, llevat dels dos primers cursos que ja hem esmentat, més aviat es manté. En canvi, el nombre d'alumnes que llavors es presenten als exàmens és una dada que va incrementant-se, amb una punta exagerada durant el curs 1967-68. Podem aventurar-nos i dir que tant professors com alumnes estaven cada cop més preparats; uns en l'exercici docent i els altres en la formació personal de la llengua que usaven la major part del temps. Cal mencionar que l'oferta dels cursos, és a dir, els centres que oferien la possibilitat d'estudiar llengua i literatura catalana, amb el suport de l'Obra, també va anar creixent, si bé alguns centres deixen d'oferir els cursos qualche any, com és el cas del curs 1964-65, però els supleixen en l'estadística altres que s'hi anaven afegint.

L'oferta de centres va anar creixent, sobretot fora de Palma. Inicialment, el nombre de centres de Palma era molt similar al de centres de fora; a poc a poc varen arribar a ser més els centres dels diferents pobles de Mallorca que oferien cursos. Els darrers anys, es varen obrir a les altres illes: el curs 1965-66 a Menorca i el 1968-69 a Menorca i a Eivissa.

El percentatge d'èxit d'aquests cursos fou bastant elevat. Durant els cinc primers anys oscil·lava entre el 75 per cent i el 90 per cent, però patí una davallada important durant el curs 1967-68 i s'estabilitzà el curs següent, 1968-69. No podem deixar de banda que a partir de 1966 es comencen a computar en les estadístiques els dos graus de l'oferta formativa: l'elemental i el mitjà. En referència a les qualificacions obtingudes, podem dir que el nombre d'alumnes que resultaven aptes en la prova final amb la nota d'excel·lent no va variar gaire en els set cursos analitzats, a diferència dels qui la superaven amb notable, nombre que va anar incrementant-se subtilment, i patí una davallada en el darrer curs descrit, però la xifra, seguint en la tendència en augment, és proporcional als aspirants que s'hi presentaren. El nombre d'alumnes que va obtenir la nota d'aprobat era, llevat del curs 1964-65, sempre el més alt.

Per acabar, hem volgut fer al·lusió al percentatge de les dones que resultaven aptes de les proves finals. Podem veure que sempre hi havia més homes que dones, encara que la tendència de la participació femenina era la d'augmentar. Així, tenim un 12 per cent de dones en el primer curs, 1962-63, entre un 21 i un 22 per cent els tres cursos següents, per passar a un 34 per cent el curs 1966-67 i un 26 per cent el 1967-68. El darrer curs analitzat, com hem dit, va minvar en tots els aspectes estudiats, excepte en el nombre de centres que oferien la formació, en què la baixada fou menys significativa.

5. Referències bibliogràfiques

- CENDRÓS CARBONELL, Joan B. (1986): «La fundació i els primers anys d'Òmnium Cultural». A: AAVV. *Òmnium Cultural: 1961-1986. XXV Aniversari*. Barcelona: Òmnium Cultural.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J. (1983): *Nacionalisme i educació a Mallorca*. Palma: Obra Cultural Balear (Monografies, 12).
- FULLANA LLOMPART, Miquel (1991): *Els 10 primers anys de l'Obra Cultural Balear*. Palma: Obra Cultural Balear.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1986): *L'Institut d'Estudis Catalans: 1907-1986*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans,

- MAGRINYÀ BRULL, Josep M. (1997): *10 Anys de Premis 31 de Desembre*. Palma: Obra Cultural Balear,
- MASSOT I MUNTANER, Josep (2012): *Els creadors del Montserrat modern. Cent anys de servei a la cultura catalana*. Barcelona: Abadia de Montserrat, 2a ed.
- MAYOL AMENGUAL, Jaume. (2011): *L'arquitectura escolar de Guillem Forteza Pinya. Societat, cultura i política a la Mallorca de començament del segle XX*. Palma: Leonard Muntaner Editor i Institut d'Estudis Baleàrics.
- MOLL I CASASNOVAS, Francesc de Borja (1975): *Els altres quaranta anys (1935-1974)*. Palma: Editorial Moll.
- OLIVER JAUME, Jaume (1985): *Per què la nostra llengua és viva? (Ensenyament i actituds lingüístiques familiars). Campanya per la normalització lingüística a les Illes Balears*. Palma: Conselleria d'Educació i Cultura de les Illes Balears.
- SÁEZ QUETGLAS, Daniel (2007): «L'Escola Municipal de Mallorca. Antecedents - Inauguració de l'Escola (1960-1973)». A: *Manacor: tradició i modernitat (s. XVI - s. XX). IV Jornades d'Estudis Locals de Manacor*. Manacor: Ajuntament.
- «L'ensenyament de la llengua catalana a Mallorca a finals del franquisme. L'Obra Cultural Balear i la creació de l'Escola Municipal de Mallorca de Manacor (1960-1980)». A: *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 17, p. 237-258. Catalunya: IEC-UIB, gener-juny 2011.

