

H
12

EDUCACIÓ i CULTURA

1

Eduardo Rigo Carratalá
Dr. en Psicologia (N.º Col. B. 23)
Pje. Cala Encantada, 2 - 1.º
07014 - Palma de Mallorca

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS



5101737020



Universitat de les
Illes Balears
Servei de Biblioteca i
Documentació
Edifici Guillem Cifra
de Colònia

EDUCACIO I CULTURA



DPTO de PEDAGOGIA SISTEMÀTICA y METODOLOGIA EDUCATIVA
FACULTAT de FILOSOFIA I LLETRES. UNIVERSITAT DE PALMA DE MALLORCA

A.J. COLOM y colaboradores

De esta edición el

DPTO DE PEDAGOGIA SISTEMATICA Y METODOLOGIA EDUCATIVA
de la FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS de la
UNIVERSIDAD de PALMA de MALLORCA

La publicación de la presente obra ha corrido a cargo del
SERVICIO de PUBLICACIONES de
la UNIVERSIDAD de PALMA de MALLORCA
FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS
C/ Gregorio Marañón s/n.

Dirección a cargo de A.J. COLOM
y la cubierta de ULISES
Impreso en los talleres gráficos de
GRAFICAS TERRASA

Distribuye el SERVICIO de PUBLICACIONES

Derechos Reservados
PRINTED IN SPAIN

INDICE

Antropología y educación A.J. Colom Cañellas	9
Aspectes de la problemàtica actual de la Sociologia de l'educació M.M. Cerdà	17
Educació i Espai: Pedagogia ambiental i educació ambiental Jaume Sureda	21
Sentit pedagògic del mite de la bestia enamorada G. Janer Manila	27
Les problemes de la formation des enseignants en Espagne Tomeu Quetgles	31
Consideraciones sobre el concepto de educación en las investigaciones historicas Bernat Sureda	37
El rapport de Condorcet y su incidencia en la planificación de la segunda enseñanza en Mallorca A.J. Colom Cañellas	41
Un modelo de influencia extranjera en España: El lancasterianismo y su repercusio- nes en Mallorca Bernat Sureda	49
Aproximació sistemica a l'organització escolar Tomeu Quetgles	57
Causas higienico - biológicas que influyen en el aprendizaje escolar M. Carmen Fernández	61
Esbozo de las perspectivas "conductista" y de la "Teoria de la información", en el estudio del lenguaje Eduardo Rigo	65
Henri Wallon: Un caso de marginación ideologica en psicología Eduardo Rigo	69

EDUCACIO I CULTURA

ANTROPOLOGIA Y EDUCACION

Antonio J. Colom Cañellas

Una constante evidenciada en cualquier época dentro del campo de la Pedagogía es la intención conceptualizadora de lo que es el Hombre, tal como se demuestra en cualquier tratado de Educación. Este hecho se ha racionalizado de tal manera que ha sido asumido por todos los autores en el sentido de que hoy en día la argumentación clásica desde la Pedagogía tal como "toda teorización educativa supone una definición del Hombre o de lo humano", ha dado lugar a una postura externa a la Pedagogía en cuanto se considera que cualquier definición sobre lo humano condiciona el carácter de la Educación, o si se quiere, utilizando una terminología culturalista que ha sido actualizada por E. Weber ¹, toda definición sobre el Hombre condiciona un estilo o tipo de Educación.

Esta interrelación entre la esfera de lo pedagógico y entre la sistemática de conocimientos que tienen por objeto determinar que es el Hombre, nos posibilitará la conexión entre Antropología y Educación, y consiguientemente, diseñar un proceso epistemológico de corte interdisciplinar entre ambas materias que suponga la definitiva instauración de un estatuto científico de las materias antropológico-educativas.

Tratar dichas cuestiones supone tener en cuenta que, desde sus orígenes, la Filosofía ha dado luz sobre el problema humano hasta tal punto que ha sido considerado como objeto de su estudio ². Amén de esta posición generalizada, cabe distinguir la corriente específica del pensamiento pedagógico que incide de forma absoluta en el tema del Hombre. Me refiero concretamente a las Filosofías Vitalistas o al Naturalismo Filosófico que como contraposición al positivismo, supuso en su día una alternativa metodológica al estudio del tema de la vida. Se trataba en consecuencia, de un problema de forma más que de fondo. Téngase presente que el Positivismo, con su crítica al saber metafísico, posibilitó el intento por parte de los propios filósofos de adecuar su reflexión a la realidad humana y romper entonces con la tradición idealista que, si bien había inspirado todos los campos del saber dando razón de todo, se había visto incapacitado de explicar la razón de lo concreto y de lo natural. Ello dió lugar, tal como decíamos, a una Filosofía que aportaba sus esfuerzos a desentrañar la misma problemática en que se veía envuelto el Positivismo: La Vida en cuanto realidad tangible del Hombre y de lo humano (y esto por que antes, el Positivismo, había

(1) E. WEBER actualiza y vuelve a utilizar el concepto Estilos de Educación en la obra del mismo título publicada en castellano por Edit. Herder, Barcelona 1976.

(2) Es una constante que se evidencia desde la filosofía presocrática hasta nuestros días. Los presocráticos se afiliaban a concepciones cosmológicas (el hombre en función del Universo, o sea, como un elemento más entre muchos. Toma conciencia de sí en cuanto "el" pero no como "yo". La concepción antropológica supone el Universo en función del Hombre. Es el Hombre quien posee una concepción del mundo.

demostrado que la vida podía estudiarse). De esta forma, surgió una Filosofía con vocación antropológica de gran influencia en la Educación y que permitió, al mismo tiempo, toda una serie de Pedagogías de orientación antropológico-filosófica³.

El Positivismo, por su parte, adecuó la Biología como modelo científico para las Ciencias Humanas (Sociologismo Organicista, la Psicología Mecanicista...) y obviamente la Pedagogía, no escapó a este influjo. Debe recordarse que la incidencia biologicista supuso

para la denominada Pedagogía Científica una posibilidad más de desarrollo⁴ cumplimentando la misma función para la Antropología que, a partir de ahora era adjetivizada de "física". Todo ello daba lugar a una nueva coincidencia pedagógico-antropológica al centrarse ambas disciplinas sobre el Hombre y con una misma orientación bio-física.

Sinópticamente la relación entre Antropología y Pedagogía evidenciada hasta ahora a través de la Filosofía y de la Biología podría plantearse de la siguiente forma:



El estudio del Hombre manifiesta otro desarrollo científico amén del filosófico y del físico. Me refiero a la denominada Antropología Cultural que trata de abordar el problema humano adecuándose al estudio de sus manifestaciones socio-culturales. Hoy en día, y teniendo en cuenta la evolución de la propia Antropología Cultural y de las sociedades

actuales, creemos que tendría que ajustarse a los siguientes presupuestos:

1.— Comprensión del significado de "lo cultural" como totalidad de las manifestaciones humanas.

2.— Convergencia obligada (como consecuencia de lo anterior) con las demás Ciencias Sociales.

(3) Consúltense como ejemplos de lo afirmado: W. DILTHEY: *Fundamentos de un Sistema de Pedagogía*, Losada, B. Aires 1965, como representante del Historicismo Idealista. E. SPRANGER: *Cultura y Educación* (2 t.) Austral, B. Aires 1949 de la más pura corriente culturalista. W. FLITNER: *Manual de Pedagogía General*, Herder, Barcelona 1972, también culturalista, o si se quiere representante del vitalismo existencialista. H. NOHL: *Antropología Pedagógica*, F.C.E. México 1974 y *Teoría de la Educación*, Losada, B. Aires 1968, integrado en la corriente del psicologismo culturalista. E. CASSIRER: *Antropología Filosófica*, F.C.E. México 1975 y también en: Th. BRAMBLD: *Bases Culturales de la Educación*, Eubeda, B. Aires, 3ª Edic. 1971. Consúltense de esta obra el apéndice titulado: *Antropología Filosófica: Importancia Educativa* de E. Cassirer, Pags. 337 a 369, representante del más puro Neokantianismo. M. SCHELER: *El Saber y la Cultura*, Edit. Universitaria, Santiago de Chile 1960, representante del vitalismo. Dentro de la amplia influencia existencialista en educación amén... de los autores representantes del movimiento, citaré como estudio más centrado en el tema educativo el famoso libro de G. KNEHLER: *Existencialism and Education*, Philosophical Library Inc., New York 1958. Dentro de la Antropología Personal religiosa, tan importante en la historia de los actuales movimientos educativos, amén de las obras de autores tales como Mounier, Stefanini, G. Marcel, P. Faure, V. Garcia Hoz, es interesante una lectura "nueva" de X. ZUBIRI: *Historia, Naturaleza, Dios*, Edit. Nacional, Madrid 1950.

(4) Véase bajo esta denominación los autores y tendencias estudiadas por R.H. BECK: *Historia Social de la Educación*, Utera, México 1965, Cap. VIII, Pags. 167 a 191. I.G. ZULOAGA: *Historia de la Educación*, Iter, Madrid 1972, Cap. XXIX, Pag. 333 a 344. D. MORANDO: *Pedagogía*, Edit. Miracle, Barcelona 1972, Cap. XII, Pgs. 275 a 306. N. ABBAGNANO: *Historia de la Pedagogía*, F.C.E. México 1964, Pgs. 667 i sigs. La Pedagogía se adecua al cientificismo pretendido por las Ciencias Humanas en función de los tres modelos promulgados por la Psicología (Wundt, Thorndike...), por la Sociología (Compte, Spencer...) y por la Biología. Dentro de esta última tendencia cabe destacar a Stanley Hall, William James y H. Jennings en Estados Unidos; A. Ferriere en Suiza, si bien, también aportó perspectivas sociológicas; T. Percy Nunn en Inglaterra (*Education*, 1930); M. Montessori en Italia con su *Antropología Pedagógica* (1914) y K. Gustav Carus en Alemania.

3.— Su objeto debe ser, al igual que el de las demás Ciencias Humanas, la coordinación e integración de sus conclusiones en el cuerpo de conocimientos sobre el Hombre ⁵.

4.— Puede decirse que la Antropología Cultural se ha desarrollado a partir de la:

- Etnografía: Estudio de las formas de vida de un pueblo.
- Etnología: Comparación y contraste de los modos de vida de los pueblos.
- Antropología Social: Formulación de leyes, principios y generalizaciones sobre la conducta y valores humanos

5.— Ante todo ello debe aizarse una Antropología que no solo sirva para la comprensión de unas sociedades determinadas sino que, fundamentalmente, pueda utilizarse ante los actuales problemas de la humanidad en el sentido de que:

- Promueva el entendimiento entre las culturas.
- Guie el cambio socio-cultural.
- Mejore la unidad y el progreso de la humanidad.
- Aporte la igualdad, justicia y libertad a los pueblos.

6.— Para su logro, debe encauzarse una nueva línea de investigación y de aplicación, fruto de nuestra realidad circundante: Una sociedad tecnológica y urbana. Así, la Antropología Cultural deberá promover:

- La crítica social
- La ingeniería Social
- Los programas de cambio social
- Un papel activo en los cambios institucionales.

7.— Consecuencia de todo ello será que el antropólogo trabaje de cada vez más en lo que "debe ser" en vez de estudiar lo que ya es.

8.— Esta premisa, el estudiar lo que "debe ser" nuestra realidad social y cultural, supone plantear un problema moral e ideológico que se manifestará en los siguientes campos:

- Relación entre los hombres
- Relaciones entre el hombre y su habitat
- Relaciones entre los hombres y lo supranatural (6)

Ante el diseño efectuado de la "nueva" Antropología no cabe duda de que la Educación no es ajena a ella, ya que:

- a.— La Educación se integra en el mundo cultural. Forma parte del universo cultural de un pueblo o de una sociedad determinada.
- b.— La Educación se integra dentro del objeto de conocimiento de las Ciencias Humanas y se coordina con todas ellas.
- c.— La Educación pretende, dentro de sus coordenadas, resolver también los problemas de la humanidad y del individuo.
- d.— La Educación conjuga un papel activo en los programas de cambio social.
- e.— El Educador también se preocupa por el deber ser, más que por lo que ya es.
- f.— La Educación plantea también unos presupuestos éticos en la relación educador-educando; Educación-valores sociales y Educación-mundo sobrenatural.

Se evidencia entonces un paralelismo entre Educación y Antropología Cultural que no ha sido plenamente explicitado ni por parte de los antropólogos ni de los educadores.

1.— Desde la Antropología R. Benedict ⁷ se ha interesado y ha generado expresiones y conceptos realmente muy cercanos a lo pedagógico, tales como "necesidades básicas", "unidad de conducta", "personalidad básica" que junto con otros como "aculturación", "endoculturación", "aprendizaje", "normas de conducta" muestran una preocupación sistemática por el estudio y análisis de los sistemas y elementos educativos en tanto que conformadores de la personalidad de los sujetos en un mundo cultural determinado. Por su parte M. Mead ⁸ concibe la Educación como el elemento capaz de dar contestación a los dos interro-

(5) Entendemos las Ciencias Humanas como diversas parcelas del saber sobre el Hombre y por tanto requeridas de una ordenación, estructuración y sistematización de sus conclusiones en un sentido relacional e integrador para que así sea posible un cuerpo complejo y unitario de conocimientos.

(6) Véase el trabajo de M. ZAMORA y PH. H. GONZALEZ: *Ciencia Moral e Inmoral. El Argumento en favor de la Antropología Cultural*, publicado en ETHNICA, nº 10, Barcelona 1975.

(7) Véase R. BENEDICT: *Patterns of Culture*, Boston, Houghton Mifflin, 1934, así como su trabajo incluido en *Readings in Child Development* dirigido por W. MARTIN & C. STENDLER, Harcourt Brace, New York 1954. Una visión de conjunto de la obra de dicha autora puede encontrarse en: M. MEAD: *Ruth Benedict*, Columbia University Press, New York 1974, especialmente pgs. 1 a 77.

(8) M. MEAD: *La Antropología y el Mundo Contemporáneo, Siglo XX*, edit. B. Aires 1975; *Educación y Cultura*, Paidós, B. Aires, 3ª Edic. 1972; *Cultura y Compromiso*, Granica Edit. Barcelona 1977; *Sexo y Temperamento en las Sociedades Primitivas*, Laia, Barcelona 1973; *Adolescencia, Sexo y Cultura en Samoa, Laia, Barcelona 1975*; *Antropología la Ciencia del Hombre, Siglo XX*, edit. B. Aires 1975.

gantes que constantemente se ha planteado en su obra:

- ¿Como modelan las diferentes culturas a la personalidad?
- ¿Cual es la importancia y el significado de las variaciones individuales en una determinada cultura?

Linton y Kardiner ⁹, inciden también sobre la temática educativa al considerar que la personalidad básica ¹⁰ se elabora durante la edad evolutiva, tanto en el medio familiar como en el escolar. No obstante, y a pesar de que ya F. Boas ¹¹ dedicase un capítulo de su obra a cuestiones educativas en el sentido de que la Antropología ayudaba a conocer al educando, así como a la selección de conflictos socio-grupales y a la selección de métodos pedagógicos, hay que decir que los antropólogos no han sistematizado, por lo general, el papel que la Educación juega en su ciencia, bien sea como objeto de su estudio, bien sea como materia o tema auxiliar para clarificar conceptos secundarios ¹².

2.- La Educación también ha sido "antropologizada" desde perspectivas más o menos partidistas, propias de otras Ciencias Humano-Sociales.

Recordemos a modo de ejemplo las posiciones psicologicistas de A.F. Wallace y L. A. White ¹³; la perspectiva sociológica de Johnson, Allport, Young, Riesman, Gerth Mills, etc. ¹⁴ o la postura psico-sociológica y evolutiva de Erickson y Elkin ¹⁵.

3.- Los esfuerzos realizados desde la Pedagogía para un estudio antropológico-educativo de su objeto de estudio, vienen representados en primer lugar por la escuela del culturalismo espiritualista encabezada por Spranger ¹⁶ y continuada por Nohl ¹⁷. Hoy en día, Flitner ¹⁸ y E. Weber ¹⁹, representan las últimas manifestaciones de esta tendencia. En España, autores como J. Campillo ²⁰ y P. Fermoso ²¹ han introducido concepciones propias de la Antropología Cultural. En Sudamerica, un autor tan conocido como R. Nassif ²² intenta diseñar una Pedagogía Antropológica; en cambio E. Manganiello ²³ incide en concepciones antropológicas de signo filosófico. En Estados Unidos los intentos más serios en demostrar la posibilidad de conexión entre ambas ciencias provienen sin duda de Th. Brameld ²⁴ y de G.D. Spindler ²⁵, si bien su influencia en España apenas ha sido significativa. Por lo demás cabe

- (9) R. LINTON: *Cultura y Personalidad*, F.C.E. México 1956 y *Estudio del Hombre*, F.C.E. México 1972. A. KARDINER: *El individuo y la Sociedad*, F.C.E., México 1968.
- (10) Definida por M. Dufrenne como núcleo de actitudes y sentimiento comunes a todos los miembros de una Sociedad o de un grupo. Véase de dicho autor: *La Personalidad Básica*, Paidós, B. Aires, 1959.
- (11) F. BOAS: *Anthropology and Modern Life*, W. Norton Co. New York 1928, (2ª Edic. 1932) y *Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural*, Edit. Solar/Hachette, D. Aires 1964.
- (12) Véase por ejemplo como A. HOEBEL no incluye la Pedagogía en su sistemática: *El hombre en el mundo Primitivo*, Omega, Barcelona 1961. Véase también la segunda edición de esta obra bajo el título de *Antropología. El estudio del Hombre*, publicada por la misma editorial en 1973 (pgs. 11 y sigs).
- (13) A.F.C. WALLACE: *Cultura y Personalidad*, Paidós, B. Aires 1963. L.A. WHITE: *La ciencia de la Cultura*, Paidós, B. Aires 1964.
- (14) JOHNSON: *Sociología*, Paidós, B. Aires 1965. K. YOUNG: *Psicología Social*, Paidós, B. Aires 1964. RIESMAN: *La Muchedumbre Solitaria*, Paidós, B. Aires, 2ª Edic. 1968. H. GERTH & C. MILLS: *Carácter y Estructura Social*, Paidós, B. Aires 1963.
- (15) E.H. ERICKSON: *Infancia y Sociedad*, Horme, B. Aires 1966 - ELKIN: *El niño y la Sociedad*. Paidós. B. Aires 1.972
- (16) E. SPRANGER: *Cultura y Educación*, opusc. Cit.
- (17) H. NOHL: *Antropología Pedagógica*. Opusc. Cit.
- (18) W. FLITNER: *Manual de Pedagogía General*. Herder, Barcelona 1972. Pgs. 33 y sigs.
- (19) E. WEBER: *Estilos de Educación*, Opus. Cit. Pags. 107 y sigs.
- (20) J. CAMPILLO: *Introducción a la Filosofía de la Educación*, Santiago Rodríguez, Burgos 1974.
- (21) P. FERMOSE: *Teoría de la Educación*, Edit. Agullo, Madrid 1976, Pag. 229 a 243
- (22) R. NASSIF: *Manual de Pedagogía General*, Edit. Kapelusz, B. Aires 1972 Pgs. 175 a 182.
- (23) E.M. MANGANIELLO: *Introducción a las Ciencias de la Educación*, Edit. Librería del Colegio, B. Aires 1973, Pgs. 124 a 137.
- (24) TH. BRAMELD: *Bases Culturales de la Educación*, Opusc. Cit. TH. BRAMELD & E. SULLIVAN: *Anthropology and Education* en *Review of Educational Research*, 1961, Pgs 70 a 79.
- (25) G.D. SPINDLER: *Education and Culture*, Holt, Richard and Winston, New York 1963 y *Education and Anthropology*, Stanford University Press, Stanford, Ca. 1965

destacar los esfuerzos de G.F. Kneller ²⁶ en la construcción de una Antropología Educacional y de C. Nicholson ²⁷, si bien su obra se decanta más hacia concepciones puramente antropológicas. Cabe hablar, también, de las aportaciones que ha efectuado la U.N.E.S.C.O. decantándose en favor de un enfoque culturalista actual de la Educación para así mejorar la calidad pedagógica de los métodos y situaciones educativas ²⁸, desarrollando entonces una visión pedagógica de la Antropología dirigida hacia la mejora de la práctica escolar.

Tras el repaso bibliográfico efectuado llegamos a la conclusión de que es posible tratar lo pedagógico desde la Antropología y lo antropológico desde la Pedagogía, máxime cuando no existe contradicción alguna en el campo de ambas ciencias que impidan las referencias mutuas y los enfoques interdisciplinarios. Considero, por el contrario, que el entronque y la conexión temática supone tanto para la Pedagogía como para la Antropología la posibilidad de cumplimentar sus objetivos de estudio, ya que una como otra inciden en elementos de conocimiento común, a los que se referirán, en todo caso, desde perspectivas diversas. Este elemento común es, evidentemente, el Hombre, así como sus manifestaciones.

La Antropología Cultural acoge los fenómenos culturales en cuanto que aportes simbólicos producidos por la interacción social que condicionan y determinan —y consecuentemente conforman— el comportamiento humano. A su vez, la Pedagogía estudia la fenomenología educativa que es radicalmente humana a la vez que manifestación social, con lo que viene determinada por las pautas culturales de la Sociedad. Se da, en definitiva, una realidad cultural y educativa que se produce en un mismo contexto (la Sociedad) y con unos mismos protagonistas (los hombres) hallándose, al mismo tiempo, en interacción manifiesta ya que la Educación puede considerarse como dependiente de la cultura o como mantenedora o innovadora de la misma. Así, pues, estas relaciones entre Cultura y Educación posibilitan las relaciones entre la Pedagogía y la Antropología dependiendo el sentido de dicha relación de una visión pedagógica (Pedagogismo Antropológico), o de una posición típicamente antropológica (Antropologismo Pedagógico). La primera postura supone

considerar a la Antropología englobada —y por tanto subsidiaria— de la Pedagogía, y la segunda, por el contrario, implica considerar lo pedagógico como un elemento, objeto del estudio de la Antropología.

El Pedagogismo Antropológico da lugar a la Pedagogía Antropológica, materia sustantivamente pedagógica que utiliza a la Antropología en tanto que ciencia auxiliar para el logro de sus fines, que serán siempre pedagógicos (Educación del Hombre y para el Hombre, de acuerdo entonces con la realidad humana; educación al servicio de la Persona para su mejora total y realización perfecta de sus posibilidades).

El Antropologismo Pedagógico supone hablar de una Antropología de la Educación, o si se quiere, de una Antropología que centra su objeto de estudio en los fenómenos educativos para así enriquecer y desarrollar su propio estatuto científico. Estamos entonces ante lo que podríamos denominar una Antropología Especial, o estudio científico de los factores culturales de la Educación.

Si consideramos un enfoque antropológico de lo pedagógico - educativo ya no para ampliar el campo de la Antropología sino para mejorar la práctica de la educación, (o sea, una visión e investigación antropológica de la Educación cuyos resultados sirviesen para la mejora de la práctica educativa) cabría hablar de una Antropología Pedagógica, o Educacional, en tanto que aplicación de la Antropología de la Educación al campo pedagógico para así mejorar la Educación. Esta Antropología Pedagógica no sería más que una Pedagogía surgida de una postura antropológica de base empírico-experimental, que en todo caso dotaría de científicismo a la Pedagogía Antropológica de corte más bien normativo.

La diferencia entre ambos desarrollos —Antropología de la Educación y Antropología Pedagógica o Educacional— se establece también a partir del diverso carácter científico que manifiestan. Así, mientras la primera es ciencia teórica y especial (en cuanto depende de un cuerpo científico general: La Antropología), la segunda, se nos presenta como Ciencia aplicada, (se aplican o se adecuan unos conocimientos esencialmente antropológicos al campo educativo) y también, como Ciencia práctica, (su intención es la mejora de la praxis educativa).

(26) G.F. KNELLER: *Introducción a la Antropología Educacional*, Edit. Paidós, B. Aires 1974.

(27) C. NICHOLSON: *Antropología y Educación*, Edit. Paidós, B. Aires 1969.

(28) Me refiero a *Antropología y Lingüística en el desarrollo de la Educación*, U.N.E.S.C.O., Estudios y Documentos de Educación, nº 11. París 1973. Me fundamento específicamente en la primera parte de este trabajo que obedece al título de *Antropología y Educación*.

Creo que su diferenciación se establece de forma definitiva si enunciamos sus campos de acción, o sea, si determinamos los temas objeto de su estudio y/o de su investigación. De acuerdo, pues, con lo afirmado, la Antropología de la Educación integraría entre otras las siguientes áreas de conocimiento:

1.— La Educación como fenómeno cultural, o sea:

- Incidencia de lo cultural en el proceso de aprendizaje.
- Incidencia de lo cultural en el comportamiento, en las costumbres y en la socialización tanto del niño como de los adolescentes, jóvenes y adultos
- Incidencia de lo cultural en la formación de la Personalidad
- Incidencia de lo cultural en las instituciones educativas
- Incidencia de lo cultural en cualquier elemento educativo, incluido la tradición pedagógica.

2.— Lo Cultural como elemento educativo.

- La cultura y las formas de vida actuales (urbanismo... etc.)
- Pautas culturales de la familia, comunidad, masa media, grupos de amigos, etc.
- Las cultura juveniles, modas, elementos consumistas... etc.
- Las narraciones infantiles, la cultura infantil y juvenil (cuentos, leyendas, refraneros, juegos... etc.)
- Estudio de los ambientes culturales donde se haya inmerso el niño y de los elementos culturales en general entendidos como instrumentalizaciones de tipo educativo.

En cambio, la Antropología Pedagógica, o Educativa, se centraría en el análisis de elementos, o aspectos culturales, que intervienen en la situación educativa siempre que con ello se pretenda mejorar —tras un ejercicio posterior de aplicación al campo de lo pedagógico— la eficacia de la acción educadora. De esta forma, las conclusiones entresacadas de un ejercicio puramente antropológico servirían para modificar y/o perfeccionar programas, contenidos, actividades, métodos y situaciones educativas, al mismo tiempo que la propia organización escolar. Como se comprenderá el campo de acción de esta nueva disciplina bascularía fundamentalmente sobre lo que denominamos cultura de referencia, o ambiente cultural del niño y de la escuela, para poder

extraer de él, conocimientos, normas, reglas y leyes que convenientemente aplicadas a la labor pedagógico-didáctica podrían aportar eficacia a la práctica de la Educación.

Una vez analizados y definidos los campos de acción de la Antropología de la Educación y de la Antropología Pedagógica, podremos clarificar la primera perspectiva interdisciplinaria que habíamos citado: La Pedagogía Antropológica.

Se trata, tal como ya mencionamos, de una forma concreta de entender lo pedagógico. Se centra en el logro de una acción educadora de acuerdo con la realidad humana, o sea de acuerdo con la propia esencia perfectiva del Hombre y en función de sus características físicas y socio-ambientales. (La Pedagogía Antropológica en la base de una Educación Personalizada en tanto que Educación integral del Hombre y en función de la Persona).

Así pues, si Pedagogía Antropológica significa educar para el Hombre de acuerdo con su naturaleza física, cultural y trascendente, tendrá que acogerse a las aportaciones que las diversas disciplinas realizan sobre el Hombre. Sólo de esta forma, mediante la elaboración y sistemática de unos conocimientos sobre lo humano, la Pedagogía Antropológica podrá postular una normativa para una Educación de sentido humano y humanístico, fundamento por otra parte, de toda Educación basada en la Persona.

Nuestra posición supone consolidar una Pedagogía Antropológica en sentido amplio, como receptáculo en el que la Antropología de la Educación, como Antropología que es, y la Antropología Pedagógica, como postura pedagógico-investigativa, adquieran una orientación pedagógica para que, a través de la Educación, sirvan al perfeccionamiento del Hombre y de lo humano. Desde esta perspectiva, la Pedagogía Antropológica integraría los conocimientos sobre el Hombre que la propia Pedagogía aporta, junto con las conclusiones que le ofrecen las diversas disciplinas antropológicas: Antropología Filosófica, Física y Cultural, amén de las orientaciones pedagógicas que la Antropología posee y que ya hemos reseñado.

De acuerdo entonces con el campo interdisciplinar acotado, las características de las Ciencias Antropológico - Educativas vendrían dadas por las adjetivaciones que a continuación incluimos.

CARACTERISTICAS DE LAS CIENCIAS ANTROPOLOGICO - EDUCATIVAS

MOTIVO DEFINIDOR	PEDAGOGIA ANTROPOLOGICA	ANTROPOLOGIA DE LA EDUCACION	ANTROPOLOGIA PEDAGOGICA
1. CIENCIA	Pedagogía	Antropología	Pedagogía
2. SE BASA EN LA	Pedagogía	Antropología	Antropología
3. SU FINALIDAD	es Antropológica (en sentido amplio)	Antropológica	es Pedagógica
4. SU OBJETIVO ES	Adaptar la Pedagogía al hombre	Conocer aspectos antropológicos de la educación para ampliar el saber de la antropología	Conocer aspectos antropológicos para mejorar la Educación
5. TIPO DE CIENCIA	Normativa	Positiva	Aplicada
6. PRECEDENTES	Pedagogías Culturalistas germanas	Algunos antropólogos: Mead, Benedict, Linton, Kardiner	Recomendaciones de la U.N.E.S.C.O. Sentido democrático de La educación
7. SUS INVESTIGACIONES FAVORECEN AL	Hombre, La Humanidad	Antropología	Pedagogía
8. METODOLOGIA INVESTIGACIONAL	Conceptual, Teoretica, Integrativa	Antropología Empírica	Empirico-Experimental

ASPECTES DE LA PROBLEMÀTICA ACTUAL DE LA SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

Martí March Cerdà

La crisi de la Sociologia.

Parlar de crisi dins la societat actual ha esdevingut gairebé un tòpic. No hi ha camp de la realitat ni de les ciències que no pugui ésser caracteritzat amb aquesta paraula, que amb el seu freqüent i mal ús, ha deixat de tenir un significat precís i concret.

Dins el panorama de les ciències humanes i socials es parla sovint de la crisi de la sociologia ¹. De totes maneres és necessari, en aquest sentit, clarificar una sèrie de conceptes i definicions per tal de saber el que volem dir quan hom parla de la crisi de la disciplina sociològica.

Així, en primer lloc, cal plantejar-se el que s'entén per la paraula crisi, ja que s'ha de tenir en compte que sobre el seu significat hi pot haver i de fet hi ha diverses interpretacions; en segon lloc, convé contextualitzar històricament el naixement, l'evolució i la sistematització de l'esmentada disciplina; i finalment és necessari delimitar el tipus de sociologia en crisi, ja que l'adscripció dels autors a les diferents escoles i tendències és un aspecte condicionant de la mateixa.

J. Dalmau, F. Ferra i J. Ma^a Rotger en un recent article, publicat a la revista d'educació "Cuadernos de Pedagogía" ² manifesten al respecte el següent: "No es ningún secreto decir que las ciencias sociales en su conjunto y la sociología en particular, están sujetos a los avatares de la sociedad que los produce y

en consecuencia están estrechamente vinculadas a la crisis general que sacude a las sociedades capitalistas" ³.

L'oportunitat d'aquesta cita ens du a plantejar les circumstàncies del naixement de la sociologia. S'ha afirmat, en aquest sentit, que la sociologia va néixer i s'ha desenvolupat sempre dins un contexte de crisi: La revolució Industrial, el naixement del mode de producció capitalista, ⁴, les guerres mundials, la revolució científico-tècnica, la lluita de blocs per l'hegemonia, l'alliberament de diversos països del tercer món, etc. Així G. Luckacs ⁴ ha manifestat al respecte d'una forma més concreta que tant la sociologia com l'economia, con a ciències, varen sorgir com a resposta científico-social de les classes dominants davant l'ascens de les tendències socialitzants del segle XIX; l'obra dels socialistes utòpics, el sorgiment del proletariat urbà, la creació de la 1^a Internacional, els anàlisis econòmics amb conclusions socialistes, etc. De totes maneres el desenvolupament i la consolidació de la sociologia ha duit com a conseqüència de la realitat contradictòria, la bifurcació en escoles i tendències completament polaritzades i contraposades. La definició de la Sociologia com l'estudi de les relacions i les pràctiques socials comporta lògicament una forma d'entendre el que són aquestes pràctiques i relacions socials i per tant el que és la societat ⁵.

(1) En aquest sentit dels diversos autors que analitzen des de perspectives distintes la crisi de la Sociologia tenim A. Gouldner, I. Zeitlin, J.F. Marsal, J.R. Aramberrí, A. Tourmaine, S. Giner, etc. Vegeu així el llibre de J.R. Aramberrí "Los límites de la Sociología burguesa", Ed. Akal, Barcelona 1977.

(2) Cuadernos de Pedagogía. Enero 1979 n^o 49 "Algunos problemas de la Sociología de la Educación" Pags. 4 - 6.

(3) Ibidem. Pag. 4.

(4) Vegeu en aquest sentit el llibre de J. F. Marsal La Sociología Ed. Salvat Barcelona, 1975. Pag. 40.

(5) Vegeu sobre aquesta definició el llibre d'Alain Touraine Introducción a la Sociología Ed. Ariel. Barcelona, 1978.

En aquesta perspectiva el parlar de la crisi de la sociologia no tan sols no implica una valoració negativa, sinó la constatació d'un creixement en profunditat i complexitat d'una disciplina, l'objecte de la qual resta en continu canvi. En sociologia la separació Objecte/subjecte és un problema epistemològic impossible de resoldre. Sols, en aquest sentit, és vàlid entendre la crisi de la sociologia no només en un sentit general, sinó també a relació a la sociologia funcionalista, a la sociologia crítica, a la sociologia marxista, etc.

A. Touraine afirma, en aquesta perspectiva, "el progreso de la sociologia no podemos separarlo de la maduración de los poderes, de los problemas y de los movimientos sociales"⁶.

Es a dir, la crisi de la sociologia és una dada inherent a la naturalesa, característiques i contingut del seu objecte: la societat.

La Sociologia de l'educació, una sociologia especial.

La Sociologia de l'educació, com una sociologia especial que és, i també com a reflexe del que s'ha denominat "Crisi de l'educació", participa d'una forma efectiva d'aquesta crisi general de la sociologia, no només per les raons epistemològiques i metodològiques esmentades⁷, sinó també per una sèrie de causes i raons que intentarem analitzar.

El fet clau que marca el sorgiment de la Sociologia de l'Educació és sense cap dubte la revolució industrial, ja que amb ella i com a conseqüència de les necessitats del capitalisme, té lloc la institucionalització legal de l'escola⁸. En aquest sentit no es pot separar el grau d'importància que asoleix l'ensenyament des d'una perspectiva social, cultural i econòmica, i el grau d'importància de la Sociologia de l'educació. Es a dir, que hi ha, de fet, una correlació entre la política educativa que se segueix en un país determinat i el desenvolupament de l'esmentada disciplina. No és casual el que els països més desenvolupats econòmicament, políticament i culturalment siguin els que

tenen la producció de sociologia de l'educació més important en quant a contingut i quantitat.

En aquesta perspectiva és lògic pensar que la repercussió de la crisi de la sociologia sobre la sociologia de l'educació ve donada per dues causes: En primer lloc pel fet que la sociologia de l'educació és una sociologia especial i en segon lloc degut a què en les dues disciplines, la revolució industrial va marcar un punt de partida fonamental.

De totes maneres ambdues disciplines han seguit un desenvolupament desigual, essent la sociologia de l'educació la que ha tingut un desenrotllament més feble tant de la perspectiva teòrica com de la perspectiva investigativa.

Així, un dels primers problemes amb els que topa la sociologia de l'educació es refereix a la seva paternitat científica. Mentre hi ha autors que la cataloguen dins el marc de les ciències de l'educació, n'hi ha d'altres que li donen un caire merament sociològic. Ara bé, el fet de classificar-la dins la categoria pedagògica o dins la categoria sociològica, no és només un problema formal, sinó que afecta al contingut i a l'enfocament de l'esmentada disciplina⁹. Aquesta ambigüetat de classificació i d'enfocament ha repercutit d'una forma desfavorable en la conceptualització i clarificació de l'objecte de l'esmentada disciplina, ja que les posicions filosòfiques i pedagògiques han impedit un procés paulatí de maduració científica. D'aquí es pot entendre l'existència de la Pedagogia Social, de la Sociologia Educacional i de diverses obres amb el títol de Sociologia de l'educació, però que no hi responen. Al meu entendre, el punt de clarificació es troba en què l'educació com a fet complex que és, necessita de diverses perspectives d'anàlisi; d'aquestes perspectives la sociologia n'és una, com ho és la filosofia, la psicologia, la cultura, la biologia, l'economia, etc., que intenta descobrir i analitzar la incidència i el caire social de l'educació. Les conclusions d'aquestes anàlisis sociològiques

(6) Ibidem, Pag. 326.

(7) Vegeu sobre aquesta qüestió els següents llibres: Giner, S. *El progreso de la conciencia sociológica*. Ed. Península. Barcelona. 1974/Díaz Sánchez.K. *Marx 1818 - 1883, sociólogo del modo de producción capitalista*. Ed. Akal. Madrid 1976/ COULSON, M.A./RIDDELL.D. S. *Aproximación a la sociología* Ed. Lidia. Barcelona 1976/ Piaget, J. y otros. *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Ed. Alianza. Madrid 1976.

(8) Vegeu sobre aquest tema els següents llibres: Cipolla, C. *Educación y desarrollo en Occidente*. Ed. Ariel. Barcelona 1970./ PONCE, A. *Educación y lucha de clases*. Ed. Latina, Bogotá 1977.

(9) Vegeu sobre aquest aspecte els següents llibres: *La sociología de la Educación en España* Varios, en la obra de A. GRAS. *Textos de Sociología de la Educación*, Ed. Narcea, Madrid 1976. Pag. 329./ Colóm Cañellas, A. *Educación y Sociedad. Estudio de sistemas en interacción*. Tesi doctoral Universidad de Barcelona, 1976. Tom 2 Pag. 475.

no només són vàlides des de la perspectiva sociològica, sinó també per entendre millor el que és l'educació i per tant per construir les ciències de l'educació.

Aquesta situació ha repercutit d'una forma molt important en la manca de desenvolupament teòric de l'esmentada disciplina, que encara segueix en línees generals els mateixos esquemes i presuposits que n'E. Durkheim va sistematitzar ¹⁰. Per altra part la majoria dels estudis investigacionals que es realitzen en sociologia de l'educació, són, a causa de la manca d'una teoria forta, purament quantitativa i empiristes ¹¹. Intimament ligat a aquesta dicotomia i esterilitat teòrica-pràctica, és l'enfocament metodològic aplicat als estudis investigacionals que ha esdevingut paralitzador de la producció sociològica ¹².

El reduccionisme escolar.

Un altre dels problemes que té plantejat l'esmentada disciplina és, sense cap dubte, la manca de clarificació conceptual del terme educació. En aquest sentit, i tenint en compte la contextualització històrica de la Sociologia de l'educació, hi ha hagut en la gran majoria dels autors una tendència a reduir els estudis sobre educació al marc purament escolar, amb la qual cosa només s'aborda un aspecte molt parcial, encara que sigui molt important, del concepte educació. L'aparició de conceptes com "la escuela paralela" o "El aula sin muros" ¹³ ha de fer reflexionar sobre el marc que ha d'intentar abordar la sociologia de l'educació. El reduccionisme escolar no només és erroni des de la perspectiva conceptual, sinó que també és estèril des d'el punt de vista

teòric, investigacional i metodològic. Així, darrerament, s'observa una gran repetició de temes, hipòtesis i conclusions, a causa, en part, d'aquest reduccionisme escolar, que no fan més que confirmar l'impasse de creixement i desenvolupament de la sociologia de l'educació.

La Sociologia de l'Educació a l'Estat Espanyol

Els problemes de la Sociologia de l'Educació que hem anomenat s'agreuïen encara més quan ens referim a Espanya, ja que el seu desenvolupament és encara més feble i pobre que el normal. A aquesta situació ha contribuït d'una forma força important i concreta la no existència d'una revolució burgesa que generalitzés l'ensenyament i, per altra part, la política educativa i el control ideològic existent sota el règim del general Franco. S'ha de tenir en compte, sabent la relació entre política educativa i sociologia de l'educació que la institucionalització de l'escola és un fenomen recent: La llei General d'Educació. Sols a partir d'aquesta data és possible començar a parlar amb una certa consistència de l'existència d'aquesta disciplina sociològica, que malgrat la seva debilitat i escassa producció està ja diversificada en escoles i tendències ¹⁴.

De les obres existents al respecte són poques les que tenen aportacions originals, ja que la majoria se limiten a repetir idees i esquemes ja dits, o realitzar pretesos estudis de Sociologia de l'Educació. Amb tot es pot observar darrerament una major producció d'obres dins aquest camp de qualitat i contingut prou interessants.

(10) Vegeu l'obra d'Emile Durkheim *Educación y Sociología*. Ed. Península. Barcelona, 1975.

(11) Sobre l'empirisme en Sociologia de l'educació es pot veure el llibre de C. Lerena *Escuela, Ideología y Causas Sociales en España. Crítica de la Sociología de la Educación*. Ed. Ariel, Barcelona 1976. Col·lecció Demos. / Colom, A. J. Ob. cit. Pags. 475-476.

(12) Vegeu Colom, A. J. Ob. cit. Pg. 479.

(13) Sobre aquests conceptes es poden veure el següents llibres: Carpenter/Mc. Luhan *El aula sin muros*. Ed. de Cultura Popular. Barcelona 1968./ Martínez, M.J. *ornadas de Educación informal en "Educación Hoy"*. Volum II. Pg. 155 1974/ Procher, L. *La escuela paralela*. Ed. Kapelus. Buenos Aires, 1976./ Sureda Negre, J. *El anuncio propagandístico-publicitario y la Educación*. (Aproximación antropológica y modelo de algoritmización). Tesis de Licenciatura. Universidad de Barcelona. Septiembre de 1976.

(14) Sobre la Sociología de l'Educació a Espanya es pot veure l'article de Amparo Almarcha "Bibliografía sobre la Sociología de la Educación". En *Revista Española de Investigaciones sociológicas*. nº 2. Abril-Junio de 1978. Pgs. 115-151/. Colom, A.J. Ob. cit. Tom II Vázquez, J. M^o/ Ortega, F., en l'obra ja citada d'A. Gras Pgs. 327-357/. També es pot veure el número ja citat de "Cuadernos de Pedagogía" que conté referències bibliogràfiques, i A. Moncada. *Sociología de la Educación*. Ed. Cuadernos para el diálogo. Madrid 1976.

A nivell de Mallorca, la tasca realitzada en aquest camp no deixa d'estar en els seus començaments. En aquest sentit es poden veure les tesis de llicenciatura i doctorals del Departament de Pedagogia / Colom, A. J./ Bassa, R./ Sureda, J./ March, M./ i la col·lecció de llibres que la Delegació del I.C.E. a Palma de Mallorca està realitzant.

Conclusions

En funció del que s'ha dit podem deduir les següents conclusions:

1) La Sociologia de l'educació es troba en l'actualitat en una situació d'impasse teòric i investigacional que la manté en un estat de poc desenvolupament. Aquesta situació no només es deu a raons epistemològiques i metodològiques, sinó també al paper polític-ideològic que l'educació realitza dins la societat.

2) Hi ha una necessitat força important de què la Sociologia de l'Educació delimiti d'una forma precisa el seu objecte, marc d'estudi i la seva temàtica, clarificant els diversos conceptes que ja sigui des de la vertent teòrica com investigacional s'utilitzen. Es aquest sentit, i al meu entendre, l'eix sobre el que s'ha

de basar la Sociologia de l'Educació, és l'anàlisi del paper de l'educació —formal o informal— dins les relacions socials. Així caldrà analitzar no només el procés de socialització, d'educació que tenen lloc dins la societat a través de diversos elements i institucions, sinó també les diverses relacions que s'estableixen entre el sistema educatiu —entès en una perspectiva global no merament legal— i els diversos subsistemes socials (econòmic, polític, cultural, ideològic, etc.).

3) Finalment és necessari que es produeixi la ruptura de la dicotomia entre teoria i investigació, per tal que l'especulació ateoricista i l'empirisme quantitativista desapareixin d'una forma total. Per això no només és necessari delimitar el seu objecte d'estudi, sinó també el tipus de metodologia a utilitzar.

Palma de Mallorca, febrer 1979

EDUCACIÓ I ESPAI: PEDAGOGIA AMBIENTAL I EDUCACIÓ AMBIENTAL

Climent Picornell i Bauçà
Jaume Sureda i Negre

L'escola, així com avui la coneixem, es defineix, estructuralment i funcionalment, com a espai especialitzat en la consecució de l'home socialitzat. Aquesta caracterització, producte del desenvolupament històric, vengué exigida en un principi pels aspectes ideològics i polítics introduïts per la Il·lustració —el millorament de l'home mitjançant la ciència— i es consolidà, gairebé de forma definitiva, amb les exigències sapiencials-instrumentals del procés d'industrialització. ¿Suposa aquesta parcelació espacial una consolidació definitiva dels espais educatius? Hem de creure que l'educació és un procés espacialment reduït als límits socialment imposats? L'escola ha suposat i suposa, com a medi físic que és, un espai de simulació, un espai de joc: un lloc on la realitat hi entra mediatitzada pels currículums, elements organitzatius i diverses tècniques de comunicació. Quan se n'han adonat de la facilitat, com de la simulació i el joc es pot passar a la banalitat, a l'avorriment i, al cap i la fi, a l'alienació, surgeix la negació d'aquest mateix espai amb l'obertura al medi, amb l'establiment de noves relacions amb l'entorn que li dona vida per, a partir d'ell, canalitzar no només noves metodologies (que ja suposen uns nous missatges) sino també unes noves informacions. És aquest el camí de tot intent de renovació pedagògica: la negació de l'escola com espai diferencial del seu entorn i l'obertura radical de les parets físiques i psicològiques que l'ofegaven per convertir així la simulació i el joc en activitats pedagògiques plenes d'aquell sentit educatiu que informacions llunyanes i mediatit-

zades amb metodologies autoritàries ja quasi li havien pres per a sempre.

La parcelació espacial del fet educatiu és una falsa i perillosa il·lusió. Falsa perquè és fàcil de comprovar que molts dels coneixements, habilitats i valors que l'home poseeix no han estat possibilitats pel medi escolar. I perillosa perquè considerar-ho així és el punt de partida per a transformar l'escola en un sistema tancat generador només d'entropia. I un sistema tancat sempre es molt més susceptible de manipular amb models culturals dominants (recordar Bourdieu i Passeron) perquè complexi funcions socials que la classe dominant li imposa.

La negació de l'educació com a procés espacialment reduït a les parets institucionals (escola-família) no només té conseqüències damunt la pràctica instructiva-educativa sino que també incideix i els resultats poden ser molt més interessants— en l'organització i desenvolupament de la Pedagogia com a Ciència de l'educació. I això és més important si considerem, com nosaltres ho creim, que ens trobam en una situació en que la Pedagogia es troba immersa en un moviment de reconstrucció metodològica i conceptual que molt bé es pot definir com a crisi epistemològica.² Aquesta necessitat que té la Pedagogia de construir, organitzar, descobrir i traslladar metodologies i camps neix no tant del rebuig de clàssiques orientacions per a enfocar el seu objecte, com de la necessitat de complementar-les per assolir així, amb tota la seva complexitat, el fenomen educatiu. Dintre d'aquesta perspectiva

(1) Vegeu l'article de J. TRILLA, "Negación de la Escuela como lugar" "VIEJO TOPO n.º 5 (extra) Barcelona 1979 pp. 68-74."

(2) El Departament de Ciències de l'Educació de la Facultat de Lletres de Salamanca, organitzà el Febrer de 1977, un seminari dirigit per Dr. A. ESCOLANO sobre els problemes epistemològics de les Ciències de l'Educació. Les ponències i comunicacions d'aquest seminari es troben publicades a *Epistemología y Educación*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1978. Recentment s'ha publicat, baix la influència d'aquest mateix seminari, l'obra de A. I. PEREZ, *Los Fronteras de la educación*, Ed. Zero, Madrid, 1978. En els treballs esmentats s'hi troben molts dels problemes que la Pedagogia té plantejats.

complementadora, dues orientacions poden resultar especialment fructíferes: l'enfoc comunicacional del fenomen educatiu i l'enfoc ambientalista del procés formatiu. Aquest, l'enfoc ambientalista, forçadament ha de partir de la negació del reductisme espacial de l'educació i s'ha de fonamentar en una premissa de l'enfoc comunicacional: aquella que afirma que la Pedagogia ha d'estudiar tots aquells missatges susceptibles de ser presos en consideració per la consciència receptora³. L'espai, aleshores, no només apareix com a canal de comunicació sinó també com a missatge, com element bàsicament condicionador per ell mateix. En realitat aquesta orientació, que hauria de constituir la Pedagogia Ambiental, apareix encara ben bé inèdita: en el pla estrictament pedagògic hi ha indicis en la *Urban Education* anglosaxona, sense que obertament vagi pels camins que hem assenyalat. D'altres camps científics tenim l'arquitectura, la semiòtica i, bàsicament, la Psicologia Ambiental. La utilització per part de la Pedagogia d'orientacions i metodologies d'aquestes rames creim que pot ajudar a la consolidació de la Pedagogia Ambiental⁴.

El que sí té ja una tradició d'investigació i de conseqüències pràctiques, almenys a altres països, és l'educació ambiental⁵. Hem assenyalat com qualsevol intent de renovació escolar implica la negació del reductisme espacial: i això és vàlid, per assenyalat dues fites llunyanes dins el temps, tant per les idees roussonianes com per les pràctiques del Moviment de Cooperació Educativa italià. I pensam que no constituïria cap error definir com ambientals els sistemes i les pràctiques educatives d'aquests i molts d'altres renovadors. De la mateixa manera definicions d'Educació Ambiental es poden confondre amb qualsevol manifest de renovació educativa. Així, per exemple, una llei americana de 1970 definia

aquesta educació com "el procés educatiu que s'ocupa de la relació de l'home amb el seu entorn natural i artificial, inclosa la relació de la població, la contaminació, la distribució i esgotament dels recursos, la conservació, el transport, la tecnologia i la planificació rural i urbana amb el medi humà total". Es, gairebé, una definició tautològica: procés educatiu significa, per ell mateix, descobrir o ajudar a descobrir el medi ambient. Aquesta afirmació no dóna cap especificat al terme. Malgrat això, però, senyalar aquesta inclusió dels termes "relació amb el medi" suposa ja un compromís amb tota una tendència o corrent educativa: aquella que concebeix el medi escolar com element íntimament relacionat amb la societat que l'enrevolta; concebut, aquest medi, com a facilitador/animador de la investigació, com a sistema d'alarma anti-entròpica. Al cap i a la fi, una identificació amb totes les corrents negadores de parets interessadament alçades. Què té doncs d'específic aquest procés educatiu? Què hi trobam de característic al concepte Educació ambiental en tant que activitat instructiva-educativa?

La creixent preocupació, generada per una pressió cada cop més agressiva damunt les estructures físiques de l'entorn, es fa patent pels crits d'alarma que darrerament proliferen arreu de totes les parts del món. No sols els ecòlegs, sino també economistes, sociòlegs, geògrafs i altres especialistes en disciplines —que la divisió pre-històrica de les ciències manté separades— que tenen com a punt de convergència el territori, se n'adonen de la necessitat, ja ben urgent d'un nou enfoc de l'equilibri ecològic. Aquesta preocupació, fortament sentida també a casa nostra, es manifesta en molts de sentits: des de les lluites populars per a la defensa de la naturalesa i per unes millors condicions de vida, fins a les reunions internacionals sobre medi ambient.

(3) Entenem per enfoc comunicacional, aquell que aborda l'anàlisi dels fenòmens educatius des de l'òptica de la comunicació. Aquest enfoc ha estat més elaborat en el camp de la didàctica. En el pla de la Teoria de l'Educació no gaudeix d'un cos molt elaborat de coneixements. Possiblement els treballs més significatius siguin els del Dr. SANVISENS de l'Universitat de Barcelona.

(4) En referència a la "Urban Education" vegeu els cursos de la OPEN UNIVERSITY anglesa *Urban Education*, "The Open University Press", Londres, 1974, 6 vols. i també els "readings" publicats per RAYNOR, JOHN, HARDER, JANE: *Cities, Communities and the Young: readings in Urban Education i Equality and City Schools: readings in Urban Education*, Open Universitu Press, 1973.

(5) En referència a l'Educació Ambiental vegeu bàsicament: *Tendències de la Educació Ambiental*, UNESCO, 1977. Aquesta obra recull els documents de treball preparats pels seminaris internacionals de Belgrado. Oct. 1975 *Conferència Intergubernamental sobre Educació Ambiental. Informe Final*, UNESCO, 1978. Recull la informació, les declaracions i les recomanacions de la Conferència Intergubernamental de Tbilisi. Octubre, 1977. Regularment es publica la revista *CONTACTO*, presentada com a butlletí d'Educació Ambiental de UNESCO -PNUMA (Programa de les Nacions Unides pel Medi Ambient). A Octubre de 1975 es va establir a Madrid el CIFCA (Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales). Aquest centre, orientat a la capacitació en matèria del Medi Ambient als països de parla castellana, publica diversos documents que fan referència a l'Educació Ambiental.

Davant el reconeixament de la gravetat de la situació ambiental cal que el sistema escolar, programat tantes vegades amb criteris regressius, complexi la seva funcionalitat dinàmica, ajudant amb la creació d'una consciència crítica i activa respecte al medi ambient. I és aquesta preocupació i amb aquesta finalitat —el millorament de totes les relacions ecològiques, incluint les de l'home amb la naturalesa i les de l'home entre sí— que apareix, més bé reapareix, l'Educació Ambiental. Ja a 1972, a la conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Ambient (Conferència d'Estocolm) al mateix temps que es reconeixia la gravetat ambiental, s'assenyalava la importància de l'educació com una de les estratègies per aconseguir una nova ètica ecològica. D'aleshores ençà els esforços internacionals no han fet més que créixer: al 74 es va iniciar el Programa internacional d'Educació Ambiental Unesco-Pnuma; a l'octubre del 75 es va celebrar la reunió de Belgrad i a l'octubre del 77 a Tbilisi (URSS) es reuní la Conferència Intergovernamental sobre Educació Ambiental.

Aleshores trobam un element diferenciador que li dona personalitat pròpia, element que ve definit per una preocupació: la qualitat del medi ambient, la conservació dels recursos naturals, la preocupació per mantenir els equilibris dels ecosistemes. Aquesta preocupació no és també generalitzable a aqualsevol activitat instructiva - educativa? No són, per exemple, les disciplines escolars estudis sectorials d'aquesta relació home - medi ambient? Resulta difícil negar-ho. Aleshores cal cercar una major especificitat i aquesta, pensam, es troba en la visió o punt de mira que intenta aconseguir l'Educació Ambiental: la relació i la interdependència. En altres paraules, fer explícites les característiques de tot sistema: elements, relació, interdependència i finalitat. Tenguem ben present que l'ecosistema, concepte clau entorn del qual es desenvolupa l'Ecologia, participa totalment de les propietats que s'esdevenen de la teoria dels sistemes generals ⁶.

Podria semblar que les denominades Ciències Ambientals —en plural— o sencillament Ciència Ambiental —en singular— gaudeixen ja d'un cos teòric elaborat i definit. Això podem

afirmar que no és ben bé cert del tot. No tenen delimitat un camp propi de coneixement, ni un cos científicament acceptat, ni una metodologia definida en sentit estricte a l'ús de la divisió de les ciències que arranca del segle passat. En tot i amb això, el concepte central, "l'ambient", no té una referència clara al seu contingut. Ambient, medi, medi ambient, entorn, són paraules que s'usen —moltes de vegades indistintament— per donar significat a l'objecte de la Ciència Ambiental. D'igual manera són catalogats d'ambientalistes o ecologistes o conservacionistes o proteccionistes a distints moviments que es veuen envoltats dins els corrents que s'articulen entorn d'alguns aspectes del medi ambient.

A la conferència de les Nacions Unides sobre el Medi Humà celebrada a Estocolm l'any 1972 ⁷ un dels diversos seminaris, tractava damunt "Els grans dilemes mediambientals" i es considerava que el major de tots era el que s'esdevenia de la relació Població-Recursos, es a dir, el problema que generava l'augment desmesurat de la població (humana) i l'esgotament dels recursos naturals. Com es pot veure això es situa dins la problemàtica d'un dels camps més típics de l'Ecologia, i així, per un mecanisme sovint molt utilitzat, es generalitza diguent que els problemes ambientals són problemes ecològics. Si això fos absolutament cert, podríem afirmar que l'Ecologia ens forneix dels ormejos bàsics per endagar un corpus teòric de la Ciència Ambiental. Però l'Ecologia, i no sols als manuals més coneguts sino també als milers de llibres que han proliferat darrerament a pesar seu, pateix també de la dificultat d'integrar l'home dins el seu camp. Sembla que els ecòlegs, mentre estaven situats comodament dins el camp de les ciències naturals, no patiren el procés d'hibridació que comporta la dificultat d'integrar l'home dins el seu camp d'estudi. És l'etern problema de la relació ciències socials-ciències naturals. És l'etern dilema home-natura. Com exemple, a un dels manuals més famosos ⁸ s'utilitzen explícita o implícitament enunciats de les següents disciplines: estadística, teoria dels jocs, teoria de sistemes, cibernètica, termodi-

(6) La literatura sobre la Teoria general de Sistemes es ja amplia abastament vegeu per una síntesi general: L. VON BERTALANFFY et alter: *Tendencias en la Teoría General de Sistemas*, Alianza Editorial, Madrid 1978.

L. VON BERTALANFFY: *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas*, Alianza Editorial, Madrid, 1979.

J. ARACIL: *Introducción a la dinámica de Sistemas*, Alianza Editorial, Madrid, 1978.

VOLTES BOU, P.: *Teoría General de Sistemas*, Ed. Hispano europea, Barcelona, 1.978.

(7) *Sólo una Tierra: La Conferencia de Estocolm*, Ed. Vicens Vives, Barcelona, 1972.

(8) P. EHRLICH - A. EHRLICH: *Población, Recursos, Medio Ambiente*, Ed. Omega, Barcelona, 1977.

nàmica, física nuclear, bioquímica, biologia, oceanografia, mineralogia, genètica, fisiologia, medicina, epidemiologia, toxicologia, ciències de l'agricultura, urbanística, demografia, tecnologies de tot tipus, teoria social, sociologia, economia... (les darreres en forma extremadament rudimentària). La relació no és exhaustiva. L'embull metodològic que es produeix davant l'intent d'aconseguir una síntesi semblant és difícilment descriptible" ⁹. Encara que hi hagi un punt cert de veritat en l'afirmació anterior, no hem de perdre de vista la gravetat de situar-nos a l'altra extrem —el que no és el cas de la Ciència Ambiental— el de la super-especialització. Sobre tot per aclarir d'alguna manera la gran contradicció del positivisme, com diu HULL ¹⁰ criticant la miopia de l'especialista que "coneix moltíssim del poquíssim".

Fruit d'aquesta espècie de confusió les Nacions Unides van acceptar que l'expressió "Medi Ambient" havia d'englobar no sols les qüestions estrictament ecològiques sino també problemes com els de la fam, la misèria de les persones, les malalties, la falta de instal·lacions de tot tipus..., en resum "tot allò pel que lluiten els països pobres, d'on —lleugerament, es clar— es podia derivar que el medi ambient és, ademés, tot allò pel que lluiten els països de la perifèria subdesenvolupats. D'aquí es pot derivar la greu problemàtica de quin ha de ser el tipus de creixement d'aquests països que no es posi en contradicció amb la qualitat del seu medi ambient, entenguent en aquest cas el seu patrimoni natural.

El concepte "entorn" que, com hem fet notar, s'utilitza també molt sovint com sinònim d'ambient o de medi ambient, té unes connotacions més subjectives en quan fa referència a la "percepció" del propi medi. Així, si es poden estudiar les condicions reals (objectives) que afecten a l'organització dels ecosistemes, l'entorn d'una entitat vivent (un individu a un moment donat, una població) seria el conjunt de condicions del medi ambient percebudes —directa o indirectament— i que actuarien sobre el comportament i el devenir de les entitats considerades. L'entorn d'un individu seria la porció de condicions d'un ecosistema que percep, independentment de que n'existixin d'altres. Els corrents que s'interessen per la percepció i la significació de l'entorn són ja conegudes. N'hi ha algunes

però, que, seguint uns pressupostos molt etnocentristes, el que pretenen és mantenir un medi ambient favorable sols per l'home ignorant que aquest ja no és el gran dominador de la Natura i que aquesta ja ha pegat alguns cops d'alarma que cal considerar seriosament. Diu MARGALEF ¹¹ que "l'anàlisi de l'ambient amb la seva descomposició en factors es fa d'ordinari amb referència a la forma en que les seves propietats impressionen els nostres sentits i així es distingeixen: llum, moviment, etc., però qualsevol classificació d'aquest tipus s'ha de considerar simplement com auxiliar, ja que els organismes en la seva evolució es comporten com una unitat i com a tal responen a un medi, l'anàlisi del qual es pot dur fins a un grau molts diversos". Cal, doncs, adonar-se'n de la importància de la percepció del propi medi ambient, i que això comporta un augment dels graus de diversitat de la investigació ambiental, sempre, però, s'ha de mantenir un esquema ordenat del seu funcionament perquè sino es pot arribar a llenegar escandalosament. Com fou el cas de la creació, a França, d'un Institut del Medi Ambient, el programa del qual consistia en la promoció d'una renovació de l'arquitectura, l'urbanisme, el disseny i la comunicació, fora fer menció ni de l'ecologia ni de cap altra ciència que fes referència a la Natura. Fou suprimit al 1971.

D'altres corrents utilitzen la paraula "medi" —tota sola— o medi... i alguna cosa més. La Geografia té ja una llarga tradició d'estudis que són titulats: L'home i el seu medi, La Terra i l'home, etc. El medi físic és generalment emprat per donar significat als factors naturals que organitzen un paisatge hi tengui, o no, l'home incidència damunt ell. Medi físic apareix, també, com sinònim de medi natural i fins i tot es parla del "medi en brut" per oposició al medi modificat. O bé, l'home com obra del medi natural i artífex del medi artificial. Es corrent també el referir-se al medi geogràfic, al medi aquàtic, al medi exterior, a l'organització del medi. Seguint per aquest camí s'arriben a afirmacions tals com que "el medi és l'ecològic" o com a una obra titulada l'Entorn a l'escola on es manifesta que "una geografia del medi imposa no sols uns coneixement del mateix sino també un cert respecte per l'ambient" ¹², entorn, medi i ambient són utilitzats indistintament.

Malgrat tota aquesta imprecisió terminològica

(9) H.M. ENZENSBERGER: Para una crítica de la ecología política, Ed. Anagrama, Barcelona, 1974.

(10) L.E.H. HULL: Historia y Filosofía de la Ciencia, Ed. Ariel, Barcelona, 1978

(11) MARGALEF, R.: Ecología, Ed. Omega, Barcelona, 1977.

(12) DEBESSE - ARVISSET, M.L.: El entorno en la escuela: una revolución pedagógica (Didáctica de la Geografía), Ed. Fontanella, Barcelona, 1974.

lògica —el que fa, abans de res, imprescindible una unificació terminològica de la Ciència ambiental— sembla que permanence un interès generalitzat per conceptualitzar el funcionament de la Natura i de l'estratègia d'una espècie molt particular anomenada home. I estudiar-ho, encara que sia una cosa complexa i on s'interrelacionin multitud de factors. Si alguna cosa hi ha de nou dins l'intent ambientalista és el "considerar l'ambient en conjunt" ¹³ i no establir nous compartiments.

No són extranyes a l'auge de l'Educació Ambiental la proliferació i augment de les agressions salvatges de l'home (d'uns certs homes) a la Natura, amb els efectes espectaculars i gravíssims provocats per les diferents contaminacions modernes ¹⁴. Es aquí on s'ha de considerar la part i la dimensió política dels problemes ¹⁵, sense oblidar que el factor educatiu hi jugarà un paper fonamental de cap a la futura presa de decisions i a establir una nova consciència de relació de l'home amb la Natura.

Podriem arribar a establir que l'Educació Ambiental seria aquell procés que s'ocuparia de les relacions de l'home i el medi ambient. I cal afegir-hi que medi ambient és tot allò que envolta a l'home, tan sia artificial com natural. Es a dir des de l'atenció pels ecosistemes naturals fins a la qualitat de vida dins un ecosistema artificial com pugui ésser-ho una ciutat.

Podem, idò, determinar el concepte Educació Ambiental com:

A 1.— Procés educatiu enfocat als problemes del Medi Ambient.

2.— El medi Ambient no només ve definit per elements físics/biològics sinó també socials/culturals. Amb el que aquesta educació adopta una perspectiva holística en la que s'examinen els aspectes ecològics, socials i culturals.

B 1.— Orientat a que les persones comprenquin les relacions i la complexitat d'aquest medi ambiental.

2.— Amb la finalitat d'inculcar els coneixements, les aptituds i els valors que puguin ajudar a les persones a participar activament en la recerca de solucions als problemes mediambientals. ¹⁶.

En la introducció dels problemes del medi ambient dins l'aparell educatiu ens enfrontam amb la realitat d'una sèrie de matèries, disciplines, ciències o com es vulgui dir (Biologia, Botànica, Zoologia, Meteorologia, Geografia, Ecologia, Urbanisme, Sociologia, Dret, Economia, les diferents tecnologies, etc.) que són avui imprescindibles per donar una estructura a la Ciència Ambiental, i a la documentació de les quals hem d'acudir necessàriament pel seu estudi ¹⁷. Aquesta introducció de la Ciència Ambiental dins l'educació s'hauria de fer més per convenciment que per imposició, generant noves actituds en professors i alumnes orientades a evitar una divisió científica massa sectorialitzada i establint una major relació entre els fenòmens propis de la realitat natural amb els de la realitat social ¹⁸. Aquesta concepció de la importància d'introduir dins l'ensenyament la relació Home-Natura i que aquesta re-

(13) BONNEFOUS, E.: *¿El hombre o la Naturaleza?*. Ed. Fondo de Cultura Económica, Mèx. 1973.

(14) Una altra font de confusions prové de considerar —agafant la part pel tot— que l'Ecologia sols es preocupa de la contaminació.

(15) Surten com bolets les obres dedicades a aquesta temàtica, vegeu, per exemple: H.M. ENZENBERGER: Op. Cit.

A GORZ - M. BOSQUET: *Ecologie et Politique*, Ed. du Seuil, Paris, 1978.

CALDWELL, M. et alter: *Socialismo y Medio Ambiente*, Ed. G. Gili, Barcelona, 1976.

H. STROHM: *Manual de educación ecológica*, Ed. Zero, Madrid-Bilbao, 1978.

J. ATTALI - M. GUILLAUME: *El Antieconómico*, Ed. Labor, Barcelona, 1976.

I. ILLICH: *La Convivencialidad*, Barral Editores, Barcelona, 1978 ³.

TAMAMES, R.: *Ecología y desarrollo*, Alianza Editorial, Madrid, 1977.

(16) A aquesta caracterització del concepte es veu com l'Educació Ambiental s'instrumentalitza a partir de les necessitats de mesures protectores pel medi ambient. Això marca la finalitat d'aquest procés educatiu. Vegeu com el que es pretén es canalitzar uns coneixement i unes informacions, amb capacitat de crear una consciència i unes aptituds que possibilitin un comportament participatiu davant els problemes ambientals. Per una millor caracterització d'aquesta finalitat —assenyalant objectius i principis rectoros, vegeu la recomanació n° 2 de la Conferència de Tbilisi. Pel que fa referència als continguts que es volen transmetre, vegeu *Tendencias de la Educación Ambiental* (Op. cit.) pág. 29 i ss.

(17) J. MONTES MARTINEZ — R. SUBIRA PRATS: *El medio ambiente y necesidades científicas*, "Boletín Informativo del Medio Ambiente, Julio - Septiembre, 1978. CIMA, Madrid.

(18) *La Formación ambiental en América Latina* "Cuadernos del Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales" (CIFCA), Madrid, 1978.

lació es troba abordada des d'una multitud d'enfocaments i per tant, per fer-la més comprensible és necessari donar-li un sentit integrat i global, és el punt clau de la intenció de l'Educació Ambiental.

No es presuposa la creació de noves disciplines (ja ni ha prou) sinó la generació de mecanismes de treball en equip, interdepartamentals o interfacultatius, també en el nou enfocament de disciplines tradicionals i en la col·laboració interdisciplinària, multidisciplinària o transdisciplinària (segons el plaer que doni) cap a l'estudi de temes concrets. A la reunió de grups ecologistes, celebrada a La Granja el 26 de Juny de 1977, en el punt 5 del manifest elaborat tothom estava d'acord en que era necessària "la recerca d'un enfoc global multidisciplinari enfront dels problemes del medi ambient". Es, en definitiva, l'intentar una aproximació sistèmica al medi ambient que intenti "englobar la totalitat dels elements del sistema estudiat, així com les seves interaccions i les seves interdependències" 19.

Es per tot això que el punt de vista ambiental de l'Educació entranya una transformació de la pràctica instructiva-educativa. Transformació que, especialment, afecta a una sèrie d'elements, com són:

A) L'Educació Ambiental entranya la pràctica de la presa de decisions; és a dir, que la relació ensenyar-aprendre no només es preocupa de la transmissió-captació del que ha estat o és, sinó, també del com hauria de ser per a ser millor qualsevol problema enunciat. Aquesta exigència anul·la l'aprenentatge acceptat i no comprès, estimulant el poder crític de la per-

sona. Recordem la importància de la simulació com a estimulant per a les futures preses de decisió 20.

B) L'Educació Ambiental exigeix una pràctica escolar fonamentada en el medi ambient més pròxim per, a partir d'ell, ampliar psicològicament aquest medi. Això suposa el rebuig de continguts no significatius i llunyans, així com la concepció d'un coneixement a-històric, permanent i acabat.

C) L'Educació Ambiental exigeix una visió sistèmica (per tant relacionada) de la interdependència home-Natura i, per tant de la connexió entre els fenòmens físics i humans. Es rebutja la visió parcialitzada de la realitat que imposa la divisió del currículum en assignatures.

Aquests principis, que tornen dur la relació ensenyar-aprendre fora de tot espai diferencial del medi ambient, del qual l'escola és un element, no només constitueix una exigència a la pràctica instructiva —especialment, a la didàctica— sinó també a la Pedagogia com Ciència de l'Educació.

Pensem que, generícament, "tot el que actua damunt nosaltres, ens mou, ens orienta, ens fa madurar i progressar, ens assusta o ens dona seguretat, ens planteja problemes o ens imposa eleccions constitueix el nostre medi ambient" 21. La definició dels aspectes d'aquest medi, el seu estudi i posterior aplicació a la pràctica escolar constitueix la tasca de la Pedagogia ambiental. El desenvolupament i instrumentalització de l'Educació Ambiental és un d'aquests elements. Fin ara, pot ser, el que més es desenvolupa 22.

(19) Un plantejament interessant i criticable de la visió sistèmica i les seves aplicacions a, Joel de ROSNAY: *El Macroscopio. Hacia una visión global*, Ed. Ac. Madrid, 1977.

(20) Damunt la utilització dels jocs de simulació com eina pedagògica, vegeu: J. L. TAYLOR - R. WALFORD: *Simulation in the classroom*, Penguin Books, Harmondsworth, 1972.

Clark C. ABT: *Serious Games*, Viking Press, New York, 1975.

R.H.R. AMSTRONG - TAYLOR J.L.: *Instructional Simulation in Higher Education*, "Cambridge Monographs on Education", Vol. 2.

DALTON, R. et aliter: *Simulation Games in Geography*, The University Press, Glasgow, 1974 2.

(21) CHIESA, Benvenuto: *Razones pedagógicas de la investigación del medio*, "Cuadernos de Pedagogía", nº 10, Octubre 1975.

(22) L'elaboració d'un manual d'Educació Ambiental aplicat a les nostres Illes és una tasca que hem començat juntament amb un grup d'estudiants dels departaments de Geografia i Pedagogia.

SENTIT PEDAGOGIC DEL MITE DE LA BESTIA ENAMORADA

Gabriel Janer Manila

El tema de la bèstia enamorada és freqüent en la rondallística de totes les cultures. Potser, fins i tot, un dels més freqüents, si partim del treball de Lutz Röhrich on explica l'àmplia divulgació i la popularitat del cicle de l'animal promès¹. Més ben dit de la bèstia promesa, car no sempre es tracta d'un animal sinó que, de vegades l'enamorat, amb molta més freqüència que l'enamorada, sol adoptar formes monstruoses i ferotges.

Segurament, la versió més coneguda és la que sota el títol de *La Belle et la Bête* va esser redactada en francès per Madame Leprince de Beaumont i publicada per primera vegada en 1757², a partir de la qual Jean Cocteau en realitzà una pel·lícula certament inquietant, de vegades surrealista, sempre poètica.

Actualment és prou coneguda la teoria que, tot partint de la psico-anàlisi, ha vingut a destacar la funció alliberadora que exerceixen els contes populars en la formació de la personalitat infantil i el paper que juguen en la maduració de l'afectivitat de l'home. Res no hi ha que absorbeixi tant l'atenció dels nins i que els commogui tan profundament con la narració d'un conte tot ple de prodigis i d'encantaments³. Hom sol destacar, a l'hora de precisar la funció pedagògica que exerceixen, l'enriqui-

ment del llenguatge i de la imaginació tant com l'educació de l'atenció, però sobretot la capacitat que posseeixen d'afavorir el coneixement i la superació dels propis problemes emocionals a través de recrear-los en els contes⁴.

El coratge és sense cap dubte un dels valors que amb més insistència ofereixen els contes populars a la consideració dels qui els escolten. L'aventura iniciàtica és sempre un repte. Un risc que es presenta davant els ulls del protagonista per a que sigui capaç de córrer les peripècies plenes d'intriga que la història li planteja: "En Bernadet no podrà reposar ni sossegar, que l'amor de les tres taronges no vagi a cercar", aquest és el missatge, una lliçó extraordinària sobre l'audàcia, un programa de vitalitat que la narració reconstrueix en un pla perfecte tot ple de frescor i d'estímul. Però sobretot, allò que hi ha de més destacable en els contes és que tots els seus missatges arriben a través de simples i quotidianes situacions socials⁵. Es serveixen de la por i ens obliguen a jugar a tenir por —un joc, per altra banda, que té el seu únic sentit en la construcció dels mecanismes de defensa⁶— i amb el compromís del joc de la por ens forcen a conèixer-nos i a mesurar-nos; sobretot,

(1) ROHRICH, Lutz. *Märchen und Wirklichkeit*. Steiner. Wiesbaden, 1974.

(2) Sembla que la versió de Madame Leprince de Beaumont està basada en una altra versió francesa anterior de Madame de Villeneuve.

(3) Veg. TORNER, Eduardo M. *El folklore en la escuela*. Losada 4^a edició. Buenos Aires, 1965.

(4) Veg. LISSON, A. "D'explicar contes" *Perspectiva escolar* no 15. Rosa Sensat. Barcelona, 1977.

(5) Veg. KIRK, G.S. *El mito*. Barral. Barcelona, 1973. (Págs. 47-57).

(6) Veg. RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Avance. Barcelona, 1977 (Pág. 163).

a mesurar-nos amb la por. Es serveixen dels desitjos col·lectius i de la predilecció dels homes per les solucions més clares i més enginyoses. I ofereixen un repertori ric de destins a través del qual, si és un nin el qui escolta, hi troba una multiplicitat d'indicis i de matisos sobre una realitat que encara no coneix i sobre la qual encara no ha après de reflexionar.

Es dona, sobretot, una adequació perfecta a allò que Jolles ha vingut a anomenar la moral naïve del conte popular ⁷, l'esperança de que les coses han de succeir així com voldríem que fossin en la vida. "No és una moral ètica —escriu Neus Oliag— en el sentit kantian d'acció, sinó que és una ètica de l'esdeveniment" ⁸. Es tracta, en definitiva, i cal destacar-ho d'una forma molt particular, d'una ètica de l'esperança.

He parlat abans de l'abundància de contes que fan referència al tema de la bèstia enamorada ⁹. I tant el problema que hi és tractat com les batalles que els herois i les heroïnes d'aquest cicle de contes es veuen obligats a lluitar condueixen a la preparació de la ment del nin per a la transformació que exigeix i suposa enamorar-se. Sobretot, el prepara per a la superació de l'aïllament particular, per a la vinculació amorosa i sexual amb l'altre. Es evident que la funció pedagògica dels contes, perquè utilitzen un llenguatge simbòlic, s'exerceix sempre pels camins de l'inconscient. Es tracta sempre d'un llarg procés d'evolució vers el descobriment d'allò que ens havia estat vedat. Els contes operen a nivell de símbols, en aquest cas es tracta de comunicar al qui escolta que arribarà un dia que hauren d'aprendre allò que no coneixem, és a dir, que haurem de desentendre'ns del tabú sexual i haurem d'esser capaços de veure que tot allò que havíem considerat perillós i horrible, quelcom

que era precís evitar, baratarà el seu aspecte horren i tornarà meravellós i bell pels camins de l'amor ¹⁰. Es sense cap dubte, una altra por —la por al sexe— que el conte ens possibilitarà superar gràcies al joc amb la por, a força de veure que la bèstia —l'èsser horrible que volia casar-se amb la filla més bella del cavaller és capaç de convertir-se en un jove galant i gentil per causa de l'amor.

Aquest és precisament el símbol. Una bèstia es transforma en un jove bell i distingit. Però abans, aquesta bèstia horrible ha estat presentada com a possible enamorat a aquella joveçana. Bruno Bettelheim ha senyalat tres característiques principals de tot el cicle ¹¹:

a) Ignoram com i per què el jovecenc havia estat convertit en la bèstia.

b) L'embruixament fou portat a terme per una mala fada, i mai no se la castiga a causa de la seva malifeta.

c) Es el pare de l'heroïna qui l'obliga a unir-se a la bèstia, i ella obeeix sense contrariar-lo. El paper de sa mare sol ser sempre confús i fosc.

Gairebé mai no sol explicar-se la causa per la qual aquell jove havia estat fadat i convertit en un animal repugnant i horrible ¹², ni coneixem tampoc quan això succeï. Tampoc no sabem mai quin dia va ésser que començarem a sentir, en la profunditat secreta de la nostra intimitat, una por profunda vers la relació sexual. El sexe era quelcom que tenia una clara i determinant connotació animal, quelcom de prohibit i tabú. Quan Mossèn Alcover ens adverteix que el drac moribund d'Es murterat del rei de França ¹³ se treu la pell de drac i es converteix en el fill major del Rei de França, "que una fada l'havia fadat i encantat en forma de drac, i sols el poria desfadar i desencantar una donzella verge que li

(7) Veg. OLÍAG, Neus. "Rondalles valencianes" Serra d'Or n° 214. (Pág. 37).

(8) Ibidem. (Pág. 37).

(9) Cal consultar, sobretot si hom vol conèixer l'extensió del tema en la rondallística de l'àrea cultural catalana la tesi de GRIMALT, Josep A. *Classificació de les rondalles de Mossèn Alcover: Introducció a llur estudi*. Tesi doctoral dirigida pel Dr. Antonio M^a Badia Margarit. Universitat de Barcelona, 1975. (Inèdita)

(10) Veg. BETTELHEIM, B. *The uses of enchantment*. Alfred A. Knopf, New York 1975. Traducc. castellana de Silvia Furió: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo, Barcelona, 1977. (Pág. 390).

(11) Ibidem. (Pág. 395)

(12) B. BETTELHEIM ha explicat com el tema és aplicable a ambdós sexes per un igual. De vegades, és l'amor de la jove la que redimeix l'animal-enamorat de l'encantament; d'altres és la profunda devoció i l'entrega de l'enamorat que és capaç de rompre l'embruixament de la joveçana. Hi ha cultures en que s'han escollit noms ambigus per als protagonistes, amb la finalitat de que el qui escolta pugui atribuir-los, lliurement, el sexe que vulgui.

(13) Mossèn Antoni M^a Alcover observa que l'hi contaren l'Excm^a Sra. Marquesa de Montoliu, filla del comte d'Ayamans, madò Francina Camps de Puigpunyent i el sen Juan Planiol de Son Carrió. (Veg. *Rondalles Mallorquines*. Ton 22, pág. 105) Seria interessant estudiar i comparar per separat les tres versions recollides pel canonge Alcover.

digués: —T'estim tant, que així com ets i tot, me casaria amb tu" ¹⁴, ve a explicar-nos —naturalment sense donar-se compte—, que només l'amor i la devoció que Na Catalineta sent per aquell monstre és la clau del desencantament. Però, cal advertir-ho només arribarem a aquest final feliç si la donzella és capaç d'enamorar-se d'ell amb plenitud.

Les germanes —els elements que en tot el cicle compleixen la funció d'obstaculitzar els esdeveniments— li havien robat el brot de murta florida que, en una nit, havia de retornar-la al castell en què el drac la tenia sotmesa. Ella parteix ben de pressa amb el seu pare i, perquè arriba amb tardança "troba allà es drac estès en terra fent es bategot, badaiant, fent ja es darrer alé" ¹⁵. La rondalla és ben explícita, en arribar a aquest punt: "Na Catalina, com veu allò, s'hi tira damunt, l'abraça, el besa, tota plorant i dient: —Drac meu! estimadet d'es meu cor! No en tenc jo sa culpa de no esser estada aquí dins es tres dies! Es que me prengueren es brot de murta florida i no me som aturada de plorar fins que mon pare m'ha acompanyada fins aquí! No ho cregues que jo me sia oblidada de tu! massa jo que t'estim! Tant t'estim que així com ets i tot, jo me casaria amb tu! ¹⁶.

Es casaria amb ell. Ha estat capaç de superar —adverteix Bettelheim ¹⁷ el vincle que la mantenia lligada a son pare, amb la conformitat adolorida d'aquest. El patró estava trist perquè havia d'entregar la seva filla a aquell animal "es seu cor se tancava —explica el conte— i se creia batre es peus" ¹⁸. També el sabater d'Es corpet d'es pou d'en Gatell sent una gran tristesa d'entregar les seves filles, una rera l'altra a aquell corb, però hi arriba a tombar el coll i les hi porta. Quan hi duu la darrera —car les altres dues no han respectat la recomanació de no entrar dins la cambra on cada vespre es tanca l'animal i per això han

estat retornades a caseva, el corb li pregunta: "—Bono Catalina! Parlem clars. ¿Véns de ton beneplàcit o a la força? —Jo lo que faig —diu Na Catalina— ho faig sempre de mon beneplàcit; a la força nengú és capaç de fer-me fer res. Mon pare me pot guardar de mentir" ¹⁹.

Es, igualment que la protagonista d'Es murterar..., ella mateixa la que ha escollit partir amb aquell corb, com l'altra Catalina havia arribat a desitjar, lliurement, casar-se amb el drac. Una i altra acudeixen a viure amb la bèstia perquè volen alliberar son pare d'un perill greu, per amor al pare: però lentament aquest amor anirà canviant la principal direcció del seu primer objecte. La jovencella podrà transferir l'amor edípic del pare a l'enamorat amb la satisfacció d'haver trobat la parella. Sembla que els qui relataren per primera vegada aquest tipus d'històries estaven convençuts de que la dona, si vol arribar a una unió plena i feliç amb la parella, ha de superar la idea de que el sexe és quelcom perillós i bestial.

Es interessant destacar la particularitat de que l'animal que cobreix l'embruixament sia un drac en la rondalla d'Es murterar del rei de França, potser la bèstia més repugnant. Es evident que l'animal varia segons el lloc on ha arribat a arrelar-se el relat. Hi ha llocs que és un porc, pot ser un lleó, un onso, un ase, un granot, una serp... que es transformen en éssers humans a causa de l'amor d'una donzella ²⁰. En el cas de les rondalles de Mn. Alcover ens trobam amb un corpet en *Es corpet d'es pou d'En Gatell* ²¹, un ca negre sense nas a *La Bella Ventura o Es Ca Negre sense nas* ²², un corb a *El Príncep-corb* ²³, un rei moro amb set pams de morro a *Es reim del rei moro* ²⁴, un drac a *Es Murterar del rei de França*, etc. En el cas de les rondalles valencianes arrelades per Enric Valors ens trobam amb aquest mateix problema a *Abella* ²⁵ i el tema

(14) *Rondalles Mallorquines d'en Jordi des Recó*. Tom 22, (Pág. 115)

(15) *Ibidem*. (Pág. 115)

(16) *Ibidem*. (Pág. 115)

(17) *Op. cit.* (Pág. 397)

(18) *Rondalles mallorquines...* Tom 22. (Pág. 108)

(19) *Ibidem*. (Pág. 33)

(20) *Veg. BETTELHEIM, B. Op. Cit.* (Pág. 398)

(21) *Rondalles mallorquines...* T. 22 (págs. 18-39)

(22) *Ibidem*. Tom 14 (pág. 5-32).

(23) *Ibidem*. T. 14 (Págs. 94-132).

(24) *Ibidem*. T. 16 (Págs. 96-122)

(25) VALOR, Enric. "Abella" *Obra literària completa*. Tom II. Gorg. València, 1976. (Págs. 96-126). arrelada a Castella, municipi: València de l'Alcoià.

es repeteix quasi una dotzena de vegades en les rondalles recollides per Joan Amades en el Principat de Catalunya ²⁶.

Es important destacar que sia un drac, la bèstia, en una de les rondalles més belles i més conegudes de Mallorca. Hom coneix el significat marcadament fàl·lic que tenen els rèptils en totes les cultures antigues. De vegades, són la màscara del dimoni, quasi sempre el símbol d'un fal·lus poderós i inevitable que es presenta en forma de serpent o de llargandaix ²⁷. No obstant la significació del drac és d'un altre caire i difícilment hom pot trobar-li cap significança de tipus sexual. En primer lloc, cal precisar que es tracta d'un ésser llegendari, feroç i repugnant, l'última barrera que obstaculitza i entorpeix l'assoliment definitiu del tresor, desventurat de veure's fermat a una riquesa de la que no pot fruir més que com a guardià ²⁸. El drac resumeix simbòlicament els terrors de la nit i el furor tenebrós de l'aigua ²⁹, és, com l'ha definit Dontenvell "una creació de la por" ³⁰. I és particularment interessant que sigui el drac la bèstia que en Es Murterar del rei de França vingui a simbolitzar la naturalesa irracional del sexe. El narrador té prou esment de deixar constància de que el drac li va fer feradat al pare de Na Catalineta ³¹, però quan la jove es queda a viure amb ell adverteix: "I no cregueu que fos cap drac baldruer i esburbat ni brossenc ni malambros ni gens grosser, sinó lo més remirat, atent, comportívol, ben criat, net, que mai, en menjar, duia barbaleres ni tacava ses estovaies, ni feia raig ni cap taqueta dalt sa taula ni p'en terra. Fins i tot es torcava es morros amb so torcaboques, que sempre el tenia net com unes flors" ³². Es tracta, doncs, d'una bèstia dòcil per a la protagonista, ferotge per son pare, una bèstia que no inspirarà cap por a la jove. Diu, la rondalla: "I llavò que feia un

mirar tan amorós, que robava es cor; i s'arrambava per Na Catalineta, que li passava sa mà p'es cap i p'es coll i per s'esquena i per sa coa, i allà haurieu vist un animal satisfet i gojós i xalant a les totes" ³³.

Certament, aquestes històries del cicle de la bèstia enamorada vénen a dir-nos que, moltes vegades, en la nostra cultura la dona necessita canviar la seva actitud enfront del sexe i ha de passar d'un sentiment de rebuig a l'acceptació, perquè mentre el sexe segueixi mantenint-se davant els seus ulls amb connotacions brutals, l'embruixament perdura. Ens vénen a dir que és precis rompre definitivament l'encantament —la imatge bestial del sexe per a que allò que semblava ple de brutalitat es presenti des d'ara com a font de felicitat i de plaer ³⁴, en definitiva, que l'amor entre dos éssers que s'estimen és la més bella i la més satisfactòria de les emocions. La unió de la bèstia —que ja ha recobrat definitivament el seu aspecte humà— amb la seva enamorada simbolitza la reconciliació dels caires espirituals i animals que coexisteixen en l'home i que abans havien estat dissociats ³⁵.

Com en el mite d'Eros i Psiquè, —del qual les narracions d'aquest cicle en són una bella i extraordinària versió rondallística— l'enamorat, convertit en una serp horrible dins la imaginació de la dona és capaç de fer néixer un sentiment veritable d'amor, això en farà d'ella una divinitat i al fill que neixerà d'aquella unió l'anomenaran Plaer, i serà un altre déu ³⁶. Perquè precisament el plaer i la felicitat és allò que sorgeix quan descobrim que ens havien mentit, que tot quant ens havien explicat sobre el sexe no és perillós ni rebutjable. Però per descobrir-ho és precis conèixer la por de molt a prop, aquella por que se'ns representa sota l'aspecte d'una bèstia horrida, d'un drac o d'un dimoni.

(26) AMADES, Joan. *Folklore de Catalunya. Rondallística*. Edit. Selecta. Barcelona, 1950.

(27) En un relat bantú, un cocodril recobra la forma d'un home jove, gràcies a una donzella capaç d'estimar-lo.

(28) Veg. SAVATER, F. *La Infancia recuperada*. Taurus. Madrid, 1976. (Pág. 77)

(29) Veg. DURAND, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Bordas, 3ª edició. París, 1969 (Pág. 105).

(30) DONTENVILLE, H. *La Mythologie française*. Payot. París, 1948 (Págs. 134 i sgts.)

(31) *Rondaies Mallorquines...* Tom 22 (Pág. 107)

(32) *Ibidem.* (Pág. 109)

(33) *Ibidem.* (Pág. 109)

(34) Bruno Bettelheim adverteix com hi ha persones que mai no aconsegueixen alliberar les pròpies experiències sexuals d'aquestes connotacions repugnants. (Veg. op. cit. pág. 407)

(35) *Ibidem.* (Pág. 431)

(36) Veg. SWAHN, Jan-Ojvind. *De Tale of Cupid and Psiquè*. CWK. Gleerup. Lund, 1955.

LES PROBLEMES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ESPAGNE*

Tomeu Quetgles i Pons

La formation des enseignants, à n'importe quel niveau, est sans doute un des meilleurs exemples, et peut-être une des plus importantes causes, du mauvais fonctionnement du système éducatif espagnol. Les problèmes d'aujourd'hui sont à peu près ceux qui ont été dénoncés dans le "livre blanc" du Ministère de l'Education — "Bases para una Reforma Educativa" — il y dix ans.

Du point de vue structural, la réorganisation la plus profonde promue par la Loi Générale d'Education qui a suivi le "livre blanc" a été l'unification des quatre dernières années de l'Ecole Primaire avec les quatre premières de l'Ecole Secondaire. L'objet de cette réorganisation était de retarder une bifurcation trop hâtive qui établissait une trop grande inégalité des chances des élèves, en fonction de leur situation socio-économique familiale. Ces quatre années unifiées rejoignaient les quatre premières années de l'Ecole Primaire pour ainsi constituer un "Enseignement Général Basique" de huit ans, gratuit (?) et obligatoire pour tous les garçons de 6 à 11 ans. L'Enseignement Général Basique — E.G.B. — se divisait en deux étapes: La première de 6 à 11 ans, la deuxième de 11 à 14. Du point de vue pédagogique, la deuxième étape de l'E.G.B. se situait entre l'ancienne Ecole Primaire — un instituteur pour le programme — et le Baccalauréat — un professeur pour chaque matière —, puisque, en référence à la première étape de l'E.G.B., il y aurait une diversification par "domaines" — langues, mathématiques, sciences naturelles, sciences sociales, expression plastique, expression dynamique — avec un ins-

tituteur pour chacun d'eux. Cette organisation se concevait comme une sorte de transition entre la globalisation de la première étape et la division par matières à la suite des études obligatoires.

Avant la réforme éducative, les élèves espagnols à l'âge de dix ans pouvaient choisir — au moins du point de vue théorique — entre deux alternatives:

a) Suivre à l'Ecole Primaire jusqu'aux 14 ans, limite supérieure de la scolarisation obligatoire.

b) Passer aux études du Baccalauréat — quatre années le cycle inférieur, deux années le cycle supérieur — par la voie d'un cours d'entrée.

Les instituteurs à l'Ecole Primaire étaient les Maîtres d'Ecole Primaire, pour les huit années, des 6 à 14 ans; les professeurs des Collèges de Baccalauréat étaient des licenciés universitaires, notamment des Licenciés ès Lettres et des Licenciés ès Sciences. En ce qui concerne la qualification des deux types d'enseignants il faut dire que, tandis que la licence exigeait toujours le Baccalauréat comme condition sine qua non pour l'entrée à l'Université, le diplôme d'instituteur pouvait supposer une très grande diversité quant aux niveaux d'études, en fonction des différents plans d'études des Ecoles Normales: seulement le plan "professionnel" de 1931, pendant la II République Espagnole, et le plan de 1967, le dernier plan avant la réforme, exigeaient le diplôme de bachelier pour entrer à l'Ecole Normale; tous les autres plans exigeaient beaucoup moins. La différence de qualification professionnelle entre les Maîtres d'Ecole Primaire et les Pro-

fesseurs du Baccalauréat était donc bien évidente.

L'ancienne différenciation entre le Primaire et le Secondaire allait s'effacer avec la Réforme; la sélection aux dix ans était finie: tous les élèves allaient passer à la deuxième étape de l'E.G.B. De la sélection des enseignants dépendait que cette deuxième étape soyait le cycle supérieur de l'enseignement primaire ou bien le cycle inférieur de l'enseignement secondaire.

Il n'y avait aucun problème pour l'enseignement de la première étape de l'E.G.B.: il serait toujours le domaine des maîtres d'école primaire. Le problème se posait à la deuxième étape: ce seraient les maîtres d'école des derniers cours de l'ancienne école primaire ou bien les professeurs des premiers cours des études de Baccalauréat qui en devaient être les enseignants? Voilà la dispute entre les instituteurs et les licenciés, entre les Ecoles Normales et les Facultés! La meilleure façon de se poser le problème aurait été: "Qui est le mieux préparé pour enseigner à la deuxième étape de l'E.G.B., compte tenu du programme d'études suivi et de la qualification professionnelle?"

En ayant compte de la qualification professionnelle la réponse peut sembler évidente. Mais la question se posait d'une forme plus passionnée; il s'agissait de la dispute entre deux corps d'enseignants sur trois années d'études que devaient suivre tous les enfants espagnols de 11 à 14 ans. Les licenciés ne se résignaient à perdre leurs postes de travail; les maîtres en faisaient un affaire de status: Le moment était venu de se voir réduits aux cinq premiers niveaux de tout le nouveau système scolaire ou d'accéder à l'ancien domaine des licenciés universitaires. Les licenciés argumentaient que les maîtres n'avaient pas la préparation requise pour donner les programmes du secondaire; les maîtres arguaient que les licenciés manquaient de préparation pédagogique et que ce n'était pas nouveau pour les maîtres le fait d'enseigner jusqu'aux 14 ans...

Au beau milieu de ce débat, la proposition du Ministère d'Education n'allait satisfai-

re ni les uns ni les autres, car il s'agissait justement de créer, en quelque sorte, un nouveau corps d'enseignants dont la fonction primordiale serait d'enseigner à la deuxième étape de l'E.G.B. Ce nouveau corps aurait une formation universitaire, à différence des maîtres d'école, mais elle serait une formation différente de celle des licenciés, puisqu'elle ne durerait que trois ans — tandis que les études pour n'importe quelle licence durent, au moins, cinq ans. C'est à dire, dans la nouvelle organisation des études universitaires il y aurait trois cycles: Le premier, de trois ans, menerait au Diplôme; le deuxième, deux ans de plus, à la Licence; le troisième, au moins deux ans, au Doctorat. Selon cette nouvelle organisation, les docteurs seraient les enseignants à l'Université; les licenciés, aux études de Baccalauréat et à la Formation Professionnelle; les diplômés, à la deuxième étape de l'E.G.B., et les maîtres d'école primaire, à la première étape de l'E.G.B. Au même temps, les Ecoles Normales devenaient des Ecoles Universitaires; c'est à dire, elles auraient les mêmes conditions d'entrée que les Facultés, mais elles n'auraient qu'un seul premier cycle de trois ans qui menerait au Diplôme de Professeur de l'E.G.B. Il y aurait, donc, deux sortes de diplômés: Ceux des Facultés, et ceux des Ecoles Universitaires. Les diplômés des Facultés, notamment ceux de Sciences et ceux de Lettres, pourraient quitter leurs études avant la Licence — cela servirait à descongester les Facultés... — et devenir des enseignants de quelque domaine de la deuxième étape de l'E.G.B.; de leur part, les diplômés des Ecoles Universitaires pourraient accéder au deuxième cycle des Facultés par le moyen d'un cours d'entrée, ce qui donnerait aux instituteurs des chances de poursuivre leur formation...

Voilà les plans de Ministère d'Education. La réalité est tout à fait différente. Le jour arriva de l'implantation de la deuxième étape de l'E.G.B. et il n'y avait point de diplômés qui pourraient y enseigner. Il faut dire que, jusqu'à présent, les Facultés ne donnent pas le Diplôme parce que cela n'est pas encore "ré-

glementé" par le Ministère; il n'existe donc que les diplômés des Ecoles Universitaires. Etant donné qu'ils n'étaient pas suffisants, il a fallu en toute hâte improviser des enseignants de la deuxième étape parmi les anciens maîtres d'école primaire, par le moyen, dans les meilleurs des cas, de quelque cours accéléré. Par ce procédé, la plupart des enseignants de la deuxième étape sont à présent des anciens maîtres d'école et, puis, des diplômés des Ecoles Universitaires de Formation des Professeurs de l'E.G.B.

Ces Ecoles ont vu augmenter leurs effectifs si vite que aujourd'hui le nombre de diplômés dépasse de loin la demande qu'on en fait. Il y a nombre de facteurs qui peuvent expliquer cette montée vertigineuse: L'amélioration du status et de la rémunération des instituteurs; la plus courte durée des études des Ecoles Universitaires par rapport à ceux des Facultés; la manque d'examens d'entrée aux Ecoles Universitaires, à différence des Facultés; la facilité des études; la généralisation de l'enseignement secondaire; le chômage des jeunes. On peut constater que malgré le nombre de diplômés en chômage, la matricule de ces Ecoles n'arrête d'augmenter.

A la fin de leurs études et devant la perspective du chômage, il y a un bon nombre de diplômés qui se matriculent au cours d'entrée au deuxième cycle des Facultés, notamment celle de Lettres, pour suivre des études rapportés à la spécialité choisie à l'Ecole Universitaire ou bien de Psychologie ou Pédagogie. Il y a un autre facteur important qui fait que le nombre d'instituteurs matriculé au cours d'entrée augmente d'an en an: La recherche d'une sorte de recyclage, de préférence en Psychologie ou en Pédagogie, par des instituteurs déjà en exercice.

Mais le nombre de licenciés en chômage ne cesse aussi de croître. Ils en sont trop étant données les places d'enseignant aux études de Baccalauréat et à la Formation Professionnelle, quoiqu'ils ne seraient pas assez si l'on décidait de scolariser au secondaire tous ce qui le demandent, ou de "bien scolariser" —reduire le

rapport élèves-professeur, etc.— ce qui sont déjà scolarisés... Il y a toujours plus de voix qui s'écrient contre la dégradation de la qualité de l'enseignement.

En ce qui concerne la qualité de l'enseignement de l'E.G.B., il faut tenir compte, en plus de tout ce que nous avons dit et de la surpopulation des classes, de l'organisation actuelle des programmes d'études aux Ecoles Universitaires de Formation des Professeurs de l'E.G.B.

Aujourd'hui le plan d'études de ces Ecoles ne vise qu'à former des enseignants spécialisés dans quelqu'un des domaines de la deuxième étape de l'E.G.B.: langues, sciences sociales, sciences naturelles —mathématiques. Dès l'entrée à l'école, le programme d'études se diversifie en fonction de la spécialité choisie. Cette élection se fait généralement sans aucune orientation, ce qui va provoquer des importants déséquilibres entre le nombre des effectifs des différentes spécialités; ce qui compte le plus au moment de faire l'élection c'est la facilité prévue des études à suivre.

Il semble que les Ecoles Universitaires voudraient se projeter toujours vers le modèle des Facultés, c'est à dire vers une spécialisation toujours plus poussée. Cette sorte de frustration institutionnelle peut venir à cause des discriminations que subissent les Ecoles par rapport aux Facultés lors de la distribution du budget et de la rémunération des professeurs. Dans ce contexte, la formation des instituteurs spécialistes de la deuxième étape de l'E.G.B. c'est ce qui ressemble le plus à la formation des licenciés universitaires. Mais il ne faut pas oublier que la fonction établie de ces Ecoles ce n'est pas seulement celle de former des spécialistes de la deuxième étape, mais des instituteurs pour toute l'E.G.B., et que le programme d'études de la première étape ne comporte pas aucune spécialisation, mais une globalisation profonde... Alors voilà que, au moins jusqu'à présent, dans les Ecoles Universitaires de Formation des Professeurs de l'E.G.B. ce n'est pas encore prévue la formation des instituteurs de la première étape.

Voilà la grande paradoxe: Le domaine indiscutable, indiscuté, des instituteurs — la première étape — est le grand oublié des Ecoles où ils se forment!

Est-ce qu'on peut penser que, au moins, la qualité de l'enseignement de la deuxième étape est assurée par des instituteurs compétants? En laissant de côté les critiques plus ou moins corporatistes des licenciés, qui ont vu perdre beaucoup de lieux de travail, nous devons constater l'existence d'une pratique trop généralisée dans tous les écoles de l'enseignement primaire: La distribution des niveaux, des "domaines" se fait en fonction de l'ancienneté dans le centre scolaire; de tel sorte que les spécialisations ne servent presque à rien si ce n'est que pour une mauvaise adéquation au travail réel. Si l'on ne doit pas travailler dans sa spécialité, il est peut-être préférable de ne pas se spécialiser, de rester un "généraliste".

Sans quitter l'E.G.B., c'est à dire, justement au principe on se trouve avec un grand problème qui peut conditionner sans rémission le développement scolaire des enfants. Nous avons vu qu'il n'existe pas aucune formation spécifique des instituteurs de la première étape et voilà que tout le monde pense que c'est au début de la première étape qu'il faut apprendre la langue écrite aux enfants; d'une autre part, les instituteurs de l'enseignement préscolaire argumentent que leur tâche c'est d'apprendre la pré-lecture et la pré-écriture... Toutes ces circonstances peuvent parfaitement expliquer qu'il y ait si d'enfants avec des problèmes sérieux d'apprentissage de la langue écrite et de toutes les autres matières, étant donné le caractère instrumental de la première.

Si l'on parle en général de la formation des enseignants de tous les niveaux, ce qu'on constate au premier abord c'est la manque de formation didactique. Presque tous les formateurs des futurs enseignants sont persuadés que l'important c'est de bien maîtriser les "contenus". Peut-être c'est la meilleure façon de faire oublier sa propre manque de préparation didactique. Les futurs enseignants auront

souffert une instruction exclusivement verbaliste qu'ils vont reproduire après avec leurs élèves, parce qu'ils n'auront pas eu aucune chance de vivre les méthodes didactiques actives.

Sans doute la mission la plus importante des Instituts de Sciences de l'Education (I.C.E.), créés par la Loi Générale d'Education était la formation et le recyclage des enseignants. On distinguait deux niveaux de formation: Les instituteurs de l'E.G.B. et tous les autres professeurs. Les premiers devaient recevoir leur formation didactique aux Ecoles Universitaires, sous le contrôle des I.C.E.; les autres, après avoir fini leurs licences, avaient recours aux stages de préparation pédagogique organisés directement par les I.C.E. Il faut reconnaître que, jusqu'à présent la fonction des I.C.E. est surtout bureaucratique et que le système prévu n'arrive pas à marcher. Les programmes d'études des Ecoles Universitaires de Formation des Professeurs de l'E.G.B. sont pleins de matières dont le nom commence par "Didactique de...", mais ces "didactiques" de la langue, ou des mathématiques, etc. ne sont que "Langue", "Mathématiques", etc. D'une autre part, les cours des I.C.E. pour les licenciés n'ont devenu qu'une formalité nécessaire pour se présenter au concours de professeur du Baccalauréat ou de la Formation Professionnelle: Il semble que la préparation didactique devait s'intégrer dans les études qui mènent à la Licence, au moins pour tous les futurs enseignants, c'est à dire la plupart des étudiants des Facultés de Lettres et de Sciences.

Avec ce système de formation si mal conçu et encore pis développé, c'est normal que tous les enseignants tombent vite dans les mêmes attitudes, dans les mêmes routines qu'ils ont critiqué tout leur temps d'étudiants. Si quelqu'un d'eux essaie quelque innovation didactique, il va tomber ensuite victime des critiques des collègues, du moment que la nouvelle méthode aura des chances de gagner l'intérêt des garçons.

Pour sortir de ce marasme sans doute le plus important serait de changer l'attitude des enseignants et, surtout, des formateurs des en-

seignants; mais ce qui est le plus nécessaire est peut-être le plus difficile. En tout cas, ce changement des attitudes devra être précédé de transformations structurelles du système de formation des enseignants. Il n'y a pas une recette magique, mais il faut agir sur une grande diversité de points. Si l'on essaie de trouver les points précis, les plus sensibles, sur lesquels agir, on se trouve d'abord en face de l'urgente création d'une formation spécifique des instituteurs de la première étape d'E.G.B., dans le cadre des Ecoles Universitaires de Formation des Professeurs d'E.G.B. Si l'on veut suivre les orientations pédagogiques du Ministère, il faudrait que cette formation était en fonction d'une didactique globalisé, ce qui exigerait la formation préalable des formateurs des enseignants. Cette formation devrait avoir lieu dans les I.C.E., fruit d'un travail de coopération des pédagogues, psychologues et spécialistes dans les diverses matières, dans le but de dépasser la vision, l'étude fragmenté de la réalité.

Il serait convenable de ne pas pousser trop loin la spécialisation des instituteurs de la deuxième étape: Il faut éviter à tout prix la conversion des "domaines" en matières sans aucun rapport entre elles. En tout cas il faudrait établir une collaboration profonde entre les spécialités des Ecoles Universitaires et les départements correspondants des Facultés, dans la perspective d'homogénéiser autant que possible la formation des deux types de diplômés et de faciliter les transferts entre l'enseignement et le deuxième cycle des Facultés.

Quant à la formation des licenciés, il faudrait substituer les cours de préparation pédagogique après la Licence par une formation didactique au cours des études. Les futurs licenciés devraient avoir, comme les instituteurs, la chance d'une période de pratiques d'enseignement.

A tous les niveaux il faut assurer que tous les enseignants exercent leur profession d'accord au diplôme et à la spécialité choisie. Cela exigerait un contrôle plus efficace du Ministère, ainsi qu'une vraie planification des besoins de chaque établissement éducatif; cette planification servirait aussi à l'orientation de tous ce qui vont commencer leurs études supérieures. La progressive homogénéisation des rémunération des enseignants servirait sans doute à réduire les tensions entre les différents corps et à épanouir la vraie vocation professionnelle. Il ne faut pas confondre la formation permanente des enseignants avec les possibilités d'accéder toujours vers les corps de plus de prestige.

Les Instituts de Sciences de l'Education devraient assumer pleinement leur tâche de recherche didactique et de formation des enseignants et des formateurs des enseignants. Si les I.C.E. ne disposent pas des moyens matériels, humains nécessaires et n'ont pas la volonté de mener à bien leur mission, le futur "livre blanc" pourra être une simple réédition du "livre blanc" dernier.

Tomeu Quetgles Pons
Professeur du Département de Pédagogie
Faculté de Lettres
Palma de Mallorca

(1) Comunicació presentada al IV Congrés del Consell Mundial de Societats d'Educació Comparada. Tokyo 1980.

CONSIDERACIONES SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACION EN LAS INVESTIGACIONES HISTORICAS

Bernat Sureda García

Cualquiera que haya dirigido su interés hacia la investigación histórico educativa, a poco que haya profundizado en ello, habrá observado la falta de una metodología apropiada, de unos recursos conceptuales adecuados, para afrontar los temas educativos en su dimensión histórica.

Frente al gran desarrollo que en la historiografía actual tiene el estudio de los problemas económicos, demográficos y sociales cuya metodología se ha beneficiado del aporte de otras ciencias, la historia de las mentalidades, de los procesos ideológicos, de la educación ha quedado en un segundo plano.

La historia de la educación se encuentra íntimamente relacionada con la historia de las estructuras mentales, de los modelos ideológicos, y los patrones de comportamiento¹. Todos estos aspectos de la realidad humana preterita y que por supuesto tienen una gran importancia a la hora de explicar esta realidad, se debaten hoy por hoy en un intrincado nudo de problemas metodológicos sin resolver y de conceptos sin clarificar.

Esta parcela de la historia a la que nos estamos refiriendo ha quedado en muchos casos relegada a servir de soporte a investigaciones de tipo sociológico o a apoyar otras centradas en otros campos, económicos, sociales, etc. En estos casos la evolución de los fenómenos culturales, ideológicos y educativos se ve deformada y simplificada en función de planteamientos extrínsecos, confecciona-

dos en función de otras variables.

En nuestro caso el desenmarañamiento de los problemas metodológicos que tiene planteados el investigador histórico-educativo pasa entre otras cosas por la definición del campo de su estudio. Problema que no es el clásico planteamiento de definir una ciencia por el objeto de su estudio sino un problema más profundo e importante cuya solución aunque provisional permitiera confeccionar un marco de referencia en el que moverse.

Una vez superada la historia "événementielle" que se limitaba a ordenar los sucesos históricos y presentarlos de forma coherente y la historia compartimentalizada en la que el hecho educativo, como el económico, el diplomático o el cultural, eran estudiados como independientes, el historiador va viendo cada día más la magnitud del fenómeno educativo. Estamos ante una fase expansiva en la que la investigación ha roto las barreras que tradicionalmente constreñían al hecho educativo y lo situaban con unos límites muy precisos y muy claros en el seno de las manifestaciones sociales. En este sentido estamos en un momento en que como afirma A. Escolano "La situación actual de las ciencias de la educación exige replanteamientos epistemológicos, tanto por el incremento de los datos científicos capitalizados en el sector, como por las múltiples relaciones disciplinarias establecidas en la investigación"².

(1) Ciro F.S. Cardoso y N. Perez "Los métodos de la Historia" Crítica. Barcelona 1976, pág. 326.

(2) Escolano A. "Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos" En la obra colectiva "Epistemología y educación" pág. 16. Edit. Sígueme. Salamanca 1978.

De los límites impuestos a la idea de educación por la historiografía clásica cabe reseñar en primer lugar el de la institucionalización y la formalización. La educación era en este marco de referencia un fenómeno que se daba exclusivamente en un sistema ordenado y estructurado cuya función era exclusivamente la de enseñar a las jóvenes generaciones a integrarse en la vida adulta. Era este un sistema intrínsecamente coherente, formalizado y graduado, producto de la institucionalización de la función educativa que se desarrolla en toda sociedad. Este sistema recibe moderadamente el nombre de Sistema Educativo Institucional denominación que remarca su carácter de aspecto parcial y limitado en el seno de un sistema más amplio. Las investigaciones histórico educativas se limitaban pues al estudio de las características y evolución en una determinada época del conjunto de organismos, centros y medios cuya función era la enseñanza. Otros canales, otros fenómenos eran despreciados por no tener una formalizada funcionalidad educativa. De esta manera eran dejados de costado todos los canales informales. Las tradiciones populares, los mitos, las costumbres, el arte, los espectáculos y un amplio abanico de manifestaciones subceptibles de jugar y que de hecho han jugado una función educativa, no eran sujeto de estudio en el marco histórico pedagógico.

Otro de los límites impuestos al hecho educativo, hace referencia a la intencionalidad de la comunicación educativa. La visión idealista de la función de la educación que ha llegado hasta nuestros días puede ser resumida en estas palabras de Kant: "Tras la educación está el gran secreto de la perfeccionabilidad de la naturaleza humana. Es encantador imaginarse que la naturaleza humana se desarrollará cada vez mejor por la educación y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Esto nos descubre la perspectiva de una especie humana futura más feliz"³. La intencionalidad de la educación debe ser instructiva y formativa, es decir inbuidora de unos patrones ideológicos y de comportamiento, de unos valores aceptados por el grupo social. La actividad educativa para ser considerada como tal y por tanto sujeto de historicización debía estar asentada sobre valores más o menos perdurables e intrínseca-

mente buenos. Esta distinción esta delimitación se encontraba incluso en la mentalidad popular. Se hablaba de personas "bien educadas" y de personas "mal educadas" haciendo referencia en el primer caso a aquellos que desarrollaban un comportamiento de acuerdo con lo admitido o aceptado y en el segundo a aquellos que pensaban o actuaban al margen o de forma no concordante con lo admitido.

Esta simplificación del fenómeno educativo es particularmente grave en los estudios que hacen referencia a épocas próximas a la nuestra. La progresiva pérdida del carácter monolítico de la sociedad, fenómeno que se ha acentuado en la época moderna, provoca la aparición de valores y modelos de vida alternativos y marginales. Estos nuevos valores generan también funciones y modelos educativos que no coinciden o incluso son contrapuestos en su intencionalidad a los establecidos y hegemonicos. Estas funciones educativas pueden aparecer y suelen aparecer en muchos casos, como no institucionalizadas, incluso no formalizadas y en otros puede que su intencionalidad no este manifiesta o que esta no exista al ser manifestaciones generadas inconscientemente por el cuerpo social. Otras pueden ser tan radicalmente opuestas en su intencionalidad a los valores establecidos que su función educativa este perfectamente enmascarada. En este sentido el historiador de la educación debe estar particularmente atento a cualquier manifestación que aparezca en su campo de estudio aunque su valor sea más cualitativo que cuantitativo.⁴

Muchos de estos planteamientos restrictivos en lo referente al concepto de educación vienen dados por una determinada idea del concepto cultura. Si se tiene presente que la educación es principalmente elemento transmisor de cultura, según la extensión que el historiador de a la palabra cultura, según los elementos que en ella se den prioridad, se tendrán como prioritarios, como fundamentales o como exclusivos, unos fenómenos educativos u otros. Si se parte de un concepto de cultura en el que el elemento dominante sea la tradición frente a la innovación, un concepto de cultura que ponga más énfasis en la suma de conocimientos que en la continua creación del hombre por superar la dialéctica entre si mismo y el medio que le rodea, tendremos

(3) Dilthey W. "Historia de la Pedagogía" Ed. Losada. Buenos Aires. 1968. 8ª Edición, pág. 9.

(4) En este sentido es muy útil tener presentes los estudios que van apareciendo sobre la contestación juvenil actual aunque no siempre den suficiente importancia a las connotaciones educativas de tales fenómenos; Citamos algunos: Melville, M. "Las comunas en la contracultura" Ed. Kairós. Barcelona. 1975. Varios. "L'Express : Conversaciones sobre la nueva cultura" Ed. Kairós. Barcelona. 1975. Roszak, T. "Vers une contre-culture" Ed. Stock. 1970. Varios "La contestación universitaria" Ed. Peninsula. Barcelona 1973.

una educación vista como un proceso lineal más o menos unitario en el que predominará la trasmisión de valores establecidos y serán despreciados aquellos fenómenos educativos colaterales que conlleve elementos alternativos, sean divergentes o revolucionarios frente a la línea de continuidad.

Si el concepto de cultura del que se parte esta formado esencialmente de elementos intelectuales y entre estos dando más importancia aún a los valores espirituales desinteresados frente a los útiles y pragmáticos, despreciando el utillaje técnico, los modelos de resolución de problemas prácticos y concretos, tendremos un análisis histórico del fenómeno educativo que se refiera por encima de todo a la formación moral, intelectual y espiritual, relegando a un segundo plano la formación técnica, manual y artesanal. El aprendizaje del pensar ocupará todo el panorama y quedará al margen, el aprendizaje del hacer.

Frente a esta concepción que ha dominado y domina gran parte de la investigación histórico-educativa, se levanta el aporte de un grupo de ciencias. La antropología, la sociología y los métodos comparativos, han desmitificado la concepción tradicional del fenómeno educativo. Todas estas ciencias nos hacen ver de cada vez más la complejidad del concepto de cultura y por consiguiente la complejidad, la amplitud y la polivalencia del concepto de educación, tanto en su dimensión actual como en su dimensión histórica.

El investigador ha tenido que salir de su gabinete de trabajo para enfrentarse con otras dimensiones de la vida social y con otras culturas para ver que su concepto de cultura y de educación eran un aspecto parcial, una de las manifestaciones posibles de un fenómeno mucho más amplio y más rico. Como señala B. Malinowski la cultura "Es (...) evidentemente el conjunto integral constituido por los utensilios y bienes de los consumidores, por el cuerpo de normas que rigen los diversos grupos sociales, por las ideas y artesanías, creencias y costumbres. Ya consideremos una muy simple y primitiva cultura o una extremadamente compleja y desarrollada, estaremos en presencia de un vasto aparato, en parte material, en parte humano y en parte espiritual" 5.

Esta concepción de cultura nos hace ver cuan vastos pueden ser los fenómenos educativos capaces de transmitirla. La antropología nos enseña que la educación es una función que se desarrolla en todas las sociedades y en

todas las épocas de la historia a través de modelos muy diversos. El historiador debe tomar este principio y lejos de aplicar a épocas pasadas los fenómenos y esquemas educativos que hoy en día son generalizados y predominantes, saber escudriñar en la intrincada malla de fenómenos sociales a la búsqueda de esta función educativa que puede presentarse bajo formas muy diversas.

También la sociología y la sociología de la educación en particular, al presentar el fenómeno educativo como un fenómeno eminentemente social y estudiar su relación con el resto de fenómenos sociales, aporta elementos a la clarificación de la naturaleza del fenómeno educativo en su vertiente histórica. La educación deja con Durkheim de ser vista como un fenómeno individual e independiente de la sociedad en que se desarrolla. Para él y para sus seguidores, no existe un modelo único de educación que se mantenga a lo largo de la historia, existen tantos modelos, tantas formalizaciones como sociedades. Durkheim busca precisamente razones de tipo histórico para apoyar este principio "La educación ha variado infinitamente según los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas la educación intentaba adiestrar al individuo para que se subordinara ciegamente a la colectividad, para que se convirtiera en una "cosa" de la sociedad (...). En Atenas se procuraba formar espíritus delicados, sagaces, sutiles, apasionados de la medida y la armonía, capaces de saborear la belleza y los gozos de la especulación pura. En Roma se deseaba ante todo que los muchachos se convirtieran en hombres de acción..." 6.

Del sociologismo conservador de Durkheim, que legitima la utilización de la educación como una forma de autodefensa de la sociedad establecida, pasamos al sociologismo crítico de las corrientes marxista. Utilizamos palabras de R. Fornaca para exponer el punto de vista fundamental de ésta última tendencia en relación al problema que nos ocupa: "La historia de la pedagogía (...) no puede regirse sobre las connotaciones de la investigación histórica objetiva, porque debe denunciar las propias connotaciones ideológicas y aclarar las relaciones de clase en el interior de cada uno de los sistemas, modelos, orientaciones estudiadas; las ideas pedagógicas dominantes son las ideas pedagógicas y escolásticas de las clases dominantes y es imposible para cualquier clase subalterna hegemonizar las ideas y los modelos pedagógicos si no hegemoniza

(5) Malinowski, B. "Una teoría científica de la cultura" E.D.H.A.S.A. Barcelona 1970, pg. 42.

(6) Durkheim, E. "Educación como socialización" Ed. Sígueme. Salamanca. 1976, pgs. 91 - 92.

las estructuras económicas, sociales, políticas, institucionales" 7.

A pesar de todos los esfuerzos que en este sentido se han realizado, no podemos decir que esté aún completamente resuelto el problema de las relaciones entre sociedad y educación, por lo menos desde una perspectiva histórica. Sobre este problema pesa aún mucho la confusión creada por la polémica entre los que consideran la educación como algo independiente del resto de factores sociales y aquellos que la subordinan completamente negándole capacidad de cambio por ella misma. En este sentido C. Lerena, afirma, refiriéndose a la investigación sociológica algo que podemos aplicar perfectamente al campo de la historia: "Cuando el campo de la superestructura, y concretamente una de las instancias situadas en ese campo, como es el sistema de enseñanza, se constituye en objeto de reflexión sociológica, es necesario guardar distancias a propósito de ciertas concepciones ingenuas del complejo sistema de relaciones o correspondencias entre los distintos campos o niveles de la estructura social (por ejemplo, económico, político, ideológico o de la cultura). Réplica de las explicaciones metafísicas del idealismo clásico acerca de los procesos sociales, estas interpretaciones, ampliando una concepción mecánica y lineal de la causalidad, ven en los procesos culturales una siempre transparente y directa manifestación de los procesos económicos o/y políticos, con lo

que, ahorrándose el trabajo de identificar el juego de mecanismos específicos en virtud del cual se establece dicho sistema de relaciones entre esos tres campos, se impide precisamente reconocer, por de pronto, la eficacia de los efectos reales que los procesos culturales producen en los campos económicos y políticos". 8.

Este problema de la relación entre educación y sociedad ha sido afrontado de forma muy prometedora por algunos autores desde la teoría de sistemas 9. En este sentido superando la vieja polémica entre idealistas y mecanicistas, se ve la educación como Sistema producto de procesos dialécticos de interrelación con otros Sistemas sociales. El sistema educativo es desde esta visión, efecto y sujeto de cambio en un proceso dialéctico constante que lo transforma. En esta visión pierden importancia las características internas del Sistema y la ganan los factores de cambio y de transformación. "La Historia" del Sistema no es sólo historia intrasistémica sino también análisis de las fuerzas externas que posibilitan las transformaciones del mismo" 10.

No queda, ni mucho menos, con lo dicho, enunciado el amplio e intrincado panorama de problemas que tiene planteados la investigación histórico-pedagógica. Son necesarias aún muchas monografías que incidan en estos problemas, sería muy útil también la discusión de estos problemas a nivel de Congresos y Seminarios.

Ciudad de Mallorca, 1978

(7) Fornaca, R. "La investigación histórico-pedagógica" Oikos-tau. Barcelona 1978, pgs. 60-61.

(8) Lerena, C. "Escuela, ideología y clases sociales en España" Ed. Ariel. Barcelona 1976, pag. 133.

(9) Véanse en este sentido: Sanvisens, A. "El Enfoque Sistemático en la Metodología Educativa" en Varios "Reforma Cualitativa de la Educación, del mismo autor. "La Metodología Comparativa en la Historia de la Educación y de la Pedagogía" pags. 43 a 72 de Perspectivas Pedagógicas nº 25-26, 1970. Consúltense también: Colom, A. J. "Educación y sociedad. Estudio de Sistemas en interacción" Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Ciencias Teóricas e Históricas de la Educación, Fac. de Filosofía y Letras Universidad de Barcelona, 1976. (Inédita).

(10) Colom, A. J. "Sobre el significado del término "Sistema" en Ciencias Humanas y Sociales" Separata de Mayurqa Palma de Mallorca, Enero-Junio de 1976, pag. 101.

EL RAPPORT DE CONDORCET Y SU INCIDENCIA EN LA PLANIFICACION DE LA SEGUNDA ENSEÑANZA EN MALLORCA*

Antonio J. Colom Cañellas

INTRODUCCION

Referirse a Condorcet supone incidir en la organización de la Educación por parte de las sociedades burguesas, y consecuentemente, delimitar una época en la que el reformismo político tiende a desarrollar e instrumentalizar, para sus propios fines, las endebles estructuras educativas heredadas del Antiguo Régimen.

En España, si bien la transformación socio-económica se desarrolla con lentitud, debido básicamente al control que sobre la Ilustración impone la monarquía de Carlos III, al paréntesis que supone la Guerra de la Independencia y al radicalismo conservador del prolongado reinado de Fernando VII, se puede observar una tendencia a articular el sistema educativo en función de sus nuevos objetivos políticos y económicos a través, principalmente, de las siguientes acciones:

—Centralización por parte del Estado de la Política Educativa.

—Secularización, como resultado de la pugna con la Iglesia por el control de la Educación.

—Preocupación por la formación del profesorado.

—Interés por las innovaciones didáctico-metodológicas.

—Transformación y desarrollo de la estructura del sistema educativo.

OBJETIVO

Centraremos nuestra comunicación en este último punto —la transformación de la estructura del sistema educativo— en el caso concreto de Mallorca, analizando para ello algunas de las ideas de Condorcet,¹ contenidas en su "Informe",² y que, acogidas por Jovellanos y Quintana, se hacen patentes en las acciones de los Ilustrados —quizás ya liberales— mallorquines. Me refiero específicamente a la aparición de la segunda enseñanza bajo concepciones plenamente burguesas.

* Comunicació presentada a La Novena Conferencia Europea d'Educació Comparada celebrada a València, el juny de 1979:

- (1) Específicamente, y tal como indica el título de la comunicación, nos centraremos en las reflexiones de Condorcet sobre la segunda enseñanza. Consúltase: CONDORCET, M. de: *Informe sobre la organización general de la Instrucción Pública*, págs. 125 a 194 de sus *Escritos Pedagógicos*. Ed. Calpe, Colec. Universal, nº 554 y 555, Madrid 1922. Traducción, prólogo y notas de Domingo Barnés. Interesan especialmente las págs. 127 a 132 y 142 a 145.
- (2) El "Informe" al que me refiero no es otro que el citado anteriormente. Su título original es *Rapport et projet de decret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique*, el cual fue presentado por Condorcet a la Asamblea Nacional en nombre del Comité de Instrucción Pública el 20 y 21 de Abril de 1792. Fue impreso en la Imprimerie National, París 1793. Conocemos también la edición de Gabriel Compayre. París 1883 y la de sus Oeuvres, publicadas en 12 volúmenes y cuya edición fue dirigida por A. Condorcet, O'Connor y M.F. Aragó, Firmin-Didot, París 1847 - 1849. Sobre Condorcet recomendaría la obra de CAHEN, Leon: *Condorcet et la Révolution Française*. Ed. Alcan, París 1904.

FUENTES

Basamos nuestro trabajo en los siguientes textos:

—Condorcet: *Informe y Proyecto de decreto sobre la organización general de la Instrucción Pública.*

—Jovellanos: *Memoria sobre Educación Pública o sea Tratado teórico práctico de la Enseñanza.*

—*Dictamen y Proyecto de decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública* de 7 de Marzo de 1814.

M.J. Quintana: *Informe sobre Instrucción Pública.*

—*Plan de las Escuelas que han de establecerse en esta provincia (Baleares)* de 25 de agosto de 1835.³

DESARROLLO TEMÁTICO

Es obvio tratar aquí de la influencia de Condorcet sobre Jovellanos y sobre su traductor J.M. Quintana, por ser un tema que ha

sido abordado por la historiografía pedagógica española con suficiente rigor y acierto.⁴

Además de los elementos ideológicos, o de aspectos concretos referidos por lo general al currículum, la innovación que el Rapport de Condorcet aporta es la institucionalización de la denominada "segunda enseñanza". Con ello asistimos a la conformación del sistema educativo en sus tres niveles típicos roturando la simplicidad bidimensional de la estructura educativa del Antiguo Régimen, propia de una organización social escasamente compleja.

La aparición de la "segunda enseñanza" se adscribe fundamentalmente a la necesidad social centrada —tras la aparición del trabajo industrial— en la mayor preparación y culturalización del individuo. Así, el Dictamen sobre la enseñanza pública de 7 de Marzo de 1814 ya afirmaba: "*La falta de esta segunda enseñanza es, en sentir de la Comisión, la principal causa del atraso en que se halla la educación en nuestra Monarquía (...) al salir de las escuelas de primeras letras, todos los que tenían*

(3) En lo que se refiere a Condorcet, véase la nota (1). Los demás textos citados en este apartado de "Fuentes" lo han sido a través de las siguientes ediciones:

JOVELLANOS, G.M. de: *Memoria sobre Educación Pública o sea Tratado Teórico Práctico de la Enseñanza.* Biblioteca de Autores Españoles, Tomo XLVI, Impr. de Rivadeneyra, Madrid 1915.

Del Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública de 7 de Marzo de 1814 he consultado la transcripción que del mismo realiza RUIZ BERRIO J. en *Política Escolar de España en el Siglo XIX (1808 - 1833)*. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz del C.S.I.C., Madrid 1970. Véase apéndice II, págs. 361 a 393. Puede consultarse también la recopilación de UTANDE IGUALADA M.: *Planes de Estudio de Enseñanza Media (1787 - 1963)*. Introducción y recopilación de M.U.I. Dirección General de Enseñanza Media, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1964.

QUINTANA, M.J.: *Informe sobre Instrucción Pública*, en *Obras Completas*. Biblioteca de Autores Españoles, tomo XIX. Impr. de Rivadeneyra, Madrid 1856. Otra edición de sus obras completas es la preparada por F. Gonzalez Rojas, en tres tomos, Madrid 1897.

Para consultar el *Plan de las Escuelas que han de establecerse en esta Provincia aprobado por S.M. en R.O. de 25 de Agosto último según le formo una Comisión de la Real Sociedad Económica Mallorquina*, véase el Boletín Oficial de la Provincia de Mallorca, 3 trimestre de 1835. Impr. de J. Guasp, Palma de Mallorca 1835, págs 303 a 308, 312 a 318 y 325 a 332.

(4) Me refiero concretamente a GALINO M.A.: *Tres Hombres y un problema: Feijoo, Sarmiento y Jovellanos ante la educación moderna.* Instituto San José de Calasanz, C.S.I.C., Madrid 1953.

CAPITAN, A.: *Dos versiones de la presencia francesa en la realidad educativa de principios del siglo XIX. El Informe de Instrucción Pública, los Catecismos Políticos*, págs. 437 a 468 de *Revista Española de Pedagogía*, nº 128, Octubre - Diciembre de 1974.

Por otra parte y para un conocimiento profundo de Jovellanos, consúltense: RICK, Lillian L.: *Bibliografía Crítica de Jovellanos*. Public. de la Cátedra Feijoo de la Universidad de Oviedo, Oviedo 1977. Da 506 referencias bibliográficas especificando las relativas a cuestiones educativas. Los estudios anteriores a 1901 sobre el propio Jovellanos, pueden hallarse en SOMOZA, Julio: *Inventario de un Jovellanista*. Madrid, Suc. de Rivadeneyra 1901.

que dedicarse á las artes, al comercio y á otras profesiones útiles, los que iban a ocupar la mayor parte de los destinos establecidos para el buen régimen de la sociedad, y cuantos deseaban adquirir una instrucción general, útil a todas las clases y necesaria en todas las épocas de la vida humana, se veían privados de la esperanza de conseguirlo, por no hallar establecimientos públicos en que se les franquease la conveniente instrucción".⁵

A nivel cuantitativo, la innovación estribaba en la posibilidad de recibir una preparación sistemática durante cinco o más años (consecución del título de bachiller en Filosofía o en Artes);⁶ cualitativamente, se tratará de introducir en el plan de estudios materias científicas y de incidencia jurídico-social.

Condorcet establece en su informe la doble funcionalidad de los Institutos en tanto que, en ellos:

1) "Se enseñará (...) lo que es útil saber como hombre y como ciudadano sea cualquiera la profesión a que se destine". Y

2) "Encierra lo que es necesario para el ser en estado de prepararse a llenar las funciones públicas que exigen más luces o de consagrarse con éxito a estudios más profundos".⁷

Capitán Díaz ha comparado el Rapport con el Informe Quintana de 9 de septiembre de 1813, mostrando también la doble función de la Segunda Enseñanza "como etapa autónoma de conocimientos para una profesión" y

"como base o puente para continuar estudios de tercera enseñanza o universitaria".⁸ Por su parte, el artículo XX del Proyecto de Decreto de 1814, asimismo inspirado por el propio Quintana, sintetiza las dos funciones típicas de los Institutos que, sin embargo, en esta ocasión, se denominan "Universidades de Provincia": "La segunda enseñanza comprende los principios de todos aquellos conocimientos que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos constituyen la civilización general de una nación". Más concretamente, y refrendando la misma posición, el Dictamen que antecede al mencionado proyecto afirmará: "...en segunda enseñanza que deba abrazar los conocimientos generales que constituyen la civilización de una Nación y preparan a los adultos para todas las ocupaciones de la vida social y para entrar con aprovechamiento al cultivo de una ciencia o arte particular; cuyo estudio ya propio de la juventud, es el objeto de la que llama la Comisión Tercera Enseñanza".⁹

Por lo que respecta a la incidencia de J. Antoine Caritat sobre Jovellanos y tal como hemos indicado con anterioridad, ha sido ya ampliamente manifestada por la Dra. M^a Angeles Galino.¹⁰ Por mi parte trataré de evidenciar estas influencias sobre Mallorca y acercarme así al objeto de la comunicación.

- (5) Véase, RUIZ BERRIO, J.: Política Escolar de España en el siglo XIX. Apéndice II, transcripción del Dictamen y Proyecto de Decreto... Opusc. Cit., pág. 367.
- (6) Desde su origen el Instituto Balear concedió el título de "Bachiller en Filosofía" adecuándose a la misma denominación todas las legislaciones educativas españolas hasta 1857 (Plan de 17 de Septiembre de 1845 de Pidal y Gil de Zarate; Plan de 24 de Agosto de 1849 de Bravo Murillo y reforma de 28 de Agosto de 1850). Será la denominada Ley Moyano, o Plan de Instrucción Pública de 23 de Septiembre de 1857, avalado por Claudio Moyano y Samaniego, quien transformará la denominación del título que concedían los Institutos, perdurando a partir de entonces el de "Bachiller en Artes".
- (7) CONDORCET, M. de: Informe sobre la organización general de la Instrucción Pública, versión de D. Barnes, Opusc. Cit. pág. 142.
- (8) Capitan, A.: Opusc. Cit., pág. 443.
- (9) RUIZ BERRIO, J.: Transcripción del Dictamen y Proyecto de Decreto... Opusc. Cit., pág. 365.
- (10) GALINO, M.A.: Tres Hombres y un Problema: Feijoo, Sarmiento y Jovellanos ante la Educación Moderna. Opusc. Cit. Ver también de la misma autora: Gaspar Melchor de Jovellanos (Biografía, estudio, textos y bibliografía), págs 815 a 858. GALINO, A.: Textos Pedagógicos Hispanoamericanos. Ed. Iter, Madrid 1968.

JOVELLANOS EN MALLORCA

El exilio de Jovellanos en la Isla (1801) coincide con el proyecto que la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País tiene de crear un Seminario de Nobles. Este proyecto no nace de los ilustrados mallorquines ya que es fruto de los mandatos del Consejo de Castilla¹¹ y de la Fiscalía de Cámara de la Escribanía de Aragón.¹² Estos organismos recomiendan se tenga "*presente lo que se observa en el Seminario de Nobles de Madrid y en los de Valencia y Bergara*".¹³ La organización de dicho centro educativo se va atrasando por una serie de circunstancias hasta tal punto que cuando llega Jovellanos a la Isla, la Sociedad Económica Mallorquina anuncia por tercera vez un concurso público para premiar "*al que demostrase mejor, en una memoria, el método más fácil de realizar en Mallorca el establecimiento de un Seminario de Nobles y gentes acomodadas*"¹⁴ puesto que en las anteriores tentativas no se había podido llegar a un acuerdo.

Ante este estado de cosas parece ser que G.M. de Jovellanos quiso participar en el concurso, afanándose para ello en escribir su *Memoria sobre Educación Pública o sea Tratado Teórico Práctico de Enseñanza*,¹⁵ de esta forma, no sólo se evidencia la dedicatoria a la Sociedad Económica Mallorquina que contiene la obra sino que también se demuestra como

el origen, motivación e intenciones que encierra el mencionado texto son a todas luces fruto de la situación educativa en la que se encontraba la Isla y de la reflexión de Jovellanos sobre ella.

Todo ello nos recuerda el hecho de que, por lo general, se considera la obra cumbre de Jovellanos, en el campo de la Educación, la creación del Real Instituto Asturiano de Gijón, lo que no implica se pueda despreciar o marginarse la "obra mallorquina" de Jovellanos puesto que en ella encontramos la primera crítica sistemática a los Seminarios de Nobles —única alternativa ilustrada de enseñanza media— que más tarde refrendaría J.M. Quintana en 1822.¹⁶ A estos Seminarios, avanzados en lo cultural pero anclados en privilegios de clase, Jovellanos opone la Segunda Enseñanza en un sentido plenamente liberal y burgués, siguiendo en ello, los planteamientos de Condorcet. De ahí entonces que pueda decirse que Quintana, tanto en su Informe como en el Proyecto de Decreto de 1814 y en el Reglamento de Instrucción Pública de 1821, sintetice la postura de Condorcet, del que era traductor y del propio Jovellanos.

Llegados a este punto nos surgen dos interrogantes cuya contestación supondrá de alguna forma complimentar el objetivo propuesto.

1) ¿Por qué Jovellanos aconseja a los mallorquines un tipo de establecimiento de ense-

(11) Véase Leg. 104, nº 43, Enero 1778 en Archivo de la Sociedad Económica Mallorquina (A.S.E.M.) y también en Actas del Ayuntamiento de Palma de Mallorca de 1778, págs 135 y 136, Archivo Municipal de Palma (A.M.P.).

Consúltase también el decreto de 25 de enero de 1786 en Expediente sobre que se trate en el Consejo los medios más útiles para establecer en las capitales de provincia Colegios o Seminarios donde educar la Juventud Noble, en Archivo Histórico Nacional (A.H.N.). Escribanía de Aragón, Leg. 37.153, Marzo, nº 5.

(12) Véase A.H.N. Escribanía de Aragón. Leg. 37.153, Marzo 1786, nº 6.

(13) *Ibidem*.

(14) Véase la Convocatoria en A.S.E.M., Leg. 104, nº 1-2. Año 1800.

(15) LLABRES, G.: Jovellanos en Mallorca (1801 - 1803), en Boletín de la Sociedad Arqueológica Luliana, año VII, nº 136 - 137.

(16) J. RUIZ BERRIO en su obra ya citada (Págs 216 y 217) recoge la supresión por parte de Quintana del Real Seminario de Nobles de Madrid en 1822, el cual, no obstante, volverá a abrir sus puertas en 1826, evidenciándose la funcionalidad tan opuesta que el conservadurismo y el liberalismo realizaban de dichos centros.

ñanza adecuados a los Institutos del Rapport de Condorcet?

2) Si Jovellanos no considera los Seminarios de Nobles y los demás Colegios al uso como centros de Segunda Enseñanza en el sentido "moderno" de la época ¿cuándo y cómo se inicia ésta en España?

Abordar la primera cuestión supone refrendar el sentido ético de Jovellanos así como su realismo, fruto de una reflexión de acuerdo con la realidad socioeconómica del lugar donde aplica sus soluciones educativas. Es evidente que Jovellanos no aconseja un centro como el Instituto de Gijón, de carácter marcadamente técnico y profesional, a pesar de que venía refrendado por el éxito de sus siete cursos de funcionamiento.¹⁷ Jovellanos adecuó el Instituto Asturiano a los modos de producción de la región: la Náutica y la Minería. En cambio, en su "Memoria...", patrocina un nuevo centro para Mallorca adaptado también a sus necesidades socio-económicas. Jovellanos se da cuenta de que la economía isleña no depende de una actividad concreta, advirtiendo al mismo tiempo, y en consecuencia, que su desarrollo dependerá del grado de culturalización que consigan sus moradores ya que aquella se encuentra en relación directa con el aumento y la eficacia de la producción. Como fruto de este análisis, Jovellanos deshecha la idea de instaurar un Seminario de Nobles,¹⁸ diseñando en cambio un centro avanzado en

lo cultural, abierto, público y capaz de elevar el nivel cultural de la sociedad mallorquina al mismo tiempo que le permita el acceso directo a los estudios universitarios. Mallorca es, en definitiva y a través de Jovellanos, depositaria en España del primer planteamiento de la Segunda Enseñanza, al estilo "francés".

Respecto al segundo interrogante planteado debemos abandonar la idea de que los Seminarios de Nobles fuesen centros de Segunda Enseñanza en el sentido pleno de la palabra, a pesar de que las enseñanzas impartidas por alguno de ellos eran reconocidas por las Universidades.¹⁹ No obstante, se trataba de centros que impartían, además, conocimientos propios de las escuelas de primeras letras, eran socialmente elitistas y de clase, no adecuándose consecuentemente, al nuevo espíritu liberal, patente en Jovellanos y en Quintana.²⁰

En definitiva, la Segunda Enseñanza, como elemento re-estructurador de un nuevo sistema educativo adecuado a la concepción burguesa de la política y liberal de la economía, se iniciará cuando surja un centro que se adapte a lo que Quintana denominaba "Universidades de Provincia" y a lo que Jovellanos, inspirado por Condorcet, propugnaba para Mallorca en su "Memoria...".

LA PLANIFICACION MALLORQUINA DE 1834. SU INCIDENCIA EN ESPAÑA.

Abolido, con la muerte de Fernando VII, el período absolutista, los liberales mallorqui-

(17) Véase sobre el Instituto de Gijón: SARRAILH, J.: *La España Ilustrada de la Segunda mitad del siglo XVIII*. Ed. F.C.E., México 1965 y JOVELLANOS, G.M. de: *Noticias del Real Instituto Asturiano*, en Biblioteca de Autores Españoles, Tomo L. Impr. de Rivadeneira. Madrid 1926.

(18) Véase JOVELLANOS, G.M. de: *Memoria sobre Educación Pública o sea Tratado Teórico Práctico de la Enseñanza*. Opusc. Cit. Así, en la pág. 254 afirmará: *"El Seminario será siempre un establecimiento exclusivo, será, por lo mismo, un medio incompleto e insuficiente para mejorar la Educación Pública..."* "... infiérese de aquí que lo que conviene a Mallorca no tanto es un Seminario de Educación cuanto una institución pública y abierta en que se de toda la enseñanza que pertenece a ella; una institución en que sea gratuita toda la que se repunte absolutament necesaria para formar un buen ciudadano".

(19) Como por ejemplo, el Real Seminario de Nobles de Madrid, el Colegio de San Isidro también de Madrid, El Seminario de Vergara y otros colegios, en parte dependientes del Gobierno, como el de la Asunción en Córdoba, el de Cabra y el de Monforte de Lemos.

(20) Para un conocimiento pedagógico y educativo de los Seminarios de Nobles se puede consultar la obra de J. RUIZ BERRIO ya citada así como la Tesis de Licenciatura de SUREDA, B.: *Análisis Socioeducativo de la Presión Reformista y sus efectos en Mallorca*. Departamento de Pedagogía, Palma de Mallorca 1977. Inédita.

nes auspiciados aún por la Sociedad Económica Mallorquina (S.E.A.P.), intentarán en un acto ejemplar de fidelidad y memoria histórica, cumplimentar el antiguo proyecto de la S.E.A.P. de conseguir un centro de enseñanza semejante a los Seminarios que habían funcionado en otros lugares del País. No obstante, treinta y dos años más tarde, las páginas de Jovellanos no ofrecían duda alguna y la Comisión nombrada a tal efecto, elaboró un "plan de escuelas" ²¹ fundamentado plenamente en las líneas marcadas en la "Memoria..." por el ilustre asturiano. Este documento consta de 32 puntos a través de los cuales se engloba cualquier cuestión relacionada con la creación de un centro de segunda enseñanza —economía, costos, organización, aspectos jurídicos, plan de estudios, razonamiento del currículum, exámenes, dotación y provisión de cátedras, etc.—. Sus propuestas se hallan adecua-

das a la doctrina de Jovellanos sobre el tema: "*Lo que conviene a Mallorca —decía el Excmo Sr. D. Gaspar Melchor de Jovellanos— ... es una institución pública y abierta... una institución en que sea gratuita toda la enseñanza que se reputa necesaria para formar un buen ciudadano*".²² Además es necesario decir que este plan adquiere por su detallismo, por las atribuciones que prerroga ²³ y por la calidad de sus análisis, categoría de verdadera planificación educativa de la Isla, ya que además de lo mencionado contempla la primera enseñanza ²⁴ demostrando la innecesidad de la Universidad mallorquina, incluso con datos estadísticos.²⁵

Este plan redactado en 1834 y fechado el 20 de Junio de 1835, fue elevado al gobierno central para su aprobación, lo cual, tras superar algunos problemas de tipo económico, se consiguió en agosto del mismo año.²⁶ Constituida la Junta Directiva del futuro centro,²⁷

- (21) Este plan de Escuelas al que nos referimos es el citado en la nota (3). Está fechado en Palma de Mallorca el 20 de Junio de 1835 y firmado por Juan Despuig, Pedro Juan Morey y Pedro Andreu comisionados a tal efecto por la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País.
- (22) Ver el punto segundo del Plan de Escuelas promocionado por la S.E.A.P. de Mallorca.
- (23) En el punto treinta y dos del plan mencionado en *Ibidem*, se afirma que "*será atribución de la Junta de Estudios que el propio Plan crea "planificar la primera enseñanza sobre las bases que en el mismo (se refiere al propio plan) se contienen y encargarse de su cuidado. Esta atribución en Menorca e Ibiza podrá estar a cargo de Juntas subalternas acomodadas a su formación a la planta de Mallorca*".
- (24) Los puntos ocho a quince del Plan que comentamos están dedicados a la organización de la primera enseñanza en la Isla, tanto a nivel jurídico, como económico, social, educativo y puramente instructivo-didáctico.
- (25) Los puntos primero, segundo y tercero del Plan de Escuelas se refieren a la Universidad y a los estudios universitarios. Se aportan además datos que demuestran lo innecesario que es poseer una Universidad en la Isla. Así se afirma que Mallorca requiere treinta abogados lo que supondría mantener una Facultad de Leyes para dos alumnos anuales puesto que con esta exigua matrícula se cumplimentarían las necesidades que en el sector requiere la Isla. Respecto a Médicos y Cirujanos se considera que "con poco más del doble de alumnos" se verían también cumplimentadas las atenciones que en este sentido se consideran oportunas.
- (26) El Plan se aprobó el 25 de Agosto de 1835 apareciendo la oportuna orden en el Boletín Oficial de la Provincia de Mallorca el 17 de Septiembre del mismo año (Véase de dicha publicación el tomo correspondiente al tercer trimestre de 1835 impreso por J. Guasp en Palma, pág 297). Consúltense también la siguiente publicación: Junta Pública de Distribución de Premios y Exposición de Artefactos que ha celebrado la Sociedad Económica Mallorquina al principio del año 1836. Impr. de J. Guasp, Palma de Mallorca 1836. En la página 19 se afirma: "*La Sociedad pasado casi un año después de haberle elevado este plan de estudios reiteró su solicitud y ha tenido al fin la satisfacción de verle aprobado por S.M. en 25 de agosto último*".
- (27) La Junta Directiva del Instituto Balear presidida por el Jefe Político de la Provincia, Guillermo Moragues, estaba compuesta por Juan Muntaner, Pbro y canónigo, D. Juan Despuig y Zaforteza, Conde de Ayamans, D. Pedro Juan Morey y D. Pedro Andreu y se constituyó el 1 de octubre de 1835. Véase al respecto: Boletín Oficial de la Provincia de Mallorca, 4º trimestre de 1835, nº 403, correspondiente al tres de octubre, Impr. de J. Guasp, Palma de Mallorca 1835, pág 9 y también a LLABRES, J.: *Noticias y Relaciones Históricas de Mallorca (Siglo XIX)*, 2 tomos. Antigua Impr. Soler, Palma de Mallorca 1959, pág. 583 del 2º tomo.

sus esfuerzos se orientaron a conseguir el reconocimiento de las enseñanzas que se impartirían por parte de todas las Universidades del País, hecho este que se logró por una R.O. de 7 de Noviembre de 1835. Cumplimentado pues, este esencial requisito, se inauguraba el Instituto Balear el siete de enero de 1836, primer centro de la Nación que según parece instauraba la Segunda Enseñanza de acuerdo con los postulados típicos del nuevo orden social que se estaba estableciendo. Su plan de estu-

dios ²⁸ y la doble funcionalidad cultural que ejercía, se adaptaba plenamente a las posiciones que defendían, tal como hemos visto, Condorcet, Jovellanos y Quintana.

En 1845 y con la publicación del Plan de Instrucción Pública de Pedro José Pidal y Antonio Gil de Zárate, el Instituto Balear y todos los demás que fueron apareciendo a partir de 1837 en el resto del Estado español, se integrarán a las líneas que al respecto marcaba el que puede ser considerado primer marco legal y funcional de la educación española.

(28) El Plan de Estudios del Instituto Balear se adaptaba plenamente a lo propuesto por Jovellanos. Las asignaturas que se impartieron hasta 1845 (fecha en que se adecua a lo establecido por la Ley de Instrucción Pública de Pidal y Gil de Zárate) fueron las siguientes: Humanidades Castellanas, Lengua Francesa e Inglesa, Lengua Latina y Griega, Legislación, Ciencias Matemáticas, Física Experimental, Química aplicada a las Artes, Botánica aplicada a la Agricultura, Lógica y Principios de Gramática General, Historia Universal y en especial la Española, Principios generales de Literatura y en especial la española y Etica y Religión. Estas materias se cursaban a través de tres años o cursos académicos. Véase, POMAR, J.: *Ensayo Histórico sobre el Desarrollo de la Instrucción Pública en Mallorca*. Tipografía Soler, Palma de Mallorca 1904, pág 167 a 177.

Noticias del País relativas a la nueva Universidad Literaria Balear. Impr. de J. Guasp. Palma de Mallorca, Abril 1841, pág. 13.

Diario Constitucional de Palma de Mallorca, miércoles 31 de agosto de 1836 y ejemplar del 18 de octubre de 1840.

Diario Balear, nº 70, Viernes 9 de Junio de 1836.

CONCLUSION

El Instituto Balear a través de su trayectoria, tanto en el campo de lo pedagógico como en el de lo social y cultural,²⁹ demuestra y proclama su origen liberal alejándose por completo del modelo institucional promulgado por los Seminarios de Nobles. Por otra parte y hasta el momento en que se demuestre la

existencia de otro centro con sus mismas características, antes de 1835, tendremos que afirmar que el segundo nivel del sistema educativo se ensaya y se inicia en Mallorca gracias a la labor realizada en este sentido por Jove-llanos. Consecuentemente, la aportación que la Isla ofrece a la Pedagogía española creemos es realmente significativa y digna entonces de tenerse en cuenta.³⁰

Antonio J. Colom Cañellas
Universidad de Palma de Mallorca
Marzo 1979

- (29) Para un estudio pedagógico del Instituto Balear puede consultarse COLOM, A.J.: *El Instituto Balear. Estudio Pedagógico*, en *Revista Balear*, nº 31, Palma de Mallorca 1973, págs. 20 a 25.
COLOM, A.J.: *Herencia Ilustrada y Enseñanza Institucional de la Agricultura en Mallorca*, en *Revista Balear*, nº 46/47, Palma de Mallorca 1977, págs 23 a 33. Un análisis de las aportaciones del Instituto al panorama social y cultural de la Isla puede encontrarse en SUREDA, B. & COLOM, A.J. & DIAZ, F. & OLIVER, J. & JANER, G: *L'Educació a Mallorca. Aproximació Histórica*. Ed. Moll, Palma de Mallorca 1977.
- (30) Sabemos que la afirmación refrendada como conclusión —El Instituto Balear como el primer centro de Enseñanza Secundaria de España— no está explicitada en la historiografía pedagógica española. GIL DE ZARATE, A. en *Historia de la Instrucción Pública en España* (3 tomos). Impr. del Colegio de Sordomudos, Madrid 1855 (tomo II, págs 61 y 62) equivoca la fecha de fundación del Instituto Balear; afirma que se creó el 13 de agosto de 1842, fecha que en realidad corresponde a la clausura de la Universidad Provisional de Palma (1840 - 1842) cuya instauración se había visto propiciada por el Gobierno del D. de la Victoria. El mencionado autor considera como Instituto más antiguo de España al Instituto Cántabro de Santander, creado por R.O. de 20 de Julio de 1839.
SANCHEZ DE LA CAMPA en *Historia Filosófica de la Instrucción Pública en España*. Impr. de T. Arnaíz, Burgos 1872, da como fecha más remota de fundación de un Instituto de Segunda Enseñanza, el año 1837, que correspondería a la creación de los centros de Guadalajara y Murcia. Según el mismo autor en 1839 se crearon los de Avila, Cáceres, Logroño y Santander. En 1840 se crearía el de Burgos y en 1841 los de Albacete, Gerona, Lérida, Segovia y Soria entre otros.
Publicaciones de carácter más marcadamente oficial como puedan ser los *Anuarios Históricos - Estadísticos - Administrativos de Instrucción Pública*, editados por la Dirección de la Gaceta en Madrid, no dan noticias de la fundación del Instituto Balear si bien, en ocasiones, se refieren a algún aspecto concreto del mismo. Así, el de 1873 en la página 45 afirma que *"se estableció en un edificio que fue de los Jesuitas y que ocupaban al mismo tiempo otros establecimientos de Instrucción Pública"*, lo cual, por otra parte, no deja de ser rigurosamente cierto.

UN MODELO DE INFLUENCIA EXTRANJERA EN ESPAÑA: EL LANCASTERIANISMO Y SU REPERCURSIONES EN MALLORCA*

Bernat Sureda García

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, Europa comienza a sufrir uno de los cambios económicos más importantes de su historia. La Revolución Industrial remueve los cimientos de la estructura económica, social e ideológica del viejo continente, comenzando por Inglaterra y alcanzando progresivamente con más o menos profundidad al resto de países. El viejo sistema artesanal y gremial cruje frente al empuje de la nueva organización económica que se edifica sobre el modelo de producción fabril. El puesto que, hasta aquel momento, ocupa el obrero artesanal pasa a ser ocupado por el obrero fabril. La mecanización, las cadenas de producción, las grandes fábricas, absorben una gran cantidad de mano de obra procedente del campo o de sectores artesanales de baja rentabilidad. La función que el hombre desempeña en el proceso productivo se transforma. El artesano era un hombre que mediante el aprendizaje y la práctica, conocía e intervenía en todo el proceso de fabricación, su labor era siempre la misma y las innovaciones técnicas que pudieran alterar su forma de trabajo, escasas y de lenta introducción. Los conocimientos que necesitaba eran reducidos y limitados a su campo de trabajo. Por el contrario el obrero fabril, interviene en una fase concreta del proceso de fabricación y desconoce en la mayoría de los casos el conjunto o la totalidad de los

procesos que sufre el objeto en cuya elaboración interviene. Su puesto de trabajo viene determinado, más que por una especial inclinación o preparación, por las necesidades de la fábrica o incluso por circunstancias completamente accidentales. Por otra parte, la producción fabril sufre incluso en sus inicios continuas transformaciones derivadas de la aparición de nuevas máquinas y nuevas técnicas. Además como consecuencia de esta nueva estructura aparece un nuevo tipo de obrero, que ocupa cargos entre la dirección y el trabajo directo de producción; capataces, burócratas, oficinistas, etc. Todas estas transformaciones generan nuevas necesidades educativas, derivadas de la necesidad de formar e instruir esta mano de obra de acuerdo con las nuevas necesidades.

Aunque en un principio muchos seguían creyendo que la instrucción, lejos de favorecer la productividad sería fuente de problemas y de revueltas, se va generalizando la idea de que una cierta instrucción de los obreros facilitará su acomodación al lugar de trabajo y aumentará la productividad. Esta idea encontraba su soporte no solo en la práctica sino también en las corrientes filosóficas ilustradas, utilitaristas y filantrópicas. La educación, más que de ésta, deberíamos hablar de instrucción, aparece como una necesidad fuertemente ligada al desarrollo económico de los

* Comunicación presentada a la Novena Conferencia Europea d'Educació Comparada celebrada a València, el Juny de 1979.

(1) CIPOLLA, Carlos: "Educación y desarrollo en Occidente". Ed. Ariel, Barcelona 1970, págs. 78 - 80.

países. En Inglaterra, foco de la Revolución Industrial, empiezan a crearse escuelas en las fábricas. En la segunda mitad del XVIII una sociedad de algodoneros en Escocia habilita uno de los pabellones de la fábrica como escuela. Escuelas de este tipo aparecen en 1786 en Manchester y Furnes.² Robert Owen propietario de unas hilandería en New Lamark, cerca de Glasgow crea en 1799 una escuela gratuita para niños de 5 a 10 años como una forma de luchar contra el embrutecimiento de la comunidad fabril.³ En 1802 aparece la "Factory Act" que obliga a los industriales a la creación de escuelas en las fábricas.

Inmerso en este ambiente y ofreciendo una respuesta a las necesidades educativas que aparecen en aquel momento, en 1803, Joseph Lancaster publica una obra titulada "*Mejoras para la enseñanza de las clases industriales*", en la que recoge su experiencia en la aplicación del método de enseñanza mutua que había introducido en Inglaterra Andrew Bell, quién, a su vez lo había puesto en práctica en las colonias inglesas de la India. El método responde perfectamente a las necesidades educativas de aquel momento. Es un método eminentemente instructivo, económico y no necesita que los maestros reúnan condiciones especiales. El método de enseñanza mutua permite, utilizando como monitores a los más adelantados,

que un solo maestro llegue a ocuparse de cientos de niños. Este método tuvo en un principio una favorable acogida y como afirma Boyd W. & King E.J. "*Las subvenciones para el establecimiento de escuelas semejantes fluyeron generosamente de la familia real, de la nobleza y de la clase media acomodada*".⁴ Aunque al poco tiempo ya empezaron a aparecer problemas derivados de la neutralidad religiosa de las escuelas de Láncaster, el método empezó a difundirse por Europa y América.⁵ Aunque en la España de finales del XVIII y principios del XIX, la industrialización está muy atrasada, las repercusiones del proceso a nivel internacional son dignas de tener en consideración. La Ilustración había abonado el campo; la preocupación por extender la educación era una idea generalizada, la sensibilidad hacia los temas educativos era en esta época muy elevada entre las clases dirigentes. Aunque las condiciones objetivas de la realidad española del momento eran muy diferentes a las inglesas en particular y a las europeas en general, los intelectuales españoles tenían sus ojos puestos en estos países. En este sentido aunque se ha señalado justamente la influencia del modelo francés hay que tener también presente que sobre los núcleos liberales que se oponen en cierta manera al despotismo ilustrado, pesa mucho el modelo inglés.⁶

(2) Idem, pág. 81.

(3) Robert Owen (1771 - 1858) llega a aplicar en su escuela de New Lamark los métodos de Bell y Lancaster. Vit. BOYD, W. & KING, E.J.: "Historia de la Educación". Col. Temas Básicos. Ed. Huemul, Buenos Aires 1977, pág. 330.

(4) Boyd, W. y King E.J., Opusc. Cit., pág. 275.

(5) En 1801 se crea en París la "Société d'Encouragement par l'Industrie Nationale" cuyos miembros al conocer el método de Bell y Lancaster lo apoyan incondicionalmente llegando a influir sobre Napoleón a través de su ministro del Interior durante el período de los Cien Días, para que cree una escuela experimental. Esta escuela se crea en 1815. Durante la época de la Segunda Restauración el método de enseñanza mutua se convierte en objeto de controversias. Vit. LEON, A.: "Histoire de l'Enseignement en France". Col. que sais-je?. Ed. P.U.F., 1967, págs. 67 - 68. Véase también a DOMINIQUE, P.: "L'enseignement primaire en France jusqu'à 1900", en Graponillot nº 51, enero 1961. También DEBESSE, M. y MIALLET, G.: "Historia de la Pedagogía". Ed. Oikos-Tau, Barcelona 1974, tomo III, pág. 128 - 129. En Estados Unidos el método se introduce también en fecha temprana. En 1805 se crea la "Free Schol Society" encargada de fomentar el método de enseñanza mutua. Esta sociedad de carácter particular se mantiene activa hasta 1853. Vit. GOOD, H.G.: "Historia de la educación norteamericana". Ed. U.T.E.H.A., México 1966, págs. 147 - 152.

(6) Véase ELORZA, Antonio: "La ideología liberal en la Ilustración Española". Madrid 1970, pág. 236.

Por otra parte el tema de la educación de las clases populares en su vertiente de preparación para la producción, había sido desarrollado por los ilustrados aunque de una forma más elemental e incluso más ingenua de como se plantea en los países que atraviesan por una industrialización acelerada.⁷ Todas estas causas unidas como afirma Ruiz Berrio, J. a la falta de escuelas que pese a todos los esfuerzos realizados, sigue padeciendo el país a principios del XIX, hace que el método de enseñanza mutua se vea como una solución a este problema.⁸

La introducción del método de enseñanza mutua en España se inicia con el estudio que de su aplicación en Inglaterra y Francia hace Juan Kearney, militar destinado en Málaga, hombre preocupado por la educación y que se había distinguido durante la época que había funcionado en Madrid el "*Real Instituto Militar Pestalozziano*". Kearney, en aquella época, se encuentra en Londres y es encargado por el

Duque del Infantado para estudiar el método en esta ciudad. A su regreso pasa también por París para ver la forma en que allí se aplicaba. En 1818 se abre en Madrid una escuela piloto bajo la dirección de Kearney y financiada por una Junta Protectora presidida por el Duque del Infantado. Los resultados positivos de esta escuela estimulan la creación oficial, un año más tarde, de una Escuela Central que debe servir de modelo a todas las que puedan crearse en el resto del Estado. A partir de este momento se crean escuelas en Barcelona, Cádiz, Valencia, Valladolid, La Coruña, etc. y se publican una serie de obras encaminadas a la difusión del método.⁹

Con la subida al poder en 1820 de los liberales el método recibe un gran apoyo. También en Mallorca a partir de este momento los organismos oficiales potencian la aplicación del método. El método de Lancaster ya se conocía en Mallorca antes de 1820. En 1819 el Conde de Santa María de Formiguera imprime

- (7) Recuerdese el "Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento" publicado por Campomanes en 1775. Las Sociedades Económicas desarrollan en este sentido una gran labor más teórica que práctica, para crear escuelas dirigidas a la educación técnica y artesanal. En este sentido es interesante ver como la Sociedad Económica Mallorquina ve en la creación de escuelas - taller una solución para el gran número de muchachos sin escolarizar y sin ocupar en la Mallorca de fines del XVIII. Véase en este sentido a SUREDA, B.: "Análisis de les implicacions educatives de la lluita contra la vagancia infantil i juvenil a Mallorca a finals del XVIII". Ponencia presentada a la I Jornades d'història de l'educació en els Països Catalans. Barcelona 1977.
- (8) RUIZ BERRIO, J.: "Política escolar de España en el siglo XIX (1808 - 1833). C.S.I.C. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, Madrid 1970, pág. 57.
- (9) Sobre la introducción del método de enseñanza mutua en España puede consultarse: RUIZ BERRIO, J. Opusc. Cit., págs 57 - 58 y 182 - 183.
- GIL NOVALES, A.: "Las Sociedades Patrióticas (1820 - 1823). Las libertades de expresión y reunión en el origen de los partidos políticos". Ed. Tecnos, Madrid 1975, tomo I, págs. 323 - 325. Para el caso de Cataluña véase: MONES, J.: "El pensament escolar i la Renovació pedagògica a Catalunya (1833 - 1938)". Edicions La Magrana, Barcelona 1977, págs. 26 - 27. Otros autores hablan de las escuelas lancasterianas como favorecedoras del clima previo y antecesor de la Institución Libre de Enseñanza. Entre estos véase: JIMENEZ LANDI, A.: "La Institución Libre de Enseñanza". Tomo I (Los Orígenes). Ed. Turus, Madrid 1973, pág. 21. TURIN, I.: "La educación y la Escuela en España de 1874 - 1902". Ed. Aguilar, Madrid 1967, págs 323 - 325. El conjunto de disposiciones legales que aparecen entre 1819 y 1822 sobre la creación en la Epoca Constitucional de las Cortes están recogidas en: LUZURIAGA, L.: "Documentos para la historia escolar de España". Centro de Estudios Históricos, Madrid 1917, (II volúmenes), págs 147 y 150, 165 - 170, 172 y 182 - 183. En cuanto a las obras que se publican en España sobre el método de Enseñanza mutua en esta época podemos reseñar la de LABORDE, A.: "Plan de Enseñanza para las Escuelas de Primeras letras. Según los métodos combinados del Dr. Bell y del Sr. Lancaster" (sin lugar de impresión), 1816. Es posiblemente la primera obra publicada en España sobre el tema, traducción del original francés. Después de ésta se publican un gran número de libros y folletos. Véase una abundante recopilación de las mismas en la bibliografía de obras extranjeras y españolas de esta época en RUIZ BERRIO, J.: Opusc. Cit.

en Palma las "Lecciones de enseñanza mutua según los métodos propugnados por Bell y Lancaster o plan de educación para los niños pobres".¹⁰ También existían experiencias en la práctica del método. El presbítero Nicolás Pons aplicaba poco antes de 1820 los principios de Lancaster en su escuela privada. Pons había aplicado antes el método de Pestalozzi y después había combinado este con el de enseñanza mutua.¹¹ Esta experiencia le sirve para que en 1820 coincidiendo con el período en que el método cuenta con el apoyo del Gobierno, se le encargue por parte de la Diputación de las Baleares, la dirección de una escuela que siga el método mutuo. En esta escuela, Pons sigue aplicando los dos métodos de forma combinada. Un informe de la Comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento de Palma se refiere a esta escuela con las siguientes palabras:

*"En ella (en la escuela) ha conciliado el preceptor el método recíproco con un cuerpo de doctrina preciable, pues no solo se enseña a leer y analizar los sonidos de las voces y frases adquiriendo el más exacto conocimiento de la ortografía por el tono que se pronuncia y aun rudimentos de gramática castellana presentados con toda sencillez sino también la aritmética expresada sensiblemente según el sistema de Pestalozzi