

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 44 | Juliol-Desembre | 2024

ISSN: 1134-0258

e-ISSN: 2013-9632

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**

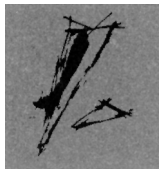
Història de l'educació social
en la segona meitat del
segle xx: polítiques,
institucions, entitats
i educadors



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 44 | Juliol-Desembre | 2024



*Societat
d'Història
de l'Educació
dels Països
de Llengua
Catalana*

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**

Filial de l'Institut d'Estudis Catalans

<https://revistes.iec.cat/index.php/EduH>

Universitat de les Illes Balears

<https://www.uib.cat>

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

Consell de redacció:

Maria Neves Gonçalves. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Sara González Gómez. Universitat de les Illes Balears
Juri Meda. Università degli Studi di Macerata
Andrés Payà Rico. Universitat de València

Consell científic:

Antonella Cagnolati. Università degli Studi di Foggia
Ernesto Candeias Martins. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco
Marcelo Caruso. Humboldt-Universität zu Berlin
Héctor Rubén Cucuzza. Universidad de Luján
Paulí Dávila Balsera. Euskal Herriko Unibertsitatea
Alejandro M. Dieguez. Arxiu Apostòlic Vaticà
Juan Manuel Fernández Soria. Universitat de València
Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya
Willem Frijho. Vrije Universiteit Amsterdam
Josep González-Agápito. Universitat de Barcelona
Rita Hofstetter. Université de Genève
Gabriel Janer Manila. Universitat de les Illes Balears
Luis Miguel Lázaro Lorente. Universitat de València
Salomó Marqués Sureda. Universitat de Girona
Alejandro Mayordomo Pérez. Universitat de València
Maitane Ostolaza Mané. Universitat de Perpinyà
José María Murriá Rouret. Academia Mexicana de la Historia
Roberto Sani. Università degli Studi di Macerata
Pere Solà Gussinyer. Universitat Autònoma de Barcelona
Joan Soler Mata. Universitat de Vic
Bernat Sureda Garcia. Universitat de les Illes Balears
António Teodoro. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia

Direcció:

Pere Fullana Puigserver. Universitat de les Illes Balears

Secretari:

Sergi Moll Bagur. Universitat de les Illes Balears

Educació i Història és una revista semestral de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, especialitzada en estudis sobre l'educació des d'una perspectiva històrica. El temes més habituals són: el pensament pedagògic; les institucions educatives; els fenòmens de socialització i l'educació informal; la relació entre política i educació; la història de l'escola; l'educació del lleure; els llibres i materials escolars, les associacions juvenils i la història de la infància i els temes referents a l'ensenyament de la història de l'educació. Va dirigida als investigadors en història de l'educació i es distribueix gratuïtament als socis de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

© dels articles: els autors

© de l'edició: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona i Universitat de les Illes Balears.

Fotografia de coberta: Taller-Impremta de l'Escola de Natzeret (Palma). Arxiu Fundació Natzeret / GEDHE-UIB

Tiratge: 50

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

<https://edicions.uib.es>

Impressió: Gelabert - Indústria Gràfica. Carrer Renou 60-64. 07420 Sa Pobla. www.gelabert.eu

ISSN 1134-0258

e-ISSN 2013-9632

DL: B. 14977-1994

La revista *Educació i Història* apareix als següents mitjans de documentació bibliogràfica:

Bases de dades: ISOC, RACO, DIALNET, REDINED, IRESIE, ICIST

Sistemes d'avaluació de revista: InRecs, Latindex, RESH, DICE, CARHUS Plus+, MIAR, CIRC, ERIHPlus, CiteFactor, OAJI, ANVUR



Els continguts d'*Educació i Història*. Revista d'Història de l'Educació estan subjectes —llevat que s'indiqui el contrari en el text o en el material gràfic— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya (by-nc-nd) de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Així doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

TEMA MONOGRÀFIC
MONOGRAPHIC THEME

Joan Josep Matas Pastor i Lluís Ballester Brage
Història de l'educació social en la segona meitat del segle xx: polítiques, institucions, entitats i educadors, pàg. 9-11
History of social education in the second half of the 20th century: policies, institutions, entities and educators

José Antonio Caride
La educación social como construcción histórica, pedagógica y social (1975-2000), pàg. 13-43
Social Education as a historical, pedagogical and social construction (1975-2000)

Emilia Martos Contreras
El movimiento asociativo de familiares y la educación de las personas con discapacidad intelectual (1959-1979), pàg. 45-69
The family association movement and the education of people with intellectual disabilities (1959-1979)

Javier Bascañán Cortés
La gestión del cambio en la formación de los profesionales de los servicios socioeducativos: desde el tardofranquismo al final de la transición democrática valenciana (1969-1986), pàg. 71-95
The management of change in the training of professionals in socio-educational services: from the latter years of Francoism to the conclusion of the Valencian democratic transition (1969-1986)

Lluís Ballester Brage

Història dels serveis socials en el marc de les polítiques de drets socials. Les Illes Balears i Espanya, pàg. 97-121

History of social services in the framework of social rights policies. The Balearic Islands and Spain

Joan Josep Matas Pastor

L'Acció Social Catòlica a Mallorca durant la segona meitat del segle xx. Anàlisi d'un compromís social, pàg. 123-154

Catholic Social Action in Mallorca during the second half of the 20th century. Analysis of a social commitment

Carlos Sánchez-Valverde Visus

Les Escoles Professionals Nostra Senyora de l'Esperança del Tribunal Tutelar de Menors de Barcelona: memòria, històries de vida i propostes de renovació pedagògica a la dècada dels setanta, pàg. 155-190

The Nostra Senyora de l'Esperança Professional Schools of the Juvenile Court of Barcelona: memory, life stories and proposals for pedagogical renewal in the 70s

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

PRESENTATION REGULATIONS OF ORIGINALS FOR PUBLISHING

TEMA MONOGRÀFIC
MONOGRAPHIC THEME

PRESENTACIÓ

Història de l'educació social en la segona
meitat del segle xx: polítiques, institucions,
entitats i educadors

*History of social education in the second half of
the 20th century: policies, institutions, entities
and educators*

Joan Josep Matas Pastor
jmatas@cesag.org
CESAG - UP Comillas (Espanya)

Lluís Ballester Brage
lluis.ballester@uib.es
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Són pocs els monogràfics de la revista dedicats a la història de l'educació social. Només dos tenen a veure amb aquesta disciplina. En primer lloc, el del número 18 (juliol-desembre de 2011), centrat en l'educació durant la transició a la democràcia. I, sobretot, el del número 20 (juliol-desembre de 2012), enfocat a l'anàlisi dels models europeus d'acollida a les infàncies i adolescències durant el segle xx. Com molt bé assenyalava Jordi Planella, coordinador del monogràfic citat, la història de l'educació social era un tema pendent, i segueix sent-ho dotze anys després.

Per tot plegat, consideram necessària i del tot adient la presència de l'educació social en un monogràfic que cronològicament se situa durant la segona meitat del segle XX, precisament en uns anys de molts de canvis socials, polítics, econòmics i culturals, que configuraren l'educació social als nivells professional i acadèmic.

De fet, després de la Segona Guerra Mundial es consolidà a Europa l'anomenat estat del benestar. Les polítiques socials de la majoria d'Estats europeus incrementen els seus pressuposts, solidifiquen l'esquelet institucional, i els continguts efectius de les dites polítiques es converteixen en un dret inalienable per a qualsevol ciutadà. A partir dels anys seixanta, setanta i vuitanta del segle passat, l'Estat social de dret era ja una realitat a la gran majoria d'Estats d'Europa. En especial als integrats a la Unió Europea, aquest tipus d'Estat donava resposta, no sempre de manera suficient, a tots aquells col·lectius que quedaren al marge del desenvolupisme econòmic.

Els nous moviments socials dels anys seixanta com el feminisme, l'ecologisme i el pacifisme, entre d'altres, propiciaren un nou escenari en l'educació social i les polítiques socials. De fet, començaren a aflorar col·lectius tradicionalment invisibles que influïren decisivament en les institucions públiques i en el disseny i l'aplicació de les polítiques socials.

En el cas de l'Estat espanyol, tradicionalment els serveis socials sectorials (per a les persones amb discapacitat o les persones grans, entre d'altres) havien estat en mans d'institucions privades. Ara bé, a partir dels anys vuitanta del segle XX, amb la reforma democràtica, s'anirà configurant un important sistema de benestar, desenvolupant el marc normatiu i competencial, així com un sistema de finançament i d'oferta professionalitzada, en el marc de l'Estat que es crea amb la Constitució de 1978. Aquesta etapa democràtica es desenvoluparà després d'un llarg període de tensions i d'enorme transformació social i econòmica en el context polític de la dictadura. Les millores econòmiques i les polítiques socials foren instrumentalitzades i esdevingueren eines propagandístiques estratègiques per a la supervivència del règim franquista. Ara bé, els canvis a Europa i les profundes transformacions socials a la societat espanyola i a l'Estat acabaren fent créixer la llavor del canvi democràtic i el desenvolupament de polítiques socials basades en el reconeixement de drets.

El desenvolupament de l'Estat de les autonomies permeté consolidar unes polítiques socials estructurals i permanents basades en el reconeixement de drets socials, procés de canvi que el tercer sector social i la resta d'organitzacions de la societat civil reclamaven i que acompanyen fins ara mateix.

Així doncs, els fonaments de l'educació social a l'Estat espanyol, sobretot a partir de la transició democràtica, són analitzats pel professor José Antonio Caride. L'article aborda el procés de construcció històrica de l'educació social a través de la formació i la recerca desenvolupada des de l'àmbit universitari en relació amb l'associacionisme professional.

La configuració de l'associacionisme familiar de la discapacitat a l'Estat espanyol durant el tardofranquisme i els inicis de la transició política són l'objecte d'estudi de la professora Emilia Martos. Ens analitza l'enorme importància de la vertebració del moviment familiar per a la posada en marxa de serveis educatius i laborals per a persones amb discapacitat, com també per a l'assoliment i el reconeixement dels drets del col·lectiu.

Ja en l'àmbit autonòmic podem situar els articles dels professors Javier Bascuñán, Lluís Ballester i Joan Matas. En el primer cas, l'autor analitza els canvis que es produïren en la formació professional dels treballadors socioeducatius des del tardofranquisme fins al final de la transició política a València. Aquests canvis es vinculen a noves formes de gestió democràtica per part de les institucions polítiques i les entitats socials.

Pel que fa a les Illes Balears, el professor Lluís Ballester al seu article estableix el marc social de la configuració de l'educació social, així com de les transformacions que al llarg dels anys de democràcia ajuden a explicar els contextos i processos actuals en els quals s'implica i dels quals és protagonista l'educació social a Espanya, amb apunts singulars en relació amb les Illes Balears.

D'altra banda, el professor Joan Matas centra el seu article en una anàlisi de l'acció social de l'Església de Mallorca durant la segona meitat del segle xx. Aquesta es caracteritza per una doble dinàmica: per una banda, la creació d'associacions i entitats per fer front a un problema social molt concret que no era resolt per les administracions públiques, és a dir, l'Església desenvolupa un rol de suplència. I, per altra banda, l'Església catòlica de Mallorca engegà organismes i entitats de coordinació de tota l'acció social desenvolupada.

Finalment, Carlos Sánchez-Valverde aborda l'anàlisi de les Escoles Professionals Nostra Senyora de l'Esperança del Tribunal Tutelar de Menors de Barcelona (1946-1983). A partir d'aquest estudi de cas, podem observar els canvis que es produïren al si de les entitats de menors durant la segona meitat del segle xx.

TEMA MONOGRÀFIC

La educación social como construcción
histórica, pedagógica y social (1975-2000)
*Social Education as a historical, pedagogical
and social construction (1975-2000)*

José Antonio Caride
joseantonio.caride@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela (Espanya)

Data de recepció de l'original: 31-01-2024

Data d'acceptació: 9-05-2024

RESUM

L'article situa els seus arguments principals en el procés de construcció històrica de l'educació social des dels inicis de la transició democràtica a Espanya (1975) fins als primers anys dos mil. Una etapa decisiva en l'obertura de l'educació a teories i pràctiques que invoquen noves maneres d'educar i educar-se en societat: a favor de les persones, de la seva qualitat de vida, dels drets a una ciutadania més inclusiva, per a una convivència que sigui lliure, pacífica, justa i equitativa. En aquest context, emergeix l'educació social. Les universitats, mitjançant la formació, la investigació i la transferència de coneixement, les societats científiques i els col·lectius professionals, a través d'un ampli ventall d'iniciatives i experiències, han contribuït decisivament al desenvolupament i la «institucionalització» dels seus sabers científics, acadèmics i professionals, convergents amb un projecte-trajecte d'àmplies avingudes pedagògiques i socials.

PARAULES CLAU: educació social, pedagogia social, Espanya, història de l'educació, universitat, educadors socials, professions educatives.

RESUMEN

El artículo sitúa sus principales argumentos en el proceso de construcción histórica de la educación social desde los inicios de la transición democrática en España (1975) hasta los primeros años dos mil. Una etapa decisiva en la apertura de la educación a teorías y prácticas que invocan nuevos modos de educar y educarse en sociedad: a favor de las personas, de su calidad de vida, de los derechos a una ciudadanía más inclusiva, para una convivencia que sea libre, pacífica, justa y equitativa. En este contexto emerge la educación social. Las universidades, mediante la formación, la investigación y la transferencia de conocimiento, las sociedades científicas y los colectivos profesionales, a través de una amplia gama de iniciativas y experiencias, han contribuido decisivamente al desarrollo e «institucionalización» de sus saberes científicos, académicos y profesionales, convergentes con un proyecto-trayecto de amplias avenidas pedagógicas y sociales.

PALABRAS CLAVE: educación social, pedagogía social, España, historia de la educación, universidad, educadores sociales, profesiones educativas.

ABSTRACT

The article situates its main arguments in the process the historical construction of Social Education from the beginning of the democratic transition in Spain (1975) until the early 2000s. A decisive stage in the opening of education to theories and practices that invoke new ways of educating and being educated in society: in favor of people, of their quality of life, of the rights to a more inclusive citizenship, for a coexistence that is free, peaceful, fair and equitable. It is in this context that Social Education emerges. Universities, through training, research and knowledge transfer, scientific societies and professional groups through a wide range of initiatives and experiences, have contributed decisively to the development and “institutionalization” of their scientific, academic and professional knowledge, converging with a project-trajectory of broad pedagogical and social avenues.

KEYWORDS: Social Education, Social Pedagogy, Spain, History of Education, University, social educators, educational professions.

I. TODA EDUCACIÓN ES SOCIAL, PERO NO TODO ES «EDUCACIÓN SOCIAL»

Con mirada histórica, no hay evidencias que permitan acreditar, al menos tanto como sería deseable, los orígenes cronológicos de la expresión «educación social». Nada, o muy poco, que nos sitúe en los inicios de sus recorridos terminológicos, semánticos o conceptuales, más allá de inferir que el interés por lo «social» en la educación es indisoluble de cualquier consideración — implícita o explícita— que se haga sobre su naturaleza y alcance como una práctica pedagógica, social, política, comunitaria, cívica, etc., alentada, al menos, por una doble intencionalidad: de un lado, la que, reconociendo el potencial educador inherente a la sociedad, agranda las opciones que ofrecen los aprendizajes a lo largo de toda la vida de las personas, desde la infancia hasta la vejez; de otro, la que, enfatizando las posibilidades socializadoras de la educación, proyecta las oportunidades formativas en un amplio y diversificado conjunto de agentes, recursos, iniciativas, procesos, etc. que contribuyen, o deberían hacerlo, a mejorar el desarrollo humano, individual y colectivamente. Como diría Suchodolski, educarse social e individualmente forma parte de un mismo proceso: «la vida personal sólo adquiere valor y plenitud en la medida en que el hombre participa activamente en la edificación de una auténtica vida social... [de igual modo] que esta última, a su vez, sólo prospera y se fortalece cuando logra compenetrarse con las motivaciones más profundas de la acción individual».¹

Siendo así, no puede ni debe obviarse que toda educación es social, ya que necesaria e inevitablemente, siempre tiene las connotaciones de una práctica que se hace en sociedad, con, para y por la sociedad, en todas las sociedades. Sus objetivos, declarados o no, al igual que sucede con otras prácticas sociales —en los paisajes de la cultura, la política, la religión, la economía o el deporte— nunca pueden leerse al margen de las circunstancias en las que se inscriben, local y globalmente. Lo «social» en el mar abierto e incalculable de la educación,² sea cual sea la naturaleza y el alcance que demos a esta palabra, es consustancial a la construcción de sus señas de identidad, ideando y/o prolongando la voluntad de educar y/o educarnos en contextos, valores, objetivos, expectativas, métodos, actividades, etc. que nos hacen inteligibles biológica, racional y emocionalmente; no solo en el presente histórico al que

¹ SUCHODOLSKI, B. *Tratado de Pedagogía*, Barcelona: Península, 1979, p. 51

² NÚÑEZ, V. *Pedagogía Social: cartas para navegar por el nuevo milenio*, Buenos Aires: Santillana, 1999.

vinculamos nuestra existencia, entre lo ideal y lo material,³ como seres que además de vivir en sociedad, la producen —o, más bien, producimos— para sobrevivir y convivir.

Más que nunca, iniciándose la tercera década del siglo XXI y con más de 8.000 millones de personas poblando el planeta, importa advertirlo para ser plenamente conscientes de todo lo que implica asociar los derechos humanos a un destino común, que los pueblos quisieron darse a sí mismos —como se proclamó en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada en las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948— para combatir el miedo y la miseria, la opresión y las desigualdades, la violencia y la codicia, la esclavitud y las servidumbres. Todas ellas, situadas en la antítesis de los principios éticos de cualquier cartografía civilizatoria estimable, que anidan en la libertad, la paz, la justicia, la igualdad, la democracia, el respeto o la convivencia.

Aludimos a lo social y a su presencia e influencia en lo educativo, como un referente que llegó tardíamente a la pedagogía y a la educación, empeñada durante siglos en enclaustrarse: más preocupada por el porvenir de la escuela y de la institucionalización de lo escolar-curricular que por lo que sucedía en sus entornos; de los niños como alumnos que de todo lo que son como infancia o adolescencia; del profesorado como oficiante de una profesión que de todo lo que representa su condición ciudadana; del trabajo y de la pretendida inserción laboral que de las emergentes realidades que se asocian al tiempo libre y al ocio, etc. La construcción partiendo de una cierta deconstrucción tiene mucho de esencial y poco de coyuntural: «si lo social es móvil, dinámico y está en continuo cambio, la pedagogía y la educación que se ocupan de él no pueden ser sino móviles, dinámicas y sometidas a continuos procesos de cambio».⁴ Cambiar la educación en un mundo que cambia, interrogando a la pedagogía y a la sociedad sobre lo que puede o debe hacerse por un desarrollo humano local-global sostenible implica comprometerse con una nueva arquitectura social, a favor del bien común como principio moral y de los bienes comunes, ecológicos y sociales, como un patrimonio simbólico y material a preservar para las futuras generaciones.

Solo en las últimas décadas aceptamos el desafío de repensar sus circunstancias, tomando nota de las nuevas corrientes de las ciencias sociales y de las humanidades en su afán por conocer, explicar, comprender, interpretar,

³ GODELIER, M. *Lo ideal y lo material: pensamiento, economías, sociedades*, Madrid: Taurus, 1989.

⁴ ÚCAR, X. *Pedagogías de lo social*, Barcelona: Editorial UOC, 2016, p. 31.

innovar, transformar... la educación como un proyecto público y un bien común mundial, que más allá de comprometerse con la formación integral de personas libres, responsables y conscientes, colabore decisivamente en un mejor futuro para la humanidad: ecológicamente sostenible, socialmente inclusivo y económicamente justo. Una misión para la que no basta con la mera ampliación de la educación heredada o con logros que supongan reformas coyunturales de los sistemas educativos nacionales. Todo indica que se precisa mucho más, situándonos ante desafíos que urgen a reimaginar juntos los futuros de la educación,⁵ dando respuestas convincentes a cuestiones clave: por qué y para qué educamos, cómo debemos hacerlo, de qué manera enseñamos y organizamos los aprendizajes, etc.

Resulta difícil entender que en sus propuestas o respuestas a favor de un nuevo contrato social para la educación se aluda a la educación social o a la pedagogía social, a pesar de los importantes avances que se han producido en las últimas décadas tanto desde una perspectiva teórica como aplicada, desde los puntos de vista científico, académico y profesional. Difícil entender que apelando a recorridos pedagógicos en todas las edades, con pedagogías cooperativas y solidarias, ampliando los horizontes educativos en diferentes tiempos y espacios, orientando las oportunidades educativas hacia la inclusión y la sostenibilidad..., ni la educación social ni la pedagogía social hayan encontrado acomodo entre los discursos que insisten en la necesidad de una educación que vaya más allá de las escuelas y de las enseñanzas curriculares. Máxime cuando en lo social habitan oportunidades que la educación y sus pedagogías deben darse para caminar hacia otros parámetros en la satisfacción de las necesidades de las personas, de buscar nuevos cauces para la integración, la inserción, la inclusión y la cohesión social, para el desarrollo de la convivencia democrática y el pleno ejercicio de los derechos humanos de la ciudadanía, con un sistema de valores y convicciones ético-morales que la fortalezcan día a día, todos los días.⁶

Sucedió en el pasado, cuando las contribuciones realizadas acerca de la cuestión escolar y del pensamiento pedagógico, en convergencia con los

⁵ UNESCO. *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, París: UNESCO-Fundación SM, 2022. Accesible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>.

⁶ PETRUS, A. «Concepto de Pedagogía Social», en PETRUS, A. (ed.). *Pedagogía Social*, Barcelona: Ariel, 1997, p. 9-39; LÓPEZ MARTÍN, R. *Fundamentos políticos de la educación social*, Madrid: Síntesis, 2000; CARIDE, J. A. «De la Pedagogía Social a la Educación Social como pasado y futuro», en DEL POZO, F. J. (ed.). *Pedagogía Social en Iberoamérica y Colombia: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: UNINORTE, p. 34-52.

impulsos reformistas de índole política, económica, religiosa, cultural, etc. que abrazaron la modernidad, a pesar de concebir la educación como un factor fundamental en la evolución de los individuos y de las sociedades, obviaron en su quehacer intelectual, cívico y pedagógico referencias explícitas a una educación y/o a una pedagogía «social». En todo caso, sin que dejemos de apreciar sus estimables aportaciones intelectuales, cívicas y pedagógicas al diálogo educación-sociedad, como se evidencia —desde la Ilustración hasta bien entrado el siglo xx— en las obras de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Tolstói (1828-1910), Key (1849-1926), Giner de los Ríos (1839-1915), Durkheim (1858-1917), Dewey (1859-1952), Ferrer i Guardia (1859-1909), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932) o Claparède (1873-1940).

Individual o colectivamente, en sus propuestas pedagógicas late una lectura renovada de la cuestión escolar y de la educación en su apertura hacia lo social y el mundo de la vida, con enfoques teórico-reflexivos, antropológicos, filosóficos, históricos, psicológicos y sociológicos que tendrán, a partir de la segunda mitad del siglo xx, una clara repercusión en lo que hoy conocemos como educación social, ampliando las fronteras de las palabras y de los significados que se les atribuyen. Acaso, porque como ya señalara José María Quintana, el hecho de que la educación social se pusiera de moda en España —diría— no resolvió, al menos en sus inicios, qué encierra como expresión, ya que «en pedagogía por “educación social” cabe entender no una sola cosa, sino varias, con lo cual convendrá aclarar la idea que se está pensando o indicando en cada caso».⁷ Sin duda, muchas de las incertidumbres y de los retos que estaban planteados⁸ se han ido resolviendo con un alto nivel de autoexigencia y autocrítica, abonando los compromisos con la sociedad y su transformación hacia un mundo más habitable, ecológica y socialmente.

La educación social, tal y como hoy la entendemos, continúa necesitando explicar e interpretar sus prácticas en una trayectoria histórica en la que ha ido adquiriendo una doble pertenencia: social y pedagógica. En ambas confluyen diversas corrientes de pensamiento, reflexión y acción, cuyos supuestos

⁷ QUINTANA, J. M. «Antecedentes históricos de la Educación Social», en PETRUS, A. (ed.). *Pedagogía Social*, Barcelona: Ariel, 1997, p. 67.

⁸ NÚÑEZ, V. (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona: Gedisa, 2002; RUIZ, C. (coord.). *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*, Valencia: Universitat de València, 2003; AÑAÑOS, F. T. (coord.). *Educación Social: formación, realidad y retos*, Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006; MELENDRO, M., DE JUANAS, A. y RODRÍGUEZ, E. *Pedagogía Social: retos y escenarios para la acción socioeducativa*, Madrid: UNED, 2018.

epistemológicos, axiológicos, metodológicos e ideológicos están claramente determinados por las diferentes representaciones que existen acerca de la educación y de lo social, de la teoría y la práctica, de los deseos, los intereses, los sentimientos y los poderes.⁹

Se trata, como argumentábamos tiempo atrás, de entender la estrecha vinculación que existe con el desarrollo de una cultura democrática y las intensas —e incesantes— transformaciones que han experimentado nuestras sociedades en las últimas décadas,¹⁰ que en el caso español no pueden leerse al margen de las expectativas generadas en torno al modelo de Estado —social y democrático de derecho— y a las políticas educativas y sociales que deben promoverlo. En cualquier caso, para dejar constancia, una vez más, de que ni la pedagogía social ni la educación social surgieron como meros artificios lingüísticos: a pesar de las inconsistencias con las que fueron y todavía son utilizadas ambas expresiones y los significados conceptuales que las acompañan, no nacieron azarosamente, exigiendo «desbordar los rígidos límites forjados por las familias y las escuelas en las sociedades estamentales, profundamente marcadas por las injustas e injustificadas desigualdades socioeconómicas y culturales».¹¹ A este propósito retornamos para situarnos en la segunda mitad del siglo xx, fundamentalmente entre los años 1975 y 2000.¹² Una tarea que articulamos situando nuestros argumentos en los recorridos científicos, académicos y profesionales de la pedagogía social y de la educación social, admitiendo que, si bien toda educación es social, no todas las educaciones son educación social.

⁹ SÁEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J. *Pedagogía Social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza, 2006.

¹⁰ CARIDE, J. A. «La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 18 (2011), p. 37-59. DOI: 10.2436/20.3009.01.84.

¹¹ CARIDE, J. A. «Educación Social y Pedagogía Social: aproximación a su estado de cuestión en España», en VIERIA, A. M., VIERIA, R. y MARQUES, J. C. (eds.). *Temas e contextos de Pedagogia-Educação Social*, Porto: Edições Afrontamento, 2021, p. 68.

¹² CARIDE, J. A. *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*, Barcelona: Gedisa, 2005.

2. HACIA UNA FORMACIÓN ACADÉMICA CON IDENTIDAD Y ENTIDAD UNIVERSITARIA

En los años ochenta del siglo pasado, tras la paulatina incorporación de los saberes pedagógico-sociales a los planes de estudios de distintas universidades, con especialidades o itinerarios formativos en los que se contemplaban contenidos con una clara proyección socioeducativa (aunque sin aludir a la «educación social»), se sentarán las bases que conducirían hacia una progresiva y cada vez más diversificada apertura hacia lo que décadas más tarde se concretará en una formación académica con identidad y entidad en sí misma, primero como un título universitario de primer ciclo (diplomatura), posteriormente como un grado, convergente con las directrices contempladas en la articulación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en nuestro país: un proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, en 1999, que suscribieron los ministros de Educación de distintos países, fundamentalmente de la Unión Europea, con la intención de facilitar el reconocimiento y el intercambio de titulados, además de adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas laborales.

La reforma de las enseñanzas universitarias que inspira esta Declaración supondrá un giro —casi radical— en la concepción y el desarrollo de los estudios que invocan la educación, comenzando —entre otras actuaciones— por la elaboración de los libros blancos que una red de universidades españolas, con el apoyo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), presentará ante el Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación y Ciencia para su información y consideración. Participando del esfuerzo compartido que supone promover un sistema universitario de calidad, integrado en la Unión Europea en su sistema universitario, todo indica que la educación social debe desempeñar un papel significativo: «la cohesión social europea, la construcción de una ciudadanía europea, la creación de una conciencia cívica europea y el desarrollo de una cultura europea así lo exigen».¹³

La constatada obsolescencia de las antiguas pedagogías, ante la irrupción de nuevas disciplinas, con otra historia y otro planteamiento —como sucederá con la pedagogía social—, no solo traerá consigo cambios en los modos de

¹³ MARCH, M. X. «La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 14 (2007), p. 51.

concebirla y practicarla.¹⁴ Además conllevará una revisión profunda de la sistematización académica y profesional de sus saberes, induciendo «una aproximación más clara de las ciencias de la educación a los nuevos retos, interrogantes y desafíos con los que se enfrenta la educación en un nuevo siglo lleno de incertidumbres de todo tipo».¹⁵

2.1. *La creación y la implantación de un título universitario como punto de partida (y de llegada)*

En los últimos ochenta y los primeros noventa del siglo pasado, muchas de las reivindicaciones que se venían expresando en distintos foros académicos y profesionales, comenzaron a concretarse en realidades, tras elevarse al Pleno del Consejo de Universidades las propuestas emanadas de los informes técnicos del conocido como Grupo 15 —constituido en la Ponencia de Reforma de Enseñanzas Universitarias en el seno de dicho Consejo—, encargado de formular las directrices generales propias de los títulos en Educación, entre las que incluyeron las orientadas a la creación de una diplomatura y de una licenciatura en Educación Social.

Al decantarse por una doble titulación (de primer y segundo ciclos), más allá de sorprender a quienes en las universidades y en el mundo profesional simplemente confiaban en superar el vacío que existía en las enseñanzas universitarias españolas en las ciencias de la educación, tradicionalmente focalizadas en la formación del magisterio y de una pedagogía «escolarizada», la educación social nos situaba ante un futuro alternativo, reconociendo que se trataba de un ámbito bien definido, plenamente congruente con demandas y necesidades de la sociedad actual, como más tarde se señalaría en la breve reseña histórica que sobre sus estudios se haría en el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, promovido por la ANECA.¹⁶ Aun

¹⁴ SÁEZ, J. «Cambio de rumbo en la construcción de la Pedagogía Social. Revisión y propuestas», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 10 (2003), p. 27-59; MÍGUEZ, C. «Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina científica», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 11 (2004), p. 25-54.

¹⁵ MARCH, M. X., ORTE, C. y BALLESTER, LL. «La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 27 (2016), p. 49. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06

¹⁶ ANECA. *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA, 2005, p. 71.

siendo joven, se admitirá que acredita «una intensa trayectoria profesional primero bajo la denominación de educadores especializados y, más tarde, como educadores sociales».

Volviendo la mirada al Grupo 15, entre febrero y noviembre de 1987, el Pleno del Consejo de Universidades, considerando que las directrices propuestas deberían ser sometidas a debate e información pública, iniciaría un proceso que culminaría con la publicación —por la Secretaría General del Consejo, en 1989— de un documento en el que, además del Informe técnico del mencionado Grupo, se resumían las propuestas alternativas, las observaciones y las sugerencias formuladas durante el período de información y debate públicos, que afectarían —en lo que atañe a la formación y profesionalización en educación— a varios títulos de maestro, a la diplomatura y a la licenciatura en Educación Social y a la licenciatura de segundo ciclo en Psicopedagogía.

La decisión de crear el título de diplomado en Educación Social se justificaba en los siguientes términos: «necesidades sociales de diverso tipo, el que la educación y la formación actúen a través de nuevos canales y medios, las necesidades de la educación relacionadas con el mundo del ocio, así como el reconocimiento de que la formación es una necesidad durante toda la vida activa de los sujetos, e incluso fuera de ella, han planteado la necesidad de considerar el ámbito de la educación no formal y fuera de las instituciones escolares como un campo en el que existe una demanda social de personal específicamente formado para ellas que en la actualidad no atiende la oferta actual de títulos universitarios». José Ortega recuerda como con la creación de esta titulación también se trataba de salir al paso de «una cierta confusión, se introducía una mayor clarificación conceptual y científica, se abrían caminos a la investigación, a la reglamentación y dignificación de la profesión. En cualquier caso, tanto profesionales de la educación en la práctica como estudiosos de los diferentes aspectos de la educación social, creían, y entiendo que siguen creyendo, que era y es un paso necesario y conveniente esa creación de la diplomatura en Educación Social en el marco de la Universidad».¹⁷

Por su parte, el profesor Amando Vega observaba la situación señalando como con la reforma universitaria, la educación social tomaba «gran fuerza en el nuevo plan de estudios», considerando que se daba un paso importante con «el reconocimiento universitario de un trabajo profesional educativo de

¹⁷ ORTEGA, J. «Educación Social Especializada, concepto y profesión», en ORTEGA, J. (ed.). *Educación Social Especializada*, Barcelona: Ariel, 1999, p. 38.

gran trascendencia social, sobre todo si miramos hacia atrás y vemos que la intervención educativa no escolar ha estado hasta ahora marginada a todos los niveles». ¹⁸

En su desarrollo académico-curricular, para las enseñanzas de este primer ciclo universitario de Educación Social, se proponía una estructura sobre tres pilares básicos: la «educación de adultos», entendida como actividad más amplia que la alfabetización y la recuperación hasta convertirse en educación permanente; la «formación laboral», ya que, dadas las características del mundo cambiante del trabajo y la renovación acelerada de las técnicas de producción, se ha desarrollado todo un ámbito de necesidades de formación relacionadas con el empleo, y la «educación de sectores marginales de la sociedad», con tratamientos educativos específicos que posibilitasen la recuperación de los individuos afectados y a la prevención de la misma marginación. Consecuentemente, las enseñanzas del diploma estarían «orientadas a la formación de un educador que actúa en ambientes no escolares, en atención preventiva y de recuperación con jóvenes marginados, así como en la acción socio-educativa en ambientes naturales, inserción de jóvenes en la vida adulta, etc.».

Para una duración de tres años académicos, con una carga lectiva comprendida entre un mínimo de 180 y un máximo de 270 créditos, se proponen como materias troncales Antropología Social, Educación Permanente, Historia Social de la Educación, Métodos de Investigación Socioeducativos, Prácticum, Programas de Animación Sociocultural, Psicología Evolutiva, Psicología Social y de las Organizaciones, Psicología Infantil y Juvenil, Sociología y Teoría de la Educación. Resultaría llamativo que no figurase la pedagogía social, difícilmente explicable cuando desde hacía años constaba su presencia en los planes de estudio, en la convocatoria de reuniones científicas (jornadas, congresos, seminarios, etc.) o en las materias del área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, creadas al amparo de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre; BOE n.º 257, de 26 de octubre de 1984).

En las enseñanzas conducentes al título de licenciado en Educación Social, el Grupo 15 justificaba su propuesta, como estudios de «sólo segundo ciclo», en la necesidad de dar continuidad a la diplomatura en Educación Social y

¹⁸ VEGA, A. «La formación de los profesionales relacionados con la Educación Social», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 3 (1988), p. 92.

en la apertura de la formación universitaria a contenidos que cualificasen a un «especialista en educación permanente de adultos, formación laboral y en marginación social», por lo que se considera que son enseñanzas que deben incluir «materias teóricas pertinentes relacionadas con los conocimientos fundamentales más inmediatos a las facetas profesionales a las que pretende dirigirse, así como a una formación práctica relativa a materias troncales que la precisen y una aproximación global a la práctica profesional». Con una duración de dos años, y con una carga lectiva que debería estar comprendida entre 120 y 180 créditos, se proponían como materias troncales Formación Laboral; Pedagogía de la Marginación; Planificación, Desarrollo y Evaluación de Programas de Formación; Prácticum; Programas y Métodos de Alfabetización y Educación de adultos; Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, y Sistemas de Educación no Formal. De nuevo, la pedagogía social estaría ausente en la formación más sustantiva y común del título, en detrimento de materias con una discutible denominación en sus recorridos semánticos (por ejemplo, Pedagogía de la Marginación).

Las propuestas del Grupo 15, al igual que sucedería con todas las elaboradas a instancias del Pleno del Consejo de Universidades, se sometieron a un proceso de debate hasta finales de los años ochenta. En él se implicarían personas, colectivos, entidades, etc. de índole científica, académica, profesional, etc., con logros y consecuencias prácticas dispares. En lo que respecta a la educación social, decaería la propuesta orientada a crear una licenciatura, ya que el Consejo de Universidades y el Ministerio de Educación y Ciencia optaron por limitar los estudios de Educación Social a un primer ciclo, de modo que su toma de decisiones derivó hacia la creación de las enseñanzas conducentes al título oficial de «diplomado en Educación Social» (Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto; BOE de 10 de octubre de 1991). Los estudios de Pedagogía, hasta entonces integrados —a modo de una sección— en los de Filosofía y Ciencias de la Educación, tendrán su continuidad en el título de «licenciado en Pedagogía» (Real Decreto 915/1992, de 17 de julio de 1992; BOE de 27 de agosto de 1992).

Ambas titulaciones incorporarían en su diseño curricular el marco normativo que definiría el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre (BOE n.º 298, de 4 de diciembre de 1987), por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Se trataba, según consta literalmente en el Real Decreto, de acercar la formación universitaria a la

realidad social y profesional de nuestro entorno, con una oferta coherente y acorde con las nuevas demandas del mercado de trabajo.

Se trataba, además, de contribuir a una mayor flexibilidad en la articulación de las carreras universitarias, dotándolas de una ordenación cíclica y con una mayor carga práctica, incorporando un sistema de cómputo del haber académico a través de «créditos». Se confiaba en que al hacerlo se potenciaría una mayor apertura de los planes de estudio y de los márgenes de libertad en el currículo de los estudiantes, con materias troncales, obligatorias, optativas y de libre elección. Para las facultades de ciencias de la educación o similares, las escuelas universitarias de formación del profesorado y, en algunos casos, las recién creadas escuelas de educación social, supondría un importante avance al permitir que los planes de estudio se contextualizaran y adecuaran a las realidades sociales, económicas, culturales, educativas, universitarias, etc. de sus respectivas comunidades autónomas y universidades, atendiendo a los principios constitucionales a los que se remitían, entre otras, la transferencia de competencias en materia educativa y la propia autonomía universitaria.

Se explica, de este modo, que los planes de estudios vigentes en las 36 instituciones universitarias que en el momento de su elaboración impartían la diplomatura en Educación Social (con datos del curso 2003-2004) presentasen una gran heterogeneidad en cuanto a su contenido, debido a la alta proporción de créditos destinados a materias obligatorias de universidad, optativas y de libre configuración.¹⁹ Como elemento positivo de este hecho se subraya la amplia diversidad de formación que contienen las propuestas de cada universidad, mientras que como aspecto negativo se apunta que «esta misma diversidad tanto en contenidos como en asignación de créditos ha entorpecido seriamente las posibilidades de convalidación de planes de estudio entre las universidades españolas». No obstante, cabe señalar que solo cuatro de ellas ofertaban itinerarios especializados: el CSEU La Salle, adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad de Lleida, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y la Universidad de Santiago de Compostela. Ya entonces, tanto la Escuela Universitaria Pere Tarrés (en la Universidad Ramon Llull) como la Universidad Pablo de Olavide ofrecían la doble titulación en Educación Social y Trabajo Social. La mayoría de las universidades ofertarían a sus alumnos el acceso a un segundo ciclo en el mismo centro universitario,

¹⁹ ANECA. *Libro Blanco de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA, 2005.

en una clara alusión —aunque no solo— a las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía.

En todo caso, se concluía que la demanda de sus estudios superaba en gran medida la oferta de las instituciones universitarias, y que era una titulación que gozaría de una gran aceptación, en la que se reflejaban tanto un nuevo yacimiento de empleo como una respuesta efectiva a necesidades específicas de la sociedad actual. En paralelo, la formación universitaria en la diplomatura en Educación Social consolidaba sus opciones formativas, incrementando significativamente el alumnado matriculado en apenas una década (entre 1992 y 2000), de modo que en el curso 2001-2002 se llegaron a matricular más de 15.000 estudiantes en las universidades de titularidad pública y privada. En opinión de March, Orte y Ballester, «la creación, a principios de los años noventa, de la diplomatura en educación social supuso la institucionalización de una formación de carácter universitario y la convergencia de las diversas tradiciones de la educación social en una sola y única titulación».²⁰ Y, a partir de ella, una formación de posgrado (másteres) y doctorado, de iniciativas de investigación y transferencia de conocimiento que se han ido proyectando en una importante labor editorial (colecciones y libros), monografías, revistas, jornadas, seminarios y congresos en torno a distintas temáticas que invocan la educación social.

En los más de treinta años transcurridos desde entonces, sin que las estadísticas permitan evidenciar el número de estudiantes y, consecuentemente, de diplomados y/o graduados en Educación Social existentes actualmente en España, todo indica que supera con creces los cien mil. En cualquier caso, se evidenciaron, con el paso del tiempo, «diferencias significativas en todas las variables analizadas, tanto las de carácter general (el número de plazas, la nota de corte y el precio del crédito) como las relacionadas con el plan de estudios (la existencia de menciones, la necesidad de acreditar una lengua extranjera para la obtención del título y la distribución de créditos entre básicos, obligatorios, optativos, de prácticas externas y de trabajo final de grado)».²¹

²⁰ MARCH, M. X., ORTE, C. y BALLESTER, LL. «La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 27 (2016), p. 49. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06.

²¹ VIANA-ORTA, M. I., SENENT, J. M. y CAMACHO, G. «La titulación de Educación Social en España. Análisis comparado de algunas de sus características», *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 73, p. 157. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn73id353090>.

En el estudio llevado a cabo por March, Orte y Ballester, ya citado, focalizado en la pedagogía social —como una disciplina clave en la reconstrucción académica y profesional de la educación social y, por extensión de las ciencias de la educación—, al analizar su implantación en el sistema universitario español al cabo de varios años, concluían que:

la gran mayoría de la oferta de enseñanza es presencial, aunque hay algunas experiencias de formación a distancia. En cuanto a las dimensiones de la oferta, la media se sitúa en torno a las 87 plazas. Respecto a la oferta de doble titulación Educación Social/Trabajo Social, [cabe] indicar que ésta es aún testimonial. En la impartición del grado hay implicación multidepartamental, aunque con mayor protagonismo de los departamentos de Pedagogía, y la implicación de todos los ámbitos socioeducativos. Respecto a las competencias más importantes, destacar el diagnóstico, el diseño de proyectos y la gestión de los mismos, entre las más importantes. El profesorado que imparte la titulación tiene un nivel formativo elevado y, en lo que respecta a las metodologías docentes o a la evaluación, ambas han ido variando desde el inicio de la titulación, y ampliándose la variedad de las mismas.²²

Aunque son referencias documentales y documentadas que nos sitúan en los primeros años del siglo XXI, traspasando la frontera del período en el que inscribimos nuestra lectura histórica, no puede obviarse que forman parte de los trayectos de un quehacer universitario, científico, académico y profesional fraguado en las últimas décadas del milenio anterior, exponentes visibles de lo que, con distintas palabras hemos ido señalando, aludiendo a la educación social: la búsqueda de un tiempo perdido,²³ la exploración de un pasado que construye futuros,²⁴ un hoy que es el mañana²⁵ y las microhistorias que hacen la historia de la educación social.²⁶ Unas y otras confluyen en las amplias

²² MARCH, M. X., ORTE, C. y BALLESTER, L. «La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 27 (2016), p. 49. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06.

²³ ORTEGA, J. «A la búsqueda del objeto, del espacio y del tiempo perdido de la pedagogía social», *C&E: Cultura y Educación*, núm. 8 (1997), p. 103-119. DOI: <https://10.1174/113564097760624784>.

²⁴ ORTEGA, J., CARIDE, J. A. y ÚCAR, X. «La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros», *RES. Revista de Educación Social*, núm. 17 (2013), p. 1-24.

²⁵ LÓPEZ, R., CONCHELL, R. y VILLAR, M. (coords.). *Hoy es el mañana de la Educación Social*. Barcelona: Octaedro, 2022.

²⁶ SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «Rescatando la historia y las historias de la Educación Social», *RES. Revista de Educación Social*, núm. 17 (2013), p. 1-3; PÉREZ DE GUZMÁN, V. y TRUJILLO, J. F. «Investigar la historia

avenidas pedagógicas y sociales de la cotidianeidad,²⁷ dándonos la oportunidad de pensar y repensar la educación social como concepto, disciplina científica o profesión.²⁸

Más allá de estas apreciaciones, en el caso español y singularmente en la etapa que se inicia con la transición democrática española, sobre todo con la aprobación en referéndum de la Constitución de 1978, como ya hemos argumentado en otras ocasiones,²⁹ no se puede obviar que la actividad docente-discente universitaria que se adscribe a la educación social coincide con la creación de nuevas universidades, campus, escuelas y facultades universitarias, de titularidad pública y privada, así como con el aumento generalizado del número de estudiantes universitarios. Por una vez, los cambios cuantitativos y normativos acabarían proyectándose en transformaciones cualitativas de indudable trascendencia científica, institucional, profesional y social para las ciencias de la educación en general, y para la educación social en particular.

Martí March señalaría, en esta dirección, que crear la diplomatura, a pesar de sus insuficiencias y deficiencias, además de comportar el reconocimiento de una historia, de una realidad y una profesión, nos sitúa ante la posibilidad de construirla de una forma más viva, dinámica y permanente: «si hasta la aprobación de la diplomatura en Educación Social, este profesional ha tenido una formación plural, contradictoria y ajena a la Universidad, resulta evidente que a partir de la misma aprobación dicha formación se plantea desde un enfoque homogéneo a base de criterios de contenido, de espacios de formación, de articulación interna del mismo, de ámbitos de prácticas, de

de la Educación Social en España desde sus microhistorias», en VIEIRA, A. M., VIEIRA, R. y MARQUES, J. C. (eds.). *Temas e contextos de Pedagogia-Educação Social*. Porto: Edições Afrontamento, 2021, p. 87-106.

²⁷ CARIDE, J. A. y VIEIRA, R. «Presentación: A Educación Social como relato histórico de amplas avenidas pedagógicas e sociais», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2023), p. 13-25. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10115>.

²⁸ PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*, Madrid: Narcea, 2003.; SÁEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J. *Pedagogía Social: pensar la educación social como profesión*, Madrid: Alianza, 2006; TORÍO, S. «Evolución y desarrollo de la Pedagogía Social en España: hacia una pedagogía social en construcción», *Estudios sobre Educación-ESE*, núm. 10 (2006), p. 37-54. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.10.25564>; PLANELLA, J. *El oficio de educar*, Barcelona: UOC, 2014.

²⁹ CARIDE, J. A. «El Grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de la Educación Superior», *Educación XXI*, núm. 11 (2008), p. 103-131. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.311>; CARIDE, J. A. «Educación Social y Pedagogía Social: aproximación a su estado de cuestión en España», en VIEIRA, A. M., VIEIRA, R. y MARQUES, J. C. (eds.). *Temas e contextos de Pedagogia-Educação Social*, Porto: Edições Afrontamento, 2021, p. 68.

reconocimiento social y profesional con la posibilidad de la existencia de un Colegio Profesional, etc.».³⁰

Un claro exponente de la toma de conciencia que existía en los colectivos profesionales de los educadores (especializados, de calle, etc.) respecto de la formación que necesitaban y de su plena integración en las universidades se verbalizaría en la ponencia con la que Toni Juliá, en representación de la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, inauguraría el Primer Congreso Estatal del Educador Social, celebrado en Murcia (abril de 1995), reconociendo que con la regulación de los estudios de la diplomatura en Educación Social se produce un hecho deseado, trabajado y hasta batallado por algunos de los colectivos profesionales,³¹ al que asocia una serie de acontecimientos de suma importancia para el devenir de los educadores: a) de un lado, la regulación de la formación, con la posibilidad de crear un colegio profesional que sustituya a las asociaciones profesionales, posicionándose sobre los derechos y los deberes de los educadores en el ejercicio de su profesión, diferenciándose de los estrictamente laborales; b) de otro, la articulación de los estudios universitarios con la práctica profesional del educador llevada a cabo hasta la aparición de la diplomatura; c) finalmente, la confluencia de dos colectivos: el de los educadores diplomados y el de los educadores que desde hace tiempo venían asumiendo una práctica educativa en diferentes servicios e instituciones, que han necesitado y promovido un espacio profesional que los acogiera.

2.2. Aprender en común más allá de las universidades, en diálogo con el quehacer profesional

La creación de un título universitario en Educación Social, o en años previos la posibilidad de que llegase a concretarse, no sin resistencias y cuestionamientos de diversa índole, alentaría la convocatoria de numerosos encuentros, entre los que destacan las I Jornadas de Animación Cultural (Barcelona, 1981), las I Jornadas Estatales del Educador Especializado

³⁰ MARCH, M. «El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales», JULIÁ, A. (ed.). *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: Presente y Futuro en la Educación Social*, Barcelona: FEAPES-Bibllària, 1995, p. 56.

³¹ JULIÁ, A. «El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales», JULIÁ, A. (ed.). *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: Presente y Futuro en la Educación Social*, Barcelona: FEAPES-Bibllària, 1998, p. 31-47.

(Pamplona, 1981), el I Congreso Estatal de Educadores Especializados (Pamplona, 1987), las Jornadas sobre Formación de Animadores Socioculturales (Madrid, 1987), el IX Coloquio Internacional de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (Barcelona, 1988), las Jornadas sobre la Formación y Titulación del Educador Social/Especializado (Madrid, 1988) y el I Congreso de Animación Sociocultural en la UNED-Madrid (1989); a los que se añadirían otros de alcance autonómico, cursos de verano, etc., cuyas temáticas —generales o específicas— se centrarían en aspectos formativos y profesionales de la educación social, la animación sociocultural, la educación ambiental, la formación ocupacional, la educación de adultos, la educación del ocio, etc.

En las universidades, de un modo cada vez más notorio, se crearon nuevas sinergias entre el profesorado de distintas áreas de conocimiento, y muy especialmente, de quienes se adscribían a las de Teoría e Historia de la Educación (en su interior, como docentes e investigadores en pedagogía social, fundamentalmente), Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación..., en bastantes casos partícipes activos en la búsqueda de alternativas para una formación y profesionalización educativa que fuese más allá del magisterio y los saberes escolares-curriculares, de la orientación escolar, etc. En este sentido, destacan las IV Jornadas Nacionales de Pedagogía Social, celebradas en la Universidad de Santiago de Compostela en septiembre de 1987, monográficamente dedicadas a la «formación y profesionalización en educación social»; las Jornadas sobre la Formación de Educadores y Agentes Socioculturales, celebradas en Barcelona en abril de 1988, en las que se aprobó un extenso e interesante «documento final» que se remitiría al Consejo de Universidades, que fue íntegramente publicado en el texto que recogía las «propuestas alternativas, observaciones y sugerencias formuladas al Informe Técnico durante el período de información y debate públicos» al título de diplomado en Educación Social, o el Congreso sobre la Educación Social en España, convocado por la Universidad de Comillas y la Fundación Santamaría, celebrado en Madrid en septiembre de 1989, cuyas actas fueron publicadas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa, dependiente del entonces identificado como Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.³²

³² CIDE. *Actas del Congreso sobre la Educación Social en España*. CIDE-MEC, Madrid, 1899. Accesible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/actas-del-congreso-sobre-la-educacion-social-en-espana_145270/

En la década de los noventa, cuando ya comenzaba a implantarse y consolidarse la diplomatura de Educación Social en las universidades, a los acontecimientos que hemos mencionado se sumarían diversos encuentros y reuniones de alcance autonómico y nacional, entre los que predominaban los congresos y las jornadas regionales de educación social y temáticas conexas, que se extenderían por toda la geografía española. En clave académica e investigadora serían especialmente significativos los Seminarios Interuniversitarios de Pedagogía Social, que se celebrarían de forma incesante, cada año desde los primeros años ochenta. Sus ediciones de 1985 (Murcia), 1987 (Santiago de Compostela), 1991 (Sevilla), 1994 (Valencia), 1995 (Madrid), 1999 (Burgos) y 2002 (Salamanca) tendrían como tema monográfico cuestiones relacionadas con la formación y la profesionalización en pedagogía y educación social. Continuarían posteriormente adentrándose en el siglo XXI, sin abandonar su preocupación por la formación teórico-práctica y la profesionalización en la educación social, y algunas de sus ediciones —también como congresos— se celebrarían en otras universidades y países (Brasil, Colombia, Chile, México, Portugal, etc.).

En las facultades de Ciencias de la Educación los cambios que se produjeron generarían nuevas oportunidades y expectativas en relación con el desarrollo de los estudios pedagógicos en España, en los planos docente e investigador, en los que deben significarse, de un lado, la ampliación y diversificación de las fronteras que tradicionalmente se asociaba a la formación académico-profesional de educadores y pedagogos; de otro, el desafío que representa iniciar «un esfuerzo específico de adaptación de la docencia universitaria para adecuarla a las nuevas exigencias»,³³ extendiendo la formación pedagógica más allá del sistema educativo y del énfasis que aquella había puesto en la cualificación de especialistas que deberían desempeñar funciones profesionales en el subsistema escolar.

Son planteamientos que, hasta ese momento, habían estado mucho más próximos a las intenciones e iniciativas de diferentes escuelas y centros de formación externos a la universidad, y a los que, de un modo u otro, con mayores o menores opciones de consolidar sus iniciativas, desempeñaron un importante y meritorio papel en la promoción, la sistematización y la transmisión de procesos formativos estrechamente relacionados con la pedagogía y la educación social, y fueron claros y reconocidos antecedentes

³³ MUÑOZ SEDANO, A. (ed.). *El educador social: profesión y formación universitaria*, Madrid: Popular, 1994, p. 11.

de su progresiva incorporación reglada a los currículos universitarios.³⁴ Entre otros, con el riesgo que siempre supone minorar la relevancia de quienes no se citan, cabe mencionar la Escola d'Educadors Especialitzats del Patronat «Flor de Maig» en Barcelona; el Institut d'Animació i d'Espai, también en Barcelona; la Asociación para la Formación Social y el Centro de Investigación y Acción Cultural, ambos en Madrid; la Escola Galega de Educadores Especializados en Marxinación Social, en Santiago de Compostela; el Centro de Estudios del Menor, en Madrid; las numerosas escuelas autonómicas y municipales de formación de educadores, de animadores socioculturales, de directores y monitores de tiempo libre; la Federación de Universidades Populares, etc.

En todo caso, como recuerdan Fernández de Sanmamed y otros, se trata de iniciativas que vienen de lejos: «se tiene constancia de la celebración de cursos de formación para educadores desde finales de los años 20 del siglo pasado, dentro del ámbito del Consejo Superior de Protección a la Infancia, que se llevaban a cabo, en verano, en Vitoria. Con la Segunda República sabemos de dos intentos de formalización: uno desde la ILE (Institución Libre de Enseñanza), liderado por Matilde Huici, y el otro en Cataluña, desde la Generalitat, con el intento de crear un Instituto de Pedagogía Especial. Ninguno de los dos llegó a ver la luz».³⁵ Un recordatorio que para estos autores, tomando nota de un trabajo previo de Carlos Sánchez-Valverde,³⁶ permite acreditar que «la implicación del colectivo profesional, la demanda de un determinado acompañamiento formativo, ha estado presente desde el mismo nacimiento de una forma de hacer profesional en el campo de la acción socioeducativa. Y esto se hará más evidente en ámbitos como el de atención y protección a la infancia, uno de los primeros en los que se articula nuestra profesión en términos históricos».³⁷

³⁴ FERNÁNDEZ DE SANMAMED, A., GONZÁLVEZ, N., MENACHO, L. y SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2023), p. 169-205. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>.

³⁵ *Ibid.*, p. 185.

³⁶ SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «20 anys (i més) de relació entre el món professional i el món acadèmic en l'educació social», *Quaderns d'Educació Social, Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya*, núm. 19 (2017), p. 54-59. Accesible en: <https://raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/347970>.

³⁷ FERNÁNDEZ DE SANMAMED, A., GONZÁLVEZ, N., MENACHO, L. y SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2023), p. 83. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>.

Tras la creación y la progresiva implantación de las enseñanzas conducentes a los títulos de Educación Social y de Pedagogía, continuaron activándose importantes foros de debate en las modalidades de jornadas, seminarios, congresos, etc. en toda la geografía española. Referenciamos, entre otros posibles y hasta los inicios de los años dos mil, con una creciente coparticipación de los «mundos» universitario y profesional, las siguientes actividades: en Pamplona, en el marco de la Universidad Pública de Navarra, se celebraría en marzo de 1992, un Encuentro Universidad-Mundo Profesional, centrado en la diplomatura de Educación Social; en la Universidad Complutense de Madrid, en noviembre de 1992, una Semana de Educación Social, cuyo contenido giraría en torno al «educador social: profesión y formación universitaria»; en Murcia, en abril de 1995, el I Congreso Estatal de Educación Social, con el tema «Presente y Futuro en la Educación Social»; en Madrid, en noviembre de 1999, el II Congreso Estatal de Educación Social, convocado bajo el lema «La Educación Social ante los desafíos de una sociedad en cambio».

A estos encuentros, antes y después de la creación del título de diplomado en Educación Social, se añaden otros, convocados por diferentes colectivos de educadores y agentes socioculturales, centros universitarios, administraciones públicas, fundaciones, etc., por separado o conjuntamente, y con muy diversa proyección territorial: autonómico-regionales, estatales e internacionales.

Como ya expresamos, aunque son abundantes las iniciativas que tuvieron su desarrollo más pleno en el nuevo siglo, no son entendibles ni pueden interpretarse en clave histórica sin todo lo que representó previamente imaginar, anticipar, convocar, organizar... su celebración, entre los deseos y las realidades, las demandas y las expectativas, los procesos y los resultados..., que permitieron establecer las condiciones que posibilitaron una formación más sistemática, reglada y rigurosa de los profesionales de la educación social, procurando una mayor y mejor conceptualización de sus saberes teórico-prácticos, avanzando en el conocimiento y en la investigación científica, dignificando la profesión y acrecentando su reconocimiento social.³⁸ Todo ello con una pedagogía que enhebró las respuestas que debían darse a los múltiples interrogantes que emergían en el amplio campo de los problemas sociales, ineludibles para navegar por el mar inmenso e incalculable de una educación que nos forme y transforme socialmente.³⁹

³⁸ ORTEGA, J. «Educación Social Especializada, concepto y profesión», en ORTEGA, J. (ed.). *Educación Social Especializada*, Barcelona: Ariel, 1999, p. 13-41

³⁹ NÚÑEZ, V. *Pedagogía Social: cartas para navegar por el nuevo milenio*, Buenos Aires: Santillana, 1999.

3. DE LA CREACIÓN DEL CONOCIMIENTO A SU TRANSFERENCIA EN CLAVE EDUCATIVA Y SOCIAL

Situando sus principales bases teóricas, metodológicas y empíricas en el mundo universitario, que siempre han declarado la voluntad de trascender para inscribirlo en las coordenadas de la transferencia del conocimiento científico, la proyección social y la internacionalización, deben significarse las aportaciones que emergen con la investigación socioeducativa individual y/o colectiva articulada en torno a diferentes grupos y redes de investigación, sociedades científicas y publicaciones, tanto en el mundo editorial convencional —a modo de libros y capítulos de libros— como en las revistas especializadas que nacieron y se consolidaron a partir de los años ochenta. Pocas, pero muy significativas por la naturaleza y el alcance de sus iniciativas, el reconocimiento y la consolidación que han adquirido en las cuatro últimas décadas. Para Sáez y García Molina, «la pluralidad epistemológica, teórica y metodológica sigue creciendo, al tiempo que se enriquecen las posibilidades teóricas y prácticas de la pedagogía social y de la educación social como titulación, como profesión y como práctica profesional».⁴⁰ Aludiremos a ello en lo que sigue.

Cabe destacar la creación de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* en 1986, inicialmente dirigida por el profesor Juan Sáez, y editada por Nau Llibres y la Universidad de Murcia. La revista publicaría hasta 2000 un total de 19 volúmenes, la mayoría incluyendo temas monográficos, entre otros, los dedicados a «Educación Social y drogodependencias», «Los derechos del niño», «Educación Social y Administraciones Públicas», «Educación Ambiental, desarrollo y cambio social», «Educación y Desarrollo Comunitario», etc.

Con dos etapas y tres revisiones estéticas de su portada y su composición, en el número 5 de la segunda época, con el que se abre una nueva década —cuyo tema monográfico se dedicó a «Educación Social y medios de comunicación»—, se incluye una referencia a la «Sociedad Ibérica de Pedagogía Social» [SIPS] (pp. 319-328), con los acuerdos adoptados el 22 de septiembre de 2000 en el marco del XV Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social, organizado por la Universidad de Santiago de Compostela en colaboración con las universidades de Vigo y A Coruña, en el que se constituyó la SIPS y se aprobaron sus Estatutos y la elección del primer Consejo Ejecutivo y del

⁴⁰ SÁEZ, J. y GARCÍA MOLINA, J. *Pedagogía Social: pensar la educación social como profesión*, Madrid: Alianza, 2006, p. 84-85.

presidente —cargo que asumiría el profesor José Ortega Esteban—, con lo que se daba continuidad a una comisión gestora constituida meses antes. Se aprobó, igualmente, que *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* pasara a ser el órgano oficial de la Sociedad. Se expresó que «este es el comienzo de una nueva singladura del antiguo colectivo de profesores y estudiosos de la pedagogía social, que ahora cobra entidad asociativa legal, lo que posibilitará nuevas actuaciones y un renovado influjo en la sociedad en general». De los avatares históricos y de otras circunstancias que «describen e interpretan hechos, autorías, enfoques y sucesos relacionados con el origen y construcción de la disciplina, la pedagogía social y con el desarrollo de la profesión, la educación social» dan cuenta los profesores José Ortega, Xavier Úcar y Victoria Pérez de Guzmán⁴¹ como presidentes de la SIPS —junto con el profesor José Antonio Caride— desde su creación hasta la actualidad. A la revista, además de su indexación en los catálogos y las bases de datos más importantes de ámbitos nacional e internacional, se le otorgará desde 2011 el Sello de Calidad de Revistas Científicas Españolas de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), y en 2018 se incorporó a la indexación de Scopus (SJR, Scimago Journal & Country Rank), la mayor base de datos bibliográfica internacional de citas y resúmenes revisados por pares.

No debe obviarse el importante papel que tuvo, tanto en la formación como en la profesionalización, *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, con un equipo de dirección en el que se integraban Carles Armengol, Isabel Solá y Anna Berga, que editaría su primer número en septiembre/diciembre de 1995 y dedicaría su monográfico a «los ámbitos profesionales de la educación social». Hasta 2000, publicó en castellano y catalán y, tras asumir su dirección el profesor Jesús Vilar, sacó 16 números, siempre guiados por un tema central, como mediación y resolución de conflictos; diseño y evaluación de la intervención; familia y entorno social; el ejercicio profesional de la educación social: cambios y nuevas perspectivas; alternativas a la institucionalización; necesidades y recursos de los territorios; etc. Jesús Vilar, que fue miembro de su Consejo de Redacción desde sus inicios hasta 2001, paso a ser de 2001 a 2010 jefe de redacción y de 2010 a 2018, director de publicaciones de la Fundació Pere Tarrés y asumió entre sus responsabilidades la dirección de la revista.

⁴¹ ORTEGA, J., ÚCAR, X. y PÉREZ DE GUZMÁN, V. «Materiales para una historia de la Pedagogía Social y la Educación Social en España», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2003), p. 27. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10106>.

Habrà que esperar a octubre de 2002 para que se publique digitalmente el primer número de *RES. Revista de Educación Social*, cuyo tema monográfico estaría dedicado a los colegios profesionales de educadoras y educadores sociales, y que estaba dirigida por Carlos Sánchez-Valverde. La revista — que en la actualidad alcanza 36 números— la continúa editando el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales, forma parte del proyecto EDUSO y está integrada en el portal de la educación social *eduso.net*.

La creación de una «sociedad científica» —como una de las primeras señas de identidad a las que se remite la Sociedad Ibérica, más tarde Iberoamericana, de Pedagogía Social (SIPS)— ha permitido, desde los inicios del siglo XXI, dar continuidad, durante más de tres décadas, a algunos de los logros más estimables de la pedagogía y la educación social, no solo en España y Portugal, sino también en América Latina, Europa y el resto del mundo. Lo hacen desde sus respectivas teorías y prácticas, a través de procesos de institucionalización, formación, investigación, transferencia de conocimiento, proyección social, internacionalización... que no saben de fronteras, abiertos a la complejidad de la sociedad de redes que habitamos, con saberes que comparten una decidida vocación interdisciplinaria y multiprofesional, en, para y con la sociedad, apostando, como expresamos en los primeros años dos mil, por una educación de amplias miras que no se contradiga a sí misma, en «un territorio de horizontes y compromisos emancipatorios, a favor de los sujetos y de su desarrollo integral en una sociedad de derechos».⁴²

Sobre la investigación en la pedagogía social y, por extensión en la educación social, dirían March, Orte y Ballester (2016), que en ella se concitaban distintos hechos: «a) la debilidad institucional de los grupos de investigación de carácter socioeducativo; b) la necesidad de posibilitar la continuidad de estos grupos de investigación; c) la necesaria potenciación de los grupos interuniversitarios de investigación, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, etc. No se trata, en cualquier caso, de ignorar lo que se está trabajando desde la perspectiva de la investigación, sino de manifestar todo lo que falta por desarrollar en un campo en el que se necesita trabajar más y mejor».⁴³

⁴² CARIDE, J. A. *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*, Barcelona: Gedisa, 2005, p. 16.

⁴³ MARCH, M. X., ORTE, C. y BALLESTER, LL. «La Pedagogía Social en España: de la reconstrucción académica y profesional a la incerteza científica y social», *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, núm. 27 (2016), p. 54. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.27.06.

En este logro, las evidencias, en los últimos años, no dejan de acrecentarse, en congruencia con el compromiso transformador y crítico de la acción socioeducativa: «una constante en la actividad científica y profesional, de quienes desarrollan su trabajo en este campo de acción-reflexión». ⁴⁴ No ha sido fácil, porque, aunque —como estos autores reconocen—, en el ámbito de las ciencias sociales, la pedagogía social y, con ella, la educación social han tenido un espectacular desarrollo en los últimos decenios, el punto de partida —comparativamente con otros ámbitos y/o áreas de conocimiento— en los años ochenta del pasado siglo era desalentador, fuese cual fuese el indicador al que nos remitamos: líneas y proyectos de investigación financiados en convocatorias competitivas (internacionales, nacionales, autonómicas, universitarias), grupos y/o redes de investigación, tesis doctorales, publicaciones científicas, etc. Baste con significar que en las búsquedas procuradas en las bases de datos TESEO y DIALNET, el primer registro de una tesis que incorpore la expresión *educación social* en su título o resumen data del año 1972: su autor fue Abdelquebir Ahmed Drissi y su director, el profesor Anselmo Romero Marín, y se presentó en la Universidad Complutense de Madrid con el título «La educación social en el Islam». No se contabilizaron más registros hasta 1983, año en el que en la Universidad de Barcelona se presentó una tesis doctoral —cuyo autor fue Félix Francisco Santolaria Sierra—, centrada no tanto en la educación social sino más bien en la obra reeducadora de José Pedragosa y Monclús, a modo de notas para la historia de la reeducación social en Barcelona, 1900-1936.

En años posteriores, hasta el curso académico 2000-2001, TESEO informa sobre cuatro tesis doctorales con el descriptor y/o la palabra clave *educación social*. Sus títulos, en distintos años, se resumen en: «El campo intelectual en la educación social», «Evaluación de la cultura en la organización de instituciones de educación social», «Las políticas sociales y la educación social. El impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre: estudio de un caso» y «La educación social Infantil y Juvenil en la Asturias del siglo xx». Si la búsqueda contiene las expresiones *educador social*, *socioeducativo*, etc. el volumen de las investigaciones doctorales se amplía y diversifica hasta más de 120 contribuciones hasta el año 2000. Desde entonces, tomando como referencia la literatura existente sobre el tema, permitirán afirmar que «la transferencia de conocimiento en pedagogía social

⁴⁴ MELENDRO, M., DE JUANAS, A., GARCÍA, F. J. y VALDIVIA, P. «El compromiso social de la universidad a través de la transferencia de conocimiento en el ámbito de la investigación en Pedagogía Social», *Aula Abierta*, vol. 47, núm. 4 (2018), p. 404. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifpe.47.4.2018.403-414>.

incorpora una gran diversidad de temáticas, con un fuerte componente social y educativo, destacado especialmente la referida al grupo de población infantil, adolescente y juvenil. Se aprecia también una gran diversidad de grupos de investigación, muy activos y presentes en la mayoría de las comunidades autónomas, junto a un importante trabajo en red, que llega a movilizar a 131 universidades nacionales e internacionales». ⁴⁵

Cabe advertir que esta valoración sitúa su indagación en el período comprendido entre 2013 y 2018. Pero también que llegar a él supone el reconocimiento del quehacer científico, académico y profesional de quienes —en los años previos— coadyuvaron a que la creación y transferencia de conocimiento en la pedagogía y la educación social fuera un claro ejemplo del compromiso que mantienen, desde hace décadas, la comunidad universitaria y los colectivos profesionales con la sociedad de su tiempo: «los resultados obtenidos muestran un buen posicionamiento, con investigaciones diversificadas en temáticas, población de referencia y metodologías de investigación; proyectos consistentes y de calidad, trabajados muy frecuentemente en red y desde un prisma interdisciplinar, y sobre todo con impacto académico, pero también un elevado impacto social y profesional». ⁴⁶ La implantación del grado en Educación Social, de másteres y doctorados con líneas de investigación en los que tanto la pedagogía social como la educación social son dos de sus principales referentes determina que, en los trabajos de fin de grado y de máster, en los proyectos de tesis doctorales, en las convocatorias autonómicas y estatales de los planes de investigación financiados con fondos públicos o por entidades con distintos perfiles (ONG, fundaciones, etc.) —además de los proyectos de I+D+i sostenidos con fondos europeos, como el Programa Erasmus+—, el conocimiento *en y sobre* la educación social permita, como nunca antes, que en las palabras y los hechos alcance la mayoría de edad que le corresponde en las ciencias de la educación y en las ciencias sociales, acreditada por su presente y pasado y por lo que se intuye, afirma y reivindica para su porvenir.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 412.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 403.

4. LA PROFESIÓN DE EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL EN LA HISTORIA Y LAS HISTORIAS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

En 2000, año en el que situamos los límites del período histórico que nos ocupa, los profesores Mercè Románs, Antoni Petrus y Jaume Trilla publicaban en la colección de Cuadernos de Pedagogía de la Editorial Paidós su obra *De profesión: educador(a) social*,⁴⁷ en cuya contraportada incluyeron un texto tan inquietante como desafiante: «la práctica diaria sigue siendo, para los educadores y educadoras sociales, un inmenso desierto en el que, como si de un *puzzle* se tratara, intentan hacer encajar las ansiedades, los miedos, los interrogantes y las dudas con la dedicación, la ilusión y la esperanza de contribuir —desde instituciones públicas, entidades privadas u otro tipo de organizaciones— a que las “personas” objeto de su trabajo se decidan a iniciar y continuar procesos de adaptación, integración y participación social». En sus páginas, el universo de la educación social, sus semblanzas y parentescos, los ámbitos que articulaba y las razones para promover su agregación, la formación continua de los profesionales... enfatizaban los deseos y las realidades que estaban presentes en un «sinnúmero de variables de cariz personal, profesional y académico que se han ido tejiendo a lo largo de los últimos años», escribió en el prólogo a esta obra la profesora Románs. Lamentando su fallecimiento prematuro, seguimos invitados a hacer del libro —expresaba— un punto de referencia útil para la profesionalización del trabajo de los profesionales de la educación social, al tiempo que un estímulo para la investigación y la reflexión en este ámbito de la actividad educativa y social.

Aludir, con la profundidad que requiere, a la profesionalización *en y de* la educación social no solo en España sino también en Europa, Iberoamérica y en el resto del mundo desborda cualquier pretensión de síntesis que haga justicia —histórica— al estimable recorrido que, con distintas denominaciones, asocia su pasado a un determinado modo de educar y educarnos en sociedad. Incluso cuando se trata de una etapa cronológicamente tan acotada como la que transcurre entre 1975 y 2000, como resultado de las múltiples convergencias que se han ido generando entre la formación y la profesión, como se ha puesto de relieve en los estudios comparados realizados, corporativamente, por quienes redactaron el *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (ANECA, 2005) y por la Vocalía Internacional

⁴⁷ ROMÁNS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. *De profesión educador(a) social*, Barcelona: Paidós, 2000

del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales sobre la profesión de la educación social en Europa (CGCE, 2013). En todo caso, con la exigencia de que se reconozca y ponga en valor la investigación pionera realizada por el profesor Joan María Senent⁴⁸ sobre los modelos formativos francófonos y mediterráneo de los educadores sociales y, en su estela, las contribuciones individuales o colectivas lideradas por Kornbeck y Rosendal,⁴⁹ Úcar,⁵⁰ Kornbeck y Úcar,⁵¹ Jáner y Úcar,⁵² Del Pozo,⁵³ etc.

Sus indagaciones se han visto complementadas y/o visibilizadas en las últimas décadas por los textos que con una visión comparada más o menos explícita han sido editados por revistas como *RES. Revista de Educación Social* (números 19 y 32, editados en 2014 y 2021, respectivamente), *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (número 27, publicado en 2016), *Revista Lusófona de Educação* (número 60, editado en julio de 2023) y *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de História da Educação* (número 27, publicado en diciembre de 2023). Con mayor carga descriptiva o interpretativa son, iniciándose el tercer milenio, espejo y reflejo de las decisiones y las actuaciones promovidas por el mundo académico y profesional desde los años ochenta del siglo pasado en torno a las confluencias de la pedagogía social con la educación social, la acción social y el trabajo social. También, en la geografía ibérica y, sobre todo en España, de la progresiva descentralización de las políticas públicas, del incremento de las disposiciones legislativas, de los recursos y las prestaciones sociales, de los planes y programas orientados a garantizar la autonomía y la atención a la diversidad, de la lucha contra la pobreza y

⁴⁸ SENENT, J. M. *Los Educadores sociales en Europa: modelos formativos francófonos y mediterráneos*, Valencia: Universitat de València, 1994.

⁴⁹ KORNBECK, J. y ROSENDAL, N. (eds.). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe: Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy*, Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, 2009.

⁵⁰ ÚCAR, X. «Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach Education», *Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, núm. 21, 2013, p. 1-15. Accesible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>

⁵¹ KORNBECK, J. y ÚCAR, X. (eds.). *Latin America Social Pedagogy: relaying concepts, values and methods between Europe and the Americas*, Bremen: EHV Academicpress GmbH, 2015.

⁵² JANER, A. y ÚCAR, X. «Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective», *European Journal of Social Work*, vol. 20, núm. 2 (2017), p. 203-218. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1188782>.

⁵³ DEL POZO, F. J. (ed.). *Pedagogía Social en Iberoamérica: fundamentos, ámbitos y retos para la acción socioeducativa*, Barranquilla: UNINORTE, 2019.

la exclusión social, la equidad de género, el desarrollo comunitario local, la sustentabilidad ambiental, la democratización cultural, etc.

Las circunstancias que los contextualizan nos llevan a subscribir, con radicalidad, que lo que hoy identificamos como profesionalización de y en la educación social «no puede estudiarse, o contarse, como un hecho social causal... [que es el resultado de un proceso en el que se suceden] acciones intencionales, coordinadas y orientadas desde el inicio en una dirección definida y, a continuación, acordadas y consensuadas colectivamente... su marcha se ha visto afectada por emergencias de decisiones externas a los actores-sujetos colectivos, que también lo han condicionado». ⁵⁴ El empeño puesto en esta tarea por los profesionales de la educación social merece los mejores elogios, tratando de dejar atrás un «panorama en clave de oficio artesanal en las diferentes prácticas socioeducativas que después configurarían la educación social: la educación especializada, animación sociocultural y educación de adultos». ⁵⁵

El tránsito de los años ochenta a los noventa representará, en palabras de Sánchez-Valverde, ⁵⁶ uno de los períodos más intensos en la articulación de la formación con la profesión, con debates y controversias de toda índole en el interior de las universidades y también en el de los colectivos profesionales, que al tiempo que expresaban la necesidad de una cualificación acorde con sus prácticas cotidianas, con las personas y las instituciones en las que trabajaban... desconfiaban de que un título universitario fuese totalmente congruente con el respeto a su pasado y a la trayectoria profesional acreditada. En su consecución deben destacarse tanto en un plano personal como sobre todo colectivo las iniciativas orientadas a construir en común, solidaria y colaborativamente, un sujeto colectivo organizado, tal y como relatan desde una perspectiva histórica en primera persona, con la mirada y la vivencia de quienes han sido o son profesionales, las y los autores a quienes citamos. En sus palabras queda constancia del sentir de miles de educadoras y educadores sociales que, en España, han estado y/o continúan estando en los recorridos

⁵⁴ FERNÁNDEZ DE SANMAMED, A., GONZÁLEZ, N., MENACHO, L. y SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2023), p. 171. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>

⁵⁵ *Ibid.*, p. 172.

⁵⁶ SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «La Educación Social, de oficio artesano a profesión: colegios profesionales y sindicatos», en LÓPEZ, R., CONCHELL, R. y VILLAR, M. (eds.). *Hoy es el mañana de la Educación Social*, Barcelona: Octaedro, 2022, p. 51-62.

internos y externos de la profesión, luchando por su identidad y la dignidad profesional debidas, comprometidos con la mejora de las condiciones sociolaborales, etc. atendiendo a lo expresado los que acabarán siendo, en los años dos mil, sus documentos profesionalizadores de referencia: la definición de la educación social, el Código Deontológico, y el Catálogo de Funciones y Competencias de los Educadores y Educadoras Sociales.

En estos recorridos fueron decisivos varios acontecimientos, entre los que suele presentarse como un detonante la celebración, en mayo de 1987, del I Encuentro de Educadores Especializados Faustino Guerau de Arellano, en Barcelona, así como, en ese mismo año, del I Congreso Estatal del Educador Especializado, en Pamplona, aunque habría que esperar al mes de abril para que en Murcia, con el lema «presente y futuro en la Educación Social», se celebrase el I Congreso Estatal del Educador Social, que tendrían su continuidad en los que se desarrollarían en Madrid (1998), Barcelona (2001), coincidiendo con el XV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Educadores Sociales-AIEJI, Santiago de Compostela (2004), Toledo (2007), Valencia (2012) o en varias ciudades (Madrid, Zaragoza, Sevilla..., 2022).

Con una clara decantación hacia la vía profesionalizadora, debe significarse el protagonismo que irían adquiriendo con el paso del tiempo las asociaciones territoriales de educadores especializados que fueron creándose (la primera en Cataluña, en 1984), que confluirían en la constitución de una Coordinadora Estatal de Asociaciones de Escuelas y Asociaciones de Educadores Especializados, en 1989; su posterior conversión en Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES), en 1992, y más tarde —en el año 2000— reconvertida en Asociación de Entidades de Educación Social (ASEDES). En 1996 se creó el Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya y, en 2000, el Colexio de Educadores Sociais de Galicia, a los que dieron continuidad los que se crearían en las restantes Comunidades Autónomas del Estado Español hasta 2017, año en el que se creó el Colegio Profesional de Educación Social de Cantabria. Sus respectivas dinámicas, territoriales y profesionales determinaron que durante varios años coexistieran colegios y asociaciones. En este sentido, ASEDES fue la heredera del trabajo realizado por las asociaciones y federaciones profesionales constituidas, hasta que, una vez creado el Consejo General de Colegios de

Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES), «se disuelve, en mayo de 2009 haciendo traspaso de su bagaje a la nueva organización, el CGCEES».⁵⁷

Más que una cronología de acontecimientos que culminan en el siglo xx y/o se prolongan en el xxi, se trata de una memoria histórica de acontecimientos relevantes en los que, individual y colectivamente, la educación social ha mostrado su afán por avanzar profesionalmente en una triple perspectiva: la defensa del espacio profesional, su visibilización y reconocimiento social y la interlocución con las Administraciones y la ciudadanía (Sánchez-Valverde, 2022). Desde su creación hasta la actualidad, los colegios profesionales son, en prácticamente todas las comunidades autónomas, agentes fundamentales en el diálogo con las instancias académicas, en la convocatoria y la organización de diversas iniciativas, que incluyen la homologación de los títulos, la organización de actividades formativas y congresos, la firma de convenios de colaboración para las prácticas externas de los estudiantes y de colaboraciones con sociedades científicas y otras entidades sociales, la elaboración de informes y asesorías técnicas, la creación de bolsas de trabajo, la convocatoria de premios, la celebración de conmemoraciones (en particular, el 2 de octubre como Día Mundial de la Educación Social), etc.

El pasado continúa construyendo futuros. Estará bien hacerlo, «en el diálogo y trabajo conjunto entre la academia y el mundo laboral... desde lo que nos une y no lo que nos separa, desde el bien común, para seguir dando cabida a la profesión en los lugares donde social y educativamente es necesario».⁵⁸ Las amplias avenidas pedagógicas y sociales por las que debe transcurrir no conocen fronteras y nos invitan a ir más allá de los logros conseguidos —por muy importantes que sean— en los escenarios semántico-conceptuales, epistemológicos, teóricos, académicos, profesionales... que nombran la pedagogía social y la educación social.

⁵⁷ FERNÁNDEZ DE SANMAMED, A., GONZÁLEZ, N., MENACHO, L. y SÁNCHEZ-VALVERDE, C. «La profesionalización de la Educación Social en España, una perspectiva histórica en primera persona», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2023), p. 178. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10123>

⁵⁸ ORTEGA, J., ÚCAR, X. y PÉREZ DE GUZMÁN, V. «Materiales para una historia de la Pedagogía Social y la Educación Social en España», *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, núm. 27 (2003), p. 46. DOI: <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10106>

TEMA MONOGRÀFIC

El movimiento asociativo de familiares y la educación de las personas con discapacidad intelectual (1959-1979)

The family association movement and the education of people with intellectual disabilities (1959-1979)

Emilia Martos Contreras

emc318@ual.es

Universidad de Almería (España)

Data de recepció de l'original: 17-01-2024

Data d'acceptació: 9-05-2024

RESUMEN:

A principios de los años sesenta se constituyeron en España, emulando las experiencias desarrolladas en otros países, las primeras asociaciones de familiares y protectores de personas con discapacidad intelectual. Estas organizaciones pioneras fueron clave en la evolución de la comprensión de la discapacidad y el desarrollo sociopolítico de la siguiente década. En este artículo nos centramos en la primera etapa de estas asociaciones de familiares y su influencia sobre el ámbito de la educación.

PALABRAS CLAVE: discapacidad, educación, transición a la democracia, asociaciones

RESUM:

A principis dels anys seixanta es van constituir a Espanya, emulant les experiències desenvolupades a altres països, les primeres associacions de familiars i protectors de persones amb discapacitat intel·lectual. Aquestes organitzacions pioneres van ser clau en l'evolució de la comprensió de la discapacitat i el desenvolupament sociopolític de la dècada següent. En aquest article ens centrem en la primera etapa d'aquestes associacions de familiars i la seva influència sobre l'àmbit de l'educació.

PARAULES CLAU: discapacitat, educació, transició a la democràcia, associacions

ABSTRACT:

At the beginning of the sixties, the first associations of family members and protectors of people with intellectual disabilities were established in Spain, emulating the experiences developed in other countries. These pioneering organizations were key in the evolution of the understanding of disability and the sociopolitical development of the following decade. In this article we focus on the first stage of these family associations and their influence on the field of education.

KEYWORDS: Disability, education, transition to Democracy, associations

I. INTRODUCCIÓN

Las primeras asociaciones de familiares y protectores de menores con discapacidad intelectual empezaron a surgir en Estados Unidos en los años treinta, aunque su verdadero desarrollo fue en los cincuenta, cuando el fenómeno se extendió por la mayoría de los países occidentales y empezó a consolidarse en organismos transnacionales.¹ Estas organizaciones fueron clave en el desarrollo, sin precedentes, de la comprensión de la discapacidad, entre los años 60 y 80, que configuran lo que Aguado Díaz calificó como las

¹ SCHEERENBERGER, R. C. *Historia del Retraso Mental*, San Sebastian: Servicio Internacional de Información sobre Subnormales, 1984, p. 333-336.

«décadas prodigiosas».² Las asociaciones de familiares desempeñaron un papel fundamental en la concienciación social, se pusieron al frente de la creación de servicios y presionaron a los gobiernos para que agendaran el abandono que sufrían sus hijos e hijas, y el ámbito educativo fue una de sus principales batallas.

En España, aunque con cierto retraso y a pesar de las limitaciones impuestas por la dictadura, también surgió un fenómeno similar. A partir de los años sesenta proliferaron las llamadas Asociaciones de Padres y Protectores de Subnormales, que, aun siendo cuantitativamente modestas, cualitativamente tuvieron una repercusión fundamental en el desarrollo sociopolítico. Desde su creación, los familiares iniciaron una ardua lucha por mejorar las opciones educativas de sus hijos y, para ello, llevaron a cabo tanto la labor de concienciación y presión como, sobre todo, la de promoción y formación. En muchos de los casos, iniciaron actuaciones pioneras, en que familiares y profesionales, con mucho voluntarismo y pocos recursos, llevaron a la práctica innovaciones teóricas, en una de las épocas más efervescentes en cuanto a acción social se refiere. Los gobiernos, especialmente tras la democratización, absorbieron paulatinamente algunas de estas propuestas, aunque hasta la actualidad las asociaciones de la discapacidad siguen siendo fundamentales en la gestión de servicios.

En los últimos años hemos asistido a un creciente número de investigaciones históricas en torno a la discapacidad, aunque hay que lamentar que, hasta el momento, siguen siendo muy escasas.³ A lo largo del tiempo, la marginación social también ha tenido su impronta en el desarrollo historiográfico y ha habido que esperar a una nueva fase de concienciación para entender la enorme riqueza que nos aporta este objeto de estudio, no solo por preservar del olvido experiencias vitales, sino también por acercarnos al proceso de construcción y deconstrucción de la marginación y la evolución de nuestras sociedades de derecho.⁴ En el caso concreto del estudio de las Asociaciones de Padres y Protectores de Subnormales, existen algunos estudios

² AGUADO DÍAZ, A. L. *Historia de las deficiencias*, Madrid: Escuela Libre Editorial Fundación Once, 1995, p. 215-232.

³ MARTOS CONTRERAS, E. «El estudio histórico de la diversidad funcional en España: un estado de la cuestión», *Ayer*, núm. 114 (2019), p. 341-355.

⁴ KUDLICK, C. J. «Disability History: Why We Need Another “Other”», *American Historical Review*, núm. 108 (2003), p. 763-793.

pioneros.⁵ Sin embargo, aún quedan muchos aspectos por investigar y en los que profundizar, tanto de carácter general con una dimensión nacional como desde una perspectiva local, en que se indague con mayor detalle en experiencias concretas, más allá de los valiosos trabajos divulgativos llevados a cabo por las propias asociaciones.⁶

En el caso del artículo que aquí presentamos, el objetivo ha sido rastrear, analizar y sintetizar la acción educativa impulsada por las asociaciones de familiares de personas con discapacidad intelectual durante el intenso período de los años sesenta y setenta. Aunque haremos referencia a diferentes estrategias de educación social, por cuestiones de concreción nos vamos a focalizar en las actuaciones dedicadas a la formación de los afectados, contextualizándolas en su realidad sociopolítica. Para esta aproximación, nos han sido de gran utilidad publicaciones de la época, como las actas de los primeros congresos específicos, informes y monografías divulgativas. Además, han sido fundamentales los archivos hemerográficos, tanto los periódicos de carácter nacional como, sobre todo, los boletines de expresión de las asociaciones y la federación nacional.

2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y EDUCACIÓN DURANTE EL PRIMER FRANQUISMO

La Ley de Educación de 1945 reconoció, por primera vez en España, la atención formativa de los «niños anormales y deficientes mentales», regulando los «colegios especiales» e imponiendo la profesionalización y

⁵ MARTOS CONTRERAS, E. *Personas mayores y diversidad funcional física e intelectual durante la transición a la democracia*, Almería: Universidad de Almería, 2016; DEL CURA GONZALEZ, M. y MARTINEZ PEREZ, J. «From resignation to non-conformism: association movement, family and intellectual disability in Franco's Spain (1957-1975)», *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, vol. 68, núm. 2 (2016), en: <https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/download/704/1042?inline=1>.

⁶ Entre los estudios locales que ya se han realizados véase: MARTOS CONTRERAS, E. *Historia de la discapacidad en Almería*, Almería: Círculo Rojo, 2021; MATAS, J. J. *De l'obscuritat a la llum Evolució històrica de les institucions, associacions i organitzacions de la discapacitat a Mallorca*, Palma: Lleonard Muntaner, 2018; AMER BALLESTER, C. y MATAS, J. J. «El moviment associatiu de la discapacitat 1983-2019 de la conquesta a l'exercici de drets», en CASTILLO FUENTESAL, M., MARIMON RIUTORT, A. y COMPANYY MATAS, A. (eds.). *L'associacionisme a les Illes Balears (1976-2019)*, Barcelona: L'Arjau, 2023, p. 139-164. También hay trabajos fin de máster que están empezando a explorar las historias locales, como ÁLVAREZ SOLÍS, C. «La influencia de el Norte de Castilla en la creación del movimiento de familias de personas con discapacidad intelectual. El caso de Asprona Valladolid». Trabajo de Fin de Máster presentado en la Universidad de Valladolid. (2012); CONSUEGRA REGALADO, V. «Un silencio atronador. Las personas con diversidad funcional intelectual entre el segundo franquismo y la Transición». Trabajo de Fin de Máster presentado en la Universidad de Zaragoza. (2022).

la especialización de los educadores. Esta normativa supuso un importante avance por su reconocimiento de la diversidad y su expansión del derecho a la educación, aunque, en la práctica, su repercusión fue escasa. La principal rémora fue el hecho de que esta «educación especial» se continuó relegando al sistema privado, esencialmente el benéfico religioso, que era el que hasta el momento había regentado los escasos colegios preexistentes. Aunque la nueva ley contempló las posibilidades de ayudas y cofinanciación, en la práctica, las carencias presupuestarias fueron un grave problema que limitó la extensión de este tipo de centros. De hecho, no sería hasta la década de los sesenta cuando se daría una cierta proliferación de los «Colegios Especiales», coincidiendo con la mejora económica y, sobre todo, con la organización de los familiares. Aun así, en algunas provincias, como fue el caso de Almería, no se inauguró un colegio de este tipo hasta 1970.⁷

Hasta la aparición de estos centros especiales, la escolarización de un menor con discapacidad, del tipo que fuese, era una tarea casi imposible. Mario Puerto Gurrea, hermano de un afectado e hijo de Ernesto Puerto, primer presidente de la asociación valenciana ASPRONA, recordaba que eran:

tiempos en los que pretender llevar a un hijo en edad escolar, con evidente discapacidad intelectual, a una escuela para proporcionarle la adecuada educación, era poco menos que un insulto a la sociedad. Y una infracción para aquellos maestros que tenían prohibido por su inspección, que entre los grupos a educar figuraran niños cuyo coeficiente intelectual estuviera por debajo de la llamada «normalidad». Era un problema que al parecer no tenía solución y ante el que había que resignarse.⁸

Mercedes Carbó, presidenta en los años setenta de la Agrupación Provincial Pro Subnormales de Barcelona, relataba en uno de sus libros, inspirado en su propia experiencia, como rechazaron a una menor de un colegio porque, según la directora, «siete padres han dicho que sacarían a sus hijos del colegio si no se iba su hija».⁹ Otra madre de una hija con síndrome de Down recordaba su experiencia a principios de los sesenta:

⁷ MOLINA ROLDÁN, R. M. «Aproximación a la educación especial en Almería durante el último tercio del siglo XX. El CEEE Princesa Sofía». Tesis doctoral presentada en la Universidad de Granada. (2010).

⁸ PUERTO GURREA, M. «Quisiera contaros... los orígenes», en LÓPEZ IGLESIAS, J. (ed.). *50 años con las personas con discapacidad intelectual*, Madrid: FEAPS, 2014, p. 18.

⁹ CARBÓ, M. *Sonrisas rotas*, Barcelona: Ediciones Marte, 1976, p. 53.

Quando mi hija tenía cinco años la llevé a un señor que trataba a sordomudos y me la cogió como favor. Supe desde el primer momento que mi hija necesitaba una educación y una formación y no la tenía. [...] Yo intentaba meterla en una guardería y me decían: no. Por descontado ese no era más rotundo si hablamos de colegios. Estos hijos eran, como he dicho, una especie de «apestados».¹⁰

Por lo tanto, en la mayoría de los casos, los familiares con menores con discapacidad solo veían ante sí dos situaciones posibles: mantener al menor en casa o internarlo en uno de los centros psiquiátricos de la época. En ese sentido, hay que recordar que el internamiento de personas con discapacidad intelectual en los llamados «manicomios» era una práctica muy habitual, propia de un período en el que aún no se había distinguido entre la enfermedad mental y la discapacidad.

En los años cincuenta, el Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica (PNAP) había dado difusión a los criterios de clasificación de la discapacidad intelectual, que distinguía las personas con «retraso leve» como «educables» de las que tenían «retraso profundo», a las que calificaba como «no educables», negándoles con ello el derecho a la formación y el desarrollo. Estas indicaciones eran fácilmente asumidas por una sociedad ignorante e insensible, incluso entre los estratos profesionales afines. Como ejemplo nos puede servir una anécdota algo posterior, ya de 1976 y, por ello, aún más esclarecedora a la hora de entender la mentalidad de la época. María Victoria Troncoso, quien sería presidenta de la Fundación Síndrome de Down de Cantabria, recordó como un médico amigo de la familia les recomendó, con respecto a su hija con síndrome de Down recién nacida: «Estos niños sufren infecciones con facilidad. Si coge una, mi consejo es que no se la tratéis...».¹¹

Lo cierto es que la discapacidad se entendía de forma muy confusa, como demuestra la imprecisión de los términos empleados. En un artículo de 1965, en un momento en el que las investigaciones sobre la temática estaban en pleno desarrollo, un psicólogo y antropólogo publicó un artículo en el que clasificaba lo que llamaba «sujetos excepcionales», es decir, «todo individuo cuyo rendimiento actual se halla de manera muy notoria por debajo de su potencial». Dentro de esta definición incluía a «hándicaps físicos», «sordos»,

¹⁰ SAIZ, E. «Las asociaciones son estupendas. Te arropan y hacen que no te sientas sola», en LÓPEZ IGLESIAS, J. *50 años...*, *op. cit.*, p. 18.

¹¹ TRONCOSO, M. V. y FLÓREZ, I. *Mi hija tiene Síndrome de Down*, Madrid: La esfera de los Libros, 2006, p. 73.

«ciegos», «paralíticos cerebrales», pero también a los «cosméticos, muy feos, con apariencia monstruosas», «los inestables», «los delincuentes» o los de carácter social «ilegítimos, huérfanos, padres divorciados que abandonan los hijos». ¹²

No es de extrañar que la sociedad de la época tuviese un gran desconocimiento sobre la discapacidad intelectual, más si tenemos en cuenta la exclusión, la reclusión e, incluso, el encierro, aunque fuese en los hogares, que sufrían los afectados. María Fernández Esparza, fundadora de ASPACE Navarra en 1977, señaló en una entrevista recogida por Consuegra Regalado: «Hemos encontrado gente en las casas encerradas, en la montaña encerradas a cal y canto... pavoroso [...] en un caserío de la montaña, en condiciones infrahumanas». ¹³ En muchas ocasiones, este encierro no era una mera expresión del maltrato, sino una medida desesperada ante la falta de opciones. Un técnico de educación relataba, en 1967, la historia de

un niño subnormal encadenado por sus padres como único medio de garantizar su integridad física, ya que ellos, ambos, han de separarse de él para ganar su sustento y el de todos sus hijos. El autor de estas líneas puede dar fe de hasta qué punto las condiciones que motivan estos hechos se repiten de manera pavorosa y abrumadora. ¹⁴

Hasta la llegada del movimiento asociativo, los afectados y sus familiares tenían como único recurso informativo al médico, que, como ya hemos dicho, en la mayoría de los casos, tampoco tenían muchos conocimientos sobre la temática. En los años sesenta, una madre de un hijo con discapacidad intelectual recordaba que el médico le había indicado que a su hijo lo que le pasaba era que «no le cabe la lengua en la boca». ¹⁵ Todavía en los primeros años ochenta, en una de las aulas pioneras de estimulación precoz impulsada por una madre, una inspectora de Educación quedó gratamente sorprendida por encontrarse a los primeros niños con síndrome de Down «sin mocos y con la lengua dentro de la boca». ¹⁶ La insensibilidad en muchos casos encauzaba con la tradicional crueldad hacia las personas con discapacidad, que, además,

¹² MARTÍNEZ, E. «Actitudes sociales y educación de deficientes somáticos, psíquicos y sociales», *Revista de Educación*, núm. 171 (1965), p. 1.

¹³ CONSUEGRA REGALADO, V. *Un silencio atronador... op. cit.*, p. 51.

¹⁴ SANZ ROJO, M. «Notas sobre la educación especial», *Revista de Educación*, núm. 193 (1967), p. 62.

¹⁵ *La Voz de Almería*, 13.2.1969, p. 15.

¹⁶ TRONCOSO, M. V. y FLÓREZ, I. *Mi hija tiene... op. cit.*, p. 125.

no desentonaba en la sociedad jerarquizada y violenta del franquismo, en la que el maltrato físico era una estrategia educativa plenamente asentada.

3. NACIMIENTO Y DESARROLLO DE LAS ASOCIACIONES DE FAMILIARES Y PROTECTORES

En 1962, Isabel Díaz Arnal, una de las educadoras pioneras y referentes en el ámbito de la discapacidad intelectual, referenciaba el movimiento asociativo internacional y alertaba sobre las carencias españolas:

Cuando se comprueba la pujanza de las Asociaciones de Padres o Familias con deficientes mentales en Italia, Inglaterra, Estados Unidos, Alemania, Francia, Austria [...] que han conseguido para este problema (ni siquiera planteado entre nosotros) [...] parece que la angustia y el desvalimiento de las familias españolas no existe a este respecto. [...] Y la realidad es muy distinta. Hay multitud de familias agobiadas. Las asociaciones nacionales de Familias de infradotados van a celebrar un Congreso mundial [...] Es una paradoja que [...] España se mantenga al margen, como si fuera la única nación dichosa en que el problema no existiera.¹⁷

En realidad, para esas fechas, ya se había gestado el inicio del movimiento asociativo español, aunque su verdadera eclosión se dio unos años después. La primera de estas organizaciones, ASPRONA de Valencia, había conseguido legalizarse en 1959, después de sortear numerosas dificultades impuestas por el control dictatorial, que, finalmente, permitió su constitución, pero con la amenaza de encarcelarlos si adquirían «algún matiz político».¹⁸

Desde los inicios de la organización, ASPRONA empezó a trabajar en la concienciación social y en la búsqueda de soluciones prácticas a los problemas más acuciantes. Uno de sus primeros objetivos fue «fundar una pequeña escuela para lograr la escolarización de sus hijos con discapacidad siguiendo técnicas y principios de educación familiar».¹⁹ En ese sentido, poco después de su nacimiento, ya consiguió el apoyo de las autoridades locales para la puesta

¹⁷ Citado en DÍAZ ARNAL, I. «La inadaptación social de la infancia y la juventud infradotadas», *Revista de Educación*, núm. 141 (1962), p. 14-15.

¹⁸ PUERTO GURREA, M. «Quisiera contaros... *op. cit.*, p. 18.

¹⁹ *Ibidem.*

en funcionamiento de un grupo escolar, un centro piloto que pronto atendió a más de un centenar de menores.

Dada la escasa información que existía sobre la discapacidad, incluso entre los círculos profesionales, ASPRONA hizo un gran esfuerzo por formarse y conocer lo que se estaba haciendo en el extranjero. Junto con la Asociación Guipuzcoana Prosubnormal (actual ATZEGI), fundada en 1960, asistieron en 1961, en Londres, al Primer Congreso Internacional de la Liga de Asociaciones para la Ayuda al Subnormal, donde pudieron conocer diferentes experiencias que se estaban desarrollando en Inglaterra y en Holanda. Este viaje marcó a los visitantes, quienes a la vuelta decidieron difundir la experiencia y poner en marcha una federación nacional para impulsar el movimiento. Así se publicó en el diario *Norte de Castilla*:

Al [...] visitar en Europa Instituciones y Organizaciones que tienen una experiencia de treinta años, ha podido ver a esos seres que fueron niños como los nuestros, retrasados, ahora hombres útiles a sí mismos y a la sociedad. Fueron iniciados y capacitados convenientemente y hoy viven como otro ser humano. Trabajan, producen y se sienten felices por ello. En los dos mil talleres que existen para subnormales en Holanda se ganan la vida decorosa y suficientemente miles de personas, algunas de ellas con coeficientes intelectuales inferiores al grado medio.²⁰

Según se recoge en la investigación de Álvarez Solís, tras la publicación del artículo, llegaron al periódico «un aluvión» de cartas de interesados. Hasta el momento, nadie había hablado así de las personas con discapacidad intelectual. Apenas una semana después, cien personas se reunieron y empezaron a dar forma a lo que sería la Sociedad Protectora de Niños Anormales de Valladolid.²¹ De nuevo, la primera actuación fue la creación de un centro de educación especial, que empezó a funcionar en septiembre de 1962.

En esos primeros años sesenta nacieron muchas más asociaciones, en su mayoría en las ciudades más importantes del centro y el norte de España, como Barcelona, Bilbao, Valladolid, Pamplona, Madrid, Álava, Zaragoza, Vitoria y Palma de Mallorca, aunque, poco después, también se crearon las primeras andaluzas, en Sevilla y Málaga. Un total de 19 asociaciones constituyeron en

²⁰ *El Norte de Castilla*, 16.11.1961, p. 12, citado en ÁLVAREZ SOLÍS, C. *La influencia de... op. cit.*, p. 19.

²¹ *Ibidem*.

1964 la Federación Española de Asociaciones Protectoras de Subnormales (FEAPS). En 1968 había un total de 70 asociaciones y una década después, ya en un contexto democrático, el número había ascendido a 104.

Sobre el rápido desarrollo y la influencia del movimiento, véase la evolución del discurso de la misma educadora Isabel Díaz Arnal, citada al inicio de este apartado. Así, en 1964, apenas cinco años después de su lamento sobre la inexistencia de asociaciones, señaló:

[S]e impone el hacer ambiente del problema en la calle, en el Estado, en los particulares, poniendo de relieve el sentido y la utilidad de la reeducación. Un movimiento de empuje en este sentido lo constituyen las asociaciones de padres con hijos deficientes, por la fuerza que producen en los distintos ambientes que frecuentan las familias que las integran. Actualmente existen en la tercera parte de las provincias españolas y se acusa una tendencia a organizarse en muchas otras que aún no existen.²²

En 1966, dos años después, la pedagoga afirmaba:

La magnitud del problema rebasaba la posibilidad de la acción familiar aislada, y la fuerza asociativa de las mismas ha potenciado de tal modo sus exigencias que no hay comisión, directa o indirectamente ligada con la reeducación del deficiente, en la que no tengan representantes encargados de velar por los intereses de estos niños, moviendo a la acción a los organismos responsables de la formación educativa, laboral y social.²³

En 1963 se habían celebrado en Madrid las Primeras Jornadas Técnicas de Estudio sobre el Problema de los Niños Subnormales, un evento pionero que reunió a unas 670 personas interesadas y que es fundamental para entender el paulatino, pero indiscutible, cambio de mentalidad de la época. Ernesto Puerto García, presidente de ASPRONA Valencia, en esos momentos ya miembro de la Liga Internacional Pro Subnormales y destinado a convertirse en el primer presidente de la federación, proclamó:

La necesidad que motiva la creación de nuestras asociaciones protectoras de subnormales es la de extender su protección al subnormal desde el momento de su gestación hasta que deja de

²² DÍAZ ARNAL, I. «La reeducación de los inadaptados psíquicos», *Revista de Educación*, núm. 157 (1964), p. 73.

²³ DÍAZ ARNAL, I. «Los cursos de formación en pedagogía terapéutica», *Revista de Educación*, núm. 183 (1966), p. 2.

existir; bien entendido que protección en este caso se refiere a obtener los medios más indispensables que nos permitan educar y formar profesionalmente al subnormal, de forma que su integración en la sociedad sea una realidad y no una teoría científica.²⁴

A partir de la celebración de estas primeras jornadas, el término «subnormal», defendido por los familiares como el más adecuado, irrumpió en la prensa y en la opinión pública. Por poner un ejemplo, el diario nacional *ABC* publicó, solo en 1969, más de 500 noticias sobre la temática.²⁵ No hay duda de que se trataba de un logro excepcional, si tenemos en cuenta que, hasta el momento, la presencia de estas cuestiones en los medios había sido puramente testimonial. Eduardo Tarragona, procurador familiar en las Cortes y autor de *El libro rojo de los subnormales*, afirmó a principios de los setenta:

Los subnormales, podríamos decir sin posible asomo de ironía, que están de moda en las conversaciones [...]. Parece un fenómeno [...] que ha florecido de la noche a la mañana, pero las familias de los subnormales saben que ha sido muy larga esta lucha para airear una situación de hecho. [...] [L]a popularidad del tema de los subnormales no es ningún misterio. Ni para ninguno de los hogares, en su mayoría tan modestos que rayan en la miseria, donde la abnegación ejemplar llega casi al heroísmo.²⁶

Esta labor de mentalización desarrollada por las asociaciones fue fundamental para entender la evolución política en la materia, pues, junto a los centros educativos encabezados por las propias organizaciones, empezamos a ver un creciente número de instituciones públicas. Además, son los años en los que se crean nuevas subvenciones y ayudas, que se deben entender dentro de los planteamientos de la seguridad social franquista, que pretendía acercarse a los estándares europeos, aunque sin abandonar los principios dictatoriales. Por otra parte, hay que señalar que las asociaciones no solo desempeñaron un papel fundamental en el ámbito político, social y práctico, sino que también constituyeron para muchos de sus usuarios un espacio de esperanza en el que

²⁴ PUERTO GARCÍA, E. «La Federación nacional de Asociaciones de Padres de Subnormales», en AAVV, *El problema de los niños subnormales*, Madrid: Servicio Nacional de Asociaciones Familiares, 1964, p. 249.

²⁵ MARTOS CONTRERAS, E. «De invisibles a “estar de moda”: la percepción de la discapacidad en el tardofranquismo», *Historia Actual Online*, núm. 56 (2021), p. 47-60.

²⁶ TARRAGONA, E. *Libro rojo de los subnormales*, Barcelona: Pòrtic Hispànic, 1972, p. 12-13.

redefinir su propia comprensión y experiencia de la discapacidad. Mercedes Carbó apuntaba que

los padres [...] han descubierto que son capaces de hablar normalmente de su hija, porque otros padres les han enseñado cómo hacerlo. Aunque fuera sólo por eso, tendrían razón de ser las Asociaciones de Padres que nacieron por toda la geografía hispana.²⁷

En los años setenta, el fenómeno asociativo siguió creciendo, surgieron nuevas agrupaciones geográficas y se inició una especialización del movimiento. En ese sentido, se expandieron organizaciones como ASPACE, centrada en la parálisis cerebral, y nacieron otras nuevas, como ASNIMO, en 1976 en Baleares, que sería la primera asociación de España, y la segunda en todo el mundo, dedicada al síndrome de Down.²⁸ Ese mismo año, María Isabel Bayonas fundó la primera asociación focalizada en las personas en el espectro autista, APNA, la tercera de este tipo en todo el mundo.²⁹ Como vemos, el asociacionismo español no solo estaba saliendo lentamente de su letargo, sino que también estaba apuntando la vanguardia. Otra señal de los nuevos tiempos era la posición ocupada por las mujeres, ya que en la primera generación los puestos de dirección habían estado siempre ocupados por hombres.

Sin embargo, a pesar de este efervescente desarrollo asociativo, el movimiento aún estaba lejos de agrupar a una porción significativa de los afectados. Según las dudosas estadísticas de la época, la cifra de personas con discapacidad intelectual oscilaba entre las 160.000-250.000 de principios de los sesenta y las 350.000 de finales de los setenta, lo que implicaba que había, al menos, medio millón de familiares implicados. Sin embargo, en 1977, las 104 asociaciones agrupaban a tan solo 25.400 asociados.³⁰ La situación había mejorado, pero no tanto, tal como mostraba en 1969 el *Estudio sociológico sobre*

²⁷ CARBÓ, M. *Sonrisas rotas... op. cit.*, p. 91.

²⁸ Véase la trayectoria de una de estas asociaciones provinciales de ASPACE en: GONZÁLEZ GÓMEZ, S. y REBORDINOS HERNANDO, F. J. «La Asociación de Paralíticos Cerebrales de Salamanca. ASPACE: una apuesta por la igualdad de oportunidades educativas», en BERRUEZO ALBÉNIZ, M. R. y CONEJERO LÓPEZ, S. (eds.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, Navarra: Universidad Pública de Navarra, 2009, p. 615-626. Sobre ASNIMO véase MATAS, J. J. *De l'obscuritat a...* *op. cit.*, p. 7.

²⁹ Se puede escuchar una entrevista a María Isabel Bayona en «Isabel Bayonas: una madre “coraje”», *Radio5*, 14.02.2012, en: <https://www.rtve.es/play/audios/la-entrevista-de-radio-5/entrevista-r5-isabel-bayonas-madre-coraje/1321588/>

³⁰ AZÚA BERRA, P. «El movimiento asociativo en cifras», *Siglo Cero*, núm. 59 (1978), p. 35.

los subnormales en España, que lamentaba que solo un 8,54 % de los afectados estaban registrados por las asociaciones y que las ayudas extrafamiliares solo estaban llegando a un 6 %. Además, el estudio apuntaba que de estos afiliados solo un 5 % asistía regularmente a las reuniones y, en general, un 70 % de los familiares afirmaba que nunca había seguido cursos o conferencias ni leído textos específicos sobre el tema. Por otra parte, el informe señaló otro problema fundamental, que era la escasa extensión del movimiento entre las clases sociales más bajas, al constatar que la mayor parte de los afiliados eran de clase alta y media-alta y que las familias «más necesitadas se encuentran, de hecho, marginadas». ³¹

Tras la euforia de los años sesenta, las asociaciones, sin parar de extenderse, vivieron un período de crisis, propio, en realidad, de cualquier proceso de maduración y muy comprensible en el cambiante contexto sociopolítico. Para principios de los setenta las organizaciones habían llevado al límite las posibilidades del sistema caritativo imperante y estaban desilusionadas por el escaso alcance de las medidas aprobadas por el gobierno, cuyo apoyo era más teórico que real. Los boletines de la federación, *Siglo Cero* y *Voces*, dieron cuenta de la evolución de la época. Así, mientras fue desapareciendo el tono casi hagiográfico con el que se trataba al Estado dictatorial, y reduciéndose la influencia religiosa, se fue gestando un creciente tono crítico. El resultado fue la adopción de un discurso cada vez más «politizado», en el que se empezó a exigir, y no pedir, los derechos. Así lo expresaba un editorial de *Siglo Cero*:

Durante mucho tiempo ha constituido para las asociaciones casi un dogma el afirmar que no al Estado, sino a la sociedad entera corresponde afrontar los problemas de la subnormalidad [...]. Las declaraciones de directivos de asociaciones a la prensa local suelen insistir tan machaconamente en que la responsabilidad sobre el subnormal recae en la sociedad entera, que llega a sospecharse si, inconscientemente, no se está eximiendo así al Estado de sus responsabilidades. Entretanto, la interpelación a los organismos del Estado es tan suave que apenas se deja oír. Las asociaciones se autodefinen como «grupo de presión». Pero ¿qué clase de presión y ante quién? [...] Últimamente estamos advirtiendo con verdadero estupor, pero sin protesta, cómo la Administración incumple las normas que se ha dado a sí misma. ³²

³¹ AAVV, *Estudio sociológico sobre los subnormales en España*, Madrid: Instituto de Sociología Aplicada de Madrid, 1968.

³² «Estado y Sociedad», *Siglo Cero*, núm. 31 (1974), p.3.

Hacia mediados de la década, ya con el nuevo marco político, las asociaciones pudieron desarrollar una estrategia más agresiva, aun siendo conscientes de las limitaciones que arrastraban. Paulino Azúa Berra, quien posteriormente sería director de FEAPS, analizaba en 1978 la situación:

[E]l hecho es que las Asociaciones tienen demasiadas hipotecas y resulta problemático arremeter contra tal o cual organismo público que, en definitiva, controla mediante subvenciones la marcha de las instituciones promovidas por aquellas.³³

En todo caso, las asociaciones eran conscientes del cambio y así se expresó en *Siglo Cero*:

Los tiempos van cambiando y ahí está, al menos, la posibilidad de poder exigir algo a la Administración. Poco es, pero algo más que antes. La paradoja se da en que los más furibundos colaboracionistas de antaño son los más exigentes hogaño. No está mal, pero en aquellos años querría yo haberles visto exponiendo sus exigencias. De todas formas, repito que no está mal, siempre que estas actuales exigencias, las de los furibundos y las de todos los demás, repercuten en una mayor atención pública hacia el problema que nos ocupa.³⁴

Esta reinterpretación de la estrategia de las asociaciones vino acompañada de una reflexión sobre sus objetivos y sobre su papel como creadores de servicios, en un momento en el que, además, ya se estaba poniendo en tela de juicio el modelo educativo segregado que se había fomentado en la década anterior. Por otra parte, siendo un signo más de la maduración y modernización del movimiento, se asistió a una reflexión sobre su esencia:

La afirmación de que las Asociaciones son la voz de los que no tienen voz es una afirmación que debe ser relativizada. Se supone demasiado deprisa que el deficiente mental no tiene voz. Muchas veces no tanto él carece de voz, cuanto los demás carecen de oídos que quieran escucharle. El deficiente mental tiene una voz, es consciente de sus derechos y, bien a menudo, aunque de manera quizá demandante, expresa sus deseos, sus reivindicaciones, sus peticiones a la sociedad. En ese sentido las Asociaciones no tanto son la voz de quienes no tiene

³³ AZÚA BERRA, P. «Análisis del movimiento asociativo», *Siglo Cero*, núm. 59 (1978), p. 29.

³⁴ «Al Cesar lo que es del Cesar...», *Siglo Cero*, núm. 58 (1978), p. 11.

voz, sino el amplificador de una voz, la de los subnormales, que tal vez sin ese amplificador no se dejaría tan fácilmente escuchar.³⁵

4. EL SISTEMA EDUCATIVO IMPULSADO POR LAS ASOCIACIONES

A finales de la década de los cincuenta las revistas españolas especializadas en educación empezaron a incorporar alguna noticia puntual sobre el trabajo que se estaba llevando a cabo en otros países en torno a la «educación especial». La mayoría de estos artículos venían firmados por Isabel Díaz Arnal, quien ya en 1956 asistió al Tercer Congreso de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados, en Fontainebleau. En 1959 la educadora se lamentaba: «como podrá deducirse fácilmente de la comparación expuesta, nos encontramos bastante distantes (en sentido negativo por nuestra parte) de los demás países respecto del problema de la educación de deficientes».³⁶ En otro artículo de 1962 señalaba:

Estamos muy lejos en nuestro país, no ya de contar con alguna de estas actividades de tutela, sino ni siquiera con el número suficiente de centros de educación especial [...] Ni que decir tiene que los centros de aprendizaje para adolescentes y jóvenes deficientes se pueden contar con los dedos de una sola mano, debiéndose los existentes a la iniciativa privada. Las medidas legales de protección laboral del infradotado, que son una realidad en muchos países, todavía se desconocen en el nuestro.³⁷

En realidad, como habíamos indicado anteriormente, sí existían ya algunos colegios de educación especial, en su mayoría de carácter religioso, desarrollados bajo la normativa de 1945, tal como el centro de los Hermanos de San Juan de Dios que se instaló en Valladolid en 1960. Sin embargo, según la misma Díaz Arnal, estos escasos centros «no son accesibles más que a la clase adinerada y no todas las instituciones reúnen las condiciones psicopedagógicas necesarias».³⁸

³⁵ «Seis cuestiones provocativas», *Siglo Cero*, núm. 42 (1975), p. 44.

³⁶ DÍAZ ARNAL, I. «La educación de deficientes como problema social», *Revista de Educación*, núm. 93 (1959), p. 10.

³⁷ DÍAZ ARNAL, I. «La inadaptación social de la infancia y la juventud infradotadas», *Revista de Educación*, núm. 141 (1962), p. 13-14.

³⁸ DÍAZ ARNAL, I. «La educación de deficientes como problema social», *Revista de Educación*, núm. 93 (1959), p. 10.

Como vimos, las asociaciones de familiares y protectores nacieron con la firme intención de cambiar esa situación y, por ello, entre sus primeras actuaciones estuvo la creación de unidades escolares en las que solicitaban ayuda a las diferentes instituciones gubernamentales y a las asociaciones benéficas tradicionales, como las cajas y los montes de piedad. Además, las donaciones particulares continuaron desempeñando un papel fundamental, que se alentaron y persiguieron en cuestaciones como las organizadas en el llamado «Día del Subnormal».

En las conclusiones de las Primeras Jornadas Técnicas de Estudio sobre el Problema de los Niños Subnormales, en 1963, quedó claro el papel que las familias querían tener en el proceso educativo de sus hijos, cuando se afirmó que «la solución del problema educativo del niño subnormal en España es misión ineludible de la familia, con la colaboración del Estado, de la Iglesia y de los técnicos en psicopedagogía diferencial».³⁹ Como vemos, las familias se adjudicaron la responsabilidad principal, una proclamación que se entiende cuando la situamos en su contexto político. Por una parte, la ausencia de un marco de derechos impedía responsabilizar al gobierno dictatorial, al que quizás se le podía pedir, pero nunca exigir, una contribución expresa. Por otra parte, esta implicación de las familias les permitía tener un mayor acceso a la gestión de los centros, algo bastante inusual en un sistema jerarquizado, en el que los puestos de poder y decisión eran designados desde arriba y había escasa permeabilidad a las propuestas que surgían desde las bases. En ese sentido se entienden el resto de las conclusiones de las primeras jornadas:

Se recomienda a las Asociaciones [...] que se unifiquen en una Federación Nacional, con personalidad bastante para ser oída, y colaborar eficazmente con los propios centros en cuanto al logro del mayor éxito formativo de sus hijos o familiares sujetos a esta educación especial. [...] El grupo directivo de la expresada Federación estaría representado en los organismos de educación especial del Estado, con el fin de hacer efectiva esta colaboración por intercambio de ideas y aspiraciones.⁴⁰

Como ya hemos visto, estas primeras organizaciones siguieron con mucho interés lo que se estaba haciendo en el extranjero y estaban decididas a importar las novedosas propuestas educativas. Para ello, las familias, sobre

³⁹ AAVV. *El problema de...* op. cit., p. 20.

⁴⁰ *Ibidem*.

todo las madres, empezaron a formarse en estas nuevas técnicas, aunque pronto estos cursos se extendieron hacia nuevos profesionales, recién licenciadas y licenciados en Magisterio o Psicología, que conformarían las primeras generaciones de especialistas. Así, ya en 1960, ASPRONA de Valencia organizó los primeros cursillos sobre pedagogía terapéutica. Según la experiencia de Isabel Díaz Arnal, profesora en estas formaciones pioneras, en los primeros años la mayoría de los asistentes eran familiares, aunque poco después los cursos ya eran seguidos principalmente por jóvenes educadores.⁴¹ De hecho, la profesionalización del sector fue uno de los logros de este período, aunque el traspaso de la responsabilidad pedagógica de los padres a los docentes aún tardaría un tiempo en consolidarse.

Gran parte del esfuerzo y del presupuesto de estas primeras organizaciones se destinó a la creación de unidades escolares, todas ellas siguiendo la filosofía de una educación segregada, que proclamaba la necesidad de una atención específica desarrollada en espacios diferenciados de los llamados colegios «ordinarios». Hay que recordar que, hasta el momento, la escolarización de los menores con discapacidad intelectual no se había considerado importante. Esta tradicional asunción, que también estaba instaurada fuera de España, empezó a cuestionarse seriamente a mediados del siglo xx, como demuestran los pasos dados por las instituciones internacionales. Así, en 1963, en el Congreso Mundial sobre los Derechos del Niño, celebrado en Beirut, los organismos internacionales reflexionaron sobre el «niño inadaptado», concluyeron con la reclamación de su derecho a la educación y atención e, incluso, subrayaron la necesidad de una «solicitud más atenta todavía que el niño normal».⁴² En ese contexto se debe entender el desarrollo de una educación segregada, que, en realidad, en esos momentos constituía la estrategia más vanguardista y, por lo tanto, era la defendida por la mayoría de los padres y los profesionales. Según un inspector de educación de finales de los sesenta:

La emulación sigue siendo uno de los factores más influyentes en la educación y formación. Ahora bien, estos niños no pueden sentirse emulados, sino sólo fracasados, en un ambiente normal. [...] Cada niño subnormal es un poderoso medio de educación para los demás.⁴³

⁴¹ DÍAZ ARNAL, I. «Los cursos de formación en pedagogía terapéutica», *Revista de Educación*, núm. 183 (1966), p.2.

⁴² LÓPEZ IGLESIAS, J. *50 años... op. cit.*, p. 19.

⁴³ TORRE ALCALÁ, A. de la. «Técnicas educacionales para deficientes mentales», en *Documentación Social*, núm. 6-7 (1968), p. 30-31.

En todo caso, en las primeras iniciativas del período, sobre todo antes de la creación de la federación, no había una estrategia común y aún había un gran desconocimiento sobre las nuevas propuestas pedagógicas, lo que en ocasiones supuso el planteamiento de proyectos con escasos planteamientos educativos. El propio Ernesto Puerto García, primer presidente de FEAPS, reconoció que en sus orígenes se habían creado muchas obras «desprovistas de una orientación acorde con las técnicas más depuradas en la rehabilitación», aunque entendía que, hacia finales de la década, había habido un desarrollo favorable.⁴⁴

El impulso de las asociaciones en la educación llevó a que en 1970 ya hubiese 30.000 alumnos escolarizados.⁴⁵ En 1969, había 62 centros en Madrid y 44 en Barcelona y muchos de ellos ya pertenecían al Ministerio de Educación y Ciencia, aunque el número de centros privados continuaba siendo importante.⁴⁶ Para pagar los gastos que suponía la escolarización, las familias se sirvieron del creciente número de becas y, sobre todo, de la ayuda para menores con discapacidad del Fondo Nacional de Asistencia Social. Gracias a la lucha de las asociaciones, esta prestación, de carácter discrecional y de importe ínfimo, se extendió más allá de los 18 años. Sin embargo, tenemos muchos testimonios que señalan los fallos y la lentitud de dichas ayudas, así como las dificultades para encontrar plazas disponibles en los centros.⁴⁷

Uno de los problemas más graves fue el sufrido por los menores evaluados con «retraso profundo», pues no eran admitidos en la mayoría de estos nuevos colegios de educación especial. Así lo recordaba una madre:

[M]anteníamos la esperanza de que, al inaugurarse un nuevo centro de educación especial, construido por el Ministerio de Educación, Elena podría incorporarse a él. [...] Era grande, moderno, dotado de todos los avances de la época [...] Después de un mes acudiendo muy contenta al centro, en el que Elena se integró perfectamente, nos comunican que no podía continuar allí por cuanto que nuestra hija «No era considerada educable!». Lo mismo ocurrió con otros niños.⁴⁸

⁴⁴ AAVV. *III Jornadas técnicas de Estudio sobre problemas de subnormales*, Madrid: Delegación nacional de la Familia, 1970, p. 310.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 303.

⁴⁶ TARRAGONA, E. *Libro rojo de... op. cit.*, p. 360-368.

⁴⁷ El libro de Eduardo Tarragona recoge un importante número de ruegos y las gestiones que realizó como procurador de Cortes por el tercio familiar: TARRAGONA, E. *Libro rojo de... op. cit.*

⁴⁸ Experiencia relatada por Manuela Muros Ramos en LEDESMA HERAS, J. A. *15 historias de vida de activistas de la discapacidad*, Madrid: CERMI, 2012, p. 63.

Las asociaciones intentaron afrontar ese problema con la creación de otros centros específicos, como fue el caso del centro San Pablo de San Sebastián de la asociación guipuzcoana, donde se atendía a 40 estudiantes de estas características. Muchas otras organizaciones también anunciaron la creación de centros similares, aunque las carencias económicas, así como el desarrollo político y educativo de la siguiente década, terminaron paralizando estos proyectos. Para entender la carga económica que suponía este tipo de iniciativas, sirven las finanzas del citado centro San Pablo de San Sebastián. Según las cuentas publicadas por la organización, solo un 40 % de los gastos del centro eran sufragados por la Administración central y la provincial, mientras que el 18 % recaía en las familias y el 38 %, en la asociación.

A pesar de las dificultades económicas, las organizaciones no dejaron de expandir sus campos de actuación, sobre todo a partir de los años setenta, ya que, tras la creación de los ciclos educativos primarios, pronto se planteó la necesidad de cubrir otras necesidades, como la atención a la primera infancia o sobre todo el desarrollo educativo y profesional a partir de los 16 años. Además, como la mayoría de los centros se situaron en las grandes ciudades y en las capitales de provincia, se requirió la implementación de sistemas de transporte y el desarrollo de regímenes de internado. Para las III Jornadas Técnicas de Estudio sobre Problemas de Subnormales, celebradas en 1970, el presidente de FEAPS, Ernesto Puerto García, advirtió sobre la necesidad de desarrollar una actuación global que incluía lo siguiente:

la atención prenatal, la postnatal, la creación de talleres, centros de recreo infantil, lugares de formación de ayudantes asistenciales y auxiliares de maternidad, clubs de rehabilitación social, deportes, cooperativas de trabajos auxiliares, etc. Vemos, pues, cómo es un poco lamentable dedicar la actividad de la asociación «a la escuela», dejando desatendido este campo de actividades sobre el que debemos ejercer nuestra tutela.⁴⁹

Como vemos, asistimos a una comprensión de la educación cada vez más amplia, más allá de la mera escolarización e institucionalización. En ese sentido se entiende el desarrollo de las colonias de verano y, ya en los años setenta, los clubs, donde se buscaba crear espacios de socialización a través del disfrute de deporte, cultura y ocio. La federación lanzó cursos de formación para monitores de clubs y nació el Servicio de Información para Clubs de

⁴⁹ PUERTO GARCÍA, E. «La Federación nacional... *op. cit.*, p. 316.

Subnormales.⁵⁰ Enrique Mirambell, que asistió en 1972 a la colonia de verano Nostra Escola, en la provincia de Barcelona, compartió su experiencia: «este ha sido el primer año que he ido a colonias, me he divertido mucho y lo he pasado de lo lindo; todos los juegos que hicimos me gustaron mucho, pero sobre todo el poder ir cada mañana a la piscina».⁵¹

Por lo tanto, sobre todo a partir de los setenta, algunas de las asociaciones contaban con una variada oferta de servicios, más allá de los colegios especiales. Ese fue el caso, por ejemplo, de la Asociación de Córdoba, APROSUB. En 1971 habían conseguido la fundación del colegio María Montessori, donde se atendía a 100 menores. Dos años después, creó una nueva escuela en Castro del Río para afrontar parte de las necesidades comarcales. Ambos centros contaban con régimen de media pensión, transporte escolar y servicio de «rehabilitación física». Además, en esos mismos años, la asociación puso en marcha el Centro Agro-Industrial de Promoción Obrera (CAIPO), que, aparte de funcionar como espacio de empleo protegido, pretendía ser un lugar de reunión y ocio. Así lo relataba el presidente cordobés, José Luis Fernández de Castillejo:

Hemos montado este club con el fin de que nuestros hijos convivan con los normales. Las instalaciones, como se ve, están dotadas de todos los elementos necesarios: piscina, pista polideportiva, tenis y material de gimnasio. Al frente de esto está un profesor de rehabilitación, de forma que, después del trabajo, nuestro personal, como usted ha visto antes, sigue un curso de natación. Esperamos que este año se puedan realizar competiciones deportivas, y contar con un equipo de fútbol, balonmano, etc.⁵²

Paralela a esta extensión de las actuaciones, y conforme el proceso de formación y profesionalización seguía su curso, asistimos a una importante evolución en la estrategia educativa. Como hemos visto, los colegios de educación especial habían supuesto un importante paso en la atención a las personas con discapacidad. Sin embargo, las familias organizadas, en

⁵⁰ FERRER, D. P., FARRÉS, D. J. M. y ORRIOLS, D. M., «Sobre el ocio de los deficientes mentales», en AAVV, *Conferencia Nacional sobre Integración del Minusválido en la Sociedad: Minusval-74*, Madrid: SEREM, 1975, p. 721

⁵¹ MIRAMBELL, E. «Me he divertido mucho», *Siglo Cero*, núm. 24 (1972), p. 31.

⁵² AMORES, F. «José Luis Fernández de Castillejo: queremos que el subnormal tenga un puesto de trabajo y que el centro de empleo marche, para poder cumplir una tarea productiva», *ABC*, 25.07.1974, p.27, véase el resto del reportaje en *ABC*, 23.07.1974, p. 11-12, *ABC*, 24.07.1974, p. 27-28 y *ABC*, 26.07.1974, p. 11-12.

contacto con las nuevas corrientes internacionales de «normalización» y «desinstitucionalización», empezaron a poner en entredicho la efectividad de los colegios específicos y comenzaron a demandar la integración en los «colegios ordinarios». Esta lucha por la integración adquirió aún más importancia si tenemos en cuenta que la mayoría de los colegios especiales se encontraban en las grandes ciudades y capitales de provincia, lo que obligaba a muchos menores a vivir en régimen de internado. Ya en 1970, las conclusiones de las III Jornadas Técnicas de Estudio advertían de que:

El externado es la fórmula más idónea para la recuperación del subnormal que necesita el contacto directo con la familia, como el muchacho normal. El internado masivo, asilar, envilece y rebaja al subnormal encerrado; supone una sangría económica sin valor positivo y mantiene, de forma destacada, el criterio de segregación completamente perjudicial y antieducativo.⁵³

En realidad, la nueva Ley de Educación de 1970 ya planteó la creación de «aulas especiales» en los colegios públicos para fomentar la «integración», aunque, en la práctica, aún habría que esperar al menos una década para su creación.⁵⁴ El papel de los familiares sería fundamental en este proceso evolutivo del sistema educativo. A propósito, es importante remarcar que la opinión de los familiares sobre la idoneidad de un espacio específico, integrado o inclusivo, heterogénea en función de cada caso, fue evolucionando en función de las diversas experiencias educativas, completando y dando profundidad a un debate que sigue vigente medio siglo después.⁵⁵

En todo caso, desde la década de los setenta la federación encabezó una campaña cada vez más decidida en contra de los centros de internamiento. Ya en 1969, la federación había dejado de lado su discurso equidistante para señalar abiertamente como erróneo el proyecto de la «Ciudad de los subnormales», de la congregación de San Juan de Dios de Sevilla, que había sido secundada con una importante campaña mediática y benéfica:

⁵³ AAVV. *III Jornadas técnicas... op. cit.*, p. 213.

⁵⁴ MARTOS CONTRERAS, E. «De la Educación Especial a las Aulas Integradas: la evolución de la educación específica desde un ámbito provincial», FERNÁNDEZ AMADOR, M. y MARTOS CONTRERAS E. (eds.). *Instituciones almerienses en la Transición*. Sevilla: Junta de Andalucía, 2018, p. 149-166.

⁵⁵ Sobre esta cuestión es muy interesante la experiencia María Victoria Troncoso, quién como madre, educadora pionera y presidenta fundadora de la asociación Síndrome de Down Cantabria, vivió y defendió diferentes estrategias a lo largo del proceso escolarizador de sus hijas. TRONCOSO, M. V. y FLÓREZ, I. *Mi hija tiene... op. cit.*

Es desafortunado planear una ciudad para subnormales: con ese proyecto se les segrega de la sociedad y se les concentra en un nuevo tipo de «ghetto», no menos inhumano por buena que sea la voluntad de quienes lo han ideado. Nadie en el mundo piensa hoy en ciudades para subnormales y representa triste originalidad que tal idea prospere entre nosotros. El subnormal ha de vivir en las mismas ciudades y pueblos en que vivimos todos, no en otros artificialmente preparados para él [...] Es injusto el intento de movilizar los corazones y los bolsillos de todos los españoles en provecho de una obra que, por su planteamiento, no puede en ningún caso redundar en beneficio de todos aquellos, el completo colectivo de subnormales, en cuyo nombre se emprende la campaña [...] Es, en fin, trasnochado y peligroso formular en términos de beneficencia algo que debiera resolverse según el rigor imparcial de la justicia.⁵⁶

En los siguientes años, el discurso fue cada vez más crítico. En 1973, Alfredo Fierro Bajardí, director de *Siglo Cero*, firmaba un artículo titulado el «El infierno de las instituciones».⁵⁷ En el número siguiente, la federación ponía la «educación especial en tela de juicio»:

En la actualidad se discute mucho sobre la conveniencia o inconveniencia de la educación especial. En efecto, la escuela especial, distinta de la ordinaria, parece oponerse directamente al principio de normalización, hoy reconocido. Por otro lado [...] contradice al principio de integración.⁵⁸

La evolución ideológica y estratégica de la federación adquirió una nueva dimensión a mediados de los años setenta, cuando el nuevo panorama político permitió otras vías de intervención y exigía la adaptación de la atención a la discapacidad a un marco democrático. Este momento coincidió con que la federación entraba en su segunda década y muchas de las organizaciones ya habían vivido un cambio generacional de su directiva. Al respecto, no sorprende que el espíritu crítico del período también se aplicase hacia dentro. Desde la federación, se hizo un balance sobre el presente y el futuro de las asociaciones.

⁵⁶ «Editorial: Sin ira», *Siglo Cero*, núm. 9 (1969), p. 3-6.

⁵⁷ FIERRO BAJARDÍ, A. «El Infierno de las instituciones», *Siglo Cero*, núm. 29 (1973), p. 25-28.

⁵⁸ «La educación especial en tela de juicio», *Siglo Cero*, núm. 30 (1973), p. 11.

En ese sentido, por una parte, era innegable la intensa labor que habían realizado las asociaciones creando e impulsando plazas escolares, que en 1976 ya superaban las 35.000. De estas, un 22 % dependían directamente de las asociaciones y, en prácticamente la mayoría de las provincias, las organizaciones colaboraban directamente en el funcionamiento de estos centros.⁵⁹ Sin embargo, los datos de un estudio del período señalaban que tan solo un 25 % de los afectados, según las lecturas más optimistas, tenía acceso a estos centros. En 1975 *Siglo Cero* analizaba las consecuencias de estas carencias:

De una situación de completa inexistencia de centros y servicios para deficientes mentales se ha pasado a una situación de simple escasez [...] Uno de los mayores peligros de éstas, en el momento actual, es el convertirse en organizaciones de clase, concretamente en organizaciones de las clases medias que poseen una capacidad económica suficiente para, dentro de un movimiento asociativo, afrontar el problema de la educación de sus hijos; pero quedando fuera las clases económicamente más débiles, para las que todo el actual sistema de becas, tanto oficiales cuanto privadas, continúa siendo insuficiente.⁶⁰

En todo caso, la federación era consciente de que se estaba entrando en un nuevo marco político y de que era necesario desarrollar nuevas estrategias. La creación de servicios, una acción fundamental en la primera época, pasó a un segundo plano en un contexto en el que se consideraba que el Estado, erigido como estado de derecho, debía hacerse cargo de la educación y cumplir, sin discriminación, con la universalización y la gratuidad de la educación. Así lo expresaba en 1978 ASPRONA de Valladolid:

Ya señalábamos [...] que las tareas que las asociaciones se han asumido [...] no eran las que les correspondían, esto es, la creación de Centros de Educación Especial, de Talleres Protegidos, de Centros de Diagnóstico, etc. [...] [E]stamos realizando funciones que corresponden a la Administración. Ya señalábamos también que los años pasados no eran precisamente los más propicios para exigir [...] nada a la Administración. Eran años de aguantarse, desde un punto de vista conformista, de reclamar, con las consiguientes secuelas nada halagadoras, o de colaborar, más o menos conscientemente, con una

⁵⁹ «Plazas existentes y distribución provincial», *Siglo Cero*, núm. 44 (1976), p. 15.

⁶⁰ «Sobre nuestras asociaciones», *Siglo Cero*, núm. 42 (1975), p. 44.

Administración que no ha demostrado excesivo interés por el problema de los marginados y de los subnormales en concreto.⁶¹

En esa dirección, muchas asociaciones empezaron a ceder sus centros educativos, tal como hizo la asociación de Navarra, ANFAS: «hasta ahora nos hemos dedicado a crear y mantener centros para atención de subnormales, pero ahora tendremos que pasar a otras actividades, menos costosas, pero con mayor repercusión en nuestra sociedad».⁶²

CONCLUSIONES

Las asociaciones de familiares desempeñaron un papel fundamental en el desarrollo social y político del segundo período franquista, al poner sobre la mesa la terrible situación de abandono en la que se encontraban las personas con discapacidad intelectual. Estas organizaciones impulsaron el proceso de mentalización y concienciación social, al hablar de sus familiares en los medios de comunicación, una estrategia fundamental en un contexto en el que la discapacidad era una cuestión privada y ocultada. El principal problema de la época, la no escolarización de los menores afectados, se afrontó con medidas prácticas como la promoción de centros, creando una red que poco a poco sería asumida, al menos en parte, por las instituciones públicas. También fue decisivo, especialmente en los primeros años, el papel que desempeñaron en la difusión del conocimiento académico y su implicación en la formación de la primera generación de profesionales. Hacia los años setenta, el movimiento extendió su campo de actuación e intervención, contemplando para los asociados opciones socioeducativas más allá de la mera escolarización infantil, a través de proyectos como las colonias de verano o los clubs, donde se desarrollaron las primeras experiencias de socialización e integración.

Por lo tanto, es innegable que estos movimientos fueron fundamentales en la evolución de los derechos de las personas con discapacidad, aunque esto no signifique que sus actuaciones fuesen siempre en la dirección más adecuada. En los años setenta el movimiento de la discapacidad experimentó una renovación, con la pujanza de nuevas organizaciones, en su mayoría impulsadas por jóvenes mucho más reivindicativos y con un discurso claramente

⁶¹ «Al Cesar lo que es del Cesar», *Siglo Cero*, núm. 58 (1978), p. 6.

⁶² *Ibidem*.

politizado y que pusieron en tela de juicio las estrategias desarrolladas por las asociaciones familiares. Nacidas en un contexto dictatorial, las organizaciones habían asumido esta realidad para desarrollar sus proyectos, lo que había terminado influyendo y limitando sus propósitos. En realidad, las mismas asociaciones eran conscientes de la necesidad de una renovación, tal como había demostrado su clara evolución en la comprensión de la discapacidad y las estrategias de intervención. Sus actuaciones deben entenderse en su contexto y, además, hay que reconocer que, gracias a ellas, en los setenta se podía hablar de luchar por nuevos objetivos. En todo caso, aún quedaba un largo camino por delante. En ese sentido, nos parece oportuno terminar este artículo con el balance de la revista *Siglo Cero*: «Como se ve, los nuevos tiempos reclaman posiciones nuevas [...] Veremos lo que dan de sí las nuevas situaciones y si no habrá que pensar en otra; de lo que estamos seguros es que hacia atrás no vale la pena volver».⁶³

⁶³ *Ibidem*.

TEMA MONOGRÀFIC

La gestión del cambio en la formación de los
profesionales de los servicios socioeducativos:
desde el tardofranquismo al final de la
transición democrática valenciana (1969-1986)
*The management of change in the training of
professionals in socio-educational services:
from the latter years of Francoism to the
conclusion of the Valencian democratic transition
(1969–1986)*

Javier Bascuñán Cortés
Javier.Bascunan@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: 9-01-2024
Data d'acceptació: 9-05-2024

RESUM

En aquest article es descriuen i analitzen les transformacions d'algunes de les velles institucions franquistes de formació professional, les alternatives que en van sorgir i les novetats en les polítiques de formació dels treballadors dels serveis socioeducatius promogudes des del tardofranquisme fins al final de la transició democràtica valenciana.

Els canvis en la gestió de les noves institucions democràtiques i l'impuls de noves formes de gestió als antics centres benèfics assistencials (psiquiàtrics, asils, preventoris,

etc.) van fer necessària la creació de nous perfils professionals en l'àmbit dels serveis socioeducatius, culturals i a la comunitat.

La transició política del franquisme a la democràcia va anar acompanyada d'altres transicions com la dels grans centres benèfics assistencials a les petites llars tutelades i al treball de desenvolupament comunitari. Aquests trànsits no sempre van estar exempts de problemes, ni totes les experiències promogudes van aconseguir consolidar-se.

PARAULES CLAU: universitats laborals, capacitació agrícola, cooperativisme, gabinets sociopsicopedagògics, voluntariat, reforma institucional, professions socioeducatives.

ABSTRACT

This article describes and analyzes the transformations of some of the old Francoist vocational training institutions, the alternatives that arose to them, and the new developments in the training policies for workers in socio-educational services promoted from the latter years of Francoism until the end of the Valencian democratic transition.

The changes in the management of the new democratic institutions and the promotion of new forms of management in the old charitable care centers (psychiatrics, asylums, preventive centers, etc.) made it necessary to create new professional profiles in the field of socio-educational, cultural, and community services.

The political transition from Francoism to democracy was accompanied by other transitions, such as those from large charitable care centers to small sheltered homes and community development work. These transitions were not always free of problems, nor did all the experiences promoted manage to consolidate.

KEY WORDS: labor universities, agricultural training, cooperativism, sociopsychopedagogical cabinets, volunteering, institutional reform, socio-educational professions.

RESUMEN

En este artículo se describen y analizan las transformaciones de algunas de las viejas instituciones franquistas de formación profesional, las alternativas que surgieron a estas y las novedades en las políticas de formación de los trabajadores de los servicios

socioeducativas promovidas desde el tardofranquismo hasta el final de la transición democrática valenciana.

Los cambios en la gestión de las nuevas instituciones democráticas y el impulso de nuevas formas de gestión en los antiguos centros benéficos asistenciales (psiquiátricos, asilos, preventorios, etc.) hicieron necesaria la creación de nuevos perfiles profesionales en el ámbito de los servicios socioeducativos, culturales y a la comunidad.

La transición política del franquismo a la democracia fue acompañada de otras transiciones, como la de los grandes centros benéficos asistenciales a los pequeños hogares tutelados y al trabajo de desarrollo comunitario. Dichos tránsitos no siempre estuvieron exentos de problemas, ni todas las experiencias promovidas lograron consolidarse.

PALABRAS CLAVE: universidades laborales, capacitación agrícola, cooperativismo, gabinetes sociopsicopedagógicos, voluntariado, reforma institucional, profesiones socioeducativas.

I. SOBRE HERENCIAS Y ALTERNATIVAS DIFÍCILES DE GESTIONAR

Se describen y analizan en este trabajo, sin ánimo de exhaustividad, la vinculación existente entre las políticas de gestión del cambio en los servicios socioeducativos y las transformaciones y las novedades introducidas en la formación de los profesionales socioeducativos promovidas desde el tardofranquismo hasta los años finales de la transición democrática.

Con dicho objetivo, el análisis que se presenta toma como punto de partida los siguientes centros de interés:

- Los cambios y transformaciones experimentados en algunas de las viejas instituciones franquistas de formación profesional, así como las alternativas ensayadas frente a estas.
- Los nuevos perfiles formativos surgidos por la necesidad de profesionalizar las intervenciones en el ámbito de los servicios socioeducativos en el marco entonces emergente de la gestión democrática de las instituciones públicas.

En lo relativo al primer centro de interés, los cambios y transformaciones experimentados durante la transición democrática por las viejas instituciones franquistas de formación profesional se ilustran desde el análisis de lo acaecido en tres instituciones señeras: la antigua Universidad Laboral de Chestre y dos

centros de capacitación profesional agraria: la Escuela de Capataces Agrícolas de Catarroja y la Escuela de Viticultura y Enología de Requena.

Frente a la labor desarrollada en estas dos últimas instituciones, en las postrimerías del franquismo surgió un modelo diferente de capacitación agrícola de carácter cooperativo que, si bien no era alternativo a las titulaciones que ambas ofrecían, respondía a pretensiones ideológicas, objetivos, organización y metodologías de enseñanza-aprendizaje que estaban bastante alejados de los que caracterizaban a sus predecesoras.

En cuanto al segundo centro de interés, las peculiaridades de los nuevos perfiles formativos surgidos durante la transición democrática se ilustran con lo acaecido tanto en la creada y pronto desaparecida Escuela de Educadores Especializados no Docentes,¹ dependiente de la Diputación de Valencia, como en la posterior Escuela de Animadores del Tiempo Libre Juvenil, promovida por la Generalitat Valenciana.

También se destaca como nuevo ámbito de especialización profesional la paulatina expansión de los servicios de los gabinetes sociopsicopedagógicos municipales, creados en 1975. Contribuyeron a su implantación y expansión tanto la salida de las primeras promociones de psicólogos de la Universidad de Valencia en 1978 como la llegada de la izquierda al gobierno de muchos ayuntamientos tras las primeras elecciones municipales democráticas celebradas en abril de 1979.

La rápida implantación de estos gabinetes, la relativa novedad de los temas de los que debían ocuparse y la multiplicidad de las labores asignadas, unidas a la precariedad de sus condiciones laborales, dieron origen a las coordinadoras comarcales de gabinetes sociopsicopedagógicos. Dichas coordinadoras, promovidas y gestionadas por los profesionales de los gabinetes que las integraban, desarrollaron sin respaldo institucional alguno una función entre reivindicativa, formativa, divulgativa y de colaboración técnica y profesional.

A partir de los centros de interés y de las experiencias aludidas, el análisis de los cambios, las transformaciones y los nuevos desarrollos de las políticas de formación de los profesionales socioeducativos desarrolladas en Valencia desde el tardofranquismo y durante la transición democrática se enmarca en un contexto caracterizado por los siguientes rasgos:

¹ Según los documentos administrativos generados entre 1979 y 1983 en la Diputación de Valencia, la indicada Escuela se nombraba de dicho modo o, simplemente, como Escuela de Educadores Especializados o, en otras ocasiones, también como Escuela de Educadores Especializados en Marginación Social.

- a) La implantación de la nueva formación profesional nacida con la promulgación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), y disposiciones que la desarrollan.²
- b) La debilidad política del órgano preautonómico creado en 1978 que había de actuar como promotor de la futura Generalitat Valenciana: el Consell del País Valencià, disuelto tras las primeras elecciones autonómicas a las Cortes Valencianas celebradas en 1983.
- c) El protagonismo alcanzado por la Diputación de Valencia entre 1979 y 1983, gobernada por la coalición formada por el PSPV-PSOE y el PCPV-PCE frente a un Consell preautonómico gobernado por la UCD durante la mayor parte de dicho período.
- d) El papel destacado de la Iglesia católica y del asociacionismo católico en el diseño y la implementación de algunas de las remodeladas o nuevas experiencias de formación profesional desarrolladas.
- e) La influencia de las corrientes desinstitucionalizadoras en la respuesta a las necesidades socioeducativas de los diversos colectivos atendidos hasta entonces en centros de carácter benéfico-asistencial.

Se describen y analizan tránsitos, ya que no hubo rupturas: transición política del franquismo a la democracia; transición del voluntariado a la profesionalización institucionalizada; transición, también, del protagonismo de las administraciones estatales y locales al de la autonómica; transición, por último, de los centros de carácter benéfico-asistencial en régimen de internado al trabajo socioeducativo comunitario en medio abierto, o a las pequeñas unidades residenciales con mayor o menor grado de autogestión según las necesidades que atendiesen.

Se carecía de experiencia democrática de gestión en las instituciones públicas. Sin embargo, la sociedad exigía más y mejores servicios y servidores públicos. La herencia de servicios benéfico-asistenciales recibida era difícil cuando no imposible de gestionar desde modelos de gestión democrática para los que nadie se había formado. Las primeras alternativas radicales que se impulsaron para reformar dichos servicios carecían de viabilidad. El primer plan de formación para el personal de la Diputación de Valencia y de los

² *Boletín Oficial del Estado*, 187 (6 de agosto de 1970), p. 12525-12546.

municipios de la misma provincia no se aprobó hasta 1988.³ La combinación ya era conflictiva de por sí.

Aún hubo que añadir nuevos ingredientes a esa explosiva mezcla. El restringido trasvase de competencias socioeducativas del Estado a la Comunidad Valenciana fue tardío y desacompañado. En el entretanto, la conjunción de un Consell inoperante y de la indeterminación de los marcos competenciales en el ámbito de la Administración local hizo necesaria la prestación de servicios que, siendo urgentes y muy demandados, condujeron a un gran incremento de plantillas en la Administración local. Con las transferencias de competencias, este aumento de personal se trasladó a la Administración autonómica.

Unos pocos datos ilustrarán lo afirmado. En el año 1985 33.000 personas trabajaban en las instituciones autonómicas valencianas. La mayor parte de ellas procedían de la transferencia de otras administraciones, como los 217 profesionales transferidos con los centros de protección de menores.⁴ En lo relativo a la Administración local, cabe mencionar que, en 1988, un 80 % de la plantilla de la Diputación de Valencia se había incorporado a esta institución a partir de 1977.⁵

La transición democrática en el ámbito socioeducativo no requería únicamente la promulgación de un nuevo marco legal. Los nuevos instrumentos normativos no solo tardaron en llegar, sino que también hubo que aplicarlos. Y su aplicación debía realizarse en instituciones cuyos presupuestos técnicos, organizativos y administrativos se hallaban claramente enfrentados a los cambios exigidos.

En los meses de enero y julio de 1982 se recibieron en la Comunidad Valenciana las competencias en materia de servicios y asistencia sociales y educación, respectivamente. Para la gestión adecuada de dichas competencias aún se carecía, sin embargo, de dos instrumentos normativos, básicos en las circunstancias aludidas:

³ CARDONA PERETÓ, F. y BASCUÑÁN CORTÉS, J. *Una experiencia de gestión del cambio: la política de personal en la Diputación de Valencia (1979-1990)*. Valencia: Diputación de Valencia, 1991, p. 138-154.

⁴ GARCÍA, J. M. «Más de 33.000 personas trabajan ya para el gobierno valenciano», *Las Provincias. La vida valenciana. Almanaque para 1986*, Valencia: Federico Doménech, S. A., 1986, p. 297 – 299.

⁵ CARDONA PERETÓ, F. y BASCUÑÁN CORTÉS, J. *Una experiencia de gestión del cambio...*, op. cit. p. 95.

- La Ley 30/84, para la Reforma de la Función Pública, que debía permitir la adecuación de la Administración posconstitucional a las nuevas necesidades sociales.⁶
- La Ley 7/85, Reguladora de las Bases del Régimen Local, que establecía las funciones de estas administraciones en la nueva configuración territorial de distribución de competencias.⁷

Las leyes que hicieron posible la gestión democrática de los nuevos servicios socioeducativos tardaron en generar los cambios por los que apostaban. La gestión del cambio en la adecuación al nuevo modelo democrático de organización competencial de las administraciones públicas se dilató en el tiempo y no estuvo exenta de conflictos. La reforma de los viejos esquemas de atención benéfico-asistenciales no supuso que se pudiesen afianzar en el tiempo algunas de las alternativas ensayadas.

2. CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES EXPERIMENTADOS EN LAS VIEJAS INSTITUCIONES FRANQUISTAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y ALTERNATIVAS ENSAYADAS FRENTE A ESTAS

En 1969 nació el Centro de Orientación de Universidades Laborales Jesús Romeo de Cheste, caracterizado por tratarse de un centro dirigido a lograr la «formación, orientación y promoción de becarios del Mutualismo Laboral».⁸

Construido para albergar a cinco mil estudiantes en régimen de internado, sus instalaciones incluían todos los servicios educativos, deportivos, culturales y profesionales necesarios para permitirle actuar como puerta de acceso al sistema de las restantes universidades laborales.

No obstante su carácter de macrocentro, su arquitectura pretendía un uso desmasificado. Tal desmasificación se intentaba con la existencia de 24 colegios (de unos 200 estudiantes) separados entre sí por mamparas, con espacios propios e independientes tanto para residencias (cuatro bloques con

⁶ *Boletín Oficial del Estado*, núm. 185 (3 de agosto de 1984), p. 22629 – 22650

⁷ *Boletín Oficial del Estado*, núm. 80 (3 de abril de 1985), p. 8945 – 8964.

⁸ MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. «Universidad Laboral de Cheste (Valencia). Cinco años en busca de una educación personalizada», *Bordón*, núm. 201 (1974), p. 69; LUJAN VERGARA, L. *Evolución de La Universidad Laboral al Complejo Educativo de Cheste*, 2017. Accesible en: <https://docplayer.es/57158755-Evolucion-de-la-universidad-laboral-al-complejo-educativo-de-cheste.html>

seis niveles que acogían un colegio en cada planta) como para comedores (cuatro con capacidad para 1.200 personas).⁹

El objetivo al que aludía el primer rector gerente de la Universidad Laboral de Cheste, «intentar crear una sociedad nueva» en el interior de sus recintos,¹⁰ exigía una arquitectura cuyas características contradecían claramente el relato que pretendía justificarla, arquitectura que determinaba también sus posibilidades de reutilización futura dada la magnitud de sus espacios y edificios.

Aún antes de la inauguración de la Laboral de Cheste ya se habían alzado voces discordantes que señalaban que la labor de tales universidades habría sido más eficaz «diluidas y multiplicadas» en centros de formación profesional más pequeños distribuidos en todo el país y funcionando en régimen de externado y medio externado, lo que habría hecho innecesarios gran parte de sus costosos edificios e instalaciones y habría reducido costes de inversión y sostenimiento y mejorado su eficacia.¹¹

Sin embargo, alejándose de su engrandecimiento, empequeñeciéndose, diseminándose, aquellos «castillos de la reconquista»¹² de la clase obrera habrían traicionado la intención con la que habían sido fundados. Otros centros benéfico-asistenciales y educativos valencianos concebidos y construidos en la misma época, o reformados en los años en los que se diseñó y construyó el de Cheste, poseían características semejantes: gran capacidad y grandiosidad constructiva unida a intenciones de uso pretendidamente desmasificado.¹³

En general, la ubicación, la arquitectura, las instalaciones y las características organizativas de las universidades laborales buscaban facilitar la penetración entre la clase obrera de los valores del régimen que las alentó. Pero no hay que olvidar cuál fue la intención fundacional de la Laboral de Cheste. En los

⁹ Usó MARTÍN, F. y PALOMARES FIGUERES, M. T. «Un centre formatiu per a una “nova societat”: la consideració social en l’arquitectura de la Universitat Laboral de Xest», *Anuari d’Arquitectura i Societat research journal*, núm. 3 (2023), p. 300-319. DOI: <https://doi.org/10.4995/anuari.2023.19632>

¹⁰ Transcripción de la entrevista realizada en el documental *La Universidad Laboral de Cheste*, emitido por Radio Televisión Española el 23 de junio de 1972, *cit. por ibidem*, p. 304.

¹¹ ÁLVAREZ-GENDÍN BLANCO, S. «La educación como factor de desarrollo en el ámbito de la Administración Central», en INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES, *Información, educación y progreso político*, Barcelona: Instituto de Ciencias sociales de la Diputación provincial de Barcelona, 1967, p. 325-326.

¹² Así se había referido a las laborales su promotor, el falangista Girón de Velasco: LEOZ CENDOYA, S. *Ante la segunda revolución técnica*, Madrid: Studium, 1959, p. 203.

¹³ Entre otros a los que se aludirá más adelante, el nuevo Hospital Psiquiátrico de Bétera o el Centro de la Obra de Protección de Menores de San Francisco Javier en la ciudad de Valencia.

años del desarrollo económico, la eficacia de un buen sistema de orientación vocacional, educativa y profesional se consideraba básica.

El centro pretendía ofrecer una adecuada orientación a sus alumnos para sus futuros estudios proporcionándoles un análisis profundo de sus capacidades, sus actitudes y sus aptitudes. Su gran apuesta había sido la aplicación de los principios de la educación personalizada del pedagogo jesuita francés Pierre Faure, traídos a nuestro contexto de la mano de Víctor García Hoz. Contaba para ello con un equipo directivo, docentes, educadores y orientadores cuidadosamente seleccionados.¹⁴

En el discurso pedagógico imperante triunfaba la idea que insistía en señalar que la educación debía dotarse de un buen sistema de orientación escolar y profesional, necesario para poder contribuir a lograr el emplazamiento correcto que satisficiera los deseos y las aspiraciones vocacionales de los individuos. Esa era la intención explícita de centros como el de Cheste.

El objetivo implícito era otro. Establecido lo anterior, no cabía sino aceptar que era el individuo el que elegía estudios y profesión y se negaba que fuera el sistema adoptado el que clasificaba, seleccionaba y segregaba. El fracaso en las aspiraciones personales solo podía ser atribuido a una elección personal incorrecta, que se juzgaba fundamentada en variables de tipo casi exclusivamente psicológico y se excluían, por tanto, las de índole socioeconómica.

El mismo año de la inauguración de la Laboral de Cheste, Juan García Yagüe consideraba paradójico que en las nuevas *Bases para una política educativa*¹⁵ no se hubiese hecho referencia a lo que él valoraba como «loable experiencia de los grandes centros educativos privados en la orientación psicotécnica de sus estudiantes».¹⁶ Criticaba que el Ministerio negase a dichas labores orientadoras la importancia que les correspondía, y que no se reconociese a los centros privados el protagonismo en haberlas impulsado.

La Laboral de Cheste se había creado con dicha intención orientadora, aunque en realidad lo que con dicho objetivo se trataba de conseguir era mejorar la rentabilidad de los recursos invertidos en la formación de los

¹⁴ CHUST TORRENT, J. I. *La Universidad Laboral de Cheste (1969-1978): Precursora de la innovación educativa en España*, Valencia: Tirant lo Blanc y Universidad Católica de Valencia, 2016.

¹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *La educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid: Servicio de Publicaciones, 1969.

¹⁶ GARCÍA YAGÜE, J. «Orientación educativa y profesional en la Universidad», *Revista de Educación*, núm. 203 (1969), p. 32.

futuros trabajadores, seleccionándolos y redistribuyéndolos en función de sus capacidades de la forma más conveniente a las necesidades productivas del sistema económico vigente.

Con la consiguiente decepción, el mismo Juan García Yagüe, que en 1969 había destacado en positivo y con entusiasmo el potencial para encauzar vocaciones que implicaba la labor orientadora, criticaba en 1983 el afán «clasificador» con el que dicha labor había sido utilizada. Afirmaba ahora que «la psicotecnia triunfante» ayudaba muy poco a la acción educativa, convirtiéndose en «lo más antipedagógico que existe».¹⁷

En cualquier caso, fuera como orientadora de vocaciones o como selectora de productores eficientes, lo cierto es que la Laboral de Cheste carecía de funcionalidad para ambas tareas casi desde el momento de su creación. En efecto, su declive paulatino se produjo en 1972 con la integración de las universidades laborales en el régimen académico de la LGE, de modo que se asignó a cada una de ellas la formación concreta a impartir.¹⁸

Desde 1972, la ya entonces obsoleta aunque recién nacida Universidad Laboral de Cheste fue evolucionando con el paso de los años, adaptándose a la nueva normativa en cuanto a oferta de enseñanzas, adscripción administrativa de dicha oferta educativa, diversificación en tipos de centros, régimen de becas, carácter residencial...

Finalmente, con la publicación del Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación,¹⁹ se materializó su transferencia a la Generalitat Valenciana.²⁰

A partir de ese momento también era posible intervenir desde el autogobierno en la mejora de los servicios de orientación escolar, vocacional y profesional, que, aunque habían sido reconocidos como derecho en la LGE de 1970, se encontraban en una situación difícilmente sostenible por la falta de recursos.

¹⁷ GARCÍA YAGÜE, J. «Perspectivas técnicas de la orientación en España», en *Jornadas de Orientación Educativa: Actas y Trabajos*, Madrid: Universidad Complutense, 1985, p. 29.

¹⁸ DELGADO GRANADOS, P. «El franquismo y las Universidades Laborales», *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 17 (2005), p. 261.

¹⁹ *Boletín Oficial del Estado*, núm. 187 (6 de agosto de 1983), p. 21839-21847.

²⁰ Para entonces ya se había reconvertido en Centro de Enseñanzas Integradas y a partir de 1985 se transformó en Complejo Educativo.

En efecto, no fue hasta 1977 cuando la Orden Ministerial de 30 de abril puso en funcionamiento los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, con una dotación de tres orientadores por provincia.²¹ Y no fue hasta 1981 cuando otra Orden Ministerial de 9 de septiembre puso en funcionamiento los equipos multidisciplinares que habían de atender las necesidades de lo que entonces se denominaba «educación especial».²² En la enseñanza media, los institutos de orientación educativa y profesional tampoco tuvieron ninguna incidencia en la vida en los centros.

En desarrollo de sus nuevas competencias educativas, por Decreto 136/1984, de 10 de diciembre,²³ el Consell de la Generalitat Valenciana creaba los Servicios Psicopedagógicos Escolares en la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia. Con su creación, se intentaba poner orden, integrar y racionalizar los servicios de orientación escolar, vocacional y profesional, creados hasta ese momento.

La medida intentaba paliar la insuficiencia de la oferta estatal de tales servicios, pero llegaba tarde. La urgente necesidad de profesionales, unida a la elevada demanda de tales labores orientadoras, hizo que centros privados, ayuntamientos y diputaciones se lanzasen a la creación y al sostenimiento de gabinetes sociopsicopedagógicos que supliesen las carencias existentes en los centros educativos.

Entre 1975 y 1986 se contabilizaron casi doscientos gabinetes sociopsicopedagógicos en los diferentes municipios de la Comunidad Valenciana, la mayor parte de ellos actuando en condiciones laborales muy precarias (contratos temporales y a tiempo parcial, de prestación de servicios, verbales...)²⁴

Las coordinadoras comarcales de estos gabinetes desempeñaron una importante labor formativa y de debate interno con la organización de jornadas de carácter comarcal o autonómico, como las celebradas en Valencia con carácter autonómico en 1982; en L'Horta Sud, en Silla, en 1984; en

²¹ *Boletín Oficial del Estado*, núm. 114 (13 de mayo de 1977), p. 10538-10539.

²² *Boletín Oficial del Estado*, núm. 221 (15 de septiembre de 1982), p. 24894.

²³ *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 217 (10 de enero de 1985), p. 62-66.

²⁴ CARPINTERO, H. «Desarrollo de los gabinetes psicopedagógicos valencianos», BASCUÑÁN, J., HERNANDIS, S., LIMORTE, M. T., LLOPIS, T., QUIJAL, S., SÁNCHEZ, C. y VENDRELL, C., *Sòcio-psico-pedagogia i municipi*, València: Coordinadora Comarcal de Gabinetes Sòcio-psico-pedagògics municipals de la Ribera Alta i la Ribera Baixa del País Valencià, 1987, p. 26.

L'Horta Nord i Sagunt; en Paterna...; las II Jornadas del País Valencià, en la ciudad de Valencia en 1986, y otras muchas.²⁵

Además de la Universidad Laboral de Cheste, la herencia recibida del franquismo incluía otras experiencias singulares. En los años cincuenta y sesenta del siglo pasado se promovió la creación, en la provincia de Valencia, de la Escuela de Capataces Agrícolas de Catarroja²⁶ y de la Escuela de Viticultura y Enología de Requena.²⁷ Las dos escuelas permanecen adscritas a la Diputación de Valencia, desde poco después del inicio de su andadura la primera, y desde su creación la segunda.

Ambos centros fueron el reflejo de la época de su creación. La proliferación de diferentes tipos de enseñanzas agrícolas les restó alcance y eficacia. La capacitación profesional agrícola fue ofertada por los ministerios de Trabajo, Agricultura y Educación, o por comisiones interministeriales, así como por una amplia gama de organismos autorizados y de entidades colaboradoras. En consecuencia, la capacitación agraria tuvo un alcance muy limitado: «pocos medios, muchos organismos y ninguna coordinación».²⁸

Además, el sistema de internado vigente tanto en la de Catarroja como en la de Requena, aunque era inevitable dada la necesidad de ubicar los centros en núcleos poblacionales intermedios o cabeceras de comarca, se convertía en un inconveniente: la residencia en los centros implicaba que se separaba de sus trabajos a quienes cursaban sus estudios, lo que condicionaba negativamente la demanda de matrícula.²⁹ La política de becas con la que se intentó mitigar el problema no lo solucionaba más que de forma muy insuficiente.

Si bien las dos escuelas compartían algunas características, ambas tenían orígenes y trayectorias diferentes. En los inicios de la de Catarroja era común la existencia de profesorado con experiencia agrícola, pero sin titulación académica; destacaba la influencia del Frente de Juventudes; se daba

²⁵ BASCUÑÁN, J., HERNANDIS, S., LIMORTE, M. T., LLOPIS, T., QUIJAL, S., SÁNCHEZ, C. y VENDRELL, C., «Sòcio-psico-pedagogia i municipi, *op. cit.* p. 19 – 20.

²⁶ La escuela de Catarroja tuvo su primera promoción en el curso 1956-1958 y había iniciado su andadura en 1956 como Escuela de Capataces Arroceros, bajo la dependencia de la Federación Sindical de Agricultores Arroceros de España.

²⁷ PIQUERAS HABA, J. *La Estación de Viticultura y Enología de Requena 1911-2011. Un siglo al servicio del sector vitivinícola, la formación de enólogos y el fomento del cooperativismo*, Valencia: Universitat de València, 2011.

²⁸ FARINÓS DASÍ, J. «Cualificación de recursos humanos en el ámbito rural. La formación profesional agraria en el País Valenciano», *Agricultura y Sociedad*, núm. 86 (1998), p. 166.

²⁹ ACERO SÁEZ, E. *Crónica de la formación profesional española*, Madrid: Ediciones Técnicas y Profesionales, 1993, Tomo I, p. 236.

importancia a las notas de conducta; se iniciaba la jornada con los toques de diana por los altavoces con marcha militar incluida, etc.³⁰

En la Estación de Viticultura y Enología de Requena, sin embargo, destaca al frente de su gestión y como promotor de la Escuela la silenciada labor de un viejo intelectual regeneracionista de ideología socialcristiana vinculado en la etapa republicana al sindicalismo moderado ugetista, el cual encontró en ella una especie de retiro interior. Una vez creada la Escuela, caracterizó su labor el fomento del cooperativismo agrícola que se impulsó desde la propia Escuela.³¹

Las consecuencias de las deficiencias del modelo de capacitación profesional agraria definido en el franquismo llegaron hasta la transición democrática y años posteriores, pues las reformas introducidas siguieron siendo insuficientes.

A partir de 1975, la organización y el funcionamiento administrativo de la Escuela de Catarroja fueron adaptándose a las nuevas exigencias normativas. Primero se instauró el internado mixto. Paulatinamente, se aplicó el nuevo régimen de incompatibilidades y de dedicación exclusiva, hubo que cumplir los requisitos de titulación del profesorado, etc.

A posteriori, algunos de los profesionales de este centro criticaron a la Administración educativa que los diferentes títulos de capataz agrícola ofertados en cada etapa por la que atravesaron sus estudios recibiesen una consideración y un trato administrativo desiguales, lo que consideraban que no estaba en modo alguno justificado por el tipo de enseñanzas brindadas, todas ellas sin diferencia fundamental alguna.³²

La capacitación profesional agrícola, especialmente en la Escuela de Requena, fue de la mano del fomento del cooperativismo. Ello fue posible gracias a que durante el franquismo el asociacionismo cooperativo dependiente de la Iglesia católica pudo escapar a la integración de sus obras sociales en la Organización Sindical, lo mismo que las cajas rurales.³³

³⁰ REIG BRIZ, V. *Cincuenta años de enseñanza agrícola ...*, op. cit. p. 25 – 26 y 55 – 57.

³¹ PIQUERAS HABA, J. *La Estación de Viticultura*, op. cit. p. 127 – 130.

³² Así lo afirmaba, en 1993, Vicente Briz Reig, uno de los profesores de la Escuela de Capataces de Catarroja, que lo fue durante más de veintisiete años y desde sus inicios. CUENCA, F. «Un tema para: Vicente Reig Briz. Simplemente un nivel profesional aceptable... No, gracias», *Horticultura* 85, s. n. (febrero de 1993), p. 88.

³³ PUYAL, V. «La cooperación en el momento actual», en UNIÓN NACIONAL DE COOPERATIVAS DEL CAMPO, *La obra cooperativa agraria en España. Lecciones pronunciadas en el Cursillo de Formación Social Agraria para Sacerdotes, celebrado en Pamplona del 4 al 13 de agosto de 1948*, Madrid: Unión Nacional de Cooperativas del Campo, 1949, p. 17 – 53.

Adecuándose al momento, en los últimos años de la vida del dictador surgió un nuevo cooperativismo valenciano impulsado ahora también desde la Iglesia católica, pero por algunos de los movimientos asociativos que, como las Juventudes de Acción Rural Católica (JARC), querían distanciarse de sus posiciones oficiales.³⁴

Tras la promulgación de la LGE de 1970 y con el apoyo de alguna caja rural y el respaldo de grupos profesionales de cooperativistas,³⁵ nació un nuevo cooperativismo valenciano. Seguía el ejemplo de la Eskola Politeknikoa de Mondragón,³⁶ fundada por un sacerdote, y permitió la creación de nuevas escuelas de capacitación agrícola con marcado carácter valencianista.

En esta materia, el sindicalismo católico conservador francés había desarrollado el modelo de las Maison Familiale Rurale, que más tarde dio origen al de carácter corporativo promovido por el régimen de Vichy.³⁷ En nuestro país dicho modelo sirvió como referente para el surgimiento tanto de las Escuelas Familiares Agrarias vinculadas al Opus Dei como para la constitución de la Federación de Colegios Familiares Rurales, inspirada en planteamientos cercanos a la pedagogía de la liberación.³⁸ Ambas experiencias y movimientos hacían hincapié en el desarrollo y la dinamización del mundo rural, aunque desde perspectivas diferentes.

Con tales influencias y promotores, en el ámbito valenciano vio la luz como cooperativa de enseñanza vinculada al modelo de las Escuelas Familiares Agrarias, en 1973, la Escuela de Formación Agrícola Comarcal de L'Horta, en Catarroja. Ya en 1974 se creó la Escola de Formació Agrícola Comarcal de La Safor, en Beniarjó, y en 1976 la *Escola de Formació Agrícola Comarcal La Serranía*, en Chulilla, vinculadas estas dos últimas al modelo de los colegios familiares rurales. La Comarcal de L'Horta también se acogió a este último movimiento después de su primer curso de funcionamiento.³⁹

³⁴ PÉREZ SILVESTRE, O. *Una veu en el camp valencià. Aproximació a la història de la JARC (1957-1981)*, Alcàsser: Editorial SAO, 1998.

³⁵ SORIANO BESSÓ, J. M. «Eixir del poble, fer comarca», en *Fundació Horta Sud*. Accesible en: <https://fundaciohortasud.org/mirades-josep-maria-soriano/>.

³⁶ CANCELO ALONSO, A. «Mondragón Corporación Cooperativa. “Historia de una Experiencia”», *Revista interuniversitaria de estudios vascos*, vol. 44, núm. 2 (1999), p. 323-357.

³⁷ GARRIER, G. «La corporation paysanne: parenthèse ou continuité? La Corporation Paysanne en France (1941 – 1944)», *Bulletin du Centre Pierre Léon*, núm. 1-2 (1981), p. 37 – 40.

³⁸ AGULLÓ DÍAZ, M. C. y PAYÀ RICO, A. «Democracia, renovación pedagógica y territorio rural: la escuela agrícola comarcal valenciana “La Serranía”», *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 7 (2018), p. 305 - 306.

³⁹ *Ibidem*. p. 308-309.

En cualquier caso, cabe destacar la diversidad de influencias pedagógicas como las que se citan para describir aquellas experiencias: Pablo Freire, Antón Makarenko, A. S. Neill, Lorenzo Milani, Celestín Freinet..., todas ellas promovidas por una amalgama de párrocos y seglares comprometidos con un cooperativismo valencianista de nuevo cuño.

Alguna de dichas experiencias no tuvo continuidad por falta de apoyos institucionales. Otras, aprovechando la cobertura comarcal de las JARC, dieron impulso a la creación, en 1976, del nuevo sindicato agrícola Unió de Llauradors i Ramaders del País Valencià.⁴⁰ La de Catarroja también fue el punto de partida de un importante grupo cooperativo valenciano que integra en la actualidad una amplia red empresarial de centros privados concertados de enseñanza en diferentes niveles educativos.

Con el aludido sindicato, la nómina de los existentes en los años 1976-1977 incluía, además, las Comisiones Obreras (CCOO-PV), la Unión General de Trabajadores (UGT-PV), la Unión Sindical Obrera (USOCV, en la actualidad), la Confederación Nacional del Trabajo (CNT), el Sindicato Unitario (SU) y la Confederación Sindical por la Unidad de los Trabajadores (CSUT), además de algún otro muy minoritario, a los que pronto hubo que sumar los Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (STEPV, en la actualidad).

Los aludidos fueron los años en los que se debatía y analizaba cuál sería el modelo de acción sindical que se constituiría una vez desmanteladas las Centrales Nacional Sindicalistas (CNS) del franquismo. El papel de los sindicatos obreros, como movimientos sociopolíticos organizados y escuelas de ciudadanía democrática de los trabajadores, fue básico tanto durante la clandestinidad como después de su legalización.⁴¹ Su papel en la formación profesional, ocupacional y continua de los trabajadores también fue clave en años posteriores.

⁴⁰ SORIANO BESSÓ, J. M. *La Unió de Llauradors*, Alberic: Huguet Pascual ed., 1977.

⁴¹ Por citar solo un evento, en abril de 1977 todavía fue prohibida la celebración del primer Congreso de la Confederación Sindical de CCOO del PV, que hubo de celebrarse un año después, en mayo de 1978.

3. NUEVOS PERFILES FORMATIVOS SURGIDOS POR LA NECESIDAD DE PROFESIONALIZAR LAS INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO DE LOS SERVICIOS SOCIOEDUCATIVOS EN EL MARCO EMERGENTE DE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS

El modelo de macrocentro que había inspirado la construcción de la Laboral de Cheste no era exclusivo de este centro educativo. El III Plan de Desarrollo (1972 -1975), como los anteriores, dotó a las diputaciones de cuantiosas inversiones para infraestructuras que permitiesen la reforma de algunas instituciones y la instauración de otras nuevas.⁴² Los centros de carácter benéfico-asistencial y educativo fueron los destinatarios de muchas de estas inversiones.

Tal esfuerzo inversor se centró en la modernización y la actualización de los edificios e instalaciones de las viejas instituciones benéfico-asistenciales, terapéuticas, educativas y de formación profesional. Este lavado de cara arquitectónico fue acompañado de un relato modernizador que pretendía adornar las innovaciones desmasificadoras que introducía el diseño de los espacios de los nuevos o reformados edificios. Seguían siendo macrocentros, pero organizados con una distribución de los edificios por colegios, centros, módulos, pabellones o secciones, diseminados en el espacio construido.

En realidad, el afán constructor de edificios grandilocuentes que actuaron como internados masificados no fue exclusivo de los años del desarrollo económico, aunque se intensificó durante ellos. Sin ir más lejos, una institución asilar gobernada por la Diputación de Valencia desde 1868, la antigua Casa Hospicio de Nuestra Señora de la Misericordia, se trasladó en 1954 a sus nuevas instalaciones, un moderno internado ubicado en las afueras de la ciudad de Valencia que se situaría entonces junto a otra institución señera, el Hospital General.⁴³

También en la capital valenciana, aunque ya en los años sesenta, otro centro benéfico-asistencial de la Diputación de Valencia, el asilo de la Casa de la Beneficencia, experimentó diferentes mejoras arquitectónicas para

⁴² PORCEL-TORRENS, A. y MEDINA-GARIBO, M. *Recuerdos del presente. Historia oral de la psiquiatría en Valencia (1960-2010)*, Madrid: AEN, 2021.

⁴³ CEBRIÁN FERREROS, C. F. «Misericordia recuperada. Historia y arte de la antigua Casa de la Misericordia», *Ars Longa*, núm. 16 (2007), p. 93 – 103.

reorganizar sus vetustos espacios sustituyendo sus grandes dormitorios y salas comunes por hogares más acogedores.⁴⁴

No obstante su gran capacidad, tanto los edificios de nueva construcción como los reformados seguían un esquema similar, pues en su diseño pretendían aparentar que ofrecían servicios desmasificados.

En general, y adaptándose a las posibilidades existentes, los constructores de centros benéfico-asistenciales y similares, aunque no se tratase de hospitales psiquiátricos, parecían guiarse por las recomendaciones que desde 1952 estudiaba la Organización Mundial de la Salud (OMS) para el diseño arquitectónico de los hospitales psiquiátricos, estudios que fueron revisados en 1957 y publicados en castellano en 1963.⁴⁵

Atendiendo claramente, al menos en parte, a las recomendaciones de la OMS en su diseño, en 1973 se inauguraba el nuevo Hospital Psiquiátrico dependiente de la Diputación de Valencia. Se construyó en una población cercana a la capital y colindante con el municipio de Bétera, sobre grandes extensiones de terreno en el que se diseminaban diferentes pabellones. Sus instalaciones mejoraban ostensiblemente las del viejo psiquiátrico al que pretendía sustituir, localizado en el distrito de Jesús de la ciudad de Valencia. Ni que decir tiene que tales mejoras solo se reflejaban en su arquitectura, no en su modelo asistencial.

El gigantismo edificativo no solo afectaba a los centros pertenecientes a la Administración local. El Grupo Benéfico San Francisco Javier, dependiente de la Junta Provincial de Protección de Menores, fue un preventorio construido en 1941 en la ciudad de Valencia como una población en miniatura.⁴⁶ Su destino definitivo todavía se debatía en los años de la transición. No sin controversia, la Junta decidió demolerlo y edificar otro más moderno en su lugar. El nuevo edificio, proyectado en 1979, nunca fue utilizado como internado, ya que se convirtió en la sede de la Consejería de Educación.⁴⁷

⁴⁴ ARIÑO VILLARROYA, A., BENITO GOERLICH, D. y CERVERA PRADA, R. *La Casa de la Beneficencia de Valencia*, Valencia: Biblioteca Valenciana, 2003.

⁴⁵ BAKER, A., DAVIES, R. LL. y SIVADON, P. *Servicios Psiquiátricos y Arquitectura*, Ginebra: Organización Mundial de la Salud, 1963.

⁴⁶ Puede verse una muestra de cómo la pedagogía del momento ensalzaba tales reformas en: PAYÁ IBARS, M. R., «Una Ciudad de Los Muchachos en Valencia», *Revista Bordón*, núm. 15 (1950), p. 41–46.

⁴⁷ SÁNCHEZ MUÑOZ, D. «La Junta Provincial de Protección de Menores en Valencia después de la Guerra: el Grupo San Francisco Javier de Campanar», *Ars Longa: Cuadernos de Arte*, núm. 19 (2010), p. 185–195; GÓMEZ GIL, A. M. «Una mezquita en Valencia: capilla del Grupo Benéfico San Francisco Javier, A. Gómez Davó», *VLC arquitectura*, vol. 5, núm. 2 (2018), p. 127 – 158. Accesible en: <https://doi.org/10.4995/vlc.2018.8940>.

No obstante, dicho auge reformador y modernizador en lo puramente arquitectónico seguía anclado en modelos de intervención psicológica, social y educativa ya cuestionados y obsoletos. Tales reformas no tardaron en enfrentarse a críticas y alternativas paulatinamente más radicales que cuestionaron los modelos pedagógicos, sociológicos, sanitarios y psicológicos que sustentaban las funciones terapéuticas, socializadoras, clínicas, asistenciales o educativas que se llevaban a cabo.

En 1973 se inauguraba el nuevo psiquiátrico de Bétera y, con ello, se inició el debate político, social y técnico centrado en la idoneidad o no de las nuevas políticas psiquiátricas. El motivo de esa polémica fue el traslado al nuevo psiquiátrico de una parte de los enfermos hasta ese momento atendidos en el antiguo Hospital Psiquiátrico Padre Jofré, popularmente conocido como el de Jesús, por el distrito en que se ubicaba. A pesar de la apertura del de Bétera, el viejo psiquiátrico continuó abierto y albergando a gran parte de sus enfermos durante otros quince años más.

La antipsiquiatría había llegado a Valencia enriquecida no solo con aportes teóricos (Foucault, Goffman...), sino también por su propia contribución en el ámbito práctico desarrollada desde los años sesenta en diferentes países (EE. UU., Francia, Italia...).⁴⁸

No hacían falta propuestas radicales, como se juzgaba a las de la antipsiquiatría, para desencadenar rechazo social. Bastó la aplicación de algunas de las recomendaciones de la OMS publicadas en 1963 (proximidad a núcleos residenciales para evitar el aislamiento del centro, buenas comunicaciones...).

Cualquier interno visto deambulando por Bétera era motivo de alarma en el vecindario y de escándalo periodístico. El nuevo psiquiátrico de Bétera, con su política de puertas abiertas y los conflictos vecinales subyacentes, y el enfrentamiento entre los planteamientos psiquiátricos de algunos de sus profesionales con los de parte de la psiquiatría del momento marcaron la transición política valenciana.

De forma paralela al proceso de reforma de la psiquiatría valenciana, aunque promovida por otros actores, va a desarrollarse el proceso de desinstitucionalización de los menores atendidos en algunos de los principales internados valencianos.

⁴⁸ CEA-MADRID, J. y PARADA, T., «Materiales para una historia de la antipsiquiatría: balance y perspectivas», *Teoría y Crítica de la Psicología*, núm. 8 (2016), p. 169 – 192. Accesible en: <http://www.teocripsi.com/ojs/>.

Aprovechando su experiencia en el seno de algunas de las instituciones benéfico-asistenciales entonces existentes, algunos sectores católicos distanciados de las posiciones eclesíásticas dominantes también iniciaron un proceso de desasilamiento de las instituciones tutelares de menores de la capital valenciana.

Que fuese el asociacionismo católico el que pudiese desarrollar dichas experiencias desinstitucionalizadoras era consecuencia de la experiencia previa adquirida en los centros en los que se intervino. En el último franquismo crece la influencia eclesial y el desdibujamiento de la influencia falangista tanto en las universidades laborales como en la gestión de todo tipo de centros socioasistenciales, terapéuticos, educativos y de formación profesional. También aumentó paulatinamente la influencia del asociacionismo católico en la organización de actividades recreativas y de ocio y tiempo libre, monopolizadas por las organizaciones falangistas casi hasta los momentos iniciales de la transición política a la democracia.

La influencia sociopolítica y educativa de estas asociaciones vinculadas a un catolicismo social de nuevo cuño llegaba hasta las instituciones más cerradas e impermeables al conocimiento público, como los centros carcelarios. Asociaciones como *Domus Pacis* (el Casal de la Pau), fundada en 1972 por un sacerdote, se especializaron en el apoyo a jóvenes exreclusos.

La difusión de estudios en publicaciones que tomaban como eje los nuevos enfoques de intervención del naciente voluntariado sociopsicoeducativo contribuyó a conformar las nuevas identidades profesionales emergentes. Valga como muestra la publicación en 1980 del estudio sobre delincuencia juvenil promovido por la Consejería de Transportes y Bienestar Social del Consell del País Valencià. Sus autores eran el fundador y el equipo técnico del Casal de la Pau, además de algún profesor universitario. La publicación invitaba al conocimiento de la realidad de la marginación y del mundo carcelario y denunciaba al mismo tiempo «la penuria de personal especializado que padecen casi todos los establecimientos penitenciarios».⁴⁹

Ese mismo tipo de asociacionismo se desarrolló también en los viejos hospicios. En 1975 un grupo de educadores del centro de protección de menores San Francisco Javier de Valencia (que acogía a 400 niños) inició un nuevo proyecto de intervención educativa en el centro; al año fueron

⁴⁹ *DOMUS PACIS* (Casal de la Pau): BARGUES, J. A., ZARZO, A., DÍAZ, G., MARÍ, E., MARQUÉS, J. V. y GOYTRE, A. *Delincuencia juvenil en el País Valencià*, València: Conselleria de Transports i Benestar Social, 1980, p. 15.

expulsados un grupo de educadores y educandos, y el que fuera capellán⁵⁰ de dicha institución constituyó la asociación civil Noves Llars para abrir un primer hogar infantil en el que acoger a los expulsados. En adelante, y hasta 1979, Noves Llars fue abriendo nuevos hogares infantiles en los que se fue acogiendo a otros niños también procedentes del mismo internado.⁵¹

También desde el año 1975 y hasta 1979 se procedió a la salida paulatina de gran parte de las niñas acogidas en la Casa de la Beneficencia de la Diputación de Valencia y solo permanecieron en el centro los casos de verdadera necesidad. En las mismas instalaciones del centro, sus espacios se reestructuraron, conformando varios hogares y organizándose a las residentes en núcleos de convivencia más reducidos (unas veinte acogidas por hogar) atendidos por educadoras. Además, se convirtió a la educadora en el principal referente profesional de los servicios socioeducativos prestados en el centro.⁵²

Tras las primeras elecciones municipales democráticas celebradas en abril de 1979, la coalición de gobierno entre el PSPV-PSOE y el PCPV-PCE, que gestiona la Diputación de Valencia, abrió o relanzó, según el caso, los procesos para la reconversión funcional de los centros de carácter benéfico-asistencial que gestionaba, que no eran pocos: los hospicios de la Casa de la Misericordia y de la Casa de Beneficencia, los psiquiátricos de Bétera y Jesús, el Colegio Provincial de Sordos y el Hospital General.

A partir de dicho momento, los acontecimientos se desencadenaron. En el mes de mayo de 1979 se celebraron las I Jornadas sobre Menores Marginados, organizadas por la Consejería de Transportes y Bienestar Social, en las que Noves Llars tuvo un papel protagonista.

Poco más de un año después de la celebración de dichas Jornadas, en diciembre de 1980, la Diputación de Valencia aprobaba un convenio con Noves Llars, en el que se recogía la intencionalidad política del desmantelamiento de los internados de las Casas de la Misericordia y de la Beneficencia. En la Casa de la Misericordia se inició un proceso de revisión de expedientes de los internos similar al de la Casa de la Beneficencia para

⁵⁰ En algunas fuentes consta como director, aunque en años diferentes según los documentos que se consulten. Se ha utilizado la referencia de un testimonio conocido.

⁵¹ NOVES LLARS, «Ponencia del Colectivo “Noves Llars”», DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS SOCIALES, *II Jornadas sobre menores marginados*, Valencia: Consejería de Sanidad y Servicios Sociales, 1983, p. 134 – 135.

⁵² El proceso se describe en: CONSELL DEL PAÍS VALENCIÀ (CONSELLERIA DE TRANSPORT I BENESTAR SOCIAL), *Jornadas sobre menores marginados*, Valencia: Conselleria de Transport i Benestar Social, 1979, p. 71 – 77.

reinsertar a los que fuera posible en su medio familiar de origen con el apoyo de diferentes tipos de ayudas.⁵³

Las religiosas de la congregación de las Hijas de la Caridad de Santa Ana prestaban sus servicios en la Casa de la Misericordia desde 1971, centro que abandonaron en febrero de 1981. Los primeros hogares de Noves Llars creados fuera de la Casa de la Misericordia entraron en funcionamiento en septiembre de 1981 con niños procedentes tanto de dicho centro como del Hogar Rey Don Jaime de Buñol. En septiembre de 1982, todos los integrantes de Noves Llars fueron contratados por la Diputación de Valencia como educadores especializados de los nuevos hogares infantiles.⁵⁴

También los centros adscritos al Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS) del Ministerio de Gobernación contrataron «educadores becarios» a finales de los años setenta y reclamaron su reconocimiento como profesionales especializados. Ese fue el caso del Hogar Rey Don Jaime de Buñol. Después de haber sido transferidas las competencias del INAS a la Generalitat Valenciana en los años ochenta, se llevaron a cabo obras de remodelación y el Hogar experimentó un profundo proceso de transformación.⁵⁵

Aunque se publicó en febrero, los gestores de las políticas socioeducativas implicadas esperaban como agua de mayo el Real Decreto 251/1982, de 15 de enero. Dicho Real Decreto transfería las competencias, las funciones y los servicios de la Administración del Estado a los entes preautonómicos en materia de servicios y asistencia sociales.⁵⁶

Entre los profesionales contratados como educadores había todo tipo de perfiles formativos: licenciados o diplomados universitarios (maestros, enfermeros, abogados, economistas, pedagogos, sociólogos, teólogos, psicólogos...); también los había sin cualificación universitaria alguna, puesto que el grupo retributivo al que se les adscribía no la exigía.

Los procesos de desasilamiento aludidos conllevaban otro proyecto formativo complementario. En octubre de 1979, Noves Llars había presentado a la Diputación de Valencia un proyecto de creación de una escuela que se

⁵³ DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE VALENCIA, *Memoria 1980*, Valencia: Diputación de Valencia, 1981, p. 17.

⁵⁴ NOVES LLARS, «Ponencia del Colectivo “Noves Llars”», DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS SOCIALES, *II Jornadas...*, *op. cit.*, p. 136.

⁵⁵ FERRER HERNÁNDEZ, V. «La residencia comarcal La Foia de Bunyol. 20 años de historia de un internado», *Revista de Estudios Comarcales Hoya de Buñol - Chiva*, núm. 3 (1998), p. 239 – 241.

⁵⁶ *Boletín Oficial del Estado*, núm. 39 (15 de febrero de 1982), p. 3769-3796.

llevaría a la práctica en el curso 1981-1982 con carácter experimental: la Escola d'Educadors Especialitzats no Docents del País Valencià.⁵⁷

Ese mismo año 1981 se creaba en Cataluña la Escola d'Educadors Especialitzats Flor de Maig, dependiente de la Diputación de Barcelona. La Flor de Maig culminaba el desarrollo de la experiencia previa del Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona, cuyos primeros pasos se iniciaron en 1969.⁵⁸

De forma paralela, por Orden del Ministerio de Educación de 14 de agosto de 1980,⁵⁹ la Escuela de Formación Profesional Luis Amigó, ubicada en Godella (Valencia), fue autorizada a impartir el título de técnico especialista en Adaptación Social, entonces incluido en la «Rama de Hogar».

A diferencia de la Escola d'Educadors valenciana, que nació sin título oficial alguno que reconociese oficialmente las enseñanzas que impartía, la Flor de Maig de Cataluña obtuvo, en noviembre de 1981, el reconocimiento del nivel académico profesional de segundo grado para los estudios que impartía.⁶⁰

Para los promotores del desasiliamiento de San Francisco Javier y de las Casas de la Misericordia y de la Beneficencia, la expresión «adaptación social» en el título existente sonaba a idea excesivamente conservadora; tampoco se aceptaba como modelo a adoptar en la formación de educadores la pedagogía «correccional» amigoniana; por último, un título de formación profesional no era considerado suficiente como aspiración para el nuevo perfil profesional que se estaba gestando: el educador no docente, especializado en marginación social, en «medio abierto» o en «medio cerrado».

En 1983 se produjo un cambio en la dirección y en el equipo técnico del Instituto de Asistencia y Servicios Sociales de la Diputación de Valencia: la Escuela de Educadores Especializados, a pesar de haber prorrogado un curso más sus enseñanzas, seguía sin contar con reconocimiento de institución académica oficial alguna, con lo que se decidió clausurarla, puesto que ya existía un título oficial de formación profesional legalmente reconocido, el de la Escuela de Formación Profesional Luis Amigó.

⁵⁷ DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE VALENCIA – NOVES LLARS, *Escola d'Educadors Especialitzats no Docents del País Valencià (Curs experimental: febrer – desembre de 1981)*, Valencia: Instituto de Asistencia y Servicios Sociales, 1981, p. 5 – 6.

⁵⁸ MARTINELL I SEMPÈRE, A. «Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat social a Catalunya (1960-1980) des d'una perspectiva històrica». Tesis doctoral presentada a la Universitat de Girona. (1994).

⁵⁹ *Boletín Oficial del Estado*, núm. 209 (30 de agosto de 1980), p. 19585-19606.

⁶⁰ MARTINELL I SEMPÈRE, A. *Configuració dels antecedents professionals...*, op. cit. p. 385.

El nuevo equipo técnico de la Diputación de Valencia, paulatinamente conformado a partir de 1983, decidió vincular a la universidad los entonces denominados estudios de «Asistente [sic] Social», impartidos en la Escuela Diocesana de Valencia desde 1958. La Diputación de Valencia autorizó, el 20 de agosto de 1985, la creación de la Escuela Universitaria de Trabajo Social, que quedaría totalmente integrada en la Universidad de Valencia en 1989.

Fracasó la traslación de modelos típicos de funcionamiento del voluntariado (altruismo, solidaridad) al ámbito de la Administración pública (derechos laborales, obligaciones contractuales). El conflicto generado con algunas de las experiencias apuntadas abrió el debate sobre la idoneidad de las alternativas impulsadas frente al modelo asilar. El otro debate inevitablemente abierto fue el de la confrontación técnica (y, por tanto, también ideológica) por el control institucional de los nuevos modelos de formación profesional vinculados al ámbito sociocultural y educativo.⁶¹

Lo ocurrido en la Diputación de Valencia sirvió de precedente para evitar incurrir en los mismos errores en el ámbito del ocio, el tiempo libre y la animación sociocultural. No obstante, el planteamiento fue sustancialmente el mismo que el descrito en las políticas de infancia: incorporar el mundo asociativo a la gestión institucional. Y aunque en este caso, habitualmente, las entidades asociativas existentes estaban vinculadas a especialistas procedentes de los Juniors parroquiales y de los Boy Scouts, se buscó que las asociaciones a las que se implicaba en la gestión institucional no estuviesen directamente vinculadas a la Iglesia católica.

Como señala Ricard Catalá,⁶² los antecedentes de la Escuela de Animadores del Tiempo Libre Juvenil se encuentran en las entidades asociativas surgidas y amparadas por la Orden de 25 de noviembre de 1976 por la que se determinaban las condiciones de idoneidad para dirigir campamentos, albergues, colonias y marchas juveniles y se autorizaba la constitución de escuelas para la formación de especialistas en dichas actividades.⁶³

⁶¹ Sobre el tema: BASCUÑÁN CORTÉS, J. «Crònica d'un temps des d'un país: Administració local i polítiques educatives en la Transició democràtica valenciana (1975-1985)», *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, núm. 18 (2011), p. 183-201. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/256508>. Del mismo autor: «La construcción del sistema de servicios sociales en la Comunidad Valenciana», en RUIZ RODRIGO, C. (ed.). *Educación social: viejos usos y nuevos retos*, Valencia, Universidad de Valencia, 2003, p. 247 – 282.

⁶² CATALÁ GORGUES, R. «La animación sociocultural como sistema de formación: Una perspectiva histórica (1976-2000)», *Revista de Educación Social*, núm. 13 (2011), p. 7.

⁶³ *Boletín Oficial del Estado*, núm. 287 (30 de noviembre de 1976), p. 23808-23809.

Tras la muerte del dictador, y desde 1977, tanto la Iglesia católica como otros grupos voluntarios organizados en asociaciones de ocio y tiempo libre intentaron dar un nuevo giro a las tradicionales actividades, otrora monopolizadas por las organizaciones juveniles franquistas.

En Valencia adquirieron protagonismo la Escuela de Animación ETELL, vinculada a Cáritas Diocesana,⁶⁴ así como asociaciones como la Escola de l'Esplai Aladre, en Castellón, surgida «com a iniciativa d'un grup de mestres, psicòlegs, pedagogs, líders socials..., orientats per la Federació d'Escoles de Temps Lliure Cristianes»,⁶⁵ además de otras como el Grup Dissabte.⁶⁶

Finalmente, la creación de la Escuela de Formación de Animadores del Tiempo Libre Juvenil se aprobó mediante el Decreto 19/1985, de 23 de febrero, del Consell de la Generalidad Valenciana.⁶⁷ Tanto el contenido del Decreto de creación de dicha Escuela como su dirección y otros cargos de responsabilidad de la Dirección General de la Juventud autonómica fueron pactados, entre otros, con el Grup Dissabte aludido. Mario Viché sintetiza lo que se pretendía:

En la ment de la Direcció General estava trencar en el sistema de formació de l'antic règim i, d'altra banda, no deixar el procés formatiu en mans de les associacions de caire eclesial. És per això que finalment va optar per demanar a membres del Grup Dissabte —un col·lectiu de Mestres independents i de caire laic— la direcció i l'execució del procés de posada en funcionament d'aquest sistema de formació.⁶⁸

Después de la conflictiva experiencia de la Diputación de Valencia en la gestión de las políticas de infancia, se consideró que había que definir alternativas a los modelos de socialización y educación propios del franquismo, sí, pero también se quería evitar dejar en manos del asociacionismo eclesial el monopolio de las políticas de formación que se iban definiendo en el ámbito

⁶⁴ SEGARRA MARQUÉS, Y. «35 años dando sentido al tiempo libre», *Quadernsanimacio.net*, núm. 16 (2012) p. 1 – 5. Accesible en: <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/ETELL35.pdf>

⁶⁵ VICHÉ GONZÁLEZ, M. «Recorregut institucional de l'EAJ. Els primers deu anys», *Revista d'Animació*, núm. 25 (2010), p. 15.

⁶⁶ Sobre algunas de las propuestas del Grup Dissabte para la dinamización de los barrios obreros valencianos a principios de los años ochenta, puede consultarse: CARBÓ, O. y CATALÁ, R. *Ecoterritorio y animación sociocultural*, Valencia: Grup Dissabte de la Federación de Animación y Cultura Popular, 1991, p. 205 – 233.

⁶⁷ *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 234 (7 de marzo de 1985), p. 583 – 584.

⁶⁸ VICHÉ GONZÁLEZ, M. «Recorregut institucional...», *op. cit.* p. 16.

de la futura familia profesional de los servicios socioculturales y educativos a la comunidad.

4. NO ERA AIXÒ, COMPANYS, NO ERA AIXÒ⁶⁹

La intención sintetizada en el último párrafo de la sección anterior de este artículo no se consiguió, con lo que quedó en desiderata. Años después, el estado de la cuestión en el área de familia e infancia de los servicios sociales de la Comunidad Valenciana apunta a que todos los recursos existentes comparten un patrón similar: «titularidad privada con gestión del tercer sector».⁷⁰

La desinstitucionalización acometida durante los años de la transición democrática en los centros públicos existentes para la atención de diversos colectivos caracterizados por sus necesidades sociales no fue acompañada de la reinversión de los mismos recursos (personales, en infraestructuras, presupuestarios, y de todo tipo) en las nuevas políticas comunitarias entonces impulsadas, más enraizadas en el medio y personalizadas.

Una parte importante del voluntariado que intervino en las políticas aludidas se incorporó al entramado institucional y también a la gestión, a la docencia y a la investigación promovidas en las instituciones académicas de todos los niveles de nuestro sistema educativo, incluidas las universidades, y en ellas, especialmente, pero no de forma exclusiva, en los centros que imparten los títulos de Educación Social y Trabajo Social.

El protagonismo otorgado en dichos procesos a todo tipo de entidades religiosas y del tercer sector tuvo como consecuencia la sustitución del antiguo sistema caritativo por un nuevo modelo de atención de lo social, de carácter «graciable», basado en el altruismo, el voluntariado y la generosidad, modelo que tampoco garantiza, como su predecesor, una sociedad más igualitaria basada en derechos.

⁶⁹ «No era esto, compañeros, no era esto». Primer verso de la primera estrofa de la canción *No és això, companys*, compuesta por el cantautor catalán Lluís Llach en 1977.

⁷⁰ CLIMENT LÓPEZ, M. y UCEDA-MAZA, F. X. «Los servicios sociales para la familia e infancia», en MARTÍNEZ MARTÍNEZ, L. y UCEDA-MAZA, F. X. (ed.). *Los Servicios Sociales en la provincia de Valencia*, València: Publicaciones de la Universitat de València, 2017, p. 221.

TEMA MONOGRÀFIC

Història dels serveis socials en el marc
de les polítiques de drets socials.
Les Illes Balears i Espanya
*History of social services in the framework
of social rights policies.
The Balearic Islands and Spain*

Lluís Ballester Brage
lluis.ballester@uib.es
Universitat de les Illes Balears (Espanya)

Data de recepció de l'original: 28-01-2024
Data d'acceptació: 9-05-2024

RESUM

Des d'una perspectiva històrica, els serveis socials són el més jove dels sistemes de protecció social. A Espanya, els serveis socials constitueixen un sistema de protecció social d'implantació relativament recent (es desenvolupen a partir de la transició democràtica), si bé l'assistència social i l'acció social tenen una llarga i important tradició històrica, gairebé sempre associada ideològicament a la beneficència, institucionalment fragmentada, d'escassa entitat operativa i freqüentment administrada de forma discrecional. Tot plegat ha derivat en un sector d'acció pública rellevant estructurat per fer realitat els drets socials, a partir d'un conjunt de processos desenvolupats

conjuntament per les administracions públiques, el tercer sector i altres organitzacions de la societat civil.

PARAULES CLAU: beneficència, serveis socials, professionalització, drets socials, dinàmica social.

RESUMEN

Desde una perspectiva histórica, los servicios sociales son el más joven de los sistemas de protección social. En España, los servicios sociales constituyen un sistema de protección social de relativamente reciente implantación (se desarrollan a partir de la transición democrática); aunque la asistencia social y la acción social tienen una larga e importante tradición histórica, casi siempre asociada ideológicamente a la beneficencia, institucionalmente fragmentada, de escasa entidad operativa y frecuentemente administrada de forma discrecional. Todo ello ha derivado en un sector de acción pública relevante estructurado para hacer realidad los derechos sociales, a partir de un conjunto de procesos desarrollados conjuntamente por las administraciones públicas, el tercer sector y otras organizaciones de la sociedad civil.

PALABRAS CLAVE: beneficencia, servicios sociales, profesionalización, derechos sociales, dinámica social.

ABSTRACT

From a historical perspective, Social Services are the youngest of the social protection systems. In Spain, social services constitute a social protection system of relatively recent implementation (they develop from the democratic transition); Although social assistance and social action have a long and important historical tradition, almost always ideologically associated with charity, institutionally fragmented, of little operational entity and frequently administered on a discretionary basis. All this has resulted in a relevant sector of public action structured, to make social rights a reality, based on a set of processes developed jointly by public administrations, the third sector and other civil society organizations.

KEYWORDS: Charity, Social services, Professionalization, Social rights, Social dynamics.

PRESENTACIÓ

Les polítiques socials es poden definir com el conjunt de respostes polítiques i institucionals de les administracions a dues preguntes fonamentals: què cal fer en relació amb les necessitats i la desigualtat social, i com cal fer-ho?

El desenvolupament teòric i investigador en polítiques socials a l'Estat s'ha de situar en perspectiva històrica i en relació amb el llarg procés de:

- 1) Modernització social i econòmica de la darrera fase del franquisme: abandonament progressiu de la beneficència com a model de provisió d'ajudes. La pressió creixent dels moviments socials (1963-1978).
- 2) Consolidació de la democràcia política i reforma normativa inicial dels enfocaments de drets socials: forta estructuració de la societat civil (1979-1985).
- 3) Integració d'Espanya a la Unió Europea i capacitat financera per a la reforma dels sistemes de benestar (1986-1995).
- 4) Plena institucionalització de les polítiques socials basada en drets a Espanya: desenvolupament normatiu (1996-2007).
- 5) Revisió dels sistemes de benestar des de la crisi: replantejament del paper del tercer sector i la societat civil (2008-2023).

Així, es poden diferenciar cinc grans etapes de desenvolupament en matèria de política social des de perspectives conceptuals i normatives, des de perspectives de prevenció i intervenció professional i, finalment, des de perspectives analítiques (estadístiques, investigació). Les fronteres entre les etapes són artificials, per descomptat, però poden servir com a referents dels grans processos implicats, des dels models del franquisme fins al moment actual.

I. MODERNITZACIÓ SOCIAL I ECONÒMICA DE LA DARRERA FASE DEL FRANQUISME: ABANDONAMENT PROGRESSIU DE LA BENEFICÈNCIA COM A MODEL DE PROVISIÓ D'AJUDES. LA PRESSIÓ DELS MOVIMENTS SOCIALS (1963-1978)

Aquest període es caracteritza pel ressorgiment de les polítiques socials, iniciades amb la Comissió de Reformes Socials a final del segle XIX, després de dècades de subordinació a la retòrica social del Moviment Nacional franquista durant el període 1939-1960. La Llei de bases de la Seguretat Social de 1963 i els plans de desenvolupament econòmic i social de la dècada dels seixanta del segle passat van impulsar la redacció d'informes de recerca social, en què

la sociologia espanyola, en fase d'institucionalització, va establir algunes de les bases per al desenvolupament posterior dels estudis de política social.¹ Els informes FOESSA d'estudis sociològics sobre la situació social a Espanya,² iniciats el 1966, són un exemple clar d'aquesta nova visió de la política social com a crítica de la situació social d'Espanya i com a instrument de reforma social sota un Estat totalitari que es transformava en Estat autoritari sota la pressió inevitable de la modernització capitalista i dels moviments socials a la perifèria sud del sistema democràtic europeu. En aquest mateix sentit, cal esmentar els estudis d'indicadors socials, els estudis sobre la pobresa³ i els debats sobre la situació social d'Espanya al voltant d'institucions com els sindicats (CCOO, UGT, CNT, per exemple), les organitzacions populars vinculades al cristianisme social (GOAC, JOC) i d'altres.⁴ En aquest període, hi va haver dos reptes clau en el debat social: (a) la superació de la pobresa absoluta, i (b) l'accés al consum i la mobilitat social relativa de milions de treballadors que començaven a incorporar-se a una emergent societat de consum i accedien a prestacions sanitàries i drets laborals en general. Aquests avanços anunciaven el que seria el canvi polític i social, caracteritzat per l'accés als drets socials, contingut de les etapes següents.⁵

2. CONSOLIDACIÓ DE LA DEMOCRÀCIA POLÍTICA I REFORMA NORMATIVA INICIAL DELS ENFOCAMENTS DE DRETS SOCIALS: FORTA ESTRUCTURACIÓ DE LA SOCIETAT CIVIL (1979-1985)

Els serveis socials, com tots els sistemes de protecció social a Espanya, es fonamenten en la Constitució. A l'article 148.1.20, es disposa que les

¹ BALLESTER, Ll. *La política social en el franquisme*, Palma: Col. Bases per a la Planificació de l'Acció Social, Consell Insular de Mallorca, 1989.

² BLANCO, A. «Informe España 2018: 25 años construyendo un relato sobre nuestro país», *Razón y Fe*, núm. 1440 (2019), p. 23-34; FERNÁNDEZ, G. «La gran desvinculación, el resultado final de un modelo de desarrollo social: VIII informe FOESSA sobre exclusión y desarrollo social en España», *Anales de Derecho y Discapacidad*, núm. 5 (2020), p. 185-202.

³ RUIZ-CASTILLO, J. *La medición de la pobreza y de la desigualdad en España: 1980-81*, Madrid: Banco de España, 1987.

⁴ MATAS, J. J. *De la beneficència a la justícia social a Mallorca (segles XX i XXI)*, Palma: Lleonard Muntaner Editor, 2022.

⁵ CARO, F. «El segle XX. Un llarg trajecte des de la beneficència al benestar social», PASCUAL, A. (ed.). *De la beneficència a l'Estat del Benestar. Història dels serveis socials a Mallorca (s. XVI-XX)*, Palma: Departament de Benestar Social, Consell de Mallorca, 2011, p. 131-222.

comunitats autònomes podran assumir competències en matèria d'assistència social. La Constitució de 1978 no planteja un tractament global dels serveis socials, però en els articles 25, 39.4, 42, 48, 49 i 50 es determinen alguns aspectes que afecten grups o col·lectius específics, temàtiques determinades (família, tercera edat, persones amb discapacitat, etc.) i aspectes transversals que incideixen en les polítiques de benestar social (educació, habitatge, sanitat, etc.). La Constitució i els estatuts d'autonomia que la segueixen obren una etapa nova amb processos inicials de creixement de la política social i de descentralització, gestionats per governs centristes i després per socialdemòcrates durant més d'una dècada a Espanya. Aquests processos donen lloc a una expansió creixent de serveis i prestacions socials. Tots aquests canvis suposen, sens dubte, un punt d'inflexió en el desenvolupament de les polítiques socials. La universalització creixent dels serveis i prestacions facilita canvis importants, com l'aparició de les lleis de serveis socials autonòmiques, el desenvolupament de congressos i investigacions, la normalització de la formació universitària en Treball Social, i moltes altres modificacions socials i culturals.

Pel que fa a la descentralització de l'estat del benestar, cal assenyalar que aquest procés no és únicament espanyol, sinó també europeu, i ha estat analitzat des de dues perspectives. D'una banda, com un procés de regionalització de les polítiques socials, passant d'un sistema altament centralitzat a un altre que permet més accés dels ciutadans als serveis i prestacions col·lectius. D'altra banda, com una reflexió creixent sobre les tendències a la desigualtat en la qualitat de les prestacions entre les regions, Estats federats (*länder*) o comunitats autònomes.

En aquest període, domina la concepció d'uns serveis públics i gratuïts, planificats, programats i gestionats des del sector públic, tot i que necessàriament han d'estar vinculats a les tradicions ja desenvolupades des de la societat civil (per exemple, al sector de persones amb discapacitat). En qualsevol cas, es pretén universalitzar els serveis socials per garantir el mateix tracte a tots els ciutadans assignant al sector privat mercantil i a la iniciativa social un paper cada vegada més secundari.

L'Estatut d'autonomia de les Illes Balears, com és sabut, es va tramitar tenint en compte el que preveu l'article 143 de la Constitució, segons el qual la comunitat autònoma de les Illes Balears només podia assumir competències sobre les matèries recollides a l'article 148 (1) de la Constitució. En aquest article, relacionades amb els serveis socials, només figuren les competències corresponents a la promoció de l'esport i del lleure (19) i l'assistència social

(20). Tot i això, amb l'Estatut d'autonomia es va poder anar una mica més enllà, ja que a l'article 10, com a competències exclusives (amb potestat legislativa, reglamentària i executiva), s'estableixen les següents: promoció de la utilització adequada del lleure (10), joventut i tercera edat (11) i assistència i beneficència socials (12). Només amb exercici de la funció executiva: serveis de seguretat social i gestió del seu règim econòmic (12-15). Sense especificar quin tipus de competència s'exercirà: fundacions domiciliades en el territori de la comunitat autònoma o que hi exerceixin les activitats que tenen per objecte (16-1-a) i institucions públiques de protecció i tutela de menors (16-1-e). La reforma de l'Estatut de 1994⁶ millora clarament aquestes formulacions, però no integra el discurs més avançat en matèria de serveis socials.

En conseqüència, en aquest marc es va promulgar la Llei 9/1987, d'11 de febrer, d'acció social de la comunitat autònoma de les Illes Balears. Aleshores, aquesta llei dividia els serveis socials en generals, específics i subministradors de prestacions econòmiques, però no els definia prèviament.

En l'àmbit municipal, cal assenyalar l'experiència organitzativa de Palma, tant en la creació de la regidoria i del departament tècnic de serveis socials, amb plantilla i pressuposts propis, com en la descentralització urbana que implanta serveis socials als barris. Aquest procés ha esdevingut una referència clau a les Illes Balears.

El desenvolupament del tercer sector va experimentar un creixement significatiu des del final de la dècada dels anys vuitanta del segle xx. Aquest fenomen va ser en part una resposta a la reconstrucció d'una societat civil feble i també un resultat de l'evolució dels models de col·laboració entre l'Estat, el mercat i el tercer sector en la provisió de les polítiques socials. En aquesta fase, les organitzacions del tercer sector, els sindicats, els partits polítics i els col·legis professionals (com els de Treball Social, de Polítiques i Sociologia, i d'Economistes) van incrementar la seva implicació en la formació i la investigació en polítiques socials. Es produeix una forta reivindicació de les polítiques socials basades en drets socials i la professionalització dels sistemes de provisió.⁷ La naturalesa de l'estat del benestar a Espanya, la seva distància

⁶ Llei orgànica 9/94, de 24 de març, de reforma de l'Estatut d'autonomia per a les Illes Balears.

⁷ Les lleis de serveis socials autonòmiques representen la concreció legal d'aquesta reivindicació. El Govern basc va aprovar la Llei 6/1982, sobre serveis socials, a principi de dècada. És la primera llei autonòmica sobre la matèria i distingeix entre serveis socials generals i especialitzats. A continuació, durant aquests anys, s'aproven lleis a la majoria de comunitats autònomes que fan una primera regulació, basada en drets socials, dels serveis socials. A final de la dècada, el 1987, s'aprova el Pla concertat, del qual es parla a continuació.

respecte d'altres sistemes de benestar, la importància de la protecció sanitària, el debat sobre la viabilitat del sistema públic de pensions, la problemàtica de l'ocupació juvenil i la necessitat de superar la dimensió assistencial i residual dels serveis socials van ser alguns dels temes de debat públic.

En una primera etapa, el punt de partida per a tots ha estat la definició i la ubicació del model de benestar social espanyol en el context dels models de benestar de la Unió Europea. Els efectes de les crisis del petroli dels anys 1973-74 i 1978-79 van posar de manifest una obertura i interdependència cada vegada més forta de les economies europees, i alteraren un escenari de prosperitat i gairebé ocupació plena (principalment, masculina). L'estat del benestar va mostrar les seves limitacions, però també va exhibir un fort grau de resistència i adaptació.⁸

3. INTEGRACIÓ D'ESPANYA A LA UNIÓ EUROPEA I CAPACITAT FINANCERA PER A LA REFORMA DELS SISTEMES DE BENESTAR (1986-1995)

Dos processos identificats durant la tercera etapa van tenir impactes notables en el desenvolupament de la política social.⁹ D'una banda, l'entrada a la UE el 1986 va afavorir la capacitat financera i va orientar les polítiques a l'Estat, que desenvolupà models d'actuació i impulsà polítiques sobre exclusió social, habitatge social, consum de drogues, dependència i immigració, entre d'altres. A més, va establir vincles amb les tradicions d'actuació en política social europea. La participació en aquests processos europeus i l'experiència acumulada al llarg dels anys van implicar entrar de ple en el debat sobre la naturalesa dels diversos estats del benestar a la UE, el desenvolupament de sistemes mixts en què l'Estat comparteix la provisió de serveis amb el mercat i el tercer sector, així com l'anàlisi de l'impacte de l'estat del benestar en la reducció de la desigualtat i la lluita contra l'exclusió social. S'assisteix a una etapa de creació institucional de models d'actuació en política social, principalment en àmbits autonòmics i locals. D'altra banda, l'expansió universitària i la descentralització de l'estat del benestar a Espanya, juntament

⁸ PIERSON, P. «The new politics of the welfare state», *World Politics*, vol. 48, núm. 2 (1996), p. 143-179; TAYLOR-GOBY, P. «Open markets and welfare values. Welfare values, inequality and social change in the silver age of the welfare state», *European Societies*, vol. 6, núm. 1 (2004), p. 29-48.

⁹ RODRÍGUEZ-CABRERO, G. «La política social en España: 1980-1992», *Documentación Social*, núm. 96 (1994), p. 175-200.

amb els seus serveis de benestar, van impulsar les organitzacions del tercer sector, la implicació de la societat civil i grups de recerca que van transcendir el seu àmbit regional inicial. En aquest període, es va aprovar el Pla concertat de prestacions bàsiques (1987),¹⁰ alhora que els consells insulars assumien part de les competències desenvolupades pel Govern de les Illes Balears. Això va marcar el començament concret del procés de descentralització tant a l'Estat com a les Illes, especialment en el camp dels serveis socials. El desenvolupament dels serveis socials, sobretot els d'atenció primària, va tenir lloc durant aquests anys de manera semblant a tot Espanya. L'aprovació del Pla concertat de prestacions bàsiques¹¹ el 1987 i el seu desenvolupament posterior a quasi tot l'Estat va ser crucial per a la consolidació del sistema, les característiques principals del qual van ser iniciades en aquest període (1983-87) i consolidades en el següent (1988-95). Es poden concretar en:

- a) Superació de la beneficència pública per establir un sistema de responsabilitat pública basat en el reconeixement de drets.
- b) Descentralització de competències. A les Illes Balears, es va seguir una lògica contrària a la d'altres comunitats més avançades. Es va desenvolupar primer la descentralització cap a les administracions locals (consells insulars i ajuntaments) i, només al final del període posterior, la descentralització de l'Estat cap a les comunitats autònomes, i d'aquestes, als consells insulars.
- c) Establiment de l'obligació de prestar serveis socials als ajuntaments que gestionen municipis amb més de 20.000 habitants.
- d) Implantació de les unitats de Treball Social (UTS), a partir de la signatura, per part del Govern de les Illes Balears, del Pla concertat de prestacions bàsiques el 1988. Aquest pla, aprovat el 1987, es va desenvolupar mitjançant convenis el 1988, basats en els convenis programa entre el Ministeri d'Afers Socials¹² i els governs de quinze comunitats autònomes, exceptuant Navarra i el País Basc. Aquesta iniciativa, com a mesura per pal·liar la manca de capacitat normativa i amb l'objectiu de generalitzar les prestacions bàsiques, va ser establerta

¹⁰ BALLESTER, Ll. «Flexibilització de les prestacions bàsiques de serveis socials de corporacions locals del Pla Concertat», *Alimara: Revista de Treball Social*, núm. 34 (1994), p. 37-40.

¹¹ La denominació completa era: «Plan Concertado para el desarrollo de las Prestaciones Básicas de Servicios Sociales de Corporaciones Locales», però va ser conegut com a PPB. Va ser aprovat el 1987, però es començà a desenvolupar el 1988.

¹² El 1988 el Govern de l'Estat creà el Ministeri d'Afers Socials.

el 1987 pel Ministeri d'Afers Socials coordinant les administracions de l'Estat, autonòmiques i locals, i va marcar els fonaments del sistema actual de serveis socials a nivell primari.

- e) Promulgació de la gran majoria de les lleis de serveis socials de les comunitats autònomes, també la de les Illes Balears el 1987.¹³ L'única llei de serveis socials del Govern, la Llei d'acció social, es va aprovar el 1987 i no va ser reformada fins a la Llei 4/2009, de serveis socials, de manera que fou norma de referència durant més de vint anys. Aquesta llei justifica la seva necessitat basant-se en l'experiència derivada de la gestió i la proliferació de nous textos normatius en diferents àmbits (internacional, estatal i autonòmic). Desenvolupa més el marc normatiu administratiu que els drets amb l'objectiu de dirigir el sistema cap a una iniciativa mixta publicoprivada, tot i mantenir el principi de responsabilitat pública com a regulador i organitzador del sistema.

Aquest és el període de primer creixement dels serveis socials i del seu reconeixement en el marc de la política social. Durant aquest temps, es consolida l'atenció primària; s'expandeixen els serveis específics; es creen infraestructures i equipaments nous; augmenta tant la quantitat com les característiques dels professionals involucrats, i s'amplia la creació de regidories als ajuntaments.

Un dels canvis que s'ha concretat de manera satisfactòria és el reconeixement del vincle entre els processos desenvolupats als serveis socials i els socioeducatius. A Espanya, des de la Constitució de 1981, els serveis socials s'han desenvolupat amb una clara orientació socioeducativa en les seves actuacions. Això s'ha aconseguit mitjançant la formació de professionals, la integració de continguts educatius directament (inserció professional, millora de competències familiars, acompanyament en processos d'emancipació juvenil, entre d'altres) i considerant la formació com un element crucial en els processos de desenvolupament de l'autonomia. En aquesta concepció, els serveis socials i els processos socioeducatius estan estretament relacionats. Els serveis socials proporcionen suport social, material, emocional i psicosocial a individus i comunitats que es troben en situacions de vulnerabilitat o necessitat. D'altra banda, els processos socioeducatius s'integren dins els serveis socials com a estratègies i activitats dissenyades per promoure el desenvolupament personal, social i comunitari mitjançant l'educació i la

¹³ Llei 9/1987, d'11 de febrer, d'acció social de les Illes Balears.

participació activa. Aquests processos tenen com a objectiu reforçar les habilitats, els coneixements i les capacitats de les persones per fer front a situacions de dificultat social i fomentar la seva participació i empoderament. Aquesta connexió s'ha consolidat amb el reconeixement de l'Educació Social com a titulació universitària a Espanya. Els estudis universitaris van ser aprovats com a diplomatura pel Reial decret 1420/1991, de 30 d'agost, publicat al BOE el 10 d'octubre de 1991. A través d'aquest decret es van establir els continguts mínims de la titulació, mentre que cada universitat va desenvolupar el seu propi pla d'estudis.

El desenvolupament de la política social a l'Estat va anar a contracorrent dels processos conservadors en altres parts del món, com als Estats Units, al Regne Unit i a altres països. Durant els anys vuitanta i noranta del segle passat, una ofensiva ideològica neoliberal va posar en qüestió els fonaments i la legitimitat sobre els quals s'havia construït l'estat del benestar després de la Segona Guerra Mundial.¹⁴ El discurs neoliberal emfatitzava els efectes dels processos de globalització i mundialització de l'economia sobre els mercats laborals nacionals i les transformacions industrials. Això va conduir a polítiques de retallades en la despesa social i, fins i tot, al desmantellament de l'estat del benestar. Des d'aleshores, la preocupació per la contenció de la despesa pública, tot i que no s'ha traduït de manera lineal en retrocessos, s'ha convertit en un objectiu prioritari per als governs occidentals de diferent signe ideològic.¹⁵ No obstant això, a Espanya i a les Illes Balears, el procés d'increment de les polítiques socials ha permès que els índexs de despesa i cobertura s'hagin anat acostant a la mitjana europea.

L'enfocament dels models del benestar, inicialment proposat per Esping-Andersen (1990),¹⁶ ajuda a explicar per què a Europa es poden observar processos i models diferents, situant Espanya entre els models de benestar del sud d'Europa. Segons aquest enfocament, els estats del benestar es caracteritzen per una xarxa de punts institucionals de caràcter econòmic, polític i social. Parlar d'un model de benestar implica que hi ha una complexitat de trets legals i organitzatius que s'entrellacen de manera sistemàtica en la relació entre

¹⁴ RODRÍGUEZ CABRERO, G. «Fundamentos teóricos de la política social», ALEMÁN, C. et al. (eds.). *Política social y Estado del Bienestar*, Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, 1992, p. 21-44.

¹⁵ DEL PINO, E. i RAMOS, J. A. «Las reformas de las políticas de bienestar en España: una visión de conjunto», MORENO, L. (ed.). *Reformas de las políticas del bienestar en España*, Madrid: Siglo XXI, 2009, p. 337-362.

¹⁶ ESPING-ANDERSEN, G. *The three worlds of welfare capitalism*, New Jersey: Princeton University Press, 1990.

l'Estat i l'economia. A més, hi ha una dimensió compartida en la qual certs trets comuns entre diversos països poden fer-los semblants o similars en la seva lògica de benestar.

És especialment interessant la teorització que ha tingut lloc els darrers lustres sobre la delimitació d'un model distintiu de l'Europa del Sud, que inclou els països meridionals de la Unió Europea: Espanya, Grècia, Itàlia i Portugal.¹⁷ S'ha debatut si aquest tipus de benestar mediterrani reflecteix una família de nacions,¹⁸ percebudes com a endarrerides respecte del model continental corporativista, o si més aviat constitueix una expressió de provisió social i desenvolupament institucional rudimentaris a la perifèria europea. És evident que, com a Grècia, Itàlia i Portugal, el tret estructurant del règim de benestar espanyol és el paper crucial de la família en totes les àrees del desenvolupament de les polítiques socials. La família continua assumint un paper central en la cura i atenció dels col·lectius més vulnerables de la societat, com són els malalts crònics, la gent gran i els nens. A diferència d'altres països europeus en què l'estat del benestar ha substituït la família en l'atenció directa d'aquests grups mitjançant serveis socials personals, a l'Europa del Sud la família manté una gran responsabilitat en la provisió de benestar i la protecció de persones dependents. La manera d'interactuar de la família amb l'Estat i els poders públics, d'una banda, i les institucions de la societat civil, de l'altra, distingeix el funcionament dels sistemes de benestar de l'Europa del Sud (el grau de variació interna del qual és menor que, per exemple, el de l'Europa continental). Una forta solidaritat intrafamiliar expressada en un suport material i afectiu generós entre els seus membres ha estat responsable en gran mesura del nivell de satisfacció vital entre els seus ciutadans. Tradicionalment, els governs dels països mediterranis de la Unió Europea han donat per descomptada l'autosuficiència de les llars quant a cures personals i suport material. A més, la familiarització amb els drets socials s'ha reflectit en els ordenaments jurídics, amb referències a les obligacions legals respecte als familiars fins i tot fora de l'àmbit de la llar. Tot plegat ha reforçat un model

¹⁷ FLAQUER, LL. «La articulación entre familia y Estado de bienestar en los países de la Europa del sur», *Papers: Revista de Sociologia*, núm. 73 (2004), p. 27-58.

¹⁸ CASTLES, F. «On the political economy of recent public sector development», *Journal of European Social Policy*, vol. 11, núm. 3 (2001), p. 195-211; LEÓN, M. i PAVOLINI, E. «Crisis y Políticas Sociales en el sur de Europa», a *VIII Informe FOESSA. Documento de trabajo 4*, Madrid: FOESSA, 2020.; MORENO, L. (ed.). *El Estado del bienestar en la Europa del Sur*, vol. 7, Madrid: Editorial CSIC-CSIC Press, 1995.

basat en la sobreexplotació dels recursos familiars i, en els darrers temps, en els proporcionats per les dones, extremadament sobrecarregades.¹⁹

La transició d'un model familiar tradicional d'home sustentador a un altre de solidaritat familiar i de parentalitat compromesa ha estat intensa en els darrers temps a l'Europa del Sud.²⁰ Tot i així, aquestes estratègies i pràctiques de solidaritat familiar mediterrània semblen comportar l'efecte pervers de la limitada intervenció pública. L'externalització dels serveis d'atenció personal proveïts per la família ha tingut un gir particular als països de l'Europa del Sud, en què ha guanyat protagonisme l'Administració local, el tercer sector i l'oferta mercantil (com ara, les escoles infantils i els serveis de lleure). Aquest procés, característic dels països del Sud, mostra solucions allunyades de les reformes estructurals institucionalitzades en altres estats del benestar, les quals es veuran parcialment corregides en un futur.²¹

4. PLENA INSTITUCIONALITZACIÓ DE LES POLÍTIQUES SOCIALS BASADA EN DRETS A ESPANYA: DESENVOLUPAMENT NORMATIU (1996-2007)

Aquesta etapa arrenca simbòlicament amb la signatura del Pacte de Toledo,²² que va marcar un punt d'inflexió crucial en el desenvolupament de les polítiques socials a Espanya. Aquest pacte, subscrit per garantir el sistema públic de pensions, ha estat considerat l'acord més important en matèria de política social fins ara. Precisament d'aquest acord va emergir el compromís de desenvolupar la protecció social de les persones en situació de dependència,

¹⁹ MINGIONE, E. i BENASSI, D. «El modelo de bienestar en la Europa del Sur y la lucha contra la pobreza y la exclusión social», *Panorama Social*, núm. 29 (2019), p. 9-23; REY-ARAÚJO, P. M. «The contradictory evolution of "Mediterranean" neoliberalism in Spain, 1995-2008», *Review of Radical Political Economics*, vol. 52, núm. 2 (2020), p. 287-311.

²⁰ FERNÁNDEZ-LOZANO, I. «Fathers as solo caregivers in Spain: A choice or a need?», *Journal of Family Issues*, vol. 40, núm. 13 (2019), p. 1755-1785; KOMP-LEUKKUNEN, K. «Breadwinner models revisited: How a couple's combined work histories influence the retirement transition», *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, vol. 28, núm. 2 (2021), p. 335-358; MORENO-MÍNGUEZ, A., MARTÍN-ROMÁN, A. L. i MORAL, A. «Father parental leave use in Spain: The role of the female partner labour situation», *Work, Employment and Society*, vol. 37, núm. 1 (2023), p. 293-305.

²¹ MORENO, L. (ed.). *Pobreza y exclusión: la "malla de seguridad" en España*, vol. 17, Madrid: Editorial CSIC - CSIC Press, 2002.

²² BLANCO, A. «Informe España 2018: 25 años construyendo un relato sobre nuestro país», *Razón y Fe*, núm. 1440 (2019), p. 23-34; MONEREO, J. L. i RODRÍGUEZ, G. «El Pacto de Toledo 25 años después (A propósito del Informe de Evaluación y Reforma del Pacto de Toledo de 2020)», *Revista de Derecho de la Seguridad Social, Laborum*, núm. 25 (2020), p. 13-32.

que culmina amb la promulgació de la Llei 39/2006, de 14 de desembre, de promoció de l'autonomia personal i atenció a les persones en situació de dependència, coneguda com la «Llei de dependència». Aquesta llei va marcar l'inici de la cinquena etapa²³ en el desenvolupament de les polítiques socials a Espanya. Durant aquest període, es van multiplicar xarxes i camps d'interès, es desplegaren programes i plans d'intervenció, i es diversificaren els problemes socials que eren objecte d'anàlisi i intervenció social. Aquests factors van contribuir significativament a la maduresa institucional de les polítiques socials en el marc del modern estat del benestar a Espanya.

El creixement del sistema de serveis socials i la seva professionalització aquests anys, tant a l'Administració (per impuls del Pla concertat de prestacions bàsiques i d'altres plans) com al tercer sector, es va donar no solament en termes d'extensió, sinó també de contingut, diversificació, millora tècnica i perspectiva conceptual.

Hi ha una intensa activitat normativa que implica, a partir del seu desenvolupament: a) l'opció per una fórmula d'una certa recentralització de l'organització i d'una part del finançament a favor de l'Estat, del govern autonòmic i dels consells insulars mitjançant les lleis autonòmiques; b) un important desenvolupament dels anomenats plans integrals o plans estratègics per sectors d'intervenció; i c) una declaració retòrica de la universalitat dels serveis, la integració i la normalització, la responsabilitat pública i la participació ciutadana, sense disposar de mitjans financers garantits amb instruments legals per fer-los efectius. L'accés als drets el contingut i la garantia d'aquests es veuen explícitament condicionats als recursos disponibles; a més, la distribució de competències no implica compromisos d'obligat compliment que assegurin als ciutadans com poden rebre i exigir a una Administració determinada la prestació de serveis. Els serveis socials es presenten com a universals, però no seran gratuïts si els usuaris tenen capacitat econòmica, ja que en aquest cas hauran de pagar preus públics. La participació ciutadana en la definició, gestió i control dels serveis roman reduïda a un esquema de representació institucional a través de consells consultius, de vegades només formals, sense capacitat real per impulsar propostes.²⁴

²³ BALLESTER, LL. i MIRALLES, A. «Evolució del sistema d'atenció a la dependència a les Illes Balears», *Anuari de l'Envelliment. Illes Balears*, (2014), p. 137-151; RAMÍREZ, J. M. i GARCÍA, G. «Ley de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia: análisis y comentarios», *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, núm. 40 (2007), p. 37-52.

²⁴ AGUILAR, M. «Servicios sociales: las tribulaciones de un sector emergente», MORENO, L. (ed.).

Així, deixant enrere pràctiques assistencials, s'implanten criteris tècnics i professionals que es consoliden i influeixen en les polítiques socials, recollits en diverses normatives i documents tècnics de referència que marquen els objectius del benestar social. No obstant això, aquests criteris no arriben a convertir-se completament en els criteris efectius de funcionament, que són, entre d'altres:²⁵

1. Garantir l'atenció de les necessitats bàsiques a tota la població aplicant el principi d'igualtat de drets per a tots els ciutadans, malgrat les limitacions pressupostàries.
2. Defensar la igualtat d'oportunitats en l'accés als recursos públics de manera normalitzada i promoure el desenvolupament integral de les persones i dels grups socials més desfavorits mitjançant plans integrals de tipus sectorial. A partir dels anys noranta del segle xx, aquests plans integrals van ser substituïts per plans estratègics.
3. Assegurar un tractament integral de les necessitats socials de les persones i dels grups establint mecanismes de coordinació entre àrees i sectors diferents.
4. Contenir les situacions de marginació i pobresa més greus amb el desenvolupament de la renda mínima d'inserció, així com amb altres recursos.
5. Promoure sistemes de participació dels usuaris i dels seus representants (fent més efectius els consells de participació) potenciant la professionalització (reconeixement tècnic dels professionals implicats) i desenvolupant l'avaluació i el control de qualitat dels serveis públics i privats.

El paper del Govern de les Illes Balears va ser poc rellevant, ja que no disposava d'una conselleria específica de benestar social, i la direcció general encarregada d'aquest àmbit depenia de la Conselleria de Sanitat i Seguretat Social. La reduïda capacitat tècnica i la poca implicació política es van centrar en algunes iniciatives limitades, com la creació del «suport transitori comunitari», en resposta a les repetides demandes del Consell de Mallorca per implantar una renda mínima d'inserció. Això va ser modificat intensament des de la seva creació.²⁶ Cal destacar que les Illes Balears van ser la darrera

Reformas de las políticas del bienestar en España, Madrid: Siglo XXI, 2009, p. 171-206.

²⁵ BALLESTER, Ll. i OLIVER, J. Ll. «Els serveis socials a les Illes Balears des de l'Estatut d'Autonomia de 1983», *Arxius de Ciències Socials*, núm. 11 (2004), p. 107-129.

²⁶ Decret 36/1995, de 6 d'abril, pel qual es constitueix el suport transitori comunitari (STC) de les

comunitat autònoma de l'Estat a disposar d'una prestació d'aquest tipus. També cal tenir present dues lleis importants: la Llei per a la millora de l'accessibilitat i la supressió de les barreres arquitectòniques,²⁷ i la Llei 7/1995, de 21 de març, de guarda i protecció dels menors desemparats, aprovades pel Govern de les Illes Balears el març de 1995. La segona llei va ser profundament reformada mitjançant la Llei 9/2019, de 19 de febrer, de l'atenció i dels drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears.

La contenció de la despesa i les reformes per garantir la viabilitat, juntament amb la descentralització territorial i la transferència de la provisió de serveis cap al tercer sector i la societat civil mercantil han caracteritzat el desenvolupament de l'estat del benestar entre els anys 1996 i 2007. Aquest procés es va completar amb l'adopció d'un instrument legal que feu avançar els drets socials, tot i que des d'una perspectiva recentralitzadora, especialment pel que fa a la normativa i al lideratge del procés.²⁸

S'incrementà l'externalització en la prestació de serveis amb iniciatives del sector social i privat sense una regulació i inspecció suficients. Pel que fa a les entitats sense ànim de lucre, el finançament mitjançant un sistema de subvencions no sempre transparent va ocasionar, de vegades, un cert clientelisme polític en la seva concessió, especialment amb entitats de certs sectors socials. Els plec de condicions signats amb les empreses privades solen ser massa genèrics i no detallen prou la qualitat que el servei ha de proporcionar.

Al marge d'aquests problemes de gestió i funcionament, els temes crucials d'aquesta darrera etapa són, d'una banda, el tema històric persistent sobre la desigualtat, la pobresa i l'exclusió social. D'altra banda, destaca l'anàlisi de l'envelliment, la dependència i la integració de persones immigrants a Espanya per motius econòmics, especialment de països no comunitaris. Simultàniament, la problemàtica de la gestió de l'estat del benestar ha guanyat impuls, tant en la coordinació entre l'Estat i els governs autonòmics, com en l'assoliment de l'equilibri territorial en matèria de drets socials i la construcció d'un model mixt de gestió. En aquest model, el tercer sector i el sector

Illes Balears. Disposicions per a l'aplicació del suport transitori comunitari per a Eivissa i Formentera. Bases reguladores: BOCAIB núm. 29, de 7 de març de 2000, Consell Insular de Menorca; BOCAIB núm. 74, de 17 de juny de 1997, Consell Insular de Mallorca; BOCAIB núm. 84, de 8 de juliol de 2000, Consell Insular de Mallorca; BOCAIB núm. 120, de 6 d'octubre de 2001, i Decret 117/2001, de 28 de setembre, pel qual es regula la renda mínima d'inserció.

²⁷ Llei 3/1993, de 4 de maig.

²⁸ AGUILAR, M. *Op. cit.*

mercantil tenen una participació creixent com a col·laboradors del sector públic, tot en un context de preocupació per l'expansió de la despesa social. En aquesta tasca, s'han implicat entitats diverses, com les universitats, el CSIC i fundacions com Alternatives, Argentaria, BBVA, CEACS (Juan March), la Caixa, Trobada, FOESSA i l'ONCE, entre d'altres. Tots aquests organismes van desenvolupar la seva acció preferentment en tres àmbits específics. En primer lloc, van proporcionar formació de professionals a un nivell elevat, incloent-hi la integració plena de programes de grau, com Educació Social o Treball Social durant els anys vuitanta i noranta, a més de màsters i cursos de postgrau. En segon lloc, van promoure la recerca social i la transferència de coneixement, de manera que contribuïren a millorar la fonamentació de les polítiques socials. Finalment, van fomentar el debat en el marc de la societat civil a través de jornades, congressos, tallers i altres activitats similars.

5. REVISIÓ DELS SISTEMES DE BENESTAR DES DE LA CRISI: REPLANTEJAMENT DEL PAPER DEL TERCER SECTOR I LA SOCIETAT CIVIL (2008-2023)

A l'Estat espanyol, aquesta etapa comença amb la coincidència de la implantació de la «Llei de dependència» i altres normatives basades en la universalització dels drets, juntament amb els efectes de la crisi internacional.

En aquesta darrera etapa, en els diferents models europeus del benestar s'ha obert camí la prioritat de l'activació laboral, amb l'objectiu que els ciutadans aconseguixin feines remunerades al mercat de treball formal i que tinguin accés a drets socials i polítiques de benestar universals. Les institucions europees han estat particularment dinàmiques en la difusió del paradigma activador, el qual es tradueix, no obstant, en polítiques diverses. En uns casos, l'exercici de la ciutadania social sembla reforçar-se, mentre que en d'altres, la llei del mercat prima per sobre d'altres consideracions, cosa que aguditza el caràcter asimètric de la condició salarial.²⁹

Aquest interès compartit pels països de la UE en la posada en pràctica del nou paradigma activador, així com els darrers desenvolupaments sobre les reformes de les polítiques socials de benestar a la Unió Europea, deriven de les transicions socioeconòmiques a les societats postindustrials en crisi, que han donat lloc a l'aparició de nous riscos i necessitats socials. Aquestes mancances

²⁹ SERRANO, A. i MAGNUSSON, L. (eds.). *Reshaping welfare states and activation regimes in Europe*, vol. 54, Brussel·les: Peter Lang, 2007.

afecten principalment les transformacions en el mercat de treball, la conciliació entre vida familiar i laboral, i les conseqüències de les reformes introduïdes als estats del benestar respecte dels vells riscos socials, com ara l'atenció sanitària o les pensions.

Les noves necessitats s'associen a quatre desenvolupaments principals:³⁰

- 1) L'augment de la participació femenina en el mercat formal de treball.
- 2) L'increment del nombre de persones grans dependents.

Aquestes dues necessitats han obligat a plantejar les polítiques de conciliació familiar, orientades a equilibrar treball remunerat i responsabilitats familiars de tots els membres de la família (especialment, en relació amb la cura dels menors, l'atenció als dependents més grans o altres persones dependents).

- 3) L'augment de la pobresa entre aquells treballadors amb menys nivell educatiu, amb condicions laborals i retributives de misèria.
- 4) L'expansió dels serveis privats i la desregulació de les prestacions i serveis públics, que ha portat a l'ús creixent de mitjans privats per oferir serveis socials amb nivells de satisfacció inadequats o insegurs.

En aquest llarg període, a Espanya s'ha consolidat un model de protecció social relativament extens en cobertura, especialment en àrees com la sanitat, les pensions i la dependència, mentre que altres àmbits, com la protecció a la família, l'atur i els serveis socials personals, reben una protecció menor. Hi ha una forta tendència a revalorar la participació del tercer sector i una altra tendència relativa a la privatització i a desplaçar cap a la família i al ciutadà els costos del benestar.

Alhora, s'han aplicat noves polítiques de cohesió territorial en matèria sanitària, de consolidació i reforma contínua del sistema públic de pensions. S'ha fet un esforç creixent en serveis socials i, com ja s'ha dit, en protecció social per a les persones en situació de dependència. La política social basada en drets socials universals als quals es dona resposta des d'una estructura basada en un model d'estat del benestar amb una presència important del tercer sector i la iniciativa mercantil, és un sistema universal incomplet. Aquest sistema està fragmentat relativament en diferents nivells de protecció social i mostra una inclusió insuficient de les persones migrants no comunitàries. La persistència de les taxes de pobresa al llarg del període 2008-2022 ho demostra clarament. Tot i aquest resultat limitat, que ha superat les capacitats d'actuació per la

³⁰ CAPONI, S. «Viejos y nuevos riesgos: en busca de otras protecciones», *Cadernos de Saúde Pública*, núm. 23 (2007), p. 7-15; FANTOVA, F. «Los nuevos servicios sociales y las profesiones de la intervención social», *RES. Revista de Educación Social*, núm. 29 (2019), p. 11-27.

pròpia dinàmica socioeconòmica que destrueix les condicions de vida d'una part de la població, en aquest període s'han desenvolupat alguns instruments de política social que han renovat el panorama de les prestacions. La posada en marxa de la renda social garantida (RESOGA) el 2016 pot ser considerada una de les iniciatives més destacades a les Illes Balears,³¹ i va esdevenir una fita per a l'autogovern i el desenvolupament de polítiques socials basades en drets. La crisi econòmica ha generat noves situacions d'emergència social per a les quals sembla que els mecanismes de protecció social no tenen la resposta adequada. Les polítiques neoliberals aplicades majoritàriament per fer front a aquesta crisi han generat noves situacions de vulnerabilitat econòmica i social: la precarietat laboral, contractes de treball de poques hores i/o de pocs mesos, sous baixos, reducció de les prestacions de desocupació, molta competència per a treballs poc qualificats, o dificultats d'inserció laboral per a certes franges d'edat són algunes de les conseqüències evidents de les polítiques adoptades durant aquest període.

El mecanisme d'inclusió social basat en la participació en el mercat de treball no funciona per a àmplies franges de la població.

Els anys vuitanta i noranta del segle xx, la drogoaddicció, les malalties mentals i altres dificultats eren situacions que podien evolucionar cap a una greu precarietat crònica. La crisi de 2008 va posar de manifest que la precarietat econòmica i la manca d'ingressos garantits esdevenia una altra vegada el risc més rellevant, perquè tornava a crear greus situacions de marginació i cronicitat. A les Illes Balears, a través de la renda social garantida, es desenvolupà un dispositiu per donar cobertura a les persones i llars en risc d'exclusió per manca d'ingressos estables. Inicialment, es creà com una renda garantida, un dret reconegut per a qualsevol persona amb tres anys de residència a les Illes Balears i dificultats econòmiques acreditades. Aquest matís de reconeixement de dret i la seva independència d'un pressupost variable estableixen una garantia de percepció sense límit de temps mentre es mantinguin les condicions de necessitat.

El període que es considera, 2008-2023, es va iniciar (al marge de l'aplicació de la Llei de dependència) amb la Llei 4/2009, d'11 de juny, de serveis socials de les Illes Balears, i la seva concreció mitjançant la cartera de serveis socials, mitjançant el Decret 56/2011, de 20 de maig, pel qual es va aprovar la Cartera bàsica de serveis socials de les Illes Balears 2011-2014.

³¹ La Llei 5/2016, de 13 d'abril, de la renda social garantida, es va publicar al BOIB núm. 47, de 14 d'abril de 2016.

Posteriorment, es va actualitzar amb el Decret 66/2016, de 18 de novembre, pel qual s'aprova la Cartera bàsica de serveis socials de les Illes Balears 2017-2020 i s'establien principis generals per a les carteres insulars i locals (BOIB 146, de 2016). Els seus fonaments estableixen el sentit d'aquesta concreció i consideraven que la Llei 4/2009, d'11 de juny, de serveis socials de les Illes Balears, determinava que eren prestacions del sistema públic de serveis socials les actuacions, les intervencions tècniques, els programes, els projectes, els mitjans i les ajudes econòmiques i tecnològiques que s'ofereixen a les persones i que es destinen a complir les finalitats del sistema de serveis socials: donar resposta a les necessitats socials, ja sigui amb un enfocament preventiu, de suport o de promoció social. La Cartera bàsica és l'instrument que determina el conjunt de prestacions del sistema públic de serveis socials i garanteix, com a mínim, que es prestin a tot el territori de les Illes Balears i que siguin exigibles com a dret subjectiu en cas que es tracti de prestacions garantides. Aquestes prestacions del sistema públic de serveis socials es classifiquen, a la Cartera bàsica de serveis socials, en tècniques, econòmiques i tecnològiques, i es defineixen segons els aspectes següents: el tipus de prestació, la població a la qual s'adreça, l'establiment o l'equip professional que l'ha de gestionar, els perfils i les ràtios del personal professional i els estàndards de qualitat. Les carteres de serveis socials (la del Govern i les dels consells insulars) són, en conseqüència, el recull sistematitzat i operatiu de prestacions que el sistema ofereix a la ciutadania segons les diferents situacions de necessitat social.

No es poden detallar totes les ofertes incloses, ja que s'estructuren sobre la base del reconeixement dels drets socials i s'apliquen amb criteris professionals. No obstant això, es poden diferenciar conceptualment en tres àmbits: situacions de necessitat per manca d'autonomia, situacions de necessitat en l'àmbit de les relacions socials i situacions de necessitat material i de recursos socials.

Les necessitats per manca d'autonomia inclouen les limitacions que afecten l'autonomia a causa de l'edat, malalties o discapacitats. Aquestes condicions poden afectar l'autonomia física, mental, intel·lectual o sensorial de les persones. Es poden considerar dos grans tipus de necessitats en aquest àmbit:³²

³² BALLESTER, LL. i SERRANO, I. «Riesgo de exclusión y política social en Illes Balears», HERNÁNDEZ, M. (ed.). *Riesgo de exclusión y políticas autonómicas en España*, Madrid: Consejo Económico y Social de España, 2020, p. 179-213.

- **Dependència:** són les necessitats a les quals es refereix la Llei 39/2006, de promoció de l'autonomia i atenció a les persones en situació de dependència, al marge del seu procés d'implementació.
- **Discapacitat:** són les necessitats que tenen a veure amb la restricció, l'absència o la diversitat de les capacitats, d'acord amb la definició de l'Organització Mundial de la Salut, que recull la normativa que regula el procés de valoració i reconeixement del grau de discapacitat.

Les necessitats per dificultats relacionals són les situacions de necessitat en les quals hi ha dificultats en les relacions socials, ja sigui per manca de relacions o per dificultats greus diverses que generen risc a les persones en el seu desenvolupament psicosocial. Es poden considerar dos grans tipus de necessitats:

- **Dificultats i mancances en les relacions familiars:** situacions provocades per la manca de compliment de les responsabilitats de suport en el context familiar: situacions de violència (masclista, contra els infants, les persones dependents), situacions de desemparament i de negligència en l'atenció a persones vulnerables (infants i adolescents, gent gran, persones amb discapacitat) i, també, l'aïllament per manca de xarxa familiar. En aquest àmbit se situa, per exemple, el Sistema de Protecció a la Infància i Adolescència.
- **Dificultats en les relacions socials:** dificultats per a la integració en l'entorn comunitari per diversos motius, com ara l'aïllament social, l'estigmatització i el rebuig (racisme, xenofòbia).

Les necessitats materials i de recursos socials inclouen situacions de necessitat de tipus material, vinculades a la subsistència digna i a les capacitats per assolir aquesta subsistència autònoma, des d'una perspectiva social. Per exemple:

- **Manca o dèficit de recursos materials, econòmics i d'habitatge:** aquí se situa la renda social garantida.
- **Dificultats per a la inserció sociolaboral:** manca de feina, precarietat en l'ocupació, manca de les habilitats socials en el mercat de treball o la producció autònoma.
- **Dificultats per a la inserció socioeducativa:** habilitats socials en el context educatiu i formatiu.

Aquest marc de comprensió simplificada de les necessitats permet entendre les ofertes desenvolupades per fer front a les dificultats. Per als anys que venen, a més del camp general definit pels tres grans àmbits, serà un tema prioritari en l'anàlisi de les polítiques del benestar social la qüestió de la immigració

(ja supera el 10% de la població espanyola empadronada i més del 15% a les Illes Balears), especialment en relació amb la integració social de la segona generació d'immigrants i el ple accés a les prestacions socials de l'estat del benestar.

Això a banda, a l'agenda dels reptes socials, l'envelliment de la població, en les diferents facetes, serà prioritari i, en particular, la protecció social a les persones en situació de dependència. L'increment de l'esperança de vida i de la població de més de 75 anys, el canvi profund en la grandària de la família espanyola i les seves funcions, i la incorporació de la dona al mercat de treball (que constitueix el 85% de la població cuidadora informal) fan inviable a mitjà termini el model tradicional de cures informals, basat en la feina no pagada de la dona. La dependència ha passat de ser un problema de la família a un risc social confrontat àmpliament per la població espanyola.

La política social basada en drets socials ha trobat el seu espai i ha demostrat al llarg d'aquests seixanta anys la seva permanència i estabilitat, en un context de creixement econòmic i àmplia legitimitat política. S'ha desenvolupat entre la contenció relativa del creixement de la despesa social i la pressió social a favor de la cobertura de noves necessitats sanitàries i socials, entre la solidesa de la Seguretat Social i les pressions privatitzadores, però mantenint el repte de noves reformes, condicionades, en part, per l'evolució socioeconòmica i les polítiques europees. Tot això s'esdevé en el context d'un model de polítiques socials descentralitzat i creixentment socialitzat, i amb una tendència al desenvolupament de polítiques globals de coordinació i solidaritat interterritorial i intergeneracional.

6. UNA APROXIMACIÓ A LES CONCLUSIONS SOBRE EL CANVI DE LES POLÍTIQUES SOCIALS

La intensa evolució observada en el desenvolupament de les polítiques socials al conjunt de l'Estat i també a les Illes Balears els darrers seixanta anys permet observar que s'ha construït un sistema democràtic que ha donat resposta a les necessitats i a la desigualtat social, però també que ha aconseguit legitimar-se al llarg d'aquest procés. Es podrien resumir els eixos del canvi del franquisme en procés de descomposició (anys seixanta i setanta) a la

democràcia social, de manera necessàriament incompleta, a partir de qüestions que el caracteritzen:³³

1. D'una Seguretat Social de mínims a un Estat de drets socials. Es passa d'un sistema dualista a un sistema de plens drets socials. És a dir, es transita a la política social amb un desenvolupament institucional important i drets socials reconeguts a tota la població, des d'un sistema social franquista en què les prestacions, regulades legalment, s'assignen als grups socials en relació amb el mercat de treball formal, alhora que prestacions discrecionals (de beneficència) van a parar a la resta de la població.
2. D'un Estat franquista fortament centralitzat i burocratitzat, a un intens procés de descentralització de competències. L'Estat s'estructura en comunitats autònomes plenament competents en serveis socials i polítiques socials, però amb una presència apreciable de polítiques d'iniciativa estatal, desenvolupades a totes les comunitats per la dependència del finançament i altres procediments de recuperació del paper del Govern de l'Estat (legislació de dependència, ingrés mínim vital, etc.).
3. D'un sistema de prestacions contributives limitades en el franquisme, a un sistema de múltiples garanties d'ingressos. En el franquisme, s'observa l'absència d'una xarxa pública de garantia d'ingressos, amb un plantejament nul de lluita contra la pobresa i la desigualtat en l'Administració de l'Estat. En la democràcia, es desenvolupa progressivament el conjunt de sistemes de garanties d'ingressos, incloent-hi prestacions contributives i no contributives estatals, rendes socials de diversos tipus i una àmplia xarxa de serveis socials, però sense cobertura universal.
4. La família és l'eix central dels sistemes de suport en el franquisme, mentre que modera la seva rellevància en la democràcia social. Malgrat la incorporació de la dona al mercat de treball i el canvi familiar, la família no abandona la seva importància com a xarxa de seguretat. En el franquisme, l'oferta de recursos amb finançament públic, de residències, centres de dia o serveis d'atenció a domicili se situava molt per sota de la mitjana europea en sectors com el de la gent gran o

³³ BALLESTER, Ll. *Op. cit.*; CARO, F. *Op. cit.*; PINO, E. i RAMOS, J. A. «Las reformas de las políticas de bienestar en España: una visión de conjunto», MORENO, L. (ed.). *Reformas de las políticas del Bienestar en España*, Madrid: Siglo XXI, 2009, p. 337-362.

persones amb discapacitat. Per aquest motiu, la major part de l'atenció recau sobre la família, i especialment les dones s'acaben encarregant de la cura de les persones en situacions de dependència.

5. D'una política d'Estat fortament burocratitzada al desenvolupament d'un model públic de reconeixement de drets socials, descentralitzat, amb una presència important del tercer sector. El sistema espanyol de serveis socials actual es caracteritza per ser un sistema mixt de provisió preferentment pública, però amb una presència rellevant del tercer sector, en bona part finançat amb recursos públics. En el sector públic, es troben tres nivells institucionals: les iniciatives de l'Estat, la dels governs de les comunitats autònomes i altres organismes autonòmics (consells, cabildos, diputacions forals) i, finalment, els serveis d'iniciativa municipal. En el tercer sector, hi ha un conjunt d'iniciatives no lucratives extens, amb grans organitzacions, com Creu Roja Espanyola, Càritas Espanyola, l'ONCE i altres. Finalment, augmenta un sector mercantil en expansió, especialment orientat a captar les inversions i transferències de l'Estat per mantenir l'atenció a les situacions de dependència.
6. De la forta desigualtat en l'accés als serveis socials en el franquisme, a la normalització de l'accés a partir de drets, moderats per la comprovació i avaluació de necessitats. En el franquisme, s'identifica un sistema de provisió basat en la beneficència o en limitades prestacions contributives, al qual es dediquen recursos escassos. Això deixa un ampli camp d'intervenció al sector privat lucratiu i menys a la iniciativa social comunitària, a causa del control polític estricte de la societat civil. En el procés de canvi democràtic, es desenvolupa un sistema de responsabilització pública amb importants pressuposts que garanteixen la resposta a les necessitats. En qualsevol cas, aquest procés quedarà limitat per crisis econòmiques i fiscals diverses.
7. Del model únic, a la diversitat de models. En el franquisme, només el Govern de l'Estat dissenya polítiques socials i ho fa amb un component burocràtic i de control rigorós que limita l'adaptació a realitats diferents. L'Estat democràtic desenvolupa un model en el qual es dissenyen polítiques en tots els nivells de l'Administració, notòriament en els governs autonòmics, però amb una fota presència d'òrgans intermedis (consells insulars, diputacions forals, cabildos insulars, diputacions provincials), així com administracions locals amb capacitat pressupostària molt diversa, cosa que permet desenvolupar

un sistema amb diferències territorials considerables, tant en el volum i la qualitat dels serveis de benestar com en les formes de gestió. Això genera tensions polítiques múltiples, tant en l'àmbit dels drets (amb nivells diferents al País Basc, per exemple) com en el de les polítiques de finançament diferencial entre territoris.

A Espanya, les diferències entre les comunitats autònomes són molt acusades. Després de vint anys d'autonomies, és evident que el procés de descentralització política i administrativa ha portat a l'aparició d'opcions polítiques i d'agendes institucionals diferenciades en el camp dels serveis socials. La conseqüència més immediata és l'aparició de tendències diverses en la configuració dels serveis socials a les comunitats autònomes i una gran heterogeneïtat.³⁴

8. D'un model de clientelisme que facilita la corrupció, a un model de fiscalització democràtica que no sempre l'ha poguda evitar. Les característiques del franquisme facilitaven el desenvolupament d'una estructura de relacions entre les administracions públiques, el sector privat i les organitzacions voluntàries (de caire benèfic i religiós) basada en el particularisme, el control polític centralista i el clientelisme, en la qual la coordinació i la concertació de polítiques entre el sector públic i el de la societat civil eren relativament febles. L'estat democràtic ha avançat en la legislació que regula aquestes relacions, mitjançant normatives sobre contractes, la normalització dels concursos públics i els sistemes de finançament. No obstant això, no sempre s'ha aconseguit fiscalitzar democràticament tots els processos, i de tant en tant reapareixen les relacions de clientelisme entre organitzacions privades o d'iniciativa social i l'Administració pública.
9. De la manca de professionals i criteris fonamentats en l'àmbit dels serveis socials durant el franquisme, s'ha passat a una intensa professionalització i desenvolupament per mitjà de la formació i la fonamentació de les intervencions socials, educatives i psicològiques. En el sistema democràtic, s'han impulsat la formació universitària i el reconeixement professional, homologat amb el desenvolupament del coneixement científic aplicat als serveis socials i a l'àmbit de la política social a Europa. Mentre que la presència d'assistents socials i psicòlegs als serveis socials durant els anys seixanta i setanta del segle

³⁴ HERNÁNDEZ, M. (ed.). *Riesgo de exclusión y políticas autonómicas en España*, Madrid: Consejo Económico y Social de España, 2020.

XX era anecdòtica, a partir dels anys vuitanta, el Treball Social, la Psicologia i la Pedagogia seran disciplines que de cada vegada tindran més presència. Ha augmentat la diversificació de les professions amb formació universitària de cada vegada més consistent, i s'ha impulsat la publicació de treballs i l'organització de congressos científics, així com la realització de recerca aplicada, etc.

L'Acció Social Catòlica a Mallorca durant
la segona meitat del segle xx. Anàlisi d'un
compromís social
*Catholic Social Action in Mallorca during the
second half of the 20th century. Analysis of a
social commitment*

Joan Josep Matas Pastor
j.matas@cesag.org
CESAG - UP Comillas (Espanya)

Data de recepció de l'original: 19-03-2024

Data d'acceptació: 9-05-2024

RESUM

L'article pretén esbossar les línies mestres de l'acció social de l'Església catòlica de Mallorca al llarg del segle xx. Analitzam les presències i les accions de l'Església vers els col·lectius més vulnerables de la societat. De fet, passarem d'una acció social benefico-caritativa amb to paternalista a principi del segle xx a una acció social més estructural i amb una vocació de justícia social a partir de la segona meitat del segle.

De Càritas diocesana i de l'Acció Catòlica especialitzada, sobretot la del món obrer, sorgiren tot un seguit d'iniciatives socials durant els anys seixanta de segle xx que tengueren continuïtat durant la transició democràtica, a mesura que es consolidava l'actual estat del benestar. Així doncs, l'Església de Mallorca es va haver d'adaptar a aquesta nova conjuntura articulant una xarxa d'entitats confessionals i no confessionals, bé ja existents, bé de nova creació, amb l'objectiu de donar resposta a necessitats estructurals i conjunturals del desenvolupament econòmic.

PARAULES CLAU: Acció Catòlica, Càritas, tercer sector social, beneficència, justícia social.

ABSTRACT

The article aims to outline the main lines of the social action of the Catholic Church of Mallorca throughout the 20th century. We analyze the presence and actions of the Church towards the most vulnerable groups in society. In fact, we went from a beneficent-charitable social action with a paternalistic tone at the beginning of the 20th century, to a more structural presence with a vocation for social justice from the second half of the 20th century.

From the diocesan Caritas and the Specialized Catholic Action, especially that of the working class, a whole series of social initiatives arose during the 1960s. These continued during the democratic transition as the current state of welfare was consolidated. So, the Church of Mallorca is trying to adapt to this new situation by articulating a network of confessional and non-confessional entities, either already existing or newly created, with the aim of responding to structural needs and conjunctures of economic development.

KEY WORDS: Catholic Action, Caritas, Third Social Sector, Charity, Social Justice.

RESUMEN

El artículo pretende esbozar las líneas maestras de la acción social de la Iglesia Católica de Mallorca a lo largo del siglo xx. Analizamos las presencias y las acciones de la Iglesia hacia los colectivos más vulnerables de la sociedad. De hecho, pasamos de una acción social benéfico-caritativa con tono paternalista a principios del siglo xx a una acción social más estructural y con una vocación de justicia social a partir de la segunda mitad del siglo.

De Cáritas diocesana y de la Acción Católica especializada, sobre todo la del mundo obrero, surgieron una serie de iniciativas sociales durante los años sesenta de siglo xx. Éstas tuvieron su continuidad durante la transición democrática a medida que se consolidaba el actual estado del bienestar. Así pues, la Iglesia de Mallorca se va a adaptar a esta nueva coyuntura articulando una red de entidades confesionales y no confesionales, ya existentes o de nueva creación, con el objetivo de dar respuesta a necesidades estructurales y coyunturales del desarrollo económico.

PALABRAS CLAVE: Acción Católica, Cáritas, tercer sector social, beneficencia, justicia social.

I. INTRODUCCIÓ

L'acció social de l'Església és la tasca que fan les comunitats cristianes a favor dels més desafavorits i dels més pobres, a la llum de l'Evangelí. És un camp molt ampli que inclou totes les accions dutes a terme en el món dels pobres, dels marginats, dels presos, dels immigrants, de les persones que són explotades sexualment, dels qui viuen en condicions injustes en el món del treball, dels malalts, etc. L'acció social de l'Església és la manifestació irrenunciable de la seva pròpia essència.¹

Entre 1900 i 1950, l'Església catòlica dugué a terme una acció social inspirada en l'encíclica *Rerum Novarum*, de Lleó XIII. Aquesta acció es fonamentava a resoldre la qüestió social creant sindicats obrers i agrícoles, organitzats d'acord amb l'harmonia social entre patrons i obrers. A més, l'Església articulà i creà l'Acció Catòlica com a ens homogeneïtzador i uniformitzador de l'associacionisme catòlic de caràcter parroquial i diocesà. L'objectiu de tot plegat era fer front a la irrupció i al creixement del sindicalisme i l'associacionisme obrer marxista. En el primer epígraf analitzam tota aquesta conjuntura.

En el segon epígraf parlem del compromís ciutadà, polític i social dels militants dels moviments especialitzats de l'Acció Catòlica a Mallorca i, més concretament, dels moviments juvenils obrers, els més actius en la seva voluntat transformadora de la realitat. A més a més, mesuram i valoram el paper de Càritas diocesana en l'articulació d'una nova visió catòlica del món fonamentada en la transformació de les estructures socials que despersonalitzen i deshumanitzen la societat.

El paper de l'acció social catòlica en la transició política i la creació i consolidació de l'estructura de la comunitat autònoma és el fil conductor del tercer epígraf, en el qual analitzam les entitats catòliques més arrelades de l'anomenat *tercer sector social*.

2. ANTECEDENTS: ACCIÓ SOCIAL CATÒLICA A LA PRIMERA MEITAT DEL SEGLE XX

L'Església catòlica ha prestat sempre atenció als col·lectius més vulnerables de la societat. Al llarg de la història aquesta atenció ha tengut moltes formes:

¹ JUBANY, J. M. «L'acció social a l'Església catòlica», *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 69 (2018), p. 138-139.

de vegades ha predominat la beneficència; els darrers segles, i sobretot arran de la publicació de l'encíclica *Rerum Novarum*, del papa Lleó XIII, el 1891, s'ha anat elaborant una doctrina, la doctrina social de l'Església, en què els pobres tenen un paper cada vegada més central. A partir d'aquí, l'atenció als més necessitats passa de ser un acte de filantropia a ser una acció de justícia social. Aquesta encíclica fou la resposta de l'Església catòlica a un doble repte. Per una banda, la incardinació dins els Estats liberals, encara que doctrinalment es mantenia un discurs antiliberal. I, per altra banda, la irrupció i la consolidació del marxisme com a eix ideològic que vertebrà el moviment obrer i que obligava l'Església a reaccionar si no volia perdre el control social en el món de les relacions laborals.²

En el primer terç del segle xx podem afirmar que es consolidà a Mallorca un teixit associatiu obrer catòlic en clau antiliberal i antimarxista, com a resposta a l'associacionisme obrer i al sindicalisme de classe.³ Així doncs, podem destacar la consolidació dels cercles d'obriers catòlics com a entitats mutualistes, instructives, religioses i de lleure en un àmbit sobretot urbà. Entre 1907 i 1912 es fundaren un total de quaranta-sis cercles. En aquest punt, l'Església havia perdut la por i veié la necessitat de crear associacions més enllà de les finalitats purament religioses.⁴

A l'empara de la llei de sindicats agrícoles de 1906, mentre alguns cercles d'obriers catòlics, sobretot urbans, es consolidaren i la immensa majoria dels rurals anaven en declivi, sorgí l'opció agrarista dels catòlics mallorquins. No debades, molts cercles es transformaren en sindicats agrícoles, caixes d'estalvi i crèdit rural i cooperatives al llarg del segon decenni de segle xx. Aquest associacionisme s'ha d'interpretar en clau de prevenció del socialisme; per tant, en confrontació i no en diàleg. Entre 1907 i 1909 es fundaren a Mallorca setze sindicats agrícoles de tall social catòlic.⁵

Pel que fa al sindicalisme obrer catòlic a Mallorca, cal apuntar el protagonisme que va adquirir durant el segon decenni del segle xx el Patronat

² MATAS PASTOR, J. J. *De la beneficència a la justícia social. L'acció social catòlica a Mallorca (segles XX-XXI)*, Palma: Leonard Muntaner Editor, 2022, p. 35.

³ GABRIEL SIRVENT, P. *El moviment obrer a Mallorca*, Barcelona: Curial-Lavinia, 1973. Vegeu també GABRIEL SIRVENT, P. *El moviment obrer a Mallorca*. Palma: Documenta Balear, 2024. Aquest darrer és una ampliació i revisió del primer.

⁴ FULLANA PUIGSERVER, P. *El Moviment Catòlic a Mallorca (1875-1912)*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1994, p. 499.

⁵ *Ibidem*, p. 526.

Obrer, entitat juvenil obrera fundada l'any 1907 pel pare Vives, SJ.⁶ També, els jesuïtes i la patronal del tren crearen l'any 1913 el Sindicat Ferroviari, amb seu a l'esmentat patronat. El procés de creació de sindicats nous amb els trets del ja mencionat arribà al punt àlgid l'any 1915, amb la constitució de la Federació de Sindicats Obrers, integrada per vuit sindicats. Cal afegir que l'estructuració del sindicalisme catòlic es va veure reforçada amb l'engegada de la Federació Obrera Catòlica de Mallorca l'any 1919, que tenia la seu al carrer de Can Savellà, de Palma, i que creà el seu òrgan de premsa, *El Adalid*. Els anys vint del segle xx fou especialment rellevant la creació de sindicats obrers femenins i la Federació de Sindicats Catòlics Femenins de Mallorca. Cal puntualitzar que l'etapa de la Segona República fou de decadència d'aquest model d'associacionisme professional catòlic.

Doncs bé, a conseqüència de l'encíclica *Quadragesimo anno* (1931), de Pius XI, s'impulsà un nou obrerisme confessional, impregnat d'una mentalitat de defensa dels valors tradicionals del catolicisme illenc i amb un caràcter defensiu contra els atacs de la legislació republicana. De fet, el 1933 s'inicià la Federació Professional d'Acció Obrera, però ben aviat es posà en evidència que els sindicats obrers catòlics depenien cada cop més de la dreta política. Molts actes de propaganda dels partits polítics dretans es feien en clubs o locals parroquials. Així doncs, en aquest context de reorganització conservadora sorgí l'anomenada Agrupació de Treballadors Societat Obrera de la Unió de Dretes, presidida per Andreu Buades Ferrer, que al mateix temps era vocal de la Junta Diocesana de la Federació Diocesana de l'Acció Catòlica.⁷

L'esclat de la Guerra Civil i el nou estat de coses que s'imposà varen fer desaparèixer totes les societats obreres confessionals, malgrat el caràcter confessional del nou règim sorgit del cop d'estat i de la guerra. Novament, la presència de l'Església espanyola i diocesana en el món obrer es va reprendre amb la constitució dels moviments especialitzats de l'Acció Catòlica Espanyola. Hem de tenir present que la història oficial dels moviments especialitzats s'encetà a final de l'any 1947, quan la revista *Ecclesia* en publicà les normes generals. Aquest reglament havia estat aprovat per la direcció central de l'Acció Catòlica Espanyola el 4 de maig de 1946. Aquesta normativa regulava el desenvolupament i el funcionament de les noves organitzacions especialitzades

⁶ FULLANA PUIGSERVER, P. i SALAS FUSTER, A. *Cent anys del Patronat Obrer (1907-2007)*, Palma: IRU, 2007, p. 268.

⁷ MATAS PASTOR, J. J. *De la sagristia al carrer. Acció Catòlica Espanyola a Mallorca (1931-1959)*, Palma: Leonard Muntaner Editor, 2005, p. 35-36.

en el si de les quatre branques de l'Acció Catòlica ja existents.⁸ Així doncs, es crearen la Joventut Obrera Masculina, la Joventut Obrera Femenina, la Germandat Obrera Femenina i la Germandat Obrera Masculina. Aquesta darrera es constituí l'any 1947 per iniciativa de mossèn Bartomeu Quetglas i Gayà. Integrada per obrers adults, fou implantada a l'Estat espanyol pel dirigent obrerista Guillem Rovirosa i Albert (1897-1964) en la mateixa línia apostòlica de la Joventut Obrera Cristiana (JOC) belga.

Per tal de no rompre la parroquialitat, la Germandat Obrera Masculina d'Acció Catòlica es constituí provisionalment el dia 11 de juliol de 1946 com a Centre Interparroquial Especialitzat Obrer. Aquest centre fou impulsat per un grup d'obers que es posaren en contacte amb el ferroviari Andreu Fornés Font, aleshores vocal obrer del Consell Diocesà d'Homes d'Acció Catòlica i resident a la parròquia de la Soledat de Palma. En el moment que fou creat, el centre tenia cent cinquanta-cinc afiliats. Segons la documentació trobada a la Casa de l'Església, quatre anys després, el 22 d'agost de 1950, ja en tenia mil dos-cents vuitanta-un,⁹ xifra gens menyspreable. L'activitat pedagògica estrella de les Germandats Obreres d'Acció Catòlica (GOAC) fou, sens dubte, el curset de formació de dirigents, que constava de tres assignatures: Doctrina Social de l'Església, Religió i Moral, i Legislació del Treball. Al primer que s'impartí a la nostra diòcesi hi assistiren disset cursetistes.¹⁰

Pocs mesos després d'engegar el centre interparroquial obrer, més concretament el dia 29 de gener de 1947, s'inicià el Centre Interparroquial d'Homes d'Acció Catòlica de la Companyia de Ferrocarrils de Mallorca. Hem de tenir ben present que l'obrerisme ferroviari lligat a la Companyia dels Ferrocarrils de Mallorca havia estat clau en la creació i el desenvolupament de sindicats professional de les Illes Balears durant la Segona República, i tornarà a ser cabdal en la conformació de l'especialització obrera en el si de l'Acció Catòlica Diocesana. Especialment destacats en foren Sebastià Caldentey Cantallops, de la parròquia de Sant Miquel, i el ja esmentat Andreu Fornés

⁸ MONTERO GARCÍA, F. *La Acción Católica y el Franquismo. Auge y crisis de la Acción Católica especializada*, Madrid: UNED Ediciones, 2000, p. 15.

⁹ ARXIU DE LA CÚRIA DIOCESANA (ACD). Secció de l'Acció Catòlica. Interparroquial obrers, lligall 131, «Relació d'afiliats i familiars», 22 p.

¹⁰ *Formación*, setembre de 1947, «Primer cursillo para formación de dirigentes de la HOAC i la JOAC», p. 2.

Font, de la parròquia de la Soledat, sobretot pel seu compromís amb les estructures diocesanes de l'Acció Catòlica.¹¹

A partir de 1936 i de la instauració del nou règim sorgit del cop d'estat i de la Guerra Civil, cal esmentar el paper central i el quasi monopoli de l'Acció Catòlica sobre l'acció social de l'Església. La caritat, la beneficència i el món obrer foren els tres eixos vertebradors d'aquesta acció social, feta seguint les directrius emanades de la jerarquia.

3. ACCIÓ SOCIAL DE L'ESGLÉSIA DE MALLORCA ENTRE 1950 I 1975. DE LA CARITAT A LA JUSTÍCIA SOCIAL

En aquest apartat ens centrarem en l'anàlisi del compromís caritatiu i social de l'Església de Mallorca a través de Càritas i dels moviments especialitzats de l'Acció Catòlica, prioritzant l'especialització obrera. Ja hem dit amb anterioritat que de l'Acció Catòlica Espanyola sorgí, entre d'altres, Càritas. En farem cinc cèntims, del seu desenvolupament i concreció a la diòcesi de Mallorca.

3.1. Càritas Diocesana de Mallorca: principi i fonament de l'acció social de l'Església de Mallorca

Els orígens de Càritas a l'Estat espanyol els hem de situar dins la Junta Tècnica Nacional de l'Acció Catòlica Espanyola, creada el març de 1941, que organitzà la Campaña pro Caridad el curs 1941-42.¹² Òbviament, la Junta Diocesana de l'Acció Catòlica de Mallorca no fou aliena a la campanya, i el Secretariat Diocesà organitzà i va difondre el seu esquema entre els consells diocesans. Analitzant les activitats globals de la campanya, hem de convenir que s'emmarquen en una lluita per la supervivència i per mitigar el fantasma de la misèria generada en la postguerra immediata.

Amb posterioritat a la campanya de caritat, la Direcció Central de l'Acció Catòlica Espanyola publicà l'any 1943 les «Bases para la organización y

¹¹ ARXIU DE LA CÚRIA DIOCESANA (ACD). Secció de l'Acció Catòlica. Consell diocesà. Composició i dades personals, lligall 141, «Datos personales de los antiguos componentes del Consejo Diocesano», p. 7.

¹² Per a una evolució de Càritas Espanyola, vegeu SÁNCHEZ JIMÉNEZ, J. *50 años de Acción Social. Càritas Espanyola (1947-1997)*, Madrid: Càritas Española, 1997.

funcionamiento de los Secretariados Parroquial y Diocesano de Caridad», que donaven continuïtat a la campanya i a la necessitat d'emprar els organismes de l'Acció Catòlica per a tal finalitat.

No podem passar per alt que l'octubre de 1942 ja s'havia creat el Secretariat Nacional de Caritat en el marc de la Junta Tècnica Superior de l'Acció Catòlica Espanyola. D'entre els seus objectius, cal destacar el foment i l'impuls dels secretariats parroquials i el fet de servir de plataforma per al relleu i el rellançament de l'acció caritativa i beneficosocial de l'Església. Les primeres organitzacions parroquials de caritat es crearen a la ciutat de Palma.¹³

Tot plegat, es va seguir l'esquema tradicional del catolicisme social espanyol, és a dir, la recerca d'una alternativa entre acció benèfica i acció social. Així doncs, dins aquest context hem de situar l'aprovació, per part del bisbe Josep Miralles i Sbert, de les normes per a l'organització i el funcionament dels secretariats parroquials i diocesà de Caritat el dia 25 de maig de 1944. A partir d'aquesta data començaren a funcionar el Secretariat Diocesà i alguns secretariats parroquials. Podem dir que dugueren a terme una acció social d'emergència de cada vegada més necessària, sobretot si observem la quantitat global invertida en socors des de 1944 fins a 1950, que gairebé es multiplicà per quaranta. Així, es passà de 14.166,55 pessetes l'any 1944 a 542.202,26 l'any 1950.¹⁴

A final de l'any 1949, la nostra diòcesi tenia trenta-nou secretariats parroquials organitzats. D'aquests, vint-i-dos eren de parròquies de Palma, i disset, de la Part Forana. A final de l'any 1950, el nombre de secretariats parroquials era de quaranta-tres. D'aquesta etapa primerenca voldria destacar també que del Secretariat Diocesà de Caritat depenia el funcionament del Consultori Mèdic de Sant Josep. Aquest s'havia reorganitzat l'any 1947 per adequar-se a les normes establertes a la Segona Assemblea Nacional de Caritat. Els encarregats eren metges que pertanyien a la Germandat de Sant Cosme i Sant Damià, ajudats per infermeres i germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül. Només dues xifres: durant l'any 1948 el consultori va atendre un total de 1.619 malalts i administrà 2.889 injeccions.

Durant els anys cinquanta del segle xx, el Secretariat Nacional de Caritat i els diocesans anaren adquirint una creixent autonomia financera i operativa

¹³ FULLANA PUIGSERVER, P. *Una llarga història de servei. Càritas Diocesana de Mallorca (1961-2011)*, Palma: Càritas Mallorca, 2011, p. 16.

¹⁴ MATAS PASTOR, J. J. *De la sagristia al carrer. Acció Catòlica Espanyola a Mallorca (1931-1959)*, Palma: Leonard Muntaner Editor, 2005, p. 193.

que posà les bases per a la futura fundació de Càritas com a obra independent de l'Acció Catòlica. Als secretariats parroquials del centre de Palma, impulsors inicials del projecte, hi hem d'afegir durant el decenni de 1950 les parròquies de l'eixample i de la perifèria, com ara Sant Francesc de Paula, el Sagrat Cor i Sant Josep. Precisament fou al voltant de les parròquies urbanes que es detectaren noves necessitats i falta d'equipament social (escoles, dispensaris i centres per a persones grans, entre d'altres) que l'Administració pública no proporcionava. També es detectà la necessitat d'habitatge i es creà, a aquest efecte, el Patronat de l'Habitatge de la Mare de Déu de Lluc el dia 10 de juny de 1954.¹⁵

L'arribada, la primavera de 1954, de l'Ajuda Social Americana possibilità que Càritas s'organitzàs d'una manera més professional i sistemàtica, requisit indispensable per a poder rebre i gestionar l'ajut.¹⁶

Fou important per a Càritas, però també per a l'acció social i caritativa de l'Església de Mallorca, la posada en funcionament el curs 1959-60 de l'Escola d'Assistents Socials, adreçada en els inicis a les dones i al·lotes de l'Acció Catòlica i embrió de l'actual grau universitari de Treball Social. La seva funció bàsica consistia en la formació tècnica i espiritual de la dona per capacitar-la per exercir una tasca que li reportàs un reconeixement professional i social. L'impuls inicial de l'escola fou degut, sens dubte, a la figura de Bàrbara Pons Marquès, directiva de l'Acció Catòlica Diocesana durant els anys cinquanta del segle XX, i tia del que fou president del Congrés dels Diputats pel PSOE entre 1986 i 1996, Fèlix Pons i Irazzábal.

A final dels anys cinquanta del segle XX, l'Església és conscient que la caritat i l'acció social només es podran dur a terme implementant uns projectes pastorals que tenguin en compte la sociologia religiosa que possibilita una anàlisi empírica de la realitat i que proporciona les eines suficients per transformar-la. És en aquest context que hem d'entendre la insistència del bisbe Enciso a tots els rectors perquè actualitzassin els registres de pobres de cada parròquia i activassin la formació i habilitació dels visitadors.

El maig de 1960, la conferència de metropolitans aprovà els estatuts que confirmaven Càritas com un organisme autònom, i així també es formalitzaven definitivament les Càritas diocesanes. De fet, a la nostra diòcesi, l'Assemblea Diocesana de Càritas es desenvolupà els dies 21 i 22 de maig d'aquell mateix

¹⁵ FULLANA PUIGSERVER, P. *Una llarga història de servei. Càritas Diocesana de Mallorca (1961-2011)*, Palma: Càritas Mallorca, 2011, p. 28-29.

¹⁶ *Ibidem*, p. 33-34.

any. Podem afirmar que aquesta és la data en què començà a la nostra diòcesi el procés d'autonomia de l'acció social més enllà de la caritat i de la beneficència lligada a la pietat i a les accions conjunturals més o menys aïllades. El nou organisme possibilità una acció estructural vers la justícia social.¹⁷

Els canvis socials, econòmics i culturals provocats pel boom turístic, així com l'impacte i la recepció del Concili Vaticà II, varen fer que els col·lectius cristians més compromesos que ja treballaven en xarxa amb els moviments socials com l'obrer, el veïnal i les organitzacions culturals i cíviques, entre d'altres, convergissin al voltant de Càritas i es creessin, a principi dels anys setanta del segle xx, els anomenats *acolliments*. Aquests s'ubicaren a s'Arenal, a Magaluf i a la plaça del Progrés de Palma. Hem de destacar que a s'Arenal també es va obrir una escoleta per a infants, adreçada a les mares que treballaven a l'hostaleria.¹⁸ Cal incidir que aquesta activitat s'ha d'emmarcar dins la Pastoral del Turisme, en la qual hem de destacar la figura de mossèn Bartomeu Bennàssar Vicens (Felanitx, 1938); primer, com a delegat diocesà de turisme (1971-1976) i, en segon lloc, com a membre del Departament de Pastoral i Turisme de la Conferència Episcopal Espanyola (1971-1974).¹⁹ Però sobretot com a creador i ideòleg de la nova Pastoral del Turisme, basada en una concepció comunitària de la promoció social.²⁰

L'impacte del turisme de masses els anys seixanta del segle xx va fer que molts joves catòlics en prenguessin consciència, i s'organitzaren trobades i intercanvis entre la joventut de diversos Estats que visitaven Mallorca. S'intentaren ajuntar diverses associacions juvenils de Palma (com Boy-Scout, Joventut Estudiant Catòlica (JEC), Joventut Independent Catòlica (JIC) i Congregació Mariana) per a l'organització de les anomenades *Trobades Internacionals de la Joventut*, que s'organitzaven entorn de festes, jocs de campaments, reunions i eucaristies.²¹

¹⁷ FULLANA PUIGSERVER, P. «Càritas Diocesana de Mallorca: acció, formació i cohesió social a Mallorca en una conjuntura de canvi (1961-1975)», *XX Jornades d'Història de l'Educació. Cohesió social i educació*, 2012, p. 351-370.

¹⁸ Per analitzar el pas de l'Església al sindicalisme en el món de l'hostaleria, vegeu AROCA MOHEDANO, M. *Sindicatos y turismo de masas en las Baleares. Del franquismo a la democracia*, Palma: Ediciones Documenta Balear, 2018, p. 280.

¹⁹ BENNÀSSAR VICENS, B. *Turismo y pastoral*, Barcelona: Editorial Estela SA, 1966, p. 351.

²⁰ Bennàssar Vicens, B. «Les relacions laborals en el sector turístic i la seva valoració ètica», a BENÍTEZ MAYRATA, J., RIPOLL MARTÍNEZ, A. i SERRA BUSQUETS, S. *Turisme, societat i economia a les Illes Balears*, Palma: Fundació Emili Darder, 1994, p. 61-75.

²¹ BENNÀSSAR VICENS, B. *Procés al turisme. Turisme de masses, immigració, medi ambient i marginació a Mallorca (1960-2000)*, Palma: Lleonard Muntaner Editor, 2001, p. 119-120.

Els anys setanta, coincidint amb la crisi del petroli i amb el final de la dictadura i els inicis de la democràcia, sorgiren en el teixit eclesial moviments de renovació social emparats i agombolats per l'especial sensibilitat vers la pastoral social del bisbe Teodor Úbeda i Gramage, que arribà a l'illa el 5 de març de 1972 en qualitat d'administrador apostòlic i prengué possessió com a bisbe titular el 13 d'abril de 1973. Alguns d'aquests foren el Secretariat Gitano, creat dins l'organisme de Càritas l'any 1971 per atendre les famílies residents al poblat de Son Banya; el Grup Cristià de Drets Humans, creat l'any 1974 al voltant de la parròquia de l'Encarnació de Palma; el Col·lectiu La Sapiència, formalitzat l'any 1976 per atendre tots els exclosos del sistema, i especialment sensible als aturats de llarga durada que provocà la crisi econòmica.²² També cal apuntar la feina feta per l'Escola de Formació Social Mar 6, filial de l'Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, fundada l'any 1966 per Maena Juan Marquès (1932-2019), membre de l'Institut de Missioneres Seculars, i que esdevingué un espai de debat i de reunió social i política durant tots aquests anys. Fou també un espai de diàleg entre les forces democràtiques i l'Església.²³ El 1977 aquesta escola s'inscriu en la Fundació de Serveis de Cultura per al Poble, també creada per Maena Juan.²⁴ Aquesta només fou la punta de llança d'una mediació i feina feta per dones catòliques i creients en el sector de l'hostaleria, en el qual hem de destacar l'IMS (Institut de Missioneres Seculars) —al qual pertanyia Maena Juan— i les Germanes de la Caritat als grups d'hostaleria a s'Illot, s'Arenal i Magaluf, que suposaren un repte i una posada al dia d'una congregació que va néixer per atendre necessitats humanes i espirituals de la ruralia de Mallorca. Aquesta tasca de les Germanes de la Caritat en la Pastoral del Turisme quedà suprimida el 30 de juliol de 1998.²⁵

Tots aquests moviments de renovació social s'han d'emmarcar en el sorgiment d'una nova cultura política en el món catòlic, que és l'anomenada *cultura catòlica d'esquerres*, que té la màxima expressió en el sorgiment de

²² MATEU MARTÍ, J. *Marginàlia. Jaume Santandreu i l'exclusió social a Mallorca (1967-2007)*, Palma: Leonard Muntaner Editor, 2006, p. 285.

²³ AROCA MOHEDANO, M. «El sindicalismo en la hostelería de Baleares. Del franquismo a la democracia», *Historia, Trabajo y Sociedad*, núm. 7 (2016), p. 81.

²⁴ BONNÍN CORTÈS, M. i SALLERAS JUAN, M. *Maena Juan Marquès. Una dona de coratge*, Palma: Leonard Muntaner Editor, 2020, p. 57-70.

²⁵ LLABRÉS MARTORELL, P. J. *Dos-cents anys de caritat. Història de les Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül*, Mallorca: Congregació de les Germanes de la Caritat de Sant Vicenç de Paül, 2007, p. 148-152.

Cristians pel Socialisme (1972). A Mallorca sorgiren grups de capellans compromesos, com el grup de Son Rapinya²⁶ o el grup de capellans del Primer Dimarts.²⁷

Doncs bé, en el context abans descrit, Càritas es va situant en una posició a mig camí entre el paternalisme social i la justícia social. El compromís cristià i social dels col·lectius i els moviments ja assenyalats abocà a una nova lectura i interpretació de la doctrina social de l'Església en clau de transformació social. Tot plegat en uns moments en què el model d'Església estava transitant de la cristiandat a la cristiania.

3.2. Els moviments especialitzats de l'Acció Catòlica de Mallorca: l'especialització obrera

Pel que fa a l'especialització obrera, ja hem vist com a final dels anys quaranta es consolidaren les GOAC i les GOAC femenines en l'àmbit diocesà. El febrer de 1951 es reuniren amb el bisbe Hervàs els consiliaris dels vuit centres de les GOAC que ja hi havia a Palma, i varen constituir el Cercle Sacerdotal d'Estudis Socials, presidit per mossèn Bartomeu Quetglas i Gayà. L'any 1955, el president nacional, l'esmentat Guillem Rovirosa i Albert (Vilanova i la Geltrú, 1897 - Madrid, 1964), dirigí personalment un curset d'iniciació de militants a la parròquia des Molinar. Les GOAC femenines, iniciades modestament l'any 1947, varen créixer notablement a partir de l'any 1954.²⁸

No obstant això, les dificultats metodològiques i organitzatives internes dels centres i la manca d'organització i reconeixement en l'àmbit diocesà, esdevingueren obstacles gairebé insuperables per a la branca adulta obrera de l'Acció Catòlica. Les dificultats i la incomprensió per la implantació de la nova metodologia de la revisió de vida i l'enquesta són una constant quan es fa una lectura atenta de les actes del moviment. Si observam el tema de les enquestes entre 1954 i 1960, podem apuntar que van des de temes més generals, com la grandesa i la negació de l'home, a temes més concrets com l'economia familiar i la creació d'equips d'empresa. De totes maneres, la revisió de vida

²⁶ ESTELRICH COSTA, J. «El Grup de Son Rapinya», *Comunicació*, núm. 81-82 (1995), p. 33-54.

²⁷ BAUÇA, M. «Grup de Preveres del Primer Dimarts», *Comunicació*, núm. 81-82 (1995), p. 55-108.

²⁸ FERRANDO PUIG, E. *Cristians i rebels. Història de l'HOAC a Catalunya durant el franquisme (1946-1975)*, Barcelona: Editorial Mediterrània, 2000, p. 65.

es va fer en molt poques ocasions i, quan es feia, quedava ben palès que era una qüestió polèmica i es reflectia a les actes de manera breu i sense atorgar-hi gaire importància. Dels equips d'empresa, com el de Jumasa de Santa Catalina, voldria destacar la capacitat d'anàlisi i el grau de compromís amb les problemàtiques socials de Mallorca a final dels anys cinquanta.²⁹

L'any 1957, el Consell Nacional de la Joventut d'Acció Catòlica Espanyola (JACE) optà per la ideologia i la metodologia de la JOC. En conseqüència, l'any 1959 s'iniciaren a Mallorca els moviments especialitzats dels joves: Joventut Obrera (JOC), Joventut Agrària (JARC), Joventut Independent Catòlica (JIC) i Joventut Estudiant Catòlica (JEC). Els moviments equivalents d'al·lotes començaren entre els anys 1960 i 1963, i l'any 1964 es fusionaren amb els dels joves. L'any 1965 es va fer un congrés conjunt dels quatre moviments, en el qual participaren dinou centres de Palma i trenta-vuit de la Part Forana. Les branques d'adults, homes i dones, excepte els obrers, no s'interessaren mai per aquests moviments.

La revista *Proa* (1946-1961), publicació mensual que des de març de 1957 es convertí en òrgan d'expressió dels consells diocesans dels joves i homes de l'Acció Catòlica de Mallorca, a partir del mes d'abril de 1959, es feu ressò del canvi d'orientació cap a l'apostolat especialitzat. La necessitat de crear equips integrats per militants compromesos i capaços de fer-se presents en els seus ambients era el que es reclamava des de diverses editorials i articles d'opinió apareguts a la revista.³⁰

Sens dubte, els organismes diocesans de l'Acció Catòlica Espanyola i el bisbat de Mallorca tractaren de reproduir mimèticament les normatives i directrius marcades pels organismes estatals i de la conferència de metropolitans. Tot plegat, després de dues jornades per a consiliaris i dues per a militants, celebrades a final de l'any 1959, la Unió Diocesana dels Joves d'Acció Catòlica de Mallorca comptabilitzà la formació i el funcionament d'un total de divuit equips de joves militants de diversos ambients. D'aquests, onze pertanyien a parròquies de Palma: el Terreno, dos equips de Sant Jaume, Sant Miquel, Sant Nicolau, Sant Sebastià, Santa Catalina Tomàs, Santa Creu, Santíssima Trinitat i dos de l'Escola de Magisteri; i la resta eren distribuïts

²⁹ MATAS PASTOR, J. J. «L'Església de Mallorca (1947-1960). Del Nacionalcatolicisme a les primeres esclètxes», SANTACANA, C. (ed.). *Entre el malson i l'oblit. L'impacte del franquisme a la cultura de Catalunya i les Illes Balears (1939-1960)*, Barcelona: Afers, 2013, p. 169-171.

³⁰ Per a una evolució de la revista, vegeu MATAS PASTOR, J. J. «L'Acció Catòlica a Mallorca a través de la revista *Proa* (1939-1961)», *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana*, núm. 55, 1999, p. 301-320.

als pobles següents: Felanitx, Lluçmajor, Manacor, Pollença, Sant Joan, Santa Maria i Sóller.³¹

Alguns equips de militants que nasqueren al si de l'Acció Catòlica i a l'aixopluc de la parròquia varen aprofundir en la nova metodologia de l'especialització, i anaren assolint un grau d'autonomia i d'independència respecte de la parròquia i de la jerarquia. El cas més clar i evident d'aquest procés fou el de la JOC i JOC/F de Mallorca. La seva història es pot dividir en dues etapes: la primera, que comprèn de 1959 fins a 1964, caracteritzada per la creació de grups de militants obrers en barris obrers de Palma i en pobles de Mallorca amb tradició industrial, i per la vertebració inicial de l'organització en l'àmbit diocesà a través de la coneixença mútua entre grups i la conscienciació de ser un moviment estatal i internacional. La segona etapa, de 1965 a 1972, que fou la de la consolidació del moviment i la desfeta provocada pel cop de timó jeràrquic de 1968 amb la consegüent fuga dels militants i consiliaris cap a altres organitzacions socials i polítiques allunyades de l'Església.

Doncs bé, l'any 1959 existien els grups de Palma, Inca, Lloseta, Lluçmajor i Sóller com a joves obrers. L'any següent es fundà el moviment de la JOC femenina amb grups a Palma i Felanitx, integrats per al·lotes treballadores de la llar. Aquest mateix any, un grup de treballadors militants dels equips de la JOC de Sant Magí i de Lloseta viatjaren a València per participar en unes jornades de formació de militants. Podem dir que aquest fou el primer contacte de joves obrers de la JOC de Mallorca amb militants de la Península.

La consciència de moviment es començà a assolir a partir de l'any 1961, arran de la celebració a la Casa de la Sagrada Família de Can Tàpera d'uns exercicis espirituals per a militants dels moviments especialitzats dels joves de l'Acció Catòlica, dirigits per Mauro Rubio —consiliari nacional de la Joventut d'Acció Catòlica Espanyola i exconsiliari nacional de la JOC.³² També entraren en contacte i es reconegueren com a JOC els grups de joves obrers de Sant Magí, Establiments i Lloseta.³³ En acabar les IV Jornades Diocesanes

³¹ MATAS PASTOR, J. J. «Evolució històrica de la JOC a Mallorca (1959-1972)», *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana*, núm. 59, 2003, p. 197-218.

³² El Centre de Formació Can Tàpera, fundat l'any 1929, es convertí en un punt de trobada del moviment associatiu catòlic mallorquí, i s'hi feien activitats molt diverses, com exercicis espirituals, curssets de cristiandat, colònies escolars, centre d'estiuieg, entre d'altres. Per a la seva història, vegeu TERRÓN RUBIO, C. i FULLANA PUIGSERVER, P. *Can Tàpera. Centre de formació humana, social i ambiental de Sa Nostra (1929-2009)*, Palma: Obra Social Sa Nostra, Caixa de Balears, 2009, p. 219.

³³ En el cas de Lloseta, esdevingué fonamental la feina d'enllaç amb els militants de Palma per part d'Antoni Pons Cañellas (1944), que fou cabdal en la creació de la Fundació Deixalles (1985), sorgida d'un

de Consiliaris de la Joventut d'Acció Catòlica, celebrades al santuari de Santa Llúcia del 3 al 6 de setembre de 1962, l'equip de consiliaris, integrat per mossèn Josep Estelrich Costa (consiliari de la JACE), mossèn Pere Barceló Barceló (consiliari de la JOC), mossèn Ferran Mir (consiliari de la JIC) i mossèn Joan Trias (consiliari d'Aspirants), redactaren un manifest en què expressaven que el principal problema per a la implantació i consolidació de l'especialització era la manca de consiliaris preparats que volguessin acceptar la responsabilitat, el compromís i el sacrifici que suposava la metodologia activa.³⁴ Hem de tenir en compte que el mètode duu implícit un major protagonisme i autonomia del seglar —cosa mai vista—, que xocava frontalment amb el principi del mandat jeràrquic interioritzat pel clergat ja en la seva etapa de formació en el seminari.

En aquesta primera etapa s'establiren forts i estrets vincles amb la JOC de Catalunya, que s'iniciaren l'any 1962, quan un grup de joves treballadors mallorquins participaren en unes jornades de formació de la JOC a Caldetes (Barcelona). Aquests lligams es reforçaren quan el mes de febrer de 1963 visità Mallorca Manuel Murcia, responsable de zona de la JOC catalana. Això significava que la JOC mallorquina començava a ser valorada pels responsables i dirigents del moviment. Cal afegir que el mes d'octubre de 1964 un representant de la JOC de Mallorca, juntament amb alguns responsables d'altres moviments de la Joventut d'Acció Catòlica, participà en les XXXI Jornades Nacionals de la Joventut d'Acció Catòlica Espanyola, celebrades a El Espinar, Segòvia. Aquestes jornades foren el punt de partida de la vertebració d'una sòlida estructura diocesana del moviment. Així doncs, es prengué la decisió de formar una Comissió Diocesana, al capdavant de la qual es va situar Francesc Vera Mula.

Malgrat l'escassa participació jeràrquica i l'hostilitat o, si més no, la indiferència de la major part del clergat mallorquí, l'any 1964 suposà l'articulació diocesana del moviment. Així doncs, per una banda, es constatà l'existència de dos grups consolidats de la JOC —Lloseta i Establiments—, contactes amb un grup de Lluçmajor i dos grups d'iniciació en barris obrers de Palma com la Vileta i els Hostalets. Per altra banda, la JOC femenina comptava amb els grups de Palma i Felanitx.

acord entre PIME Mallorca i Càritas Diocesana. Vegeu PONS CAÑELLAS, A. *De mi vida social y política. Memorias 1964-2017*, Palma: Lleonard Muntaner Editor, 2018, p. 24-40.

³⁴ El mateix assenyala l'historiador Francisco Martínez Hoyos per al cas de Catalunya. Vegeu MARTÍNEZ HOYOS, F. *La JOC a Catalunya. Els senyals d'una Església del demà (1947-1975)*, Barcelona: Editorial Mediterrània, 2000, p. 103.

La segona etapa (1965-1972), de desenvolupament i crisi de la JOC de Mallorca, es caracteritzà per una intensificació de les relacions amb Catalunya a través del Comitè Federal de Zona, i també per una desarticulació progressiva del moviment a partir de l'abandonament de molts militants que pensaven que havien cremat una etapa de la seva vida. Alguns d'ells foren els iniciadors de sindicats de classe clandestins, de l'associacionisme veïnal i de les anomenades *Plataformes Anticapitalistes*. D'altres abandonaren la lluita obrera, però mantengueren el compromís social en entitats del que anomenam *tercer sector*.

Des del punt de vista organitzatiu i numèric, l'any 1966 la JOC tenia tres grups a Palma —Sant Josep Obrer, els Hostalets i la Residència Sant Pere—, un a Establiments, a la Vileta, al Rafal i a Lluçmajor, dos a Lloseta i un grup de soldats que eren jocistes peninsulars que feien el servei militar a Mallorca. Entre tots els grups, sumaven trenta-dos militants. Val a dir que es tenien contactes amb grups de la Real, Son Sardina i Inca. Pel que fa a la JOC femenina, aquesta tenia dos grups a Palma i un a Felanitx i a Lloseta. Això suposava un total de vint-i-quatre militants.

L'assistència sistemàtica de militants de la JOC als congressos nacionals els permeté reforçar, en primer lloc, la identitat juvenil; en segon lloc, el sentiment de pertinença a un moviment obrer d'Església i, finalment, la consciència de la dona respecte al seu protagonisme en el si del moviment obrer. La campanya nacional de 1965 de la JOC femenina «Amb el nostre treball també es construeix el món» és un bon exemple de recuperació de la identitat femenina no sotmesa a cap tipus de tutela masculina.

El mes de desembre de 1966, Francesc Vera Mula —membre del Comitè Diocesà de la JOC de Mallorca— fou elegit responsable de la JOC de la zona de Catalunya i les Illes Balears i, per tant, membre del Comitè Executiu de la JOC espanyola. Val a dir que en fou responsable fins a les acaballes de 1970 i, com a resultat, fou testimoni directe de la crisi i desfeta del moviment.

L'any 1967 s'arribà al punt culminant de la conscienciació que la JOC de Mallorca pertanyia a un moviment internacional d'ampli abast. El motiu d'això fou l'assistència de militants mallorquins a dos esdeveniments internacionals i la seva difusió posterior. Aquests foren la trobada de la joventut francesa París 67 i el sepeli del fundador de la JOC —el cardenal Joseph Cardijn—, a Brussel·les.

Les relacions i els lligams entre la JOC de les Illes Balears i la de Catalunya es consolidaren quan mossèn Guillem Ramis Moneny, consiliari de la JOC de Mallorca entre 1966 i 1972, entrà en contacte amb els grups de consiliaris

de les diòcesis catalanes. De la correspondència de Guillem Ramis amb José María de la Hoz, Salvador Bardulet i Jordi Bertran, que fou qui l'introduí en el grup, podem veure la soledat en què feren la seva feina i, sobretot, el compromís social no només amb el grup de militants sinó amb l'entorn social i laboral en què treballaren.³⁵

En un document d'informació privada per a dirigents de la JOC de Catalunya i les Illes Balears de 25 de desembre de 1967, s'exposaven les tensions internes i externes que generava la participació dels militants en moviments o grups que propugnaven la justícia i la millora de la classe obrera. En aquest cas, es tractà de la seva participació en els anomenats *Comitès d'Amnistia*. Evidentment, aquest compromís xocà frontalment amb les autoritats polítiques del règim. La resposta que donà el document a l'assumpte abans plantejat no podia ser més clara i contundent. La JOC com a moviment podia —conjuntament amb altres persones i moviments, malgrat que no fossin cristians— denunciar situacions en què es vulneraven els drets fonamentals de la persona, i tenia el deure de denunciar-les. Ara bé, s'havien de tenir en compte els aspectes que a continuació assenyalam: conservar la pròpia personalitat del moviment JOC; no participar en cap interès de partit, tant en el que és temporal com en el que és ideològic; no s'havia de produir cap condició d'obligatorietat; no signar cap escrit en comú, ja que podia interpretar-se com una fusió; i, finalment, que cada grup redactàs el seu propi document.³⁶

La qüestió del compromís temporal dels militants dels moviments especialitzats ens permet entrar de ple en l'anomenada crisi, ruptura i tancament d'aquests. En referència a aquesta crisi, la JOC de Mallorca elaborà un document emmarcat en el context de les respostes diocesanes als qüestionaris preparatoris de les VII Jornades Nacionals de l'Acció Catòlica Espanyola (8-11 de juny de 1967). Es va signar el dia 27 de maig de 1967, poc després de la reunió secreta a Àvila dels equips nacionals de JOC i JOC/F en la qual es decidí negociar els punts d'enfrontament amb els organismes centrals de l'Acció Catòlica Espanyola abans de rompre relacions.

³⁵ Arxiu personal de Guillem Ramis Moneny. «Carta de Jordi Bertrán a Guillem Ramis», 13 d'octubre de 1966, 1 p. Entre altres coses, li diu: «...que és molt important que la JOC de Mallorca pugui comptar amb sacerdots consiliaris, doncs fins fa poc s'ho tenien que fer sols...».

³⁶ El dilema entre Església i classe obrera era un problema apressant dins la JOC. Per tal motiu, l'esforç teòric que es fa en un butlletí del moviment per conciliar aquesta doble pertinença és molt significatiu. Vegeu *Boletín JOC Catalunya y Baleares*, maig de 1968.

La resposta de la JOC de Mallorca s'articulà en dotze punts, que podem resumir en quatre idees. En primer lloc, el concepte d'Església que ells veien era més aviat el d'una Església de bisbes i clergat i, per tant, no una Església integrada per tot el poble de Déu, d'acord amb la línia conciliar. De fet, la jerarquia no apareixia com un servei clar i nítid a l'Església, sinó més aviat en una línia d'excessiva tutela i control jeràrquic. En segon lloc, constataren la minoria d'edat del militant seglar al qual hom suprimia la responsabilitat de dirigir l'organització i hom privava d'elaborar els plans de treball. En tercer lloc, es qüestionaven el paper dirigent i fiscalitzador dels consiliaris, quan en els moviments eren un més del grup. I, en quart lloc, constataren la manca de diàleg amb el món ateu, el qual és condemnat.

El 1968 fou un any difícil per a la JOC a tot l'Estat espanyol, sobretot a partir de l'entrada en vigor dels nous estatuts de l'Acció Catòlica Espanyola al mes de març, que foren el punt de partida de la fallida dels moviments especialitzats. Varen tenir lloc dos congressos extraordinaris. Un a Madrid al mes de maig i l'altre a Segòvia al mes de juny. Ambdós es feren quasi de forma clandestina, no per por a les forces d'ordre públic, sinó més aviat per por a la persecució que els caps de la jerarquia catòlica sotmetien als dirigents més compromesos del moviment. Així doncs, al mes d'agost, un grup de vint-i-nou militants de la JOC i JOC/F de Mallorca enviaren una carta al bisbe Rafael Álvarez Lara (23 de març de 1965 - 17 de febrer de 1972) en què com a militants cristians li exposaven els problemes i la manca de sintonia amb la jerarquia. De fet, denunciaven la manca d'implicació del sacerdot amb la societat que l'envolta i la manca de compromís per transformar-la. Arran de la carta d'aquest grup de militants compromesos, el 3 de setembre un grup de tres sacerdots que treballaven en l'apostolat obrer enviaren una carta al bisbe per pregar-li reconeixement i suport a la tasca en què s'havien compromès. També expressaven una crítica al clergat mallorquí per la manca de testimoniatge clar respecte al món dels més pobres.³⁷

La crisi generalitzada dels moviments especialitzats a tot l'Estat espanyol afectà també els de la nostra diòcesi, encara no prou consolidats. Així doncs, la destrucció dels moviments especialitzats va tenir lloc entre 1968 i 1972: el moviment d'estudiants morí l'any 1968, el moviment rural va desaparèixer entre 1968 i 1969, el de medis independents s'extingí l'any 1970 i, finalment, el de joves obrers es va desfer l'estiu de 1972.

³⁷ Aquestes cartes són a l'arxiu personal de Guillem Ramis Moneyn.

La desfeta de l'especialització coincidí amb l'arribada de Teodor Úbeda i Gramage al bisbat de Mallorca. Aleshores, la diòcesi no comptava amb cap instrument de coordinació de la diversitat d'associacions de laics existents. Mentrestant, començaren a renéixer de bell nou els moviments especialitzats. Segons mossèn Josep Estelrich Costa, la cronologia és la que segueix: el Moviment d'Universitaris i Estudiants Cristians (MUEC) inicià el seu ressorgiment l'any 1975; els dos Moviments Cristians de Pobles, d'adults i joves renaixien el 1979; la JOC també va reprendre el seu camí l'any 1979; el mateix any es posà en marxa el Moviment d'Infants i Joves d'Acció Catòlica (MIJAC), per a nins i adolescents de zones obreres; a final de 1981 es constituí el primer equip del Moviment Cristià de Professionals, i l'any 1982 començà a fer les primeres passes el Moviment d'Acció Catòlica Obrera (ACO), per a adults del món obrer. La revifalla de l'especialització s'explica per les relacions dels impulsors, tant seglars com consiliaris, amb els moviments existents a Catalunya.³⁸

Ja per acabar, hem de fer un balanç històric de la presència de l'Església dins el món obrer. Aquesta ha passat de posicionaments caritatius, paternalistes i assistencials a d'altres de compromís social per denunciar i canviar les estructures que oprimeixen l'obrer i fer-les més justes.

Per a molts militants, la metodologia jocista esdevingué una escola d'aprenentatge de la vida i per a la vida. A més a més, els atorgà un grau d'autonomia i d'independència molt elevat. El dirigent Francesc Vera Mula assenyalava la seva fascinació pel concepte de lluita de classes i que només els obrers per si mateixos es podien salvar. Encara més, la revisió de vida i el treball en equip els havia fet sentir com a persones realitzades i útils en aquest món.³⁹

Val a dir que foren molt pocs els consiliaris que es comprometeren plenament amb la dinàmica dels moviments. Aquest compromís fou un camí interior que hagueren de recórrer lentament i en solitari per la manca de comprensió de la major part del clergat de la nostra diòcesi. Sense anar més enfora, mossèn Guillem Ramis Moneny no rebé mai un nomenament oficial del bisbe que li donàs suport a ulls del clergat.⁴⁰

³⁸ ESTELRICH COSTA, J. «Nota històrica sobre el laïcat a l'Església de Mallorca», *Publicacions de la Delegació d'Apostolat Seglar*, núm. 1 (1998), p. 82.

³⁹ Entrevista a Francesc Vera Mula, 22 d'octubre de 1999.

⁴⁰ Entrevista a Guillem Ramis Moneny, 20 de maig de 2023.

El compromís temporal d'alguns militants va fer que participassin en la lluita sindical clandestina. A les reunions clandestines de na Burguesa (1967), la Vileta (1969) i Establiments (1970) per formar les primeres Comissions Obreres de Palma, hi participaren militants de la JOC. També varen participar en la creació de les Plataformes Anticapitalistes. Posteriorment, alguns d'ells les abandonaren per considerar que havien caigut en un dirigisme antidemocràtic per part del Partit Comunista; tot això entrava en contradicció amb el que havien après a la JOC sobre la llibertat de consciència de la persona. Cal afegir que molts militants formats en la revisió de vida donaren els seus fruits fora de l'Església amb la seva presència en àmbits com el polític, el cultural, el sindical i el moviment ciutadà.⁴¹

4. ACCIÓ SOCIAL DE L'ESGLÉSIA DE MALLORCA EN EL DARRER QUART DEL SEGLE XX. LA JUSTÍCIA SOCIAL A LES PERIFÈRIES HUMANES

En el període que transcorre des de la mort de Franco fins a final del segle xx, l'Església diocesana desenvolupa una doble tasca. Per una banda, reforça la coordinació i la centralització de la seva acció social amb la creació de la Delegació Diocesana d'Acció Social. I, per altra banda, es crearen noves entitats que donaven resposta immediata a les persones que per diversos problemes o circumstàncies restaven excloses dels circuits socials. L'Església fou pionera en alguns d'aquests camps i serà col·laboradora necessària de l'Administració autonòmica per atendre totes aquestes noves necessitats.

4.1. *El paper cohesionador de la Delegació Diocesana d'Acció Social*

Hem de començar parlant del paper central i centralitzador de la Delegació Diocesana d'Acció Social. Aquesta fou creada l'any 1979 a iniciativa del bisbe Teodor Úbeda i Gramage (1973-2003). Havia estat fruit de la transformació dels serveis assistencials en acció social. El primer responsable, l'ànima inspiradora i l'organitzador de la nova delegació fou mossèn Bartomeu Bennàssar. Començava a aflorar la nova perspectiva en què els catòlics miraven el món de la pobresa i la marginació. De fet, es va promoure la

⁴¹ BERZAL DE LA ROSA, E., «Contribución de la Iglesia a la reconstrucción del sindicalismo de clase en España durante el franquismo», *Historia Actual Online*, vol. 35, núm. 3 (2014), p. 113-126.

reflexió teològica pràctica, que denunciava l'opressió i la injustícia, com també el neoliberalisme. El bisbe i els delegats d'Acció Social han promogut diversos convenis amb les institucions públiques per crear entitats adreçades a resoldre i transformar realitats que afecten la marginació, la salut i l'educació.

La delegació havia de servir com a plataforma de coordinació de les entitats d'Església que ja havien apostat pel compromís social amb els més pobres de la nostra societat. Es tractava de donar un sentit i projecció a totes les iniciatives desenvolupades per sacerdots, laics i congregacions religioses i, alhora, que de manera sinèrgica, permetessin assolir més eficàcia en l'atenció als més desvalguts. La delegació serví i serveix de marc de referència als projectes socials de l'Església de Mallorca.

Ben aviat es varen dinamitzar les diverses entitats que s'hi integraven, sobretot amb la creació del Secretariat Diocesà de Justícia i Pau (27 de març de 1980), del qual molts d'anys en fou el responsable Carmel Bonnín Cortès,⁴² i el Grup d'Atenció als Minusvàlids (17 de juny de 1980), entre d'altres. També, a la delegació s'ideaven i s'executaven campanyes de recaptació de fons, bé per a Càritas, bé per a altres entitats de l'Església, coordinades o integrades a la delegació. A tall d'exemple, el mateix 1983, la Delegació Diocesana d'Acció Social promogué la campanya «Mil per mil». Una proposta que tenia com a finalitat que mil persones es comprometessin a donar mil pessetes cada mes per poder atendre els pobres. Ja al llarg del primer any, 1.108 persones responien a la crida del bisbe. De fet, durant el 1984, amb aquesta campanya es rebien ajudes dedicades a habitatges de famílies, a pagar lloguers i a evitar desnonaments, ajudes per al pis de mares fadrines, per adquirir material psicotècnic per al Puig des Bous⁴³ i ajudes per al pis de reinserció social promogut pel Col·lectiu La Sapiència.

La delegació, en col·laboració amb el CETEM (Centre d'Estudis Teològics de Mallorca), oferia cursos de formació social per formar totes les persones que de manera voluntària o professional assumien el repte del compromís social. Hem de tenir en compte que els anys vuitanta del segle XX s'iniciava el camí de la professionalització i l'especialització en el camp de l'acció social. De

⁴² Carmel Bonnín és advocat i inicià la seva conscienciació social en el marc de la JOC de Mallorca.

⁴³ Aquesta iniciativa fa esment del Servei de Tractament i Rehabilitació de Subnormals Patronat Verge de la Salut, creat a final de l'any 1968 a iniciativa de la Diputació Provincial de les Balears i que donà a aquest col·lectiu vulnerable atenció mèdica, assistencial i educativa (laboral i educació especial) fins a l'any 1986. Hem trobat la seva documentació a l'Arxiu General del Consell Insular i, més concretament, al Fons de l'Antiga Diputació Provincial.

fet, sorgiren els primers col·legis professionals d'educadors i educadores socials en diferents comunitats autònomes.⁴⁴

Un altre àmbit o dimensió que ha ocupat la delegació és el de la projecció i comunicació de l'acció social de l'Església. Així doncs, entre el gener de 1985 i l'abril de 1991 publicà la revista *Arran*, que havia de servir com a òrgan de coordinació i comunicació interna, així com instrument de projecció exterior.

Al seu organigrama de l'any 1988 podem veure el tarannà integrador i dinamitzador de totes les iniciatives socials de l'Església de Mallorca. De fet, es dividia en dos àmbits: per una banda, estudis i animació, per a tot el que tenia a veure amb els estudis teòrics i la projecció exterior. I, per altra banda, serveis i obres, entesos en clau de coordinació i dinamització entre entitats.⁴⁵

L'Església de Mallorca, a través de la Delegació Diocesana d'Acció Social, feia sentir la seva veu cada cop que es convocaven eleccions autonòmiques i municipals. Temes com l'habitatge, la droga, la infància i l'atenció a la dona eren recurrents en el diàleg amb els candidats i en els debats i taules rodones que s'organitzaven. Es tractava de denunciar i fer visibles a l'opinió pública problemes i situacions silenciats en un món de riquesa i opulència, al mateix temps que instaven les institucions i partits polítics a participar en la seva solució.

4.2. *Entitats socials catòliques confessionals i no confessionals*

Tot partint del teixit social de l'Església de Mallorca en l'actualitat, farem un breu repàs de les entitats que podem dir que són històriques i que, per tant, han tengut una trajectòria més dilatada en el temps. Així doncs, hem de fer la distinció entre les entitats d'Església que duen a terme una acció conjuntural i d'emergència, i d'altres que feren i fan una feina més estructural i de transformació humana i social. De fet, l'Església, en el context de la democràcia, fou capaç d'engegar projectes confessionals i aconfessionals i passà a una posició secundària quan la feina ja estava feta. Per tant, desenvoluparen una tasca d'obrir enclotxes i nous camps d'acció social i de promoció humana.

⁴⁴ HABIB ALLAH, M. C. «Aproximación histórica a una de las profesiones sociales: la Educación Social», *RES: Revista de Educación Social*, núm. 17 (2013), p. 8.

⁴⁵ «Entrevista al Cap de la Delegació Diocesana d'Acció Social de Mallorca, Mossèn Gabriel Pérez Alzina», *Alimara: Revista de Treball Social*, Butlletí informatiu del Servei d'Acció Social, núm. 5(1988), p. 9-10.

Entre les primeres entitats, voldria destacar el Telèfon de l'Esperança (1986). Es va crear a l'aixopluc de la Delegació Diocesana d'Acció Social i fou cofundat per mossèn Gabriel Pérez Alzina, que aleshores també era el delegat diocesà d'Acció Social, i per Maria Vicens Bonet (1939-2024). L'entitat fou creada a Sevilla (1971) pel pare Serafin Madrid Soriano, de l'Orde Hospitalari de Sant Joan de Déu. Abans d'arribar a Mallorca, s'implantà a Madrid (1971), València (1972), Badajoz (1973), Oviedo i Múrcia (1975), Màlaga (1976), Alacant (1977), Pamplona (1978) i Saragossa (1984). Amb posterioritat a Mallorca, també arribà a Huelva (1989), Granada i Albacete (1990), Valladolid (1991) i Las Palmas de Gran Canària (1996). Margalida Calafat assenyala el paper impulsor que va tenir el teatí Antoni Oliver i Montserrat (1943-1994) en la configuració i formació del primer equip de voluntaris, ja que posà a la seva disposició les instal·lacions del col·legi de Sant Gaietà, de Palma.⁴⁶

Ara ens endinsarem amb més profunditat en les institucions o entitats que fan una feina més estructural i no pas conjuntural en diferents àmbits de l'exclusió social, la marginació, el món de les drogoaddiccions i del sector de la discapacitat. L'Església fou pionera en alguns d'aquests camps.

L'exclusió social fou agombolada pel Moviment Marginal de Mallorca. Així doncs, gràcies a la seva iniciativa, a principi de l'any 1976, el bisbe de Mallorca, Teodor Úbeda i Gramage, autoritzà a utilitzar el casal de l'antic Pontifici Col·legi Major de Nostra Senyora de La Sapiència per tal de donar resposta immediata a les necessitats preemptòries d'un grup nombrós de persones que es trobaven al carrer, sense cap recurs ni personal ni social. Aquella experiència va prendre el nom d'Acolliment La Sapiència, sota el lideratge de mossèn Jaume Santandreu i Sureda. La Sapiència fou el nom emprat pel grup humà continuador d'aquella iniciativa a l'Església de Mallorca. Aquesta, sempre mantenint la inspiració de l'Evangelí i la doctrina social de l'Església i la seva opció decidida pels més pobres, els exclosos, els marginats, va anar consolidant-se i creixent al llarg dels anys, i aconseguí el reconeixement i el suport econòmic del poble de Mallorca i de l'Administració pública. Perfeccionà els seus criteris i la seva praxi en el millor tractament de la problemàtica de la marginació social i creà serveis tan significatius com l'Hospital de Nit.⁴⁷

⁴⁶ CALAFAT MATAS, M. «L'escolta activa, una forma de voluntariat. 25 anys del Telèfon de l'Esperança a Palma», *Educació i Cultura*, núm. 24 (2013), p. 151.

⁴⁷ MATEU MARTÍ, J. «Latència a l'exclusió social a Mallorca. Apunts històrics», *Alimara: Revista de*

A final dels anys setanta reberen la donació de Can Gazà, al Secar de la Real, que transformaren en una granja terapèutica per a la rehabilitació d'alcohòlics. El 27 d'agost de 1980 funden la Cooperativa Treball-Salut, que partia de la idea que els marginats atesos no es curarien només amb una feina sinó que requerien serveis terapèutics per curar-se de les seves dependències, com per exemple l'alcoholisme. Un poc més tard, el setembre de 1981, el Col·lectiu Marginats La Sapiència deixava l'edifici de la plaça de Sant Jeroni i obria l'alberg per a transeünts de Can Pere Antoni. I el 21 de setembre d'aquell mateix any s'inaugurà l'Hospital de Nit a l'antic convent de la Congregació de les Filles de la Caritat i a la infermeria de l'edifici de la Misericòrdia com a refugi i aixopluc de marginats profunds. No podem oblidar que l'any 1983, a la finca de Son Ribes, s'hi obrí una casa per acollir persones envellides de manera prematura.

L'any 1984, la diòcesi de Mallorca assumí les responsabilitats jurídiques de la Sapiència, bé directament mitjançant la Delegació Diocesana d'Acció Social, o bé a través de Càritas de Mallorca. A més, la Sapiència sempre ha tengut el suport de congregacions religioses i de grups i persones motivades des de la seva opció cristiana i eclesial. El creixement i la consolidació de la seva tasca social i els sempre majors compromisos formals amb l'Administració pública, feren imprescindible dotar la Sapiència d'un estatut jurídic propi que garantís, d'una banda, la tutela i el suport de la diòcesi de Mallorca i, de l'altra, la necessària autonomia de la institució. D'acord amb els responsables immediats de la Sapiència, el 5 de juliol de 1984, el bisbe de Mallorca va constituir una associació privada de fidels amb el nom d'Associació Marginats-La Sapiència.

Noves circumstàncies feren necessari el canvi de l'estatut jurídic d'aquesta institució. Després d'un temps llarg de reflexió i valoració tant per part del bisbe de Mallorca i d'altres instàncies de la diòcesi —com dels òrgans rectors i els socis de la Sapiència—com dels llavors contractats per l'associació, el dia 9 de maig de 2000 en Assemblea General quedà aprovada per majoria absoluta l'extinció de l'Associació Marginats La Sapiència. També es tractà de la seva transformació en una fundació que, amb el nom de Fundació Social La Sapiència, substituïria en tots els drets i deures de tot ordre l'extingida associació. Més endavant, per Decret episcopal de data 18 de desembre de 2000, quedà abolida l'Associació Marginats La Sapiència i substituïda legalment per la Fundació Social La Sapiència. El dia 1 de març de 2001,

l'endemà de la inscripció en el Registre de Fundacions de les Illes Balears, inicià l'activitat.

De la marginació i de l'exclusió social passam a l'atenció a persones amb discapacitat. En aquest àmbit hem de destacar el paper central de Mater Misericordiae, entitat social creada l'any 1964 per les Germanes Franciscanes Filles de la Misericòrdia.⁴⁸ Tot començà a la reunió del Consell General de la Congregació de les Filles de la Misericòrdia del dia 27 de maig de 1960, en què es donà llum verd al projecte de construcció d'un conjunt sanatori - centre docent per a nines paralítiques i d'educació especial al camí de Son Gotleu de Palma. Aquest projecte es recolzava en dos pilars fonamentals. Per una banda, la finalitat específica de síntesi de servei als malalts i a l'educació. I, per altra banda, que en el moment de la seva concepció no existia un centre com aquest a les Illes Balears, a excepció del de Sant Joan de Déu per a al·lots.

L'ànima d'aquest projecte fou, sens dubte, sor Maria Mulet Quetgles, superiora general de la congregació entre 1959 i 1971, que, moguda per un interès de servei i d'atenció als més necessitats de la nostra societat, inicià, dissenyà i impulsà un projecte que havia d'atorgar visibilitat social al col·lectiu de nines amb discapacitat física i psíquica i solucionar els seus problemes; aquestes nines estaven, per una banda, desateses des del punt de vista educatiu i sanitari i, per altra banda, excloses, marginades i sense cap transcendència social a la Mallorca dels anys seixanta. De fet, la fundadora pretenia donar la resposta assistencial i educativa més adequada possible a les nines amb discapacitat, amb l'objectiu de rehabilitar-les i posar l'accent no pas en els factors innats i constitucionals de la deficiència, sinó més aviat en els ambientals i educatius. Així doncs, es partia del principi que tothom pot ser educat; cap nin o nina no pot ser considerat ineducable pel fet de tenir unes deficiències físiques i psíquiques.

L'acte d'inauguració del centre fou el dia 25 d'octubre de 1964. Tot d'una inicià la seva activitat educativa i sanitària. Entre 1964 i 1980, el centre, dirigit per sor Margarita Martínez Moreno, esdevingué l'aposta social i educativa més significativa de les franciscanes. De les dotze alumnes dels inicis, els anys setanta i vuitanta la xifra s'estabilitzà al voltant de les dues-centes seixanta.

Hem de tenir present que durant els tres primers anys de vida, Mater Misericordiae funcionà com un sanatori escola, fins que el 10 de juny de 1967 rebé l'autorització del Ministeri d'Educació i Ciència com a centre d'educació

⁴⁸ MATAS PASTOR, J. J. «Història de Mater Misericordiae (1964-2014). Un projecte de l'Església de Mallorca vers la inclusió social», *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana*, núm. 73 (2017), p. 223-239.

especial. Aquest detall propicià que durant els primers cinc anys d'existència l'orientació majoritària fos el model mèdic d'atenció a la discapacitat, que es basava en el dèficit i en el fet de treballar per a la rehabilitació i l'eliminació total o parcial d'aquest dèficit. Ara bé, la pregunta sembla òbvia: què succeïa amb tots els que no tenien possibilitats mèdiques de rehabilitació? Aquí és on intervenen els principis educatius fonamentats en l'emulació i no pas en la competició. No es jutgen els progressos de l'alumne pels dels seus companys sinó considerant les seves possibilitats intel·lectuals, el seu ritme d'aprenentatge i el grau de maduració de cada un. Per tant, l'ensenyament no és col·lectiu sinó que és individual i personalitzat.

Del voluntarisme inicial es passà, ja els anys setanta, a una professionalització de l'entitat. A la Memòria de Mater Misericordiae de l'any 1979 hem pogut observar que hi havia un total de setanta-tres treballadors en nòmina entre personal de logopèdia i foniatria, d'educació especial i auxiliars, del centre i teràpia ocupacional, de rehabilitació motora (fisioterapeutes i ATS) i de personal d'administració i serveis generals. Aquests, estaven repartits en sis departaments: Rehabilitació; Educació Especial; Centre Ocupacional; Logopèdia; Psicomotricitat; i, finalment, Psicologia, que s'havia creat l'any 1979.⁴⁹

Els anys vuitanta a l'Estat espanyol suposaren l'inici de la regulació educativa i laboral que propicià un canvi enorme en l'atenció vers el col·lectiu de la discapacitat. Així doncs, de la segregació s'anà cap a polítiques de normalització i integració escolar i laboral, encara que no sempre acompanyades de prou recursos. Es canvià també de manera significativa la terminologia emprada: de *deficients*, *anormals* i *subnormals* es passà a *persones amb disminucions*, *minusvalides* i *inadaptacions*. De fet, la integració dels discapacitats en contextos laborals al més realistes i reals possible fou un dels objectius de Mater Misericordiae, amb els tallers de formació professional. Així doncs, el mes de gener de 1985 s'engegà un taller de fusteria d'alumini que, sota la supervisió de professionals, donava l'oportunitat d'assolir una integració en el món laboral. Una vegada el taller estigué consolidat, s'inicià el procés de comercialització dels productes, és a dir, s'intentà que funcionàs com una empresa.

Totes les iniciatives professionals i laborals desenvolupades al centre d'educació especial i, més concretament, en l'àmbit de pretallers, confluïren

⁴⁹ Arxiu General de la Congregació de les Germanes Filles de la Misericòrdia. «Memoria Mater Misericordiae Centro de Rehabilitación y Educación Especial, año 1979», p. 2.

en la creació el mes de juny de 1989 del projecte ISLA (Integració Social i Laboral). Aquest s'inspirà, es justificà i es legitimà a través d'arguments propis de l'humanisme cristià, que partia de la voluntat d'intentar donar solució als problemes que ens envolten. El problema que es plantejaren els gestors de Mater Misericordiae era: què feim amb els alumnes que compleixen vint-i-un anys i han cobert totes les etapes vitals possibles al centre? Els usuaris, al final del seu trajecte al centre, tenien dues opcions: per una banda, el món laboral que emergia amb unes bases inassumibles i molt llunyanes per a la persona amb discapacitat. I, per altra banda, les perspectives de perpetuar-se en el marc d'una activitat ocupacional que per a alguns podia suposar una rutina estèril i gens gratificant. L'opció que assumí el projecte fou la primera, ja que intentà obrir les portes a la pràctica laboral de totes les persones que en funció de les seves possibilitats poguessin desenvolupar aquestes activitats.

Ja els anys noranta del segle XX, i només des de l'òptica de la multidimensionalitat de la discapacitat, podem entendre la consolidació i l'ampliació de serveis ja existents en els decennis anteriors, com el cas d'ISLA, així com la implantació de nous serveis, fruit, sens dubte, d'una lectura atenta de la realitat i de la necessitat de donar-hi una resposta per part de la titularitat i d'uns professionals moguts pel desig d'assolir una vertadera i autèntica justícia social. La iniciativa més innovadora fou la dels pisos tutelats, cosa que suposava donar més autonomia a les persones amb discapacitat i deixar d'institucionalitzar-les, per fomentar-ne la integració a la comunitat.

A continuació, esmentam dues iniciatives sorgides els anys vuitanta del segle XX que són aconfessionals, però liderades per dos sacerdots molt carismàtics en el que és social. Em referesc a Projecte Home, amb Bartomeu Català Barceló, i a Jovent, amb Bartomeu Suau Serra. El primer, adreçat a les drogoaddiccions i amb repercussions més enllà de la nostra illa; i el segon, centrat en els joves de dos barris de Palma, la Indioteria i el Viver, i una localitat de Marratxí, el Pont d'Inca.

Projecte Home Balears va néixer l'any 1987. La primera seu s'ubicà al barri del Terreno, de Palma, en un local cedit per les Germanes de la Caritat. Els promotors del projecte foren el bisbat de Mallorca, encapçalat pel bisbe Teodor Úbeda, i la Conselleria de Salut, aleshores dirigida per Gabriel Capó. No obstant això, som davant una ONG aconfessional i apartidista. Per tal de contextualitzar una mica les causes de la creació de l'entitat, ens remuntam a la segona meitat de la dècada dels vuitanta del segle XX, en què arreu de tot l'Estat espanyol apareix el fenomen de «l'heroïnomania», conegut com un

boom d'heroïna que va irrompre a gran part de l'Europa mediterrània, i causà estralls entre la joventut.⁵⁰

Projecte Home Balears agafà el model italià de Progetto Uomo, creat l'any 1979 pel sacerdot italià Mario Picchi, tot un referent en la lluita contra les drogoaddiccions des dels anys seixanta del segle xx a l'hora d'impulsar el Centre Italià de Solidaritat, dedicat a formar grups de voluntaris que ajudassin les persones desprotegides que, en molts de casos, eren consumidors de drogues. De fet, Bartomeu Català, que ja havia conegut de ben a prop el problema de les drogues entre els joves durant la seva breu estada a Nova York (1968), s'està sis mesos a Itàlia per conèixer el projecte des de dins.

Per fer-nos una idea del creixement de Projecte Home, hem de fer una ullada a les dades estadístiques. Així doncs, establirem una comparativa entre l'any 1987 i el 2017. De 87 passaren a 1.394 les persones ateses, tractades per un equip de 10 i 102 professionals, respectivament. El contrast entre el primer i el darrer pressupost també és notable: de 337.851,50 euros el 1987 es passà a 4 milions el 2017.⁵¹

Així doncs, al llarg de la seva història, Projecte Home s'ha fonamentat en una pedagogia humanista i personalista que té una gran fe i confiança en les possibilitats de canvi i rehabilitació de l'ésser humà. Per tant, no només s'ha de treballar l'entorn de la persona sinó també el seu interior. Som davant un projecte impregnat d'una gran dosi d'optimisme antropològic; per altra banda, molt evangèlic. Ara bé, el seu tret fonamental és l'abstinència total en el consum de drogues.

En canvi, el projecte del Jovent incidí en la transformació d'un barri, el de la Indioteria, de Palma, a partir de l'acció dels joves que en formaven part. La Indioteria va rebre una gran allau d'immigració els anys seixanta i setanta del segle xx i fou molt castigada per l'epidèmia de les drogues i tots els conflictes socials que comporta aquest fet. L'entitat, que és Jovent avui en dia, té l'origen en el club d'esplai parroquial que duu el mateix nom, engegat l'estiu de l'any 1980. Hi tenien cabuda tots els al·lots i al·lotes del barri, independentment de les seves creences i de la condició social. L'objectiu del fundador era transformar el barri i crear identitat. De fet, el Jovent ha estat capaç de millorar el teixit social, econòmic i cultural del barri poble mitjançant el desenvolupament d'estratègies de mediació amb la comunitat, de dinamització

⁵⁰ PÉREZ ALZINA, G. *Bartomeu Català, un projecte d'home de fe*, Palma: Lleonard Muntaner Editor, 2018, p. 264.

⁵¹ PROJECTE HOME, *Memòria 1987-2017. 30 anys de valors*, Palma: Projecte Home, 2017, p. 29.

sociocultural, d'inserció i integració sociolaboral i de potenciació de polítiques de desenvolupament territorial.⁵²

L'any 1984 el projecte s'amplià amb la creació de la Cooperativa Jovent amb l'objectiu clar de fer front al greu problema d'atur juvenil, sobretot als barris perifèrics de Palma. El bisbat els cedí uns terrenys a Son Gibert per començar la feina de crear una cooperativa agrícola. A més de la inserció laboral, el projecte apostava per una convivència en grup. L'any 1988, la cooperativa agrícola donà pas a una cooperativa d'educació, i inicià uns anys després dos cursos d'educació compensatòria per a joves d'entre catorze i quinze anys. Fins que l'any 1991 s'inaugurà el centre de formació ocupacional. Aquest cresqué i va evolucionar i l'any 1996 es convertí en el Centre Sociolaboral d'Inserció Jovent, situat just devora la parròquia. Va començar a funcionar per treballar contra l'exclusió social d'adults i per servir de punt d'unió de diverses activitats de dinamització sociocultural.

Una passa més es va fer l'any 1998. Diferents entitats de la Indioteria — parròquia de Sant Josep del Terme, Club d'Esplai Jovent, Cooperativa Jovent, Granja Escola Jovent i Associació de Persones Grans— s'uniren per ajuntar esforços i objectius i crearen l'Associació Jovent Segle XXI, coordinada per la mateixa Cooperativa Jovent, la qual va dissenyar un projecte nou l'any 2001, Barri en Acció, que tengué el suport de diferents institucions balears.

Podem afirmar que Bartomeu Suau, amb la creació de diverses entitats com el grup d'acció social de la parròquia (1982), la Cooperativa Jovent (1983), l'associació de gent gran (1985), el Centre Sociolaboral d'Inserció (1995), la Granja Escola (1998), la Plataforma d'Entitats del Barri (1998), l'Associació Jovent Segle XXI (1998), el Club d'Esplai Utopia Jovent (2004) i el Club d'Esplai Fent Camí Jovent (2016), ha convertit una barriada desfeta com era la Indioteria en un barri amb un fort sentiment de poble i d'arrelament.

No voldria acabar aquests paràgrafs sense esmentar una entitat d'Església, ja centenària, que s'ha fet càrrec de la infància i la joventut exclosa. Em referesc a la Fundació Natzaret, com a centre de protecció de menors. L'entitat es constituí l'any 1924 a partir de l'herència i la voluntat testamentària de Carme Rubert Sureda de construir un asil o una escola per a infants a l'Hort del Terreno, amb l'objectiu de cobrir les necessitats físiques, intel·lectuals, morals i religioses, a més de proporcionar els mitjans necessaris per aconseguir

⁵² CLOQUELL MANRESA, A. i RAYÓ BORDOY, M. A. «Evolució del projecte sociocultural Jovent: la dinamització del barri de sa Indioteria», *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, UIB - Caixa Colònia, 2006, p. 281.

un lloc de feina digne. És una institució que ha transitat d'una acció social impregnada d'esperit caritatiu i benèfic en els orígens cap a una acció social entesa des del punt de vista de la justícia social en l'actualitat. Hem de pensar que el seu objectiu, ara, és acollir, acompanyar i formar els menors que estan en situació d'exclusió social o en risc d'estar-hi.⁵³

Encara més antiga és l'entitat Llars El Temple, que ha complert cent quaranta-dos anys al servei de l'educació dels menors amb dificultats socials. Ha tingut dues etapes ben diferenciades: la primera va transcórrer entre 1882 i 1973, i fou dirigida per la Congregació de les Filles de la Sagrada Família, conegudes popularment com «ses Vermelletes»; i la segona va de 1974 als nostres dies i es caracteritza per la direcció de les Germanes Trinitàries.⁵⁴

Altres entitats de menors de l'Església que l'any 1988 funden la Coordinadora de Menors d'Entitats de l'Església, amb el suport de la Delegació Diocesana d'Acció Social, són les Minyones (creades el 1453 i actualment dirigides per les Germanes de la Caritat), Betlem (Germanes de la Caritat), Sagrats Cors (Oblates), Jorbalán (Adoratrius), Mensajeros de la Paz (creada a Oviedo l'any 1962 pel pare Ángel García Rodríguez) i la Fundació Padre Montalvo (jesuïtes).

Una altra entitat adreçada sobretot a menors i joves que és aconfessional, però que fou inspirada i creada als voltants de l'acció social de l'Església, és el GREC (Grup d'Educadors de Carrer). Es va crear l'any 1987 amb el suport del grup d'acció social de Càritas de l'arxiprestat de Sant Sebastià i de la parròquia de Sant Magí —sense oblidar el paper central de l'Associació de Veïns del Jonquet.

Totes aquestes entitats de menors que han fet feina a la nostra terra des de final del segle XIX fins als nostres dies han propiciat amb les seves pràctiques educatives un canvi en la mirada social cap a aquest col·lectiu. De l'asil i de l'aïllament d'infants hem passat a la integració i la inclusió social. D'una mirada compassiva, hem transitat a una mirada comprensiva.

Ja per acabar, hem d'esmentar una altra presència social i històrica de l'Església: la feina a les presons. Feta inicialment amb una visió molt paternalista pels militants de l'Acció Catòlica Diocesana en la postguerra i com una activitat més d'apostolat, ja a partir de l'any 1979 l'acció pastoral penitenciària s'incardinà dins la Delegació d'Acció Social a través de la

⁵³ «Fundació Natzaret», *Alimara: Revista de Treball Social*, núm. 51 (2008), p. 12.

⁵⁴ FULLANA PUIGSERVER, P. i MATAS PASTOR, J. J. *De l'Asil de la Sagrada Família del Temple a Llars El Temple (1882-2022)*, Palma: Llars El Temple, 2022, p. 121.

constituïció del Secretariat Diocesà de Pastoral Penitenciària. L'ànima del secretariat fou mossèn Llorenç Tous i Massanet (Capdepera, 1933).⁵⁵

5. CONCLUSIONS

1. Al llarg de la història han estat moltes les persones i institucions catòliques que han treballat a favor de l'anomenat «quart món», així com institucions que han fet feina tant en la cooperació amb els països subdesenvolupats del «Tercer Món» com en l'acollida i la integració de refugiats i migrants. Així doncs, el paper de les entitats catòliques no s'exhaureix amb les accions sinó que també fan denúncia i col·laboren amb l'elaboració d'estudis i plans de formació.
2. L'article ha deixat ben palès el compromís social de laics, sacerdots i congregacions religioses en l'esdevenir històric de l'anomenat *tercer sector* de l'Església al llarg del segle xx. En alguns casos, hem vist que som davant entitats que han nascut amb una naturalesa aconfessional o que durant el seu trajecte han perdut el caràcter confessional, però el que no han perdut són els signes d'identitat propis de l'humanisme cristià.
3. L'Acció Catòlica, en general, i Càritas, en particular, foren les mares de les quals varen néixer moltes entitats d'àmbit social de l'Església catòlica. L'Acció Catòlica —sobretot els moviments especialitzats— i Càritas foren escoles d'aprenentatge i de compromís social que partiren d'una anàlisi empírica de la pobresa, de veure i jutjar, i que propugnaren actuar en clau evangèlica per transformar la realitat. Formar ciutadans compromesos amb la transformació social fou un dels seus grans objectius.
4. A partir de la transició a la democràcia hem vist com varen aparèixer tot un gruix d'entitats, bé amb objectius estructurals de transformació, de canvi i de solució d'unes realitats problemàtiques que afectaven diversos col·lectius vulnerables, bé amb objectius més conjunturals o d'emergència social. De fet, les entitats socials de l'Església de Mallorca duen a terme un nombre considerable d'actuacions encaminades a garantir el benestar de la societat. Aquestes abasten tots els camps

⁵⁵ BUELE RAMIS, C. *Llorenç Tous. Bibliista i amic dels pobres*, Palma: Lleonard Muntaner Editor, 2019, p. 220.

d'acció on es poden trobar persones i col·lectius vulnerables. Moltes de les seves activitats ja formen part de la cartera de serveis que resten sota l'empareda de les diferents administracions públiques, siguin locals, supralocals, autonòmiques o estatals. En definitiva, foren i encara són unes entitats que aprenen a conviure amb la construcció de l'estat del benestar per part de l'Administració pública, i també a adaptar-s'hi.

TEMA MONOGRÀFIC

Les Escoles Professionals Nostra Senyora de
l'Esperança del Tribunal Tutelar de Menors
de Barcelona: memòria, històries de vida i
propostes de renovació pedagògica a la dècada
dels setanta

*The Nostra Senyora de l'Esperança Professional
Schools of the Juvenile Court of Barcelona:
memory, life stories and proposals for pedagogical
renewal in the 70s*

Carlos Sánchez-Valverde Visus
ceseuve@gmail.com

Universitat de Barcelona, (Espanya)

Grup d'Investigació de Pedagogia Social (GPS) per a la cohesió i la inclusió social

Data de recepció de l'original: 7-12-2023

Data d'acceptació: 9-05-2024

RESUM

Les dependències que actualment —tardor de 2023— ocupa el Centre Penitenciari de Dones Wad-Ras, a Barcelona, van ser fins al 1983 les Escoles Professionals Nostra Senyora de l'Esperança del Tribunal Tutelar de Menors de Barcelona (TTMB). El centre, inaugurat el 1946, incorporava inicialment una Casa d'Observació, on estava ubicat el laboratori psicotècnic del TTMB. Va ser concebut com a reformatori i durant 37 anys va estar actiu, passant per diferents avatars que es presenten de manera

resumida en aquesta col·laboració. També es presenten exemples de memòria de vida de les experiències d'alguns dels nens i adolescents que van passar la seva infantesa al centre, inscrivint el model de resposta social en el correccionalisme que imperava en aquell moment. I es descriuen algunes de les situacions viscudes al centre a inici de la dècada dels setanta que van anunciar el moviment de renovació pedagògica de la resposta social a la infància vulnerable que des de l'educació social i el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats (CFEEB) es va liderar en aquells anys.

PARAULES CLAU: reformatori, laboratorí psicotècnic, renovació, històries de vida, memòria, educació social

ABSTRACT

The buildings that currently, as of all of 2023, house the Barcelona Correctional Facility for Women Wad-Ras were, until 1983, the Nostra Senyora de l'Esperança Professional Schools of the Barcelona Juvenile Court (TTMB). The center, inaugurated in 1946, incorporated an Observation House, where the psychotechnical laboratory of the TTMB was located. It was designed as a reformatory, and it operated for 37 years, going through different up and downs that are presented in a summarized way in this collaboration. Examples of life memories of the experiences of some of the children and adolescents who spent their childhood in the center are also presented, framing the model of social response in the correctionalism that prevailed at that time. And we describe some of the situations experienced at the center at the beginning of the 1970s that led to the movement in pedagogical renewal of the social response to vulnerable children that from Social Education and the Training Center for Specialized Educators, CFEEB, took the lead in those years.

KEY WORDS: reformatory, psychotechnical laboratory, renewal, life stories, memoir, social education

RESUMEN

Las dependencias que actualmente —otoño de 2023— ocupa el Centro Penitenciario de Mujeres Wad-Ras en Barcelona albergaron hasta 1983 a las Escuelas Profesionales Nuestra Señora de la Esperanza del Tribunal Tutelar de Menores de Barcelona (TTMB). El centro, inaugurado en 1946, incorporaba inicialmente una Casa de Observación, en la que estaba ubicado el laboratorio psicotécnico del TTMB.

Fue concebido como reformatorio (casa tutelar) y durante 37 años estuvo operativo, pasando por distintos avatares que se presentan de forma resumida en esta colaboración. También se presentan ejemplos de memoria de vida de las experiencias de algunos de los niños y adolescentes que pasaron su infancia en el centro, inscribiendo el modelo de respuesta social en el correccionalismo que imperaba en ese momento. Y se describen algunas de las situaciones vividas en el centro a inicios de la década de los setenta que anunciaron el movimiento de renovación pedagógica de la respuesta social a la infancia vulnerable que desde la educación social y el Centro de Formación de Educadores Especializados (CFEEB) se lideró en esos años.

PALABRAS CLAVE: reformatorio, laboratorio psicotécnico, renovación, historias de vida, memoria, educación social

I. INTRODUCCIÓ

L'espai urbà que actualment ocupa el Centre Penitenciari de Dones Wad-Ras,¹ al carrer del Doctor Trueta, 76-98, al popular barri del Poblenou de Barcelona, va ser, fins als anys quaranta del segle xx, el camp de futbol d'una de les institucions més importants de la Junta Provincial de Protecció de Menors de Barcelona (JPPMB): el Grup Benèfic Wad-Ras. Aquest grup va ser conegut, els darrers anys de la II República, com a Grup d'Infants Jean Jacques Rousseau, i, des de 1955, com a Institut Ramon Albó. Es trobava situat a l'altre costat del carrer de Wad-Ras, avui carrer del Doctor Trueta.

¹ Les fonts fonamentals en l'elaboració d'aquest treball són: TRIBUNAL TUTELAR DE MENORES DE BARCELONA. *XXV Años de labor, 1921-1946. Crónica de los actos conmemorativos del XXV aniversario de su fundación*, Barcelona: La Hormiga de Oro, 1947; SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. *La Junta de Protección a la Infancia de Barcelona, 1908-1985. Aproximación histórica y Guía Documental de su Archivo*. Tesis Doctoral presentada a la Universitat de Barcelona. (2007). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2917#>. [últim accés: 22/04/2024]; el Fons de l'Arxiu Nacional de Catalunya, ANC: FONS ANC1-334 / JUNTA DE PROTECCIÓ DE MENORS DE BARCELONA [vegeu l'enllaç a la descripció del fons. La referenciació als lligalls d'aquest fons es realitza seguint la catalogació recollida al capítol 4 de la tesi, pàgina 275 i següents]; i LED CAPAZ, P. *Dos experiencias concretas en trato reeducacional con juventud delincuente de Barcelona (1970-1972)*. Tesina de llicenciatura presentada a la Universidad Complutense de Madrid. (1973). <https://hdl.handle.net/20.500.14226/1177> [últim accés: 22/04/2024].



Imatge 1. Exterior del Grup Benèfic Wad-Ras a l'inici dels anys quaranta, on es pot observar el solar amb el camp de futbol a l'esquerra (Fons Brangulí, ANC)²

A mitjan dècada dels quaranta, es va construir un centre de reforma o casa tutelar a Barcelona, conegut amb diferents denominacions als arxius oficials com el centre de reforma del carrer d'Àlaba i les Escoles Professionals Nostra Senyora de l'Esperança, entre d'altres. Aquest centre incloïa la Casa d'Observació i estava sota la dependència del Tribunal Tutelar de Menors de Barcelona (TTMB).

Les instal·lacions van ser inaugurades el 10 d'octubre de 1946, seguint el projecte de l'arquitecte Josep Maria Sagnier, fill d'Enric Sagnier. Aquest últim havia estat l'arquitecte responsable del projecte de construcció del Grup Benèfic el 1915. La proposta arquitectònica del nou centre era semblant a la de l'edifici del Grup Benèfic, amb l'objectiu de mantenir una sensació de continuïtat en el disseny urbà de la zona.

² El Fons Brangulí, FONS ANCI-42 / BRANGULÍ (FOTÒGRAFS), dipositat a l'Arxiu Nacional de Catalunya - ANC, conté més de 700 fotografies relacionades amb la Junta Provincial de Protecció a la Infància i el Tribunal Tutelar de Menors, dues institucions de Barcelona. Aquestes fotografies cobreixen un ampli període temporal, des de la segona fundació de les institucions el 1911 fins al final dels anys seixanta.



Imatge 2. Casa d'Observació i Escoles Professionals el 1946 (Fons Brangulí, ANC)

2. EL CENTRE DE REFORMA: INSCRIPCIÓ I BREU RECORREGUT HISTÒRIC

La gestació d'aquesta institució va ser una mica accidentada, ja que va necessitar una intervenció activa de qui aleshores era el president del TTMB, Ramon Albó,³ per imposar la seva construcció amb càrrec als pressupostos de la JPPMB. Aquesta institució havia manifestat moltes resistències a fer-ho, ja que considerava que era una invasió de competències.

Al principi dels anys quaranta, el TTMB⁴ va reclamar ajuda a la JPPMB per poder crear un centre de reforma. Davant dels intents de la JPPMB per evitar el tema, el TTMB es va posar en contacte amb el Consell Superior de Protecció de Menors. Es va ordenar a la Junta que, amb els seus sobrants

³ Qui havia estat reposat pel règim franquista des del 1939 com a jutge president del Tribunal Tutelar de Menors de Barcelona i vicepresident de la Junta Provincial de Protecció de Menors de Barcelona era Ramon Albó. La trajectòria i figura de Ramon Albó presenten clarobscurs importants. Per aprofundir en el personatge i la seva projecció, podeu consultar: SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. *Ramón Albó, luces y sombras en su relación con la Educación Social. Una revisión histórica y pedagógica*, València: Monografies i Aproximacions, [Universitat de València], vol. 47, 2024.

⁴ El procés està força ben reflectit als lligalls f490 i f491 de l'Arxiu de la Junta de Protecció de Menors de Barcelona (AJPPMB).

pressupostaris⁵ i com a part de la seva funció de promoció, es fes càrrec de la construcció del centre.

Quan es va inaugurar, la direcció del centre va quedar en mans dels salesians⁶. Aquest centre estava format per la Casa d'Observació, una secció d'internat, escoles, tallers, la capella i un pavelló per al personal directiu. A la Casa d'Observació, hi havia un laboratori psicotècnic, que des de 1948 estava dirigit per Josep Joan Piquer Jover. També hi havia una exposició de material i estadística, així com una biblioteca especialitzada i pública de Psicologia Aplicada.

El centre de reforma estava concebut per acollir 250 nens, als quals s'havien d'afegir els 50 de la Casa d'Observació; per tant, la població total seria d'uns 300 interns.



Imatge 3. Les dues institucions els anys setanta (Fons Brangulí, ANC)

⁵ La JPPMB era una institució ben dotada pressupostàriament, ja que des del 1911 era la destinatària de l'impost del 5% d'espectacles, un impost que extreia i gestionava directament, sense dependre de l'Administració o del govern de torn. Del total dels ingressos de les juntes —dels quals la recaptació d'un 5% era la part principal—, cada junta enviava al Consell Superior de Protecció de Menors un 2%, dedicava un 10% a personal i material, un 30% a repressió de la mendicitat; i del romanent, havia de dedicar un mínim del 30% al Tribunal Tutelar de Menors (TTM) corresponent de la província, i destinar la resta a altres finalitats de protecció a la infància assignades a les juntes provincials. Aquest sistema estava establert per la Reial ordre de Governació de 19 d'abril de 1922 (publicada a la *Gazeta* del 20 d'abril). https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1922/04/20/pdfs/GMD-1922-110.pdf [últim accés: 22/04/2024].

⁶ És força interessant el discurs justificatiu que va fer Ramón Albó, Juge President del TTMB, en la inauguració del centre, sobre els motius de l'elecció dels salesians com a gestors del que es volia fos «un veritable Institut de l'Aprenent». Vegeu TRIBUNAL TUTELAR DE MENORES DE BARCELONA. *XXV Años de labor...* Op. Cit. p. 42. [L'adaptació al català és nostra].

Quan, per raons de tipus financer —disconformitat amb les assignacions atorgades pel funcionament—, els salesians van abandonar la gestió, les Escoles Professionals van ser gestionades posteriorment pels escolapis,⁷ en un curt període que va anar des del 1949 fins al 1951. A partir del 1951 i fins al 1972, el centre va ser gestionat directament per personal funcionari del TTMB. Durant aquest període, el director va ser Joaquim Vives de la Cortada Pagès, des de 1951 fins a la primavera de 1970, i Marià Samaranch Kirner, durant la resta de 1970.⁸

A partir del conflicte generat per les innovacions pedagògiques i institucionals en la dinàmica del centre —un aspecte que estudiarem amb més detall— i que va culminar amb la sortida forçada, el novembre de 1970, de Marià Samaranch i de l'equip d'educadors que les havien impulsat, es va iniciar un període de transició. Finalment, el TTMB va confiar la gestió del centre als terciaris caputxins, a partir del 7 de febrer de 1972.⁹

El 5 de maig de 1983, el centre es va traslladar a Vallvidrera, a la carretera del Tibidabo, a les instal·lacions que fins llavors havia ocupat el centre Nostra Senyora dels Àngels¹⁰. En aquest moment, va canviar el nom pel de Col·legi de l'Esperança. Els amigonians van deixar de gestionar aquesta institució el 4 de febrer de 1994.

Les dependències de les Escoles Professionals van ser reconvertides, des del 1983 fins a l'actualitat, en el centre penitenciari de dones. Paral·lelament, a principi dels anys setanta, l'Institut Ramon Albó —anteriorment, Grup

⁷ Els dos anys de presència dels escolapis al centre, hi actuà com a director el pare Calassanç Balañá i Tapiol. Vegeu: GALIMANY, R. P. *Calasanz Balañá i Tapiol. Vallencs Il·lustres que no són a la galeria*. <https://romangalimany.cat/2023/08/26/p-calasanz-balana-i-tapiol/> [últim accés: 22/04/2024].

⁸ Com a curiositat, aquests dos directors havien estat educadors del Grup Benèfic Wad-Ras (des de 1955, Institut Ramon Albó), al centre de la JPPMB, situat a l'altre costat del carrer. Les seves col·leccions personals de fotografies, que documenten moltes de les seves activitats, es poden consultar a l'Arxiu Nacional de Catalunya. A més, una còpia d'aquestes fotografies és accessible a les dependències de l'Arxiu Històric del Poblenou. <https://www.arxiuhistoricpoblenou.cat/> [últim accés: 22/04/2024].

⁹ Les dates s'han extret de la pàgina web de la història de la congregació. <https://www.amigonianos.org/historia-de-la-congregacion/> [últim accés: 22/04/2024]. Per aprofundir en la presència i continuïtat dels terciaris caputxins en les institucions de reforma de menors al nostre país, es pot acudir a VIVES AGUILLELLA, J. A. *Amigonianos, 125 años (1889-2014)*, Madrid: SURGAM Editorial, 2015. http://javives.es/libros/Revistas/638_21868_AMIGONIANOS_125.pdf [últim accés: 22/04/2024]; i a SÁNCHEZ-VALVERDE Visus, C. *Ramón Albó, luces y sombras... Op.Cit.* p. 152-164.

¹⁰ Aquest centre havia estat creat per la JPPMB al 1945 i, donada la seva ubicació, actuava com a sanatori temporal per als nens amb problemes respiratoris, molts d'ells del Grup Benèfic. Les seves instal·lacions ara les ocupa l'Escola Judicial. Vegeu [URL: <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Escuela-Judicial/ESCUELA-JUDICIAL--BARCELONA->. Últim accés: 22/04/2024]

Benèfic Wad-Ras— es va traslladar a Mollet del Vallès. L'edifici original va ser enderrocat poc abans dels anys vuitanta. Actualment, a l'illa que ocupava —proprietat de l'Ajuntament de Barcelona— s'ubiquen diversos equipaments escolars i educatius, entre els quals destaca l'IES Icària.¹¹

Fruit d'una confusió, en la qual probablement va tenir un paper significatiu el tractament mediàtic de la crisi plantejada l'any 1970 amb l'expulsió de l'equip educatiu dirigit per Marià Samaranch, no parlava de l'Esperança, sinó del «reformatori de Wad-Ras» per referir-se al centre, tot i que mai no en va ser la denominació oficial.¹² És important recordar que el centre que va portar el «cognom» Wad-Ras fins a mitjan dècada dels cinquanta va ser el Grup Benèfic Wad-Ras. Aquesta confusió de vegades ha provocat errors en l'assignació de la història dels dos centres i ha contribuït a la seva identificació equivocada.¹³

3. LES ESCOLES PROFESSIONALS NOSTRA SENYORA DE L'ESPERANÇA: DESCRIPCIÓ GENERAL DEL CENTRE

La primera cosa que sorprèn és la denominació, però cal tenir present que tant la JPPMB com el TTMB havien fet de la formació professional l'eix conceptual del seu discurs i de la seva acció des dels anys trenta.¹⁴

Fins i tot, encara que el seu nom oficial no va canviar, el Grup Benèfic Wad-Ras, situat a l'altre costat del carrer, va incorporar aquest nom a la seva façana, com es pot veure a la imatge 5.

¹¹ Vegeu la pàgina web de l'institut actual: <http://www.institucaria.cat/> [últim accés: 22/04/2024].

¹² Com a exemple d'aquesta confusió en els mitjans de comunicació de l'època, vegeu l'article de PUIG BELLACASA, J. M. «El reformatorio de la calle Wad-Ras no será clausurado por el momento», *La Vanguardia*, 13 de desembre de 1970. Mira d'aclarir que el centre que sí que es traslladava era l'Institut Ramón Albó a Mollet del Vallès.

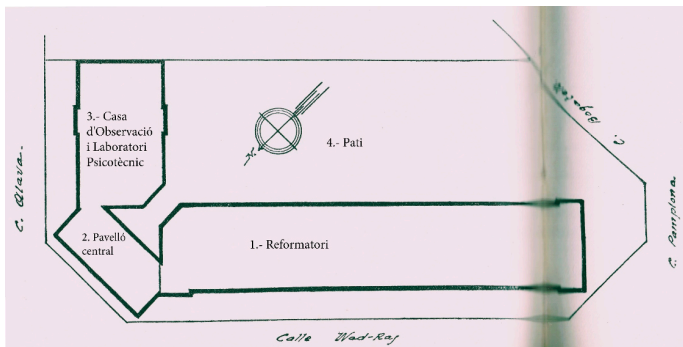
¹³ Es pot comprovar que encara perdura, a tall d'exemple, en aquesta nota de premsa de l'Ajuntament de Barcelona: https://ajuntament.barcelona.cat/santmarti/ca/noticia/la-presos-de-wad-ras-i-la-de-la-trinitat-vella-tancar-an-abans-del-2027-2_1049932 [últim accés: 22/04/2024]; en aquesta altra notícia: <https://catalunyametropolitana.cat/2023/06/28/les-agents-culturals-de-wad-ras/> [últim accés: 22/04/2024], o també en aquesta entrada de «Lo Carranquer»: <http://locarranquer.blogspot.com/2015/12/josep-joan-piquer-i-jover-un-home-de-la.html> [últim accés: 22/04/2024].

¹⁴ GODÀS I VILA, F. «La formació professional a la Protecció a la Infància», *V Jornades d'història de l'educació als Països Catalans*, Vic: EUMO, 1984, p. 212-223.



Imatges 4 i 5. Xamfrà del pavelló central de les escoles per on es feia l'entrada els anys cinquanta. I l'entrada al Grup Benèfic Wad-Ras a la mateixa època (Fons Brangulí, ANC)

L'Esperança ocupava part d'una illa irregular delimitada pels carrers d'Àlaba, de Wad-Ras, de Pamplona i del Bogatell. La planta del centre disposava de tres edificis, cadascun amb un ús específic inicialment, i un gran pati interior. El reformatori estava situat al carrer de Wad-Ras; la Casa d'Observació, al carrer d'Àlaba, i l'edifici del pavelló central, al xamfrà.



Imatge 6. Planta de l'edifici de les Escoles Professionals Nostra Senyora de l'Esperança, amb indicació dels usos (Font: Tribunal Tutelar de Menores de Barcelona. XXV años de labor... Op. cit. p. 58-2 i 3)

Dels edificis 2 i 3, disposem dels plànols —els adjuntarem més endavant— i de diverses imatges, probablement fruit del reportatge que es va fer quan van ser inaugurats. En canvi, del reformatori, només en tenim algunes fotografies de l'exterior, on sembla que la factura constructiva era de menys qualitat, en comparació amb la resta (vegeu la imatge 2).

El que podem dir de les dependències de l'edifici, basant-nos en la reconstrucció dels records de diferents interns de final dels anys cinquanta, és que tenia una estructura de passadissos en creu, amb les escales situades al centre de l'edifici per facilitar l'accés a les diferents estances: el semisoterrani albergava serveis com les cuines, les dutxes i alguns tallers; a la planta baixa es trobaven la capella, la sala de música amb una pianola, la sala de televisió —que va ser introduïda a partir de la dècada dels seixanta—, aules, tallers i menjadors, entre altres espais; la segona i tercera plantes estaven destinades als dormitoris dels interns; finalment, al terrat, hi havia la bugaderia.

Aquesta distribució mostrava una disposició funcional per a les activitats diàries del centre i proporcionava espais per a l'educació, l'activitat recreativa i el descans dels residents.

Del pati, sí que en tenim imatges. N'adjuntem dues amb vint anys de diferència, de les dècades dels anys quaranta i seixanta, que mostren que se sortia al pati per una porta situada enmig de l'edifici, coincidint amb la pota curta de la creu de passadissos de l'edifici originalment destinat a reformatori, entre el semisoterrani i la planta baixa. Les escales que es veuen al fons a l'esquerra, conegudes entre els nois com el «pont de Carpanta», van ser eliminades a mitjan dècada dels anys seixanta.



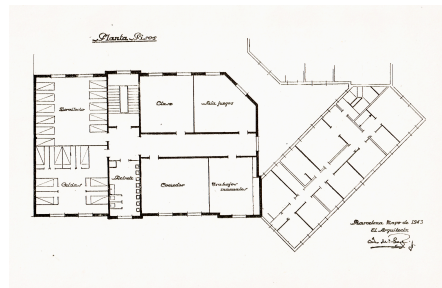
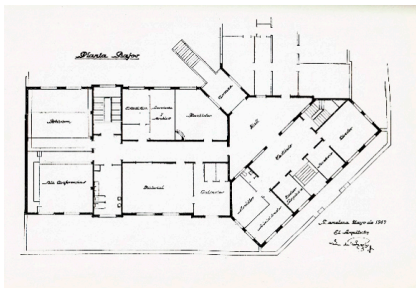
Imatges 7 i 8. Pati de les Escoles Professionals Nostra Senyora de l'Esperança, els anys quaranta i els anys seixanta (Fons Brangulí, ANC)

Al racó del pati, a prop de l'avinguda del Bogatell, hi havia uns excusats d'estil turc. Al costat, hi havia una rampa, coneguda pels nois com «la Subideta», la qual conduïa a una porta i a uns murs amb vidres trencats per evitar

que els interns s'escapessin. Tot i això, en alguna ocasió es va descobrir que més d'un intern havia intentat escapar-se durant la nit a través de les finestres utilitzant llençols.

4. LA CASA D'OBSERVACIÓ I EL LABORATORI PSICOTÈCNIC DEL TTM DE BARCELONA

La distribució de les dependències inicialment previstes¹⁵ mantenia una separació entre la Casa d'Observació, el centre de reforma i el pavelló central. A la Casa d'Observació, els nens hi romandrien al voltant de dos mesos. Estava equipada per a 50 nois, repartits en dues famílies —púbbers i impúbbers— de 25 cada una, que ocupaven les plantes primera i segona (vegeu-ne els plànols a la imatge 9). A cada planta, hi havia dues àmplies dependències amb vuit espais aïllats (cel·les) i una altra amb disset llits.¹⁶ També hi havia lavabos, una aula, menjador, sala de jocs i de treballs manuals.



Imatges 9 i 10. A la primera, els plànols de les plantes primera i segona, on hi havia les famílies de la Casa d'Observació i del pavelló central (habitatsges del personal directiu). A l'altra, la planta baixa de la Casa d'Observació (laboratori) i del pavelló central (Font: TRIBUNAL TUTELAR DE MENORS DE BARCELONA. XXV años de labor... Op. cit. p. 56-3 i 4)

Amb els anys, moltes d'aquestes dependències van abandonar l'ús que havien tingut inicialment i van ser condicionades per a altres finalitats, com sastreria o farmaciola, i incorporades a la dinàmica del centre. Resulta força curiós que, a conseqüència del conflicte per la renovació pedagògica de l'any

¹⁵ Seguint el que recull el TRIBUNAL TUTELAR DE MENORS DE BARCELONA. *XXV Años de labor... Op. cit.*

¹⁶ Als plànols, solament se'n veuen onze.

1970, el TTMB plantegés com a solució reconvertir el centre en la Casa d'Observació del TTMB i de Classificació de la JPPMB, la qual cosa indica que havia perdut aquesta funció. Es va buscar un altre indret per a la Casa Tutelar (reformatori),¹⁷ però no sabem si aquest canvi es va fer completament. Sí que consta que, a partir de l'arribada dels caputxins terciaris, es va remodelar el centre. S'afegí un edifici al pati, a la part de Casa d'Observació, i l'edifici 1 va quedar pràcticament en desús.

El laboratori (vegeu-ne els plànols a la imatge 10) estava situat a la planta baixa de la Casa d'Observació, a l'edifici que donava al carrer d'Àlaba. Malgrat que molts dels espais que ara descriurem van canviar també de funció a partir dels anys cinquanta, un mínim de funcionament del laboratori es va mantenir fins als anys seixanta.

4.1. Descripció de les dependències del laboratori i imatges

Aportem les imatges originals de com eren els espais quan foren inaugurats, seguint les nomenclatures dels plànols.

- Rebedor / Sala d'observació. A l'entrada del laboratori, el rebedor era utilitzat com a sala d'observació espontània, on, després d'establir el primer contacte i de la primera conversa de benvinguda, s'observava els jocs que els nois triaven de manera lliure.¹⁸ A la saleta adjacent, s'observaven sistemàticament les reaccions dels nois als jocs que els havia preparat l'observador.

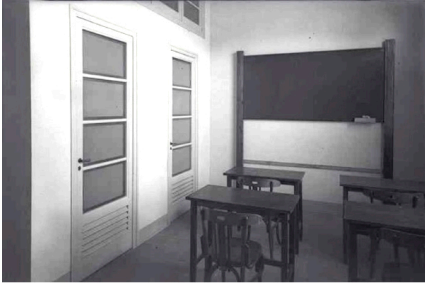


Imatges 11 i 12. Laboratori psicotècnic. Rebedor / Sala d'observació amb jocs (11). Saleta d'observació (12) (Fons Brangulí, ANC)

¹⁷ Vegeu la nota del TTMB: «El reformatorio de Wad-Ras pasará a ser Casa de Observación», *La Vanguardia*, 25 de desembre de 1970.

¹⁸ Els anys setanta, aquesta sala es feia servir com a sala de la televisió.

- Gabinets. A la part interior de l'edifici, hi havia dues cabines on es feien algunes de les proves.



Imatges 13 i 14. Cabines del laboratori psicotècnic i sala del material (Fons Brangulí, ANC)

- Sala del material. Albergava una exposició permanent del material de les proves, que es portava als gabinets o cabines. També hi havia dues grans taules per classificar i tabular les dades dels expedients, així com per facilitar el traçat de gràfics de grans dimensions.



Imatges 15 i 16. Nens fent proves al laboratori psicotècnic del TTMB (Fons Brangulí, ANC)

- Sala de conferències. Amb capacitat per a vint persones, albergava les sessions científiques que organitzava el laboratori psicotècnic.



Imatges 17 i 18. Sala de conferències i biblioteca del laboratori psicotècnic del TTMB (Fons Brangulí, ANC)

- Biblioteca. La biblioteca del centre disposava d'un servei d'intercanvi entre les publicacions de l'Obra de Protecció de Menors de Barcelona, que manejava més de seixanta de revistes, quaranta de les quals eren estrangeres, especialitzades en qüestions infantils i juvenils.¹⁹
- Direcció, secretaria i arxiu. S'hi guardaven els expedients dels nois, models de fitxes, gràfics i estadístiques, entre altres elements.



Imatges 19 i 20. Despatx de la direcció i de la secretaria, i arxiu del laboratori psicotècnic (Fons Brangulí, ANC)

El despatx per al metge psiquiatre, que els primers anys degué ser Claudi Bassols, estava situat al vestíbul, annex al laboratori i a la direcció de l'establiment.

La secció de fotografia estava situada al semisoterrani, amb una cabina per fer les fotografies i un petit laboratori per revelar-les. Es feia una fotografia dels nois en el moment d'ingressar a l'establiment, amb la indumentària amb què

¹⁹ Els anys setanta, es feia servir com a sala d'estudi dels nens.

venien del carrer, i una altra després d'haver-se dutxat, per deixar constància del tipus constitucional. La fitxa del laboratori incorporava la fotografia del noi i l'informe que es lliurava a les oficines del Tribunal i a la institució a què era destinat.

4.2. Trets de la història del Laboratori Psicotècnic del TTMB

El Laboratori Psicotècnic del Tribunal Tutelar de Menors de Barcelona es va consolidar a final dels anys vint, quan Lluís Folch i Torres²⁰ en va assumir, el 1925, la direcció tècnica. Els seus antecedents es troben en el laboratori que Folch i Torres havia establert al Grup Benèfic Wad-Ras, centre del qual va ser el primer director entre els anys 1914 i 1928. Allí, Folch i Torres va desenvolupar una tasca important de sistematització dels procediments d'observació i classificació dels nens i nenes que eren atesos per la Junta Provincial de Protecció a la Infància de Barcelona (JPPIB) i el TTMB —a partir de 1921. També va consolidar els protocols de psicometria a Catalunya.



Imatge 21. Laboratori del Grup Benèfic cap al 1918. Al fons, Folch i Torres (Fons Brangulí, ANC)

²⁰ FOLCH I SOLER, LL. *Lluís Maria Folch i Torres. Periodista, artista i educador*, Palau-solità i Plegamans: Fundació Folch i Torres, 2012. Altres fonts: SÁIZ, M. i SÁIZ, D., «El trabajo precursor de Lluís Folch i Torres en la evaluación psicológica pericial del menor», *Revista de historia de la psicología*, vol. 30, núm. 2 (2009), p. 335-344. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3043426.pdf> [últim accés: 22/04/2024].

Els anys trenta, amb la II República, el Laboratori Psicotècnic del Tribunal Tutelar de Menors de Barcelona va ser dirigit per un amic i company de militància de Folch i Torres i de Ramon Albó, Claudi Bassols Iglesias, pediatre que va formar part del TTMB com a metge des de la seva creació, el 1921. Sota les ordres d'Eugenio Cuello Calón, jutge del TTMB durant la II República, Bassols va actuar com a nexa entre diversos actors clau, com Folch i Torres i Josep Joan Piquer Jover, ja després de 1939.

Jospe Joan Piquer i Jover va ser un referent tècnic durant tota la postguerra per a la JPPMB i per al TTMB. Va ser l'alma mater del Laboratori fins als anys seixanta. Nascut el 1911, després de deixar el seminari els anys trenta, es va especialitzar en Pedagogia. Va començar la carrera com a educador a l'Escola-Granja de Palau-solità i Plegamans del Patronat de la Infància Abandonada, sota la tutela de mossèn Josep Pedragosa, on va treballar en l'acció socioeducativa amb nens i nenes vulnerables.



Imatges 22 i 23. Josep Joan Piquer i Jover passa un test a nens i els llegeix un conte durant unes colònies els anys trenta (fotografies cedides per la seva filla, Rosa Maria Piquer i Pomés)

També va col·laborar amb Emili Mira a l'Institut Psicotècnic de la Generalitat. Els seus primers treballs, basats en les experiències obtingudes en l'Escola-Granja i en altres reflexions pedagògiques —sobre les fitxes paidològiques o l'ús del cinema a l'escola, entre altres temes—, van ser publicats els anys 1934, 1935 i 1936 al *Butlletí dels Mestres*.²¹

Després de la guerra civil, va acceptar diferents encàrrecs al Grup Benèfic Wad-Ras, on va ser pedagog des de 1940, i n'assumí la subdirecció entre 1940 i 1948. També treballà al laboratori psicotècnic del TTMB,²² del qual arribarà

²¹ Vegeu els números de la publicació a: https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=1381 [últim accés: 22/04/2024].

²² AJPMB, lligall f455.

a ser el director, succeint Claudi Bassols des de 1948. A més, va formar part de la revista *Pro Infancia y Juventud* de la JPPMB i en va ser redactor en cap de 1950 a 1962.



Imatges 24. Piquer i Jover fan proves a un nen en el laboratori psicotècnic; anys quaranta (Fons Brangulí, ANC)

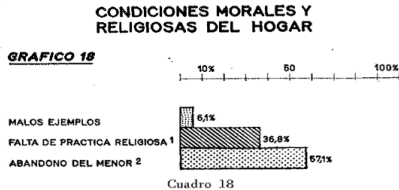
Durant dècades, Piquer va ser el referent del discurs pedagògic de la JPPMB i un dels principals defensors de la necessitat de formació dels educadors que treballaven a les seves institucions.²³

Pel conjunt de la seva obra, Josep Joan Piquer i Jover va rebre diverses distincions significatives: l'any 1946, va ser reconegut amb el premi Pelfort de la Societat Econòmica Barcelonina d'Amics del País per un treball sobre els infants abandonats de la postguerra, titulat «El niño abandonado y delincuente».²⁴ Va ingressar a la Secció de Pedagogia del Consell Superior d'Investigacions Científiques (CSIC), on va ocupar la secretaria a Barcelona fins a l'any 1981. El 1976, va ser guardonat amb el premi Ciutat de Barcelona d'assaig.

²³ PIQUER I JOVER, J. J. «Antecedentes para el estudio de un estatuto del personal educador», *Pro Infancia y Juventud*, [Barcelona], vol. 4, núm. 84 (1954), p. 115-126; PIQUER I JOVER, J. J. «La formación de los educadores de niños privados de hogar. Bases para el establecimiento de una nueva profesión social», *Perspectivas pedagógicas*, [Barcelona], separates 29 i 30, 1972, p. 23-51; i la seva publicació, PIQUER I JOVER, J. J. *Hacia la preparación y especialización del personal educador. Ponència XVII Asamblea de la Union de Tribunales Tutelares de BCN*, Barcelona: Gráficas Marina, 1958.

²⁴ AJPMB, lligall f1030. Conté la prova d'impremta de la publicació PIQUER I JOVER, J. J. *El niño abandonado y delincuente. Consideración etiológica y estadística sobre algunas fallas del juicio moral en la conducta del niño español de postguerra*. Repertorio bibliográfico, Madrid: CSIC, 1946.

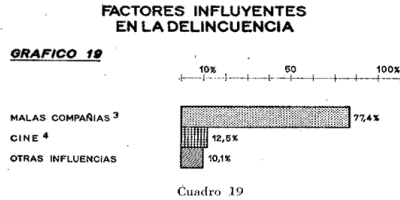
Entre les aportacions significatives de Piquer i Jover, a més de reclamar formació especialitzada per als educadors, cal destacar les seves recerques empíriques destinades a sistematitzar l'etiologia que portava aquests nens i nenes a necessitar l'atenció del TTMB. Aquestes investigacions, així com altres contribucions teòriques i presentació d'experiències, van ser publicades principalment a la revista *Pro Infancia y Juventud*.²⁵



Cuadro 18
CONDICIONES MORALES Y RELIGIOSAS DEL HOGAR

Conceptos	Cifras absolutas	Porcentajes
Malos ejemplos	62	6'1
Falta de práctica religiosa 1 (*):		
Simplemente	298	29'5
Con malos ejemplos	74	7'8
TOTAL		29'8
Abandono del menor 2:		
Simplemente	141	14'0
Con malos ejemplos	41	4'1
Con falta de práctica religiosa	241	23'9
Con malos ejemplos, consejos corruptores y falta de práctica religiosa	153	15'1
TOTAL		57'1
TOTAL	1.010	100'0

(*) Los números volados que contienen los gráficos se refieren a los conceptos que, con mayor detalle, se indican en los cuadros respectivos para su aclaración.



Cuadro 19
FACTORES INFLUYENTES EN LA DELINCUENCIA

Conceptos	Cifras absolutas	Porcentajes
Malas compañías 3 (*):		
Simplemente	555	41'7
Con cine	848	25'8
Con lecturas	18	1'0
Con lecturas y cine	64	4'8
Con otras	54	4'1
TOTAL		77'4
Cine 4:		
Simplemente	141	10'6
Con lecturas	20	1'6
Otras	185	10'1
TOTAL		12'5
TOTAL	1.881	100'0

(*) Los números volados que contienen los gráficos se refieren a los conceptos que, con mayor detalle, se indican en los cuadros respectivos para su aclaración.

Imatge 25. Revista *Pro Infancia y Juventud*, número 77, 1961²⁶

En una personalitat analítica i empírica tan rigorosa com la de Piquer i Jover, sobta que faci una referència contínua a factors com a la falta de pràctica de sagraments, l'exposició al cinema, els mals exemples, etc., com a predisposadors a la delinqüència, sense fer una referència explícita a les condicions socioeconòmiques dels nens i nenes com un dels components més importants. Potser eren els signes de l'època.

²⁵ GALLARDO CRUZ, J. A. «José Juan Piquer y Jover: redactor jefe de la revista *Pro Infancia y Juventud*», *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 28, núm. 2/3 (2007), p. 267-273. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2383552.pdf> [últim accés: 22/04/2024].

²⁶ Es pot accedir al número sencer de la revista a: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2917/04.CSV_PARTE_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y. [últim accés: 22/04/2024]

5. EL CONTEXT DE L'ATENCIÓ A LA INFÀNCIA A PARTIR DELS ANYS QUARANTA: DE LA INFÀNCIA EN PERILL A LA INFÀNCIA PERILLOSA

El franquisme va representar una catàstrofe per a l'acció social general i, particularment, per a la dirigida a la infància a Espanya. Els modestos progressos aconseguits durant la II República van ser erradicats i es van restablir grans institucions d'asil, sense coeducació, sota la fèrula d'ordes religiosos, o amb «vigilants» i «zeladors» —no professionals de l'educació— als centres públics. Aquests centres estaven gairebé militaritzats, concebuts i funcionant com si fossin casernes.²⁷

Durant el franquisme, el context tècnic es va caracteritzar per la reinstauració i adopció de models correccionalistes, particularment en la seva expressió més integrista i catòlica, que es va establir a Espanya des de 1939. Aquest model contrastava amb els sistemes més garantistes i rehabilitadors que es desenvolupaven a Europa durant aquell període, especialment relacionats amb l'educació social i els serveis socials, una línia que havia començat durant la II República al nostre país. El còctel va quedar completat amb la creació de noves institucions, sota la direcció de la Falange —l'organització política del règim franquista—, com va ser el cas de l'INAS. Per aquestes institucions van passar milers de nens i nenes, que hi van rebre una estranya atenció més tenyida d'ensinistrament ideològic que de cura i protecció.²⁸

L'escenari de la postguerra, caracteritzat per la pobresa generalitzada i la fam, va contribuir a situacions d'un alt grau d'afectació per als infants. Es van experimentar augments significatius en les necessitats d'atenció a causa de la malnutrició, els abandonaments, l'orfenesa provocada per la guerra, i els nens i nenes deixats sols amb els seus pares empresonats, entre altres causes.²⁹

Tan importants eren les necessitats que molts dels centres van haver de duplicar la capacitat d'acollida. A tall d'exemple, el Grup Benèfic Wad-Ras va multiplicar per dos el nombre de llits dels grups, i els acollits passaren de 400 a 800.

Les Escoles Professionals Nostra Senyora de l'Esperança, com hem vist abans, inicialment mantenien un espai amb una estructura més tancada

²⁷ Per a una revisió general dels diferents models històrics de resposta social a la infància que s'han succeït al nostre país, SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. *La Junta de Protección...* *Op. cit.*

²⁸ *Ibid.*, p. 626-632.

²⁹ La magnitud de la tragèdia que la guerra civil va provocar en la infància es pot veure en les dades recollides per PIQUER I JOVER, J. J. *El niño abandonado y delincuente...* *Op. cit.*

d'observació i reclusió, i fins i tot amb algunes cel·les, i una altra d'internat reformatori. Però, com a fruit d'una gestió sempre deutora de la massificació, de les condicions socioeconòmiques de l'època i del model de resposta social imperant al franquisme, van acabar acollint sobretot nens de protecció —la major part de la seva població—, és a dir, nens que no eren de reforma. A la pràctica, doncs, actuaven com a institució pròpia del TTMB i com a institució auxiliar de la JPPMB.³⁰

Aquest «totum revolutum» no s'explicava únicament per la subsidiarietat de les institucions de la JPPMB respecte del TTMB. Curiosament, en aquesta actitud i acció paternalista i preventiva del risc de la corrupció dels nens, com a funció dels tribunals tutelars, van coincidir inicialment els dos corrents principals del correccionalisme espanyol: tant els representants conservadors catòlics com els del correccionalisme laic. Aquests últims havien introduït precisament aquesta perspectiva al nostre país a través de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) a final del segle XIX. A tall d'exemple, recordem què deia Eugenio Cuello Calón el 1920 parlant de la funció dels TTM:

«[...] protegir i tutelar tots els nens abandonats, maltractats, tots els menors viciosos, desproveïts de suport moral, siguin o no delinqüents en el sentit legal [...]. Així doncs, l'acció paternal del jutge no ha de limitar-se només als delinqüents, si fos així, quedarien fora de la seva esfera d'acció precisament aquells més necessitats de la seva intervenció benèfica».³¹

La infància vulnerable, en situació de perill, des de la continuïtat de l'associació higienista de la pobresa a una malaltia, en aquest model de resposta social acabava sent enviada al reformatori per evitar la seva corrupció. Aquest enfocament es considerava una mena de tasca preventiva de la delinqüència, quan en realitat els nens necessitaven protecció. Aquesta reducció, a més, comportava una consideració de la infància com a perillosa.³² I, com a

³⁰ En aquest sentit, Federico Diego creu que potser era simplement una qüestió de disponibilitat de places o de voler repartir els nois en dos espais per no sobrecarregar *la Prote*. Vegeu DIEGO ESPUNY, F. *Los procesos educativos en la prevención y tratamiento de la disociabilidad: diseño curricular en los sistemas de protección de menores*. Tesi doctoral presentada a la Universitat de Barcelona. (1988).

³¹ CUELLO CALÓN, E. «Los tribunales para niños: Legislación española sobre esta materia», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza BILE*, vol. 44, núm. 721 (2020) [en dues parts: pàg. 342 i següents; i 375 i següents. La referència es troba a les pàgines 376 i 377. En castellà, a l'original].

³² SITARA, M. *De los niños en peligro a los niños peligrosos. Control social, tratamiento institucional y prácticas socio-educativas hacia adolescentes entre la protección y el castigo*. Tesi doctoral presentada a la Universitat de Barcelona. (2013). https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131285/01_SITARA_1de2.pdf?se-

quadratura del cercle, com recorda Rosa Ventas,³³ en considerar el nen o nena —infractor o necessitat de protecció— com a subjecte perillós, es reconeixia indirectament als tribunals tutelars una indiscutible capacitat «d'exercir el bé», sota l'aparença de complir una funció terapèutica, paternal, de cura i protecció. Això els permetia actuar fora dels límits que presideixen l'actuació de qualsevol jutge ordinari. De fet, la pervivència de la ideologia protectora tutelar ha servit al nostre país de coartada per deixar fins no fa gaire la jurisdicció de menors al marge del sistema complex de garanties que regeix a les altres jurisdiccions. Aquesta ideologia encara continua afectant els models de resposta; no permet que es normalitzi una consideració de la infància com a ciutadania de ple dret i la manté encara com una minoria en tots els sentits.³⁴

6. HISTÒRIES DE VIDA A «L'ESPERANÇA»: EL ALTRES NENS DE «LA PROTE»

Rescatar la història de les institucions que han marcat tantes generacions d'infants no es pot fer sense reflectir també la trajectòria de la institució i del paradigma de resposta social en el qual s'incardinava la seva acció. És igualment crucial explorar les històries de vida d'algunes de les persones —en aquest cas, nens, adolescents i joves— que van viure en aquestes institucions. És preferible obtenir aquestes històries a través de testimonis directes, que ens acostin a una altra imatge i mirada complementàries. Aquesta metodologia és fonamental en les recerques relacionades amb l'educació i la pedagogia social.³⁵

A més, l'ús de les fonts orals i gràfiques, així com dels testimonis vivencials de les persones que van viure en aquestes institucions, supera la seva funció com a eines o mètodes qualitatiu historiogràfics. Aquesta pràctica està

quence=1 [últim accés: 22/04/2024].

³³ VENTAS SASTRE, R. *La minoria de edad penal*. Tesis doctoral presentada a la Universidad Complutense de Madrid. (2002), p. 373. <https://docta.ucm.es/entities/publication/6eff107a-9a6d-4008-9fa4-cd1a-7896d22c>. [últim accés: 22/04/2024].

³⁴ SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. «El interés superior del niño y de la niña. El debate ideológico a través de las denominaciones: ¿Niño/niña? o ¿menor?». *IPSE-ds, INTERVENCIÓN PSICOSOCIOEDUCATIVA EN LA DESADAPTACIÓN SOCIAL*, núm. 9 (2016), p. 55-68. http://www.webs.ulpgc.es/ipseds/IPSE-ds_Vol_9_2016/IPSE-ds-9.pdf [últim accés: 22/04/2024].

³⁵ MARTÍN GARCÍA, A. V. «Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social», *Aula*, núm. 7, 1995, p. 41-60. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69201/Fundamentacion_teorica_y_uso_de_las_hist.pdf;jsessionid=1C8C832914A600891E-05F1B003C4A407?sequence=1 [últim accés: 22/04/2024].

profundament relacionada amb la necessitat de rescatar la memòria col·lectiva de tota la societat i de dur a terme accions de justícia i restitució amb aquests col·lectius.³⁶

Com a curiositat, en l'imaginari social, malgrat que tots dos centres acollien majoritàriament nens de protecció, el Grup Benèfic era conegut entre els veïns del barri i, per extensió, de la ciutat, com «la Prote»; i l'edifici actual del centre penitenciari, el de les Escoles Professionals de l'Esperança, com «el Tribunal de Menors», amb una connotació associada al concepte de «perill». Fins i tot els interns d'aquest centre tenien una estranya sensació de greuge comparatiu, de doble marginació, en relació amb els que estaven acollits al Grup. Més encara perquè, en molts dels casos, l'adscripció a un centre o un altre era fruit de l'atzar i la casualitat, i, segons la seva impressió, sempre les condicions van ser millors al Grup.³⁷

La recuperació de la memòria històrica de la JPPMB i de les històries de vida dels nens de «la Prote» acollits al Grup Benèfic ha estat objecte de recerques i publicacions durant diversos anys.³⁸ No obstant això, en les trobades periòdiques dels antics interns, sempre s'ha expressat la necessitat de recuperar també les vivències dels nens de protecció que es consideraven també part de «la Prote», tot i haver viscut la infància al centre ubicat a balneari costat del carrer: el del TTMB.

De relats de vides robades als centres del TTMB, podem trobar-ne en llibres³⁹ o en capítols de llibre.⁴⁰

³⁶ VILANOU TORRANO, C. i DE LA ARADA ACEBES, R. «Las fuentes orales y audiovisuales: un nuevo marco en la construcción colectiva de la historia de la educación», MOREU CALVO, A. C. (ed.). *Les fonts orals i audiovisuals en la història de l'educació. Innovació i recerca en la docència universitària*, Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona, 2010, p. 25-54.

³⁷ PRAT, F. X. *Mis historias de "La Prote" y más...* Barcelona: Autoedició, 2022. <https://mega.nz/file/8Qp1xZBJ#Bf91OyZYb5Hp2eeS9ERDD7lg185hNaJz7OkIbvj4DBg>, seccions 1 i 143 [últim accés: 22/04/2024].

³⁸ Es poden consultar, a més de l'obra esmentada de Francesc Xavier Prat: GORDALIZA CORNELLÀ, Benet i SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. «El Grup Benèfic Wad Ras: semblança al centenari de la creació de "La Prote"», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 30 (2017), p. 13-45. <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/143366/142222> [últim accés: 22/04/2024]. Per ampliar la memòria i les històries de vida del centre: GORDALIZA CORNELLÀ, B. i SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. «La Prote, vida quotidiana i històries de vida», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 30 (2017), p. 187-220. <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/143372/142242> [últim accés: 22/04/2024].

³⁹ LARREULA VIDAL, E., *Lladres d'infanteses. Una vida la Tribunal Tutelar de Menores*, Barcelona: Pagés Editors, 2015. En ell s'explica la història d'una nena interna al centre Nostra Senyora del Coll.

⁴⁰ REGÀS I PAGÈS, Oriol. *Los años divinos*, Barcelona: Destino, 2010.

D'exemples d'experiències de vida, aquestes ja pròpiament a l'Escola Professional de l'Esperança, en podem trobar al reportatge de Sònia Casas Codinach⁴¹ que ens acosta algunes vivències de Jesús Galea i Pere Hervás. Aquest darrer va ingressar al centre a vuit anys perquè la seva mare no podia mantenir-los ni a ell ni als germans petits. Tots dos conserven imatges de com cantaven el «Cara al sol» cada matí; de l'única joguina que tenien, una pilota feta per ells mateixos amb draps; de la fam... Galea i Hervás eren nens protegits, com més de la meitat dels interns del reformatori, segons ells. I alguns hi eren des dels quatre anys! A vegades, hom podria pensar que era un error administratiu. Però no ho era. Com hem vist abans, formava part d'una manera d'entendre i de fer. Com diu en aquest reportatge Jesús Galea: «Tenir-nos allà dins encaixava amb la mentalitat de l'època. Només pel fet de ser un nen pobre o entremaliat, ja et consideraven un delinqüent». Això ens ofereix un exemple paradigmàtic de la pervivència de l'imaginari social de la pobresa que van construir els tractadistes Juan Luis Vives, Domingo de Soto, Juan de Robles, Miguel de Giginta i Cristóbal Pérez de Herrera al segle XVI.⁴²

Tampoc no hauríem d'oblidar els testimonis que Josep Maria Huertas Clavería ens va revelar el 1970 i el 1971 sobre nens i adolescents d'aquest centre a través de les seves col·laboracions a la revista *Destino*.⁴³ Hi explica algunes històries anònimes i ofereix referències del Rata, un noi habitual a les cròniques de successos de l'època.

Ara compartim retalls de dues petites històries (fins ara inèdites) que tenen el valor de contribuir a ajudar a recuperar la memòria del que va ser l'acció tutelar de l'Estat franquista.

⁴¹ CASAS CODINACH, S. «Els nens de Wad Ras», *SÀPIENS, tot és història*, núm. 235 (2021), p. 30-43 [La referència textual a les seves experiències de vida es troba a les pàgines 32 i 33].

⁴² CABADO, J. M. «Imaginería en torno a la pobreza en la tratadística española del siglo XVI», FUNES, L. (ed.). *Hispanismos del mundo. Diálogos y debates en (y desde) el Sur*, Anexo digital, sección II, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016, p. 23-33. https://www.academia.edu/attachments/43970292/download_file?t=MTcwMDA1OTAxMiw4Ni4xMjcuMj15LjEyMg%3D%3D&cs=swp-splash-paper-cover [últim accés: 22/04/2024].

⁴³ HUERTAS CLAVERÍA, J. M. «Nos fugaremos todos...», *Destino*, 23 de novembre de 1970; i «Lo que fue de los chicos de Wad Ras», *Destino*, 5 de gener de 1971.

6.1 Paco Luis⁴⁴

Va ingressar a les Escoles Professionals de l'Esperança el 1957, quan tenia cinc anys, i hi va romandre fins al 1965, quan en tenia tretze. Hi va ingressar a causa de la separació dels seus pares i per les dificultats econòmiques de la seva mare per mantenir-los, a ell i a la seva germana, la qual enviaren a un altre centre del TTM. Així doncs, els dos germans eren nens de protecció.

Els anys viscuts al col·legi de «la Prote», com ell l'anomena, foren de «manca de llibertat, gana de bons aliments i por al càstig físic injust».

El pitjor moment de la setmana per a ell era tornar al centre del TTMB després de passar el diumenge a casa dels familiars. Per Paco Luis, segons les seves paraules,

«[...] era traumàtica, entrava per la porta trist i plorant, i em dirigia al dormitori, que trobava a les fosques, només il·luminat pels fanals exteriors del carrer Wad-Ras, em ficava al llit, després de dir adeu a la meua mare a través de la finestra, i em dormia seguint plorant, tot cobert fins al cap, per amagar-me del món, fins que al despertar el dilluns, començava a contar els dies que restaven per tornar a sortir novament de passeig el diumenge, tot desitjant arribés un festiu entremig, perquè l'espera fos més curta».



Imatge 26. Els dormitoris (fotografia del diari La Prensa, 2 de setembre de 1971)

Observant la imatge dels dormitoris, hom podria evocar i comprovar la pervivència en el temps d'algunes de les propostes de control des del punt de vista visual, com les indicacions de Giginta al segle XVI sobre com haurien de ser els espais per dormir de les persones acollides a les cases de misericòrdia:

⁴⁴ Aquest és el pseudònim amb el qual ha demanat ser identificat en aquest escrit.

«[...] han d'estar repartits en refectoris i dormitoris [...] rasos, sense envans ni cap penjadís, en sengles lliteres amb els seus llums encesos de nit».⁴⁵

Recorda de bon grat les obres de teatre i concerts de música clàssica que la Banda Municipal ofería anualment al pati. Desafortunadament, en aquest espai no hi havia ni arbres ni zones verdes. Creu que al fossar de l'edifici abandonat i amb restes de brutícia es podrien haver potenciat horts per apreciar la natura. Recorda que es va trencar el braç a la perillosa rampa del pati de l'avinguda del Bogatell.



Imatge 27. Patinet de rodaments com els que feia el senyor Pedro.

Dels educadors, en té molt bon record, com la majoria dels companys; del senyor Pedro Jarque Zúñiga, que els tractava molt bé i els feia uns patinets amb rodaments. Paco Luis recorda que sempre li deia que seria un bon «cambrer», intuïnt quins van ser els camins de la seva carrera professional.

Entre les experiències menys positives, destaca el tracte en general, la manca d'higiene i l'alimentació deficient. Manté un record molt negatiu d'un «educador zelador», el Ferrer, el qual amagava sota la bata una vara de fusta per pegar als nois i castigar-los.

⁴⁵ GIGINTA, M. *Tractado de remedio de pobres*. Coimbra: A. de Mariz [facsimil], 1579, p. 39 vers. <https://iump.ucm.es/DialogycaBDDH/BDDH188/tratado-de-remedio-de-pobres/> [últim accés: 22/04/2024] [L'adaptació al català és nostra].



Imatge 28. El Ferrer, «educador zelador» d'infaust record (Fons personal de Paco Luis)

6.2 Els records de Michel

Michel Serrano Ruiz va estar a la institució tan sols un any, de final de 1969 a final de 1970, entre els nou i els deu anys, i va viure en primera persona tota l'experiència renovadora que ampliarem a l'apartat següent.

Va ingressar al centre i l'agruparen amb el seu germà —que hi era des de 1966—, per decisió de la seva mare, que va argumentar no poder atendre'ls. Esdevenien, així, dos nens més de protecció. Michel patia raquitisme com a resultat de la deficient alimentació,⁴⁶ tenia l'esquena desviada, era baixet i semblava «un nen de Biafra», segons les paraules del pediatre que l'atenia.

⁴⁶ I això quan venia traslladat d'una altra institució auxiliar del TTMB, la Guarderia Santa Teresita de Sabadell, on era des de feia 18 mesos, el febrer de 1968.



Imatge 29. Michel en aquella època (Fons personal de Michel Serrano)

Defineix la seva experiència com a «intimidant, poc menys que aterrador». Per ell, allò era una presó en tots els sentits de la paraula i també «una jungla on el més fort i llest sobrevivia; el més feble i ximple (jo, entre ells) es fotia».

Comenta amb amargura:

«Una de les terribles qüestions que probablement no hagin estat degudament tractades, potser fins i tot obviades, és l'abús que un patia a les mans dels seus propis companys. Per això dic que era en tots els sentits una presó. Diré més: la intimidació i el terror que jo sentia no es devia tant al tracte que em dispensaven els “carcellers”, que, tot i ser execrable, avui l'entenc com a comprensible, atesa la naturalesa essencialment infrahumana d'aquests subjectes. El més terrible i desolador era el tracte de bona part dels meus companys. [...] al llarg dels anys, he recordat moltes vegades la crueltat, la mesquinesa, la sordidesa de molts dels altres internats. Això va convertir la meua experiència en una cosa més dolorosa encara. Un s'espera qualsevol vilesa dels seus victimaris, no de les víctimes que pateixen amb tu els rigors propis d'un centre d'internament i reeducació».⁴⁷

⁴⁷ La contundència d'aquestes denúncies de situacions d'assetjament (*bullying*), lamentablement tan freqüents en moltes institucions, impacta per la seva cruesa.

Manté encara avui un record agradable dels mesos de gestió de Marià Samaranch, del qual destaca «la meravellosa i humanitària tasca que van fer Marià i el seu equip». Michel afirma: «Marià és per a mi el pare que mai vaig tenir».

També manifesta que, durant el seu periple per diferents institucions, només va menjar dignament durant els mesos en què Samaranch va ser director; als altres centres, sempre va passar fam.



Imatge 30. Michel, l'estiu de 1970, de colònies (primer a la dreta, a la fila de sota (Fons personal de Marià Samaranch, ANC)

El van transferir al centre Col·legi del Redentor⁴⁸ després del cessament de l'equip, a principi de desembre de 1970. Van prendre aquesta mesura amb ell i altres nois per evitar que els actes de «rebel·lió», com els va descriure Michel, que es van produir després de la sortida de Marià Samaranch, es propaguessin i es creés una crisi difícil de manejar.

7. L'INTENT DE RENOVACIÓ A LES ESCOLES PROFESSIONALS DE L'ANY 1970

El panorama a final de la dècada dels seixanta al centre, sota la direcció de Vives,⁴⁹ era esfereïdor. Les referències que tenim de la seva gestió, especialment

⁴⁸ I després d'aquí, amb una breu estada novament amb la mare, torna a ingressar, el 1972, a la Colònia Agrícola del Vallès, on romandrà fins al 1974.

⁴⁹ Joaquim Vives de la Cortada Pagès va néixer a Arenys de Mar a principi del segle xx, l'any 1900.

cap a la fi del seu mandat, no són gaire constructives, ja que el descriuen reclos al seu despatx, al marge de la vida institucional del centre i permetent els abusos: «Diuen que Vives de la Cortada pecava, entre altres mals, d'un paternalisme malentès que el va portar a tolerar actituds inadmissibles per part dels cuidadors que estaven a càrrec dels nois». ⁵⁰

I del grup de persones adultes, vigilants més que zeladors, les referències no poden ser més explícites i negatives:

«El perfil d'aquells zeladors sembla tret d'un catàleg de personatges de la casa del terror. Hi havia el borratxo habitual, coix i malhumorat, que sempre es passejava amb un pal a la mà i que no es conformava a vexar i pegar els infants més petits i desvalguts, sinó que també demanava diners i favors sexuals a les mares si volien visitar els seus fills. També n'hi havia un de qui deien que era ex legionari, a qui li faltava mig braç, una circumstància que no l'arrosava a l'hora de robar als nois amb l'excusa de guardar-los les poques pertinences que poguessin tenir. Un altre representava el prototip del perfecte inútil, un inepte incapaç de solucionar el més mínim dels problemes, i, dissortadament, tampoc no hi faltava la figura del depredador que *estimava* els nois en excés». ⁵¹

El que resulta més escandalós és que aquests abusos eren coneguts no solament pel director, sinó també pel jutge de Menors de l'època, Martirián Llosas, ⁵² segons el testimoni de Marià Samaranch, ⁵³ i no es feia res.

La dinàmica del procés de renovació, segons les narracions de Sònia Casas i Pere Led, va aprofitar la jubilació de Vives com a director. Marià Samaranch es va postular amb llibertat total per acomiadar els zeladors més corruptes i incloure personal de la seva confiança. El 12 d'abril es va produir el seu nomenament i el canvi d'equip educador.

Va ser mestre de primera ensenyança i, abans d'assumir la direcció el 1951, havia treballat, els anys vint, al Grup Benèfic Wad-Ras i, els anys trenta, a l'Institut Torremar de Vilassar de Dalt, en ambdós casos sota la direcció de Lluís Folch i Torres. Durant la Guerra Civil, va formar part de les milícies de la Cultura com a milicià de batalló a la Clínica 16 del Masnou, per la seva afiliació a la CNT. Va ocupar la direcció de les Escoles Professionals fins al 1970, any en què es va jubilar.

⁵⁰ CASAS CODINACH, S. «Els nens de Wad-Ras...», *Op. cit.* p. 32.

⁵¹ *Ibid.*, p. 32.

⁵² En una entrevista a *El Noticiero Universal de Barcelona*, el dia 22 de gener de 1970, havia arribat a dir que, als centres que depenien del Tribunal, eren «*demasiado blandos para lo que en realidad merecen estos muchachos*». LED CAPAZ, P., *Dos experiencias concretas...* *Op. cit.* p. 35.

⁵³ CASAS CODINACH, S. «Els nens de Wad-Ras...», *Op. cit.* p. 36.



Imatge 31. Alguns membres de l'equip amb Marià Samaranch a la dreta
(Fons Marià Samaranch, ANC)

El nou equip de dotze educadors provenia en part de la congregació jesuïta de l'Anunciació i Sant Joan de Berchmans.⁵⁴ Entre ells hi havia Pere Led, Eduard Cabanach, els germans Álvaro i Rafael Puente, i Jorge Vila. També es van comprometre una vintena de voluntaris, com ara Josep Caminal, Jordi Valls, Eduard Cesari, Josep Lluís Iglesias, Manel Rius, Jordi Esteban, Antoni Batllori... I Isidre Bravo, estudiant de Psicologia, juntament amb les estudiants de Psicologia Anna Saura i Mercè Mitjavila —les primeres figures femenines a entrar al centre—, van confeccionar la fitxa mèdica i psicològica de cada nen.

La desparasitació dels dormitoris —que estaven plens de xinxes—, la pavimentació de les zones esportives —com el camp de bàsquet—, la reparació dels lavabos —que sempre estaven embussats— i la neteja i l'enjardinament del fossar van ser prioritaris. En total, van sortir quatre camions plens de brossa: ampolles, vidres, restes de roba i d'espardenyes, ferralla i brutícia diversa.

⁵⁴ Del carrer de Balmes, 137, de Barcelona —on abans hi va haver el Cinema Phartenon—, un dels espais educatius i de lleure de l'òrbita de l'Església. En aquells moments, s'hi aplegaven joves jesuïtes i estudiants voluntaris que impartien classes en hospitals i centres públics de primària, entre altres accions. CASAS CODINACH, S. «Els nens de Wad-Ras...», *Op. cit.* p. 36.



Imatge 32. Els nens col·laboren en la neteja del fossar (Fons Marià Samaranch, ANC)

Es va introduir la separació de les dinàmiques per grups d'edats similars per fomentar la sensació de pertinença a alguna cosa amb un «cert aire de família». ⁵⁵ Es crearen sis grups, d'uns vint-i-cinc nois cada un: tres grups dels qui tenien més de catorze anys i tres dels qui eren més joves. Cada grup tenia dos educadors.

Pel que fa a la formació, es va potenciar que els nens sortissin a estudiar fora del centre, tant per a la formació professional com per a la formació bàsica primària en classes nocturnes.

A l'estiu, el grup de nens va gaudir d'un llarg període de colònies a Santa Maria de Merlès, al Berguedà. Per a molts d'ells, va ser la primera experiència en una activitat d'aquest tipus.



Imatges 33 i 34. Els nens a l'autobús i l'edifici de la casa de colònies a Santa Maria de Merlès
(Fons Marià Samaranch, ANC)

⁵⁵ LED CAPAZ, P. *Dos experiencias concretas...* *Op. cit.* p. 49.

A final de setembre, després d'una classe nocturna fora del centre, tres dels nois interns van protagonitzar una persecució de la policia que va tenir molt ressò mediàtic. Arran d'aquest incident, el jutge Martirián Llosas va traslladar-los, un cop detinguts, a una casa tutelar de Saragossa, per evitar que el nom del centre no tornés a sortir a la premsa.

Llosas va exigir, a més, que s'acomiadessin els quatre jesuïtes que formaven part de l'equip. Quan van ser acomiadats, a principi de novembre, hi va haver un moviment de solidaritat per part de la resta de l'equip, que va presentar la dimissió —incloent-hi la del director i la dels voluntaris, 39 persones en total—, i fins i tot es varen rebre moltes cartes de suport dels nens.⁵⁶

L'estratègia del TTMB⁵⁷ va provocar l'efecte contrari i el cas va ser motiu de multitud d'articles, reportatges i entrevistes a la premsa local i també a la de Madrid,⁵⁸ durant l'hivern de 1970 a 1971. Així mateix, va condicionar la resposta que des de llavors van mantenir la Junta i el Tribunal de Menors de Barcelona —com veurem després en altres conflictes—, instal·lats en una presència molt feble en els mitjans de comunicació, com amagats als seus despatxos observant allò que passava, gairebé sense intervenir. Respecte dels nois de l'Esperança, com ja hem dit abans, el TTMB en va traslladar bona part, els que eren casos evidents de protecció, a altres entitats i en deixaren al centre tan sols algunes desenes.

8. LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DELS SETANTA A LES INSTITUCIONS DE LA JPPMB I DEL TTMB

L'experiència de l'Esperança va durar sis mesos,⁵⁹ però va actuar com a detonant d'un moviment amb accions de denúncia i reclamació social de canvis en la resposta a la infància vulnerable, que es van succeir en cascada a tot

⁵⁶ L'endemà d'aquests fets va sortir publicat un reportatge signat per FIGUERUELO, A. «El grave problema de la protecció de menors», *El Noticiero Universal*, 6 de novembre de 1970.

⁵⁷ Hi feu intervenir, fins i tot, el Consell Superior de Protecció de Menors de Madrid, que va arribar a enviar dos inspectors, a final de novembre. Van confirmar allò que ja els havia dit el jutge: que, als nois, se'ls tractava massa bé i que els donaven massa llibertat. CASAS CODINACH, S. «Els nens de Wad-Ras...», *Op. cit.* p. 42.

⁵⁸ ZUNZARREN, A. «Educación psicopedagógica frente a delincuencia juvenil», *Diario Madrid*, 10 de desembre de 1970, p. 17.

⁵⁹ El tema va continuar viu en els mitjans de comunicació durant molts mesos. Vegeu, a tall d'exemple, SÁNCHEZ COSTA, J. J. «La "Casa de Observación" del Tribunal Tutelar de Menores», *El Noticiero Universal*, 2 d'abril de 1971.

Catalunya. En la majoria, el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona (CFEEB) va tenir un paper molt significatiu i articulador.⁶⁰ El CFEEB havia estat creat a Barcelona el 1969 i el dirigia Antoni Julià. Ja el 1970, Julià havia entrat en contacte amb Piquer i Jover.⁶¹

Van seguir l'estela d'aquest moviment, entre altres institucions, la Residència Albada de Sabadell,⁶² la institució Estel de l'OTA —Obra Tutelar Agrària, que havia creat Ramon Albó—, la Colònia Agrícola de Santa Maria del Vallès, o Les Torres de Lliçà de Vall.⁶³ En aquestes dues institucions, col·laboradores també de la JPMB i del TTMB, es van plantejar exigències de renovació pedagògica, que també van tenir acomiadaments en massa. En part, el trencament de relacions entre els germans de La Salle i la JPPMB, el curs 1975-76, a causa de la gestió de l'Institut Ramon Albó de Mollet del Vallès (IRAMV,⁶⁴ continuïtat del de Poblenou), també va estar relacionada amb aquest qüestionament crític.⁶⁵ Aquesta mateixa situació fou motiu de ruptura de relacions, el 1976, entre l'asil Duran i el TTMB.

En el que potser va ser l'episodi més important, el 1977 es va declarar una vaga a l'IRAMV en contra de les decisions del nou director, i la qüestió

⁶⁰ Al respecte, Antoni Julià sostenia, en una entrevista que li vaig fer el 18 de març de 2006, que la manca de resposta repressiva davant d'aquest moviment social, amb relació al qual es van arribar a fer manifestacions davant d'alguns centres —resposta repressiva que sí que es donava en altres manifestacions en la vida social, laboral, política, etc.—, va formar part d'una estratègia de *laissez faire, laissez passer* per dirigir la mirada cap a llocs considerats pel règim franquista poc importants políticament. Alguns periodistes van patir processaments per les seves anàlisis del procés, com Carmen Alcalde, que havia publicat un article: ALCALDE, C. «Proceso a los reformatorios», *Cuadernos para el Diálogo*, núm. 87 (1970), número que va ser segrestat per la censura franquista.

⁶¹ Antoni Julià va escriure un apèndix a un article de Piquer i Jover sobre la necessitat de formació específica dels educadors, amb el títol: JULIÀ, A. «El centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona», *Pro infancia y juventud*, núm. 129 (1970), p. 49-51.

⁶² Considerada per la JPPMB com a exemple d'actualització i de renovació —hi va exercir d'educador i assessor Antoni Julià—, com ens recorda MARTINELL I SEMPÈRE, A. *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat-social a Catalunya (1960-90) des d'una perspectiva històrica*. Tesis doctoral presentada a la Universitat de Girona. (1994), p. 311. <https://www.tdx.cat/handle/10803/96404#page=1> [últim accés: 22/04/2024].

⁶³ MARTINELL I SEMPÈRE, A. *Configuració...*, *Op. Cit.* p. 320. I vegeu també CASAS I AZNAR, F. *Aportacions per a una història del procés de normalització dels centres assistencials per a infants amb problemàtiques sociofamiliars a Barcelona. 1975-86*. Treball inèdit del programa de doctorat, maig de 1986. D'altra banda, va ser en aquesta institució, l'OTA de Lliçà de Vall, on va iniciar la seva tasca professional com a educador Alfons Martinell.

⁶⁴ On havien treballat en aquells anys, 1972-1975, Faustino Guerau de Arellano —com a orientador d'estudis— i Adrià Trescent —com a director. Ambdós formaven part de l'equip del CFEEB.

⁶⁵ SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. *La Junta de Protección...* *Op. cit.* p. 651-656.

va ocupar la portada dels diaris durant mesos.⁶⁶ Després, se succeïren uns estranys episodis d'incendis, i gairebé es va arribar a una situació pràctica d'ocupació i d'autogestió del centre.⁶⁷ La direcció de la Junta i el TTMB van romandre en tot aquest període (des de març de 1976 fins a la fi dels setanta) més preocupats per la cobertura mediàtica de la institució, acumulant retalls de premsa de manera gairebé compulsiva,⁶⁸ que per les denúncies que rebien.⁶⁹

El moviment va culminar, al final de 1977, amb la creació d'una plataforma estable de coordinació, anomenada Comissió d'Entitats. Aquest ens agrupava representants del CFEEB (Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona), de l'IRES (Institut de Reinserció Social), del Col·legi d'Advocats, del Col·legi de Llicenciats (secció de Psicologia), de l'Associació d'Assistents Socials, de Rosa Sensat, així com educadors i educadores de diversos centres. Durant aquests anys, la comissió va introduir alguns canvis a les polítiques socials i a les lleis.

A partir de l'episodi de l'IRAMV, la tendència va canviar i, amb l'experiència dels Col·lectius Infantils de l'Ajuntament de Barcelona, que van iniciar la seva tasca l'estiu del 1978⁷⁰ —la gestió dels quals va ser assumida pel CFEEB—, es va iniciar el tancament dels centres d'asil franquistes i la seva renovació en un camí que ja no ha pogut tornar enrere.

9. ISIDRE BRAVO: EL NEXE AMB EL CFEEB

En el cas del procés a les Escoles Professionals del TTMB, el nexa entre les dues institucions va ser Isidre Bravo, que ja des del setembre de 1969

⁶⁶ L'estudi a les hemeroteques, que encara s'ha de fer, sobre aquest conflicte, que va omplir pàgines d'informació i de reflexió en la premsa de l'època, ens proporcionaria una imatge molt important de com s'ha desenvolupat la professió de l'educador social. Sempre trobarem una referència constant: la ploma d'Antonio Figueruelo, el qual des d'*El Noticiero Universal*, va ser un puntal comunicatiu d'aquest procés.

⁶⁷ Com a curiositat d'aquest procés, recordem que l'equip va demanar a Faustino Guerau de Arellano que fes d'orientador pedagògic, funció que va desenvolupar durant uns mesos.

⁶⁸ AJPMB, lligalls f1385, f1386, f1387, f1389, f1393 i f1471.

⁶⁹ Vegeu el manifest «Por una nueva Protección de Menores», elaborat el 1977 pels educadors i educadores de l'IRAMV. Es reproduïx a l'annex IV, Documental de SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. *La Junta de Protección...* *Op. cit.* https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2917/04.CSV_PARTE_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y [últim accés: 22/04/2024].

⁷⁰ Per l'experiència dels Col·lectius Infantils de l'Ajuntament de Barcelona és imprescindible acudir a SABATÉ DELGADO, J. *Sociologia de la marginació: un cas de Barcelona*. Tesi doctoral presentada a la Universitat de Barcelona. (1982). [URL: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/190154>. Últim accés: 22/04/2024].

col·laborava amb l'Esperança i que es va afegir a l'equip com a psicòleg. Estudiava a l'Escola del Doctor Siguan, de la Universitat de Barcelona, on va obtenir el diploma de l'Escola de Psicologia Aplicada l'any 1971. La seva col·laboració amb el CFEEB, primer com a membre de l'equip de formació⁷¹ i després en la direcció, va contribuir a la conceptualització i vertebració dels coneixements de l'educació especialitzada social en diverses publicacions i documents destinats a donar suport a la tasca d'educador especialitzat.⁷²

Entre els anys 1982 i 1984, fou el coordinador de l'equip director del Patronat Flor de Maig, al qual estava adscrita l'Escola d'Educadors Especialitzats de la Diputació de Barcelona, que era una continuació de l'Escola del CFEEB.

10. FINAL

Hem fet un ràpid recorregut pel que va ser l'esdevenir històric de les Escoles Professionals del TTMB Nostra Senyora de l'Esperança. N'hem descrit les instal·lacions, hem presentat els testimonis de vida d'alguns nens que hi van viure, i hem destacat els esforços de renovació pedagògica en l'educació social dels anys setanta.



*Imatge 35. Les Escoles Professionals Nostra Senyora de l'Esperança els anys setanta
(Fons Brangulí, ANC)*

⁷¹ SABATÉ DELGADO, J. *Sociologia de la marginació...* Op. cit. p. 426.

⁷² BRAVO, I., JULIÀ, A. i RENAU, D. *La Praxis de la educació especial. Conceptos, instrumentos e instituciones. Apuntes críticos*, Barcelona: Hogar del Libro, 1976.

Però també partíem d'una intenció relacionada amb l'imaginari col·lectiu: oferir elements perquè la confusió recurrent entre aquesta institució i el Grup Benèfic Wad-Ras es recondueixi cap a una diferenciació dels recorreguts històrics, la funció i la memòria.

INFORMACIÓ SOBRE ELS AUTORS DELS ARTICLES
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS OF THE ARTICLES

Informació sobre els autors dels articles *Information about the authors of the articles*

MATAS PASTOR, JOAN JOSEP. Doctor en Història. Professor titular del Departament de Didàctiques Específiques del Centre d'Ensenyament Superior Alberta Giménez (CESAG), adscrit a la Universitat Pontifícia de Comillas. També és professor associat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Facultat d'Educació de la Universitat de les Illes Balears. És membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB. També és membre del Grup d'Estudis de la Societat, la Cultura i la Política en el Món Contemporani de la mateixa universitat. La seva recerca s'ha centrat en la història contemporània de l'Església i, més concretament, en la seva acció social i educativa. Els darrers anys, ha fet èmfasi especial en la història del moviment associatiu de la discapacitat. Adreça electrònica: <j.matas@uib.cat>

BALLESTER BRAGE, LLUÍS. Doctor en Sociologia, doctor en Filosofia, llicenciat en Filosofia i Sociologia, graduat en Treball Social. Professor titular d'universitat fins al 2020 i actualment professor col·laborador del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears. Ha estat director de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB i de l'Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears. Membre del Grup d'Investigació i Formació d'Educació Social de la UIB. Membre de la SIPS, l'AIDIPE i de la Red Académica de Estudios sobre Prostitución y Pornografía. Les seves publicacions internacionals i treballs de divulgació es poden trobar a <www.researchgate.net>. Adreça electrònica: <lluis.ballester@uib.es>.

CARIDE GÓMEZ, JOSÉ ANTONIO. Doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació (Pedagogia) i catedràtic de Pedagogia Social al Departament de Pedagogia i Didàctica de la Universitat de Santiago de Compostel·la (USC). És coordinador i investigador principal del Grup de Recerca en Pedagogia Social i Educació Ambiental (SEPA-interea) de la USC des de 1999. Les seves línies de recerca coincideixen amb la denominació del grup, amb un èmfasi especial en les polítiques socioeducatives, els drets humans, la cultura de la sostenibilitat i els processos de canvi social. Va presidir la Societat Iberoamericana de Pedagogia Social, de la qual és soci fundador, entre el 2000 i el 2013. Adreça electrònica: <joseantonio.caride@usc.es>.

BASCUÑÁN CORTÉS, JAVIER. Llicenciat i doctor en Filosofia i Ciències de l'Educació (secció Ciències de l'Educació) per la Universitat de València. Professor del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València. Membre del grup de recerca en Polítiques Educatives, Interculturalitat i Societat (POLISOC) i membre de l'equip tècnic del Museu d'Història de l'Escola de l'esmentada universitat. Línies de recerca: política educativa i història de l'educació, especialment durant el franquisme i l'època de la transició democràtica. Adreça electrònica: <javier.bascunan@uv.es>.

SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, CARLOS. Doctor en Pedagogia, llicenciat en Filosofia i Lletres (Història) i Educador Social. Professor emèrit del Departament de Teoria i Història de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. És membre del Grup d'Investigació de Pedagogia Social (GPS) per a la cohesió i la inclusió social de la universitat esmentada. Les seves línies de recerca es concentren al voltant de la història de l'educació social i de les seves institucions, en l'àmbit de la infància, des del canvi de segles XIX-XX fins a l'actualitat, fent servir, sempre que és factible, històries de vida de les persones que van viure en aquelles institucions. També ha aprofundit sobre els processos de professionalització de l'educació social al nostre país. Adreça electrònica: <ceseuve@gmail.com>.

MARTOS CONTRERAS, EMILIA. Doctora en Història Contemporània, llicenciada en Humanitats i actualment professora del Departament de Geografia, Història i Humanitats de la Universitat d'Almeria. Pertany al grup de recerca en Estudis del Temps Present. Ha centrat gran part de les seves investigacions en l'estudi de col·lectius marginats, i són fonamentals els seus treballs sobre discapacitat. Adreça electrònica: <emc318@ual.es>.

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han de ser originals i estar redactats en llengua catalana, preferiblement, tot i que també s'admetran articles rebuts en altres idiomes sempre que el seu interès ho justifiqui. La direcció es reserva el dret de sol·licitar la traducció dels articles que no s'hagin presentat en llengua catalana als autors per a la seva publicació.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC o MAC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times dels cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'espai i mig.
4. L'extensió del articles no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint i cinc (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament.
5. Les notes s'han de posar numerades correlativament a peu de pàgina. Per a les referències bibliogràfiques de les notes s'han de seguir els criteris següents:
6. Els llibres s'han de citar: COGNOM, [*Atenció: són versals, no majúscules*], Nom sense abreujar; COGNOM; Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia: Subtítol de la monografia*, nombre de volums. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2, any. [Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de la col·lecció o subcol·lecció), Any, Nombre de pàgines [Informació adicional].
Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: COGNOM, [*Atenció: són versals, no majúscules*], Nom sense abreujar; COGNOM, Nom sense abreujar, COGNOM, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie». *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), número de les pàgines en què apareix aquesta part. [Informació adicional]
7. En el cas que hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i s'ha indicar dins del text el lloc en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació. Les fotografies,

- els dibuixos o les imatges s'han d'entregar en reproducció fotogràfica o en format digital JPG o TIF i amb una resolució mínima de 300 punts.
8. Els títols dels apartats han d'anar en versals i numerats.
 9. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o els autors, amb un màxim de 4 línies, que han d'incloure: institució a la qual pertanyen i el correu electrònic.
 10. Al principi de l'article hi ha d'haver el títol en la llengua original de redacció i la traducció a l'anglès. S'hi ha d'afegir també un resum, d'un màxim de quinze línies, i les corresponents paraules clau, en català, castellà i anglès.
 11. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, es demana que es segueixi el *Thesaurus català d'educació*.
 12. Per a garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a especialistes, els quals recomanaran si un article pot publicar-se immediatament, necessita revisió, o bé és rebutjat. Es comunicarà als autors l'acceptació dels treballs. Si el treball requereix revisió, es facilitaran als autors els comentaris escrits dels especialistes que l'hagin revisat.
 13. Els treballs s'han d'adreçar a la plataforma de la revista. En cas d'incidències escriure a pere.fullana@uib.es

PRESENTATION REGULATIONS OF ORIGINALS FOR PUBLISHING

1. Articles must be original and be written in Catalan, preferably, although articles received in other languages will be admitted, providing their interest warrants this. The management reserves the right to ask the authors for the translation of articles that have not been submitted in Catalan for their publication.
2. Articles must be submitted on paper and on disk (preferably in MS Word for PC or MAC).
3. Letter font must, preferably, be Times size 12, and the text must have one and a half line spacing.
4. The length of the articles cannot be shorter than ten pages or longer than 25 (30 lines of 70 spaces). All pages must be numbered consecutively. The Editorial Board may authorise the publication of longer articles.
5. Notes will be placed consecutively numbered as footnotes. Bibliographic references of the notes must meet the following criteria.
6. Books must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. *Title of the monograph. Subtitle of the monograph*, Number of volumes. Place of publication-1: Publishing house-1; Place of publication-2: Publishing house-2, [Name of the Collection, Name of the sub collection; number in the collection or sub collection], Year, Number of pages [Further information].
Articles from periodical publications must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. «Title of the serial publication», *Title of the Journal* [Place of publication-1; Place of publication-2], number of volume, number of issue (day month year), number of pages on which this part appears. [Further information].
7. Should there be figures, photographs, graphs or tables, they must be presented consecutively numbered on separate sheets and the place where they should be included during the layout process must be indicated in

the text. Photographs, drawings or images must be submitted as photo256 Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, Núm. 29 (gener-juny, 2017) pàg. 253-256 graphic reproductions or in JPG or TIF digital format, with a minimum resolution of 300 pints.

8. Titles of sections must be in small caps and numbered.
9. Details of the author's or authors' CV must be enclosed, with a maximum of four lines, which will include: institution the author or authors belong to and their e-mail address.
10. The title in the original language along with its translation into English will be at the beginning of the article. An abstract must also be added, with a maximum of 15 lines, and the corresponding key words in Catalan, Spanish and English.
11. With a view to indexing in different databases, authors are requested to follow the *Thesaurus català d'educació*.
12. In order to ensure the quality of the articles that are published, the Editorial Board will send the articles anonymously to specialists, who will recommend whether an article can be published immediately, needs revision, or is rejected. Authors will be informed of the acceptance of the articles. If the article requires revision, the written comments of the specialists who have reviewed it will be made available to the authors.
13. Articles must be sent to the journal's platform. In case you need assistance write to pere.fullana@uib.es

DRETS D'AUTOR I RESPONSABILITATS

La propietat intel·lectual dels articles és dels respectius autors.

En el moment de lliurar els articles a *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació* per sol·licitar-ne la publicació, els autors accepten els termes següents:

1. Els autors cedeixen a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (filial de l'Institut d'Estudis Catalans) els drets de reproducció, comunicació pública (incloent-hi la comunicació a través de les xarxes socials) i distribució dels articles presentats per a ser publicats a *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, en qualsevol forma i suport, i per qualsevol mitjà, incloses les plataformes digitals. El Comitè Editorial es reserva els drets d'acceptar o de refusar els treballs presentats i, igualment, es reserva el dret de fer qualsevol modificació editorial que consideri convenient. De ser acceptada pels autors, aquests hauran de lliurar l'article amb els canvis suggerits.
2. Els autors responen davant la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana de l'autoria i l'originalitat dels articles presentats. És a dir, els autors garanteixen que els articles lliurats no contenen fragments d'obres d'altres autors, ni fragments de treballs propis publicats anteriorment; que el contingut dels articles és inèdit, i que no s'infringeixen els drets d'autor de tercers. Els autors accepten aquesta responsabilitat i s'obliguen a deixar indemne la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana de qualsevol dany i perjudici originats per l'incompliment de la seva obligació. Així mateix, han de deixar constància en els articles que envïïn a la revista de les responsabilitats derivades del contingut dels articles.
3. És responsabilitat dels autors obtenir els permisos per a la reproducció sense restriccions de tot el material gràfic inclòs en els articles, així

com garantir que les imatges i els vídeos, etc., han estat realitzats amb el consentiment de les persones que hi apareixen, i que el material que pertany a tercers està clarament identificat i reconegut dins del text. Així mateix, els autors han d'entregar els consentiments i les autoritzacions corresponents a la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana en lliurar els articles.

4. La Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana està exempta de tota responsabilitat derivada de l'eventual vulneració de drets de propietat intel·lectual per part dels autors. En tot cas, es compromet a publicar les correccions, els aclariments, les retraccions i les disculpes si escau.
5. Els continguts publicats a la revista estan subjectes —llevat que s'indiqui el contrari en el text o en el material gràfic— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obres derivades 3.0 Espanya (by-nc-nd) de *Creative Commons*, el text complet de la qual es pot consultar a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Així doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.
6. La revista no es fa responsable de les idees i opinions exposades pels autors dels articles publicats.

PROTECCIÓ DE DADES PERSONALS

L'Institut d'Estudis Catalans (IEC) compleix el que estableix el Reglament general de protecció de dades de la Unió Europea (Reglament 2016/679, del 27 d'abril de 2016). De conformitat amb aquesta norma, s'informa que, amb l'acceptació de les normes de publicació, els autors autoritzen que les seves dades personals (nom i cognoms, dades de contacte i dades de filiació) puguin ser publicades en el corresponent volum de la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.

Aquestes dades seran incorporades a un tractament que és responsabilitat de l'IEC amb la finalitat de gestionar aquesta publicació. Únicament s'utilitzaran les dades dels autors per gestionar la publicació de la revista *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* i no seran cedides a tercers, ni es produiran transferències a tercers països o organitzacions internacionals. Un cop publicada la revista, aquestes dades es conservaran com a part del registre històric d'autors. Els autors poden exercir els drets d'accés, rectificació, supressió, oposició, limitació en el tractament i portabilitat, adreçant-se per escrit a l'Institut d'Estudis Catalans (carrer del Carme, 47, 08001 Barcelona), o bé enviant un correu electrònic a l'adreça dades.personals@iec.cat, en què s'especifiqui de quina publicació es tracta.

COPYRIGHT AND RESPONSIBILITIES

The intellectual property of the articles belongs to the respective authors.

At the time of submitting the articles to *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, authors accept the following terms:

1. Authors assign to the Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (a subsidiary of the Institut d'Estudis Catalans) the rights of reproduction, public communication (including communication through social networks) and distribution of the articles submitted for publication to *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, in any form and medium, including digital platforms. The Publications Committee reserves the right to accept or refuse submitted articles and the right to make any editorial changes it deems appropriate. If the suggested changes are accepted by authors, they should re-submit the article with such changes.
2. Authors answer to the Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana for the authorship and originality of submitted articles. In other words, authors assure that submitted articles do not contain fragments of works by other authors or fragments of their own previously published works; that the content of articles is original, and that the copyright of third parties is not infringed upon. Authors accept this responsibility and undertake to hold harmless the Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana for any loss or damage resulting from non-compliance with this obligation. Furthermore, they should include a statement in articles submitted to the journal regarding their responsibility for the content of the articles.
3. Authors are responsible for obtaining permission for the reproduction of all graphic material included in articles, and they should moreover ensure that images, videos, etc., have been created with the consent of the individuals appearing in them, and that material belonging to third parties is clearly identified and acknowledged as such within the text. Likewise, authors should provide the respective consents and authorisations to the

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana when submitting articles.

4. The Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana is exempt from any liability arising from the possible infringement of intellectual property rights by authors. In all cases, it undertakes to publish corrections, clarifications, retractions and apologies, if necessary.
5. Unless otherwise stated in the text or in the graphic material, the contents published in the journal are subject to an Attribution - NonCommercial - NoDerivs 3.0 Spain (by-nc-nd) license from Creative Commons, the full text of which may be consulted at <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.en>. Therefore, the general public is authorised to reproduce, distribute and communicate articles as long as their authorship and publishing entity are acknowledged, and no commercial use is made of them nor derivative work produced from them.
6. The journal is not responsible for the ideas and opinions expressed by the authors of published articles.

PROTECTION OF PERSONAL DATA

Institut d'Estudis Catalans (IEC) complies with the provisions of the General Data Protection Regulation of the European Union (Regulation 2016/679 of 27 April 2016). In accordance with this regulation, we state that, with the acceptance of the publication rules, authors authorise that their personal data (forenames and surnames, contact data and affiliation data) may be published in the respective volume of the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*.

These data will be incorporated to a processing controlled by IEC for the purpose of managing this publication. The authors' data will be used solely for managing the publication of the journal *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* and they will not be transferred to third parties nor will transfers be made to third countries or to international organisations. Once the journal has been published, these data will be stored as part of the historical record of authors. Authors may exercise the rights of access, rectification, erasure, objection, restriction of processing and portability by addressing themselves in writing to Institut d'Estudis Catalans (Carrer del Carme, 47, 08001 Barcelona, Spain) or by sending an e-mail to the address dades.personals@iec.cat, in which the publication in question should be specified.

Presentació del monogràfic:

Joan Josep Matas Pastor i Lluís Ballester Brage

Història de l'educació social en la segona meitat del segle XX: polítiques, institucions, entitats i educadors

José Antonio Caride

La educación social como construcción histórica, pedagógica y social (1975-2000)

Emilia Martos Contreras

El movimiento asociativo de familiares y la educación de las personas con discapacidad intelectual (1959-1979)

Javier Bascuñán Cortés

La gestión del cambio en la formación de los profesionales de los servicios socioeducativos: desde el tardofranquismo al final de la transición democrática valenciana (1969-1986)

Lluís Ballester Brage

Història dels serveis socials en el marc de les polítiques de drets socials. Les Illes Balears i Espanya

Joan Josep Matas Pastor

L'Acció Social Catòlica a Mallorca durant la segona meitat del segle XX. Anàlisi d'un compromís social

Carlos Sánchez-Valverde Visus

Les Escoles Professionals Nostra Senyora de l'Esperança del Tribunal Tutelar de Menors de Barcelona: memòria, històries de vida i propostes de renovació pedagògica a la dècada dels setanta



*Societat
d'Història
de l'Educació
dels Països
de Llengua
Catalana*



Universitat
de les Illes Balears