De l'arxiu de l'Obra Cultural Balear s'ha consultat:

Primer llibre d'actes del Consell de Gestió

Segon llibre d'actes del Consell de Gestió

Primer llibre d'actes de les assemblees generals

Arxiu de Miquel Fullana Llompарт, lliurat al president de l'Obra en data 29 d'octubre de 1991.

L'autora

Elvira Salom Abellán és llicenciada en Pedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Actualment treballa en el seu projecte de recerca, dirigit pel catedràtic Antoni J. Colom Cañellas, centrat en la història de l'educació contemporània.

**Prácticas
restaurativas:
construyendo la
comunidad desde los
centros de enseñanza**

Maria Bel Pomar Fiol
Carlos Vecina Merchante
*Universitat de les Illes
Balears*

Educació i Cultura
(2013), 24
213-224

Prácticas restaurativas: Construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza

Restorative practices: Building communities from schools

Maria Bel Pomar Fiol*
Carlos Vecina Merchante**

Resum:

El desenvolupament i la cohesió social d'una comunitat es poden fomentar des de diferents àmbits. En aquest cas, presentem el procés d'implementació d'un programa de pràctiques restauratives, en el qual participen sis centres educatius de Palma, quatre d'aquests es troben ubicats al barri de Son Gotleu. Es tracta d'una intervenció que vol afavorir les relacions positives entre la comunitat educativa (famílies, professorat, alumnes...) i per extensió a la resta de població, iniciant un moviment des dels centres educatius d'educació primària i secundària, amb la participació d'altres serveis.

Paraules clau: Pràctiques restauratives, educació comunitària, participació, resolució de conflictes.

Abstract:

A community's development and social cohesion can be fostered through different areas. In this case, we present the introduction of a programme of restorative practices involving six education centres in Palma, four in the Son Gotleu district. This programme aims to promote positive relations between the education community (families, teaching staff, pupils etc.) and the rest of the population, starting a movement that begins in primary and secondary schools, with the participation of other services.

Keywords: Restorative practice, community education, participation, conflict resolution.

* maribelpomar@uib.es

** carlos.vecina@uib.es

Aquest article fou aprovat per publicar-lo en febrer de 2013.

1. Introducción

Las prácticas restaurativas son una metodología que fomenta la cohesión social en sus diferentes grados de interacción, desde las relaciones interpersonales cotidianas hasta aquellas que implican a los miembros de una comunidad en la toma de decisiones. Su aplicación puede llevarse a cabo en muy diversos ámbitos; si bien sus inicios se circunscriben al área de justicia, poco a poco se fue adaptando a otros ámbitos, como el caso del educativo. La idea de este artículo es acercar al lector a los inicios de la implantación de esta metodología en centros educativos de un contexto concreto; el barrio de Son Gotleu, un espacio marcado por acontecimientos entre los que aparecen un cambio social muy significativo junto a problemas sociales diversos y de convivencia. La evolución del contexto ha favorecido una situación de difícil vehiculación y adaptación del cambio social, demográfico y cultural; las prácticas restaurativas se presentan como una herramienta que puede mejorar las relaciones cotidianas, en este caso en los centros educativos y, por extensión las de la comunidad.

2. Las prácticas restaurativas como metodología

La metodología de las prácticas restaurativas parte de la idea de llevar a cabo un trabajo con y para la comunidad. Destaca la visión de la convivencia comunitaria, olvidándose de propuestas estancas para dejar paso a una participación más abierta, no sólo en relación a los conflictos y su resolución compartida, sino también en la incorporación de estas prácticas a otros tipos de relación e interacción social, considerándolas la base de la construcción de una comunidad cohesionada. Unas relaciones en las que la cooperación, el conocimiento de los otros, el respeto y la preocupación por su bienestar son elementos fundamentales, así como también lo es la conciencia sobre cómo nuestro comportamiento afecta al bienestar o malestar emocional de las personas con las que convivimos (Costello, B. Wachtel, T. y Wachtel, J. 2009). Se trata en definitiva de promover y favorecer relaciones positivas y constructivas entre las personas y organizaciones, utilizando para ello técnicas que controlen los procesos de tensión y favorezcan la reparación de los daños causados en las relaciones interpersonales.

En el ámbito educativo, la mayor parte de su aplicación tiene un carácter proactivo o preventivo, puesto que se pretende la mejora de la convivencia a través de la creación de comunidad, y secundariamente abordan la resolución de conflictos mediante la reparación del daño y el restablecimiento de las relaciones interpersonales.

Las prácticas restaurativas se aplican a ámbitos muy diversos de la sociedad: instituciones de justicia, complemento a la acción policial, herramienta para los servicios sociales... En el caso que nos ocupa, vamos a centrarnos en la acción que genera en el ámbito educativo, una forma de construir comunidad proporcionando formas efectivas y directas de enseñar a los estudiantes, destacar la forma en que sus acciones afectan a otros y que comparten la responsabilidad de hacer de su comunidad un lugar donde quieran vivir; convirtiéndose así en protagonistas del proceso. La hipótesis fundamental de las prácticas restaurativas es que «los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos, y tienen más probabilidades de hacer cambios positivos en su comportamiento cuando aquellos que están en posiciones de autoridad hacen las cosas *con* ellos, en lugar de *a* ellos o *para* ellos» (Wachtel, T. O'Connell, T. y Wachtel, B. 2010, 156). Las prácticas restaurativas permiten que los alumnos participen en procesos en los que se responsabilizan de su comportamiento. Así,

ser restaurativo implica creer que las decisiones están mejor tomadas y los conflictos mejor resueltos por los que están directamente involucrados en ellos (Costello, B. Wachtel, T. y Wachtel, J. 2009).

Este paradigma tiene su origen en la justicia restaurativa, una forma de ver la justicia penal que pone el énfasis en la manera como el delito daña las relaciones entre las personas que viven en comunidad, busca reparar el daño y restaurar las relaciones (Rul-lan, V. 2011). Surgió en la década de los '70 como una forma de mediación entre víctimas y delincuentes, y en la década de los '90 se amplió para incluir a las comunidades de apoyo, con la participación de familiares y amigos de las víctimas y de los agresores en procedimientos de colaboración denominados reuniones restaurativas y círculos restaurativos. Así, el proceso de justicia restaurativa anima al infractor a responsabilizarse de sus acciones y del daño causado, a comprender las causas y los efectos de su comportamiento en los otros y a cambiar para ser aceptado de nuevo en la comunidad. Al mismo tiempo, el proceso ofrece a la víctima la posibilidad de formular preguntas, obtener respuestas, poder comprender, explicar el impacto del delito y exponer su punto de vista sobre la manera de reparar el daño y reintegrar al infractor en la comunidad (Zehr, H. 1990). Según McCold, P. y Wachtel, T. (2003), este nuevo enfoque en el proceso de subsanación tiene un gran potencial para mejorar la cohesión social; ya que todos y cada unos de los implicados directa o indirectamente puede participar en su resolución.

Durante la última década, el *Institut for Restorative Practices* (IIRP),¹ ha desarrollado un marco conceptual comprensivo para la práctica y la teoría que amplía el paradigma restaurativo, más allá de sus orígenes en la justicia penal (McCold, P. y Wachtel, T. 2003), al tratamiento de los conflictos con los que nos encontramos en cualquier organización o grupo humano. Uno de los pilares del trabajo del IIRP es la aplicación de las prácticas restaurativas en el ámbito educativo.

Como se ha señalado anteriormente, las prácticas restaurativas generan comunidad en las escuelas al proporcionar herramientas para enseñar a los alumnos y a todas las personas adultas que forman parte de ella; sus acciones afectan a todo su conjunto y de esta forma comparten la responsabilidad de crear un espacio más saludable. Los centros educativos constituyen espacios privilegiados para la aplicación de estas prácticas, tanto aquellas dirigidas a tratar los conflictos de forma alternativa a la disciplina punitiva (Mirsky, L. 2011), como todas aquellas otras enfocadas a construir, mantener y renovar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. El debate, la reflexión conjunta, la negociación y la toma de decisiones, pueden ser prácticas en las que los alumnos aprendan e incorporen a sus acciones los valores de la tolerancia, el pluralismo y la participación real. Esta perspectiva se construye día a día, facilitando estructuras de participación para que las personas tengan la posibilidad de interactuar, establecer vínculos, dialogar, participar, hacer y compartir propuestas, acordar y comprometerse, reflexionar sobre las acciones y las ideas. En síntesis, compartir experiencias, sentimientos, necesidades y expectativas. Las prácticas restaurativas son una propuesta que ayuda a hacer posible esta aspiración.

Desde el *Institut for Restorative Practices* (IIRP) se propone un repertorio que podría ubicarse en un continuo, cuyo orden de más sencillo e informal a más formal, complejo y destinado al tratamiento de asuntos más serios. Sería el siguiente: 1) Declaraciones afectivas, 2) Preguntas afectivas, 3) Pequeña reunión espontánea, 4) Círculo, y 5) Reunión formal (Costello, B.; Wachtel, T. y Wachtel, J. 2010).

¹ [https:// www.iirp.edu](https://www.iirp.edu)

En los apartados siguientes de este artículo, describimos el proceso inicial de implementación de un programa de prácticas restaurativas, que empieza a ser una realidad en algunos centros de enseñanza del barrio de Son Gotleu.²

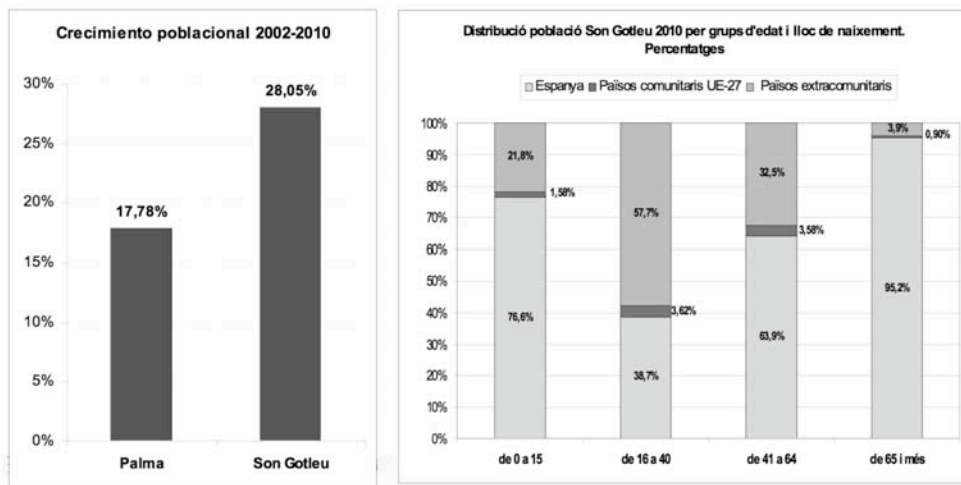
3. Son Gotleu: Una aproximación al cambio social

Son Gotleu es un barrio cuyo origen se encuentra en la necesidad emergente de residencia, consecuencia del boom turístico y la de construcción de los '60. Se trata de un barrio obrero destinado a la reubicación de población que llega durante esa década a Palma, procedente de la Península y del éxodo rural interior (Alemany, G. 1988). Las características sociourbanísticas que subyacen en el origen del barrio son similares a las de otros que se van construyendo en la periferia de muchas ciudades españolas, durante los años '60 y '70. Se trata de edificios de mala calidad, espacios con pocos recursos, zonas de alta densidad demográfica que si bien en sus inicios de trato de barrios con una vida sociocultural importante, muchos de éstos han visto como el proceso de cambio demográfico, ha desmantelado la vertebración social, perdiéndose el sentimiento de comunidad y las formas de solidaridad y autoayuda. Cabe comentar que ese cambio tiene lugar de forma muy notable en dos momentos distintos: El primero se produce en los años '80 con el cambio residencial de buena parte de los primeros pobladores, siendo substituidos por población de menos recursos. El segundo cambio se produce durante la primera década del año 2000, con la entrada de población inmigrante extranjera y la fuerte concentración de personas en riesgo social diverso. (Vecina, C. 2007; Vecina, C. y Estrades, M^a. J. 2011)

Resulta de interés la evolución demográfica de esta zona, para así poder aproximarse a los factores que influyen en su realidad actual (vulnerabilidad, falta de interacción social, cierto conflicto latente y en ocasiones manifiesto, etc.). En 1993 el barrio contaba con 6.721 habitantes, de los que un 51,57% eran nacidos en Baleares, un 46,97% procedían de otras comunidades autónomas y un 1,46% eran extranjeros. En 2011, el barrio tiene una población aproximada de 9.750 habitantes, con un 41,9% de población inmigrante, siendo la de origen africano la más representativa, un 65,8% del conjunto de población extranjera y un 27,5% del total de población del barrio. También aparece la latinoamericana con importancia, con un 20,7% de los procedentes de otros países. La incorporación de población inmigrante en sí, no significa una correspondencia directa con una situación problemática en el barrio, sino más bien es un hecho que se suma a las deficiencias y dificultades diversas del contexto (Vecina, C. y Ballester, Ll. 2011).

En los gráficos siguientes podemos apreciar cómo se ha producido ese cambio demográfico, se trata de un proceso muy acelerado de sustitución demográfica de población antigua por otra nueva de origen inmigrante extranjera, lo que ha favorecido un aumento demográfico del 28%; siendo éste mayoritariamente de personas de origen inmigrante. Esto ha favorecido una dificultad de asimilación por parte de la población inicial como por la recién llegada; apareciendo situaciones que dificultan la convivencia y el entendimiento entre unos y otros; siendo una de las mayores barreras la ubicación de la población en grupos con baja comunicación entre éstos y la existencia de representaciones sociales muy negativas sobre los inmigrantes, alentadas por ciertos discursos que centran en esta población la causa de la problemática del barrio (Vecina, C. 2012a).

² Palma de Mallorca (Baleares – España)



Fuente: Vecina, C. y Estrades, M^a J. (2011, 23)

Es un contexto en el que las diversas problemáticas sociales (Vecina, C. y Estrades, M^a J. 2011) han conducido a la existencia de algunos actos violentos, el primero tuvo lugar en 2009 y el segundo en 2011 (Vecina, C. 2012). Parece que entre los diversos factores, la falta de espacios de interacción favorece la existencia de representaciones sociales negativas y éstas tienen gran incidencia en Son Gotleu, sobre todo al considerar el tema de la inmigración (Vecina, C. 2008). Molinares, V. (2005) encuentra el imaginario social como un factor clave en el desarrollo tanto de conflictos sociales como de su solución; parece existir un factor subjetivo que permite crear una idea de las relaciones sociales que acaba generando «una paradoja que se cumple a sí misma» dando paso a una espiral en la que cada uno intenta imponer su punto de vista de la realidad.

Han sido diversas las iniciativas puestas en marcha en el barrio, durante los últimos años, destacamos el *Projecte de Desenvolupament Comunitari Pere Garau – Son Gotleu (2008-2011)*³ como la acción más destacada por su carácter integrador y complementario de otras iniciativas coincidentes en el tiempo y espacio (Vecina, C. y Ballester, Ll. 2012).

Actualmente se desarrolla un programa basado en las prácticas restaurativas, siguiendo un modelo que también se aplica en Hull (Inglaterra). Se trata de una iniciativa liderada por el *Institut de la Convivència i l'Èxit Escolar*,⁴ puesta en marcha en 2011, en la que participan centros educativos de carácter público, Policía Local, Servicios Sociales y la *Universitat de les Illes Balears*.

En este artículo pretendemos acercar al lector al proceso de implementación de este proyecto en los centros educativos. Nos interesa destacar la forma inicial en la que se organizan éstos para dar cabida a estas nuevas prácticas pedagógicas considerando, como se ha comentado al principio, la importancia para este contexto particular por su capacidad de construir comunidad y relaciones sociales positivas, partiendo del trabajo cotidiano en las aulas, en un momento biográfico del alumnado de suma importancia para su socialización.

³ [http:// projectedesenvolupamentcomunitari.wordpress.com](http://projectedesenvolupamentcomunitari.wordpress.com)

⁴ Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats. Govern de les Illes Balears.

4. Prácticas restaurativas en los centros de educación de Son Gotleu

El programa de prácticas restaurativas surge con la idea de participar conjuntamente con la ciudad de Hull y la metodología que allí llevan a cabo; razón por la cual ese socio actúa como un colaborador externo para la formación, seguimiento y recomendaciones en la implementación. Se pretende ahondar en aquellos criterios que bajo este paradigma ayuden a mejorar las relaciones cotidianas de las personas y su comunidad. Naturalmente también se pretenden abordar aquellos casos en los que el conflicto se manifieste, pero no únicamente con el objetivo de una actuación en este sentido, sino más bien con el de ir sentando una base que favorezca la convivencia y la interiorización de un nuevo lenguaje, de una forma distinta de comunicarse.

El encargo concreto, para los socios pertenecientes a la *Universitat de les Illes Balears*, consiste en organizar y llevar a cabo el seguimiento y evaluación de la implementación del proyecto en los centros de enseñanza de Educación Infantil y Primaria: Es Pont, Joan Capó, Gabriel Vallseca, y los de Educación Secundaria: Ramon Llull⁵ y Josep Sureda i Blanes.

Cabe advertir que el Commenius pretende favorecer el intercambio de experiencias, en este caso con la ciudad de Hull, teniendo como marco teórico y práctico la propuesta del *Institut for Restauratives Practices*. Esto implica que se han producido diversos contactos entre las dos ciudades, dirigidos a la formación de los participantes, e incluyendo visitas tanto de los socios ingleses a los centros de Palma, como de éstos a Hull, para poder ver in situ cómo se aplican las prácticas restaurativas. Tras una primera formación e intercambios de visitas a ambos territorios, los centros de enseñanza inician al final del curso 2011-2012 la planificación para ir introduciendo esta práctica en sus centros y su comunidad educativa. En estos momentos, se encuentran en pleno proceso de implementación, por lo que no podemos aún ofrecer datos sobre la evaluación final; así que nos centraremos en mostrar los puntos en los que se ve posible su aplicación inicial, los ámbitos a los que conciernen, así como las actividades previstas para conseguir tal fin.

La acción de los centros se diseña a partir de cuatro ejes: organización general del centro, actuaciones con el claustro, actuaciones con el alumnado y, por último actuaciones con las familias. Cada una de estas líneas incorpora una serie de actividades previstas decididas por cada centro educativo. Ya que es una previsión para la implementación presentamos la planificación en conjunto, sin hacer distinciones entre unos y otros centros; más que nada por evitar un listado sin demasiado sentido, para aquel que quiera conocer ejemplos de diferentes pasos a dar en la aplicación de la metodología.

Organización general del centro

Este apartado incluye acciones como: incorporar las prácticas restaurativas a los diferentes documentos del centro; la revisión del plan de convivencia para integrar esta nueva forma de actuar; generar grupos de trabajo de docentes para enlazar las prácticas restaurativas con otras iniciativas como el aprendizaje cooperativo o la mediación; y la elaboración de carteles, murales con fotografías, paneles, etc. en los que se visualicen preguntas o lemas restaurativos.

Actuaciones con el claustro

En este caso las medidas previstas son susceptibles de clasificar en: formación e implementación. La formación aparece como un elemento clave en la difusión y viabilidad

⁵ En este caso no está ubicado en el barrio de Son Gotleu.

de las prácticas restaurativas en los centros, ya que si no se adquieren conocimientos, sobre las formas de ponerlas en marcha, difícilmente se puede pretender que sean aplicables por los docentes. El segundo aspecto que se considera, el de la implementación entre el profesorado, incluye estrategias como la realización del trabajo aplicando la propuesta de los círculos en algunas de las reuniones de los docentes: claustro, reuniones de ciclo, reuniones de comisiones, etc.

Actuaciones con el alumnado

Distinguimos entre actividades de difusión, actividades de carácter preventivo y otras a aplicar en caso de conflictos diversos. Las primeras pretenden hacer partícipe al alumnado de la nueva propuesta y su incorporación a la vida del centro. Las segundas van destinadas a la construcción de comunidad, potenciando la mejora de las relaciones y la cohesión social. Respecto a las últimas, las relativas a la resolución de conflictos, como su nombre indica, se plantean como una herramienta que facilite la vehiculación de las relaciones sociales hacia espacios de equilibrio entre las partes.

Entre la programación de las actividades de tipo proactivo se encuentran: el uso de las declaraciones afectivas, tanto en la comunicación docente-alumno como entre el alumnado y la utilización de círculos diversos, unos dirigidos a favorecer el conocimiento mutuo de las personas que conforman el grupo clase y otros incorporados al tratamiento de contenidos curriculares.

La resolución de conflictos se considera un espacio de gran interés para la aplicación de esta metodología. En definitiva lo que los diferentes centros plantean es utilizarla en la intervención posterior a un conflicto, sea éste entre los miembros del grupo o bien ante un comportamiento que afecta a otras personas de la comunidad educativa. La gravedad del caso será la que determinará la estrategia a seguir, con esto nos referimos a diferentes grados de formalización (desde las reuniones espontáneas a las reuniones formales) y a la participación de las personas implicadas, incluyendo a los familiares u otras personas si la situación lo requiriera.

Actuaciones con las familias

El trabajo con las familias consolida la acción en la escuela, de esta forma se completa el trabajo en la comunidad educativa. Los centros desde hace años llevan realizando diferentes acciones para actuar conjuntamente con las familias y la educación del alumnado. En este caso, también distinguimos dos líneas: una informativa y otra de carácter proactivo. La primera se contempla bajo la perspectiva de informar a las familias del proyecto que se pretende aplicar en los centros y de su progreso. La segunda (preventiva) plantea la realización de trabajo en círculos en alguna de las reuniones que se lleven a cabo, con la finalidad de construir comunidad educativa.

Como vemos, se trata de cuatro líneas que no se presentan como actuaciones diferentes y estancas, sino que se encuentran entrelazadas e integradas en la acción global de los centros. Es un primer paso, una planificación de cómo puede llevarse a cabo la implementación de esta metodología; queda por tanto ir revisando, valorando e ir incorporando o sustituyendo aquellas estrategias que así lo requieran.

Por lo que respecta al seguimiento y evaluación, se han ido construyendo diferentes instrumentos y metodologías, según las líneas de planificación presentadas y las actividades previstas. En principio se reserva cierta flexibilidad, en caso de variaciones o nuevas incorporaciones de acciones, por parte de los centros. Pero como primer paso, la idea es

realizar el seguimiento a través de fichas a modo de cuestionarios, indicando en la recogida de información si la actividad programada se ha iniciado y el grado de implementación en el que se encuentra. Otro instrumento consiste en fichas de registro de los casos de conflictos en los que se aplican las prácticas restaurativas. También se incluye un registro de los círculos utilizados con carácter preventivo en las diferentes aulas de los centros. La idea es recoger un listado de temas que sirvan para poder reutilizar, compilando así un acervo común a distribuir entre los centros. Por último se incluyen entrevistas semiestructuradas para conocer la valoración de los docentes y el grado de aplicación, barreras, potenciales de la técnica empleada, etc.

5. Conclusiones

El barrio de Son Gotleu ha ido desarrollando un proceso de cambio social, cultural y demográfico muy intenso, no es un fenómeno nuevo, pues desde sus inicios padeció el cambio residencial, pero durante los últimos años éste se ha acelerado, configurándose algunas condiciones particulares que lo convierten en un contexto de notable complejidad social. Los datos indican un aumento creciente de la concentración de vulnerabilidad social y de los problemas que esto genera. Parece que la falta de interacción social, las representaciones negativas hacia el exogrupo, los procesos de guetización de la población por factores étnicos, y otras circunstancias como la falta de ciertas habilidades sociales y de convivencia aparecen, junto a dificultades sociales diversas, en un escenario que precisa de intervenciones innovadoras, capaces de detener el progreso de retroceso social del barrio. (Vecina, C. y Estrades, M^a J. 2011).

Las prácticas restaurativas pueden ser una herramienta útil en este contexto; no se trata de que aparezcan como la gran solución a la multitud de problemas a los que se enfrenta el barrio, pero tal vez sea una forma de ir construyendo comunidad desde la base; no hay que olvidar el protagonismo de los centros de enseñanza en los procesos de socialización. La cohesión se puede ir tejiendo desde la infancia; además los centros favorecen estas prácticas, pues es un lugar en el que los alumnos interactúan compartiendo experiencias y un espacio común. Tal vez, los resultados proyectados más allá de la comunidad educativa no se podrán visualizar a corto o medio plazo, el movimiento demográfico genera la entrada y salida de población, por lo que pueden aparecer dificultades de continuidad en los procesos de extensión e implantación de esta forma de actuar, pero también puede ser una pieza más en la intervención que se ha ido realizando en este espacio.

La labor de los centros con su apuesta por la participación de las familias y la introducción de nuevas metodologías se presenta como un factor de peso, un potencial a aprovechar en la búsqueda de mejoras y la extensión de su labor al resto de la comunidad. Todo depende en parte de la capacidad de vehiculación y transmisión de las iniciativas en un contexto con creciente dificultad, junto a la pérdida de recursos socioeducativos que padece en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- ALEMANY, G. (1988): «Els estudis urbans a Palma a través de 100 anys d'història de la ciutat», *Treballs de Geografia.*, 40, 67-79.
- COSTELLO, B.; WACHTEL, T. y WACHTEL, J. (2009): *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- COSTELLO, B.; WACHTEL, T. y WACHTEL, J. (2010): *Restorative circles in schools: Building community and enhancing learnig*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- McCOLD, P. y WACHTEL, T. (2003): «En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa», International Institute for Restoratives Practices (eForum News). Consultado el 15 de noviembre de 2012 en http://www.iirp.edu/article_detail.php?article_id=NTYx
- MIRSKY, L. (2011): «Restorative Practices: Giving Everyone a Voice to Create Safer Safer School Communities», *The Prevention Researcher*, 18 (5) 3-6. http://www.nxtbook.com/nxtbooks/integratedresearchsvcs/pr_201112/#/4
- MOLINARES, V. (2005): «Los imaginarios sociales sobre el conflicto y la forma como lo solucionan los pobladores del barrio La Paz en Barranquilla (Colombia)», *Revista de Derecho*, 24, 106-139.
- RUL-LAN, V. (2011): *Justicia y Prácticas Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos. Proyecto final de Máster en Resolución de Conflictos y Mediación*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de León. <http://goo.gl/RWydY>
- VECINA, C. (2007): «La utopía de la interculturalidad. El caso de Son Gotleu. *Revista de Ciencias Sociales Aposta*», 33. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/vecina4.pdf>
- VECINA, C. (2008): *Breu informe del barri de Pere Garau*. Projecte de Desenvolupament Comunitari Pere Garau – Son Gotleu. Ajuntament de Palma. http://www.gadeso.org/sesiones/gadeso/web/14_paginas_opinion/ca_10000276.pdf
- VECINA, C. (2012a): «Un estudio sobre representaciones sociales de la inmigración en la prensa y en una revista de barrio», *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, Octubre, 2012, 32-55. <http://www.revistareid.net/monografico/n2/REIDM2art2.pdf>
- VECINA, C. (2012b): «*Conflicto social y convivencia: Los conflictos ocurridos en Son Gotleu 2009 y 2011*». Comunicación presentada en el II Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación, Febrero, Jaén.
- VECINA, C. y BALLESTER, LI. (2011): «Organización social, trabajo en red y desarrollo comunitario. El caso de Son Gotleu y Pere Garau ». *Cuadernos de Trabajo Social* (25) 2, 403-412.
- VECINA, C. y ESTRADES, Mª J. (2011): *Diagnòstic comunitari: Barri de Son Gotleu*. Palma: Ayuntamiento de Palma.
- WACHTEL, T.; O'CONNELL, T. y WACHTEL, B. (2010): *Restorative justice conferencing: Real Justice and the conferencing handbook*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- ZEHR, H. (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Scottsdale, PA: Herald Press.

Els autors

Carlos Vecina Merchante, llicenciat en Sociologia i doctor en Ciències de l'Educació. És sociòleg i tècnic comunitari en projectes socials com el Projecte de Desenvolupament Comunitari Pere Garau - Son Gotleu (Ajuntament de Palma); fou adjunt a la direcció de la Unió d'Associacions de Persones amb Discapacitat de les Balears; és professor tutor de Treball Social i d'Antropologia a la UNED (Illes Balears), com també professor associat a la UIB. Col·laborador de l'Institut Marco Marchioni, i assessor en investigació participativa en el projecte d'intervenció comunitària intercultural de l'Obra Social de "la Caixa" als 17 territoris de l'Estat espanyol. Autor de llibres com: *Representaciones sociales: Inmigración y prensa*; *Diagnòstic comunitari: Barri de Son Gotleu*; *Rendimiento escolar: Factores sociales, familia y discurso docente*.

Maria Bel Pomar Fiol, mestra i doctora en Ciències de l'Educació. Professora titular de la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears. Actualment imparteix docència en els estudis de grau d'Educació Infantil, al Màster Universitari en Primera Infància: Perspectives i Línies d'Intervenció i al Màster en Ciències Socials Aplicades a l'Atenció Sociosanitària. Línies de treball: convivència democràtica a l'escola; educació comunitària, habilitats de pensament i el projecte Filosofia 3/18; el diàleg a l'aula; els projectes de treball i la construcció compartida del coneixement; la veu de l'alumnat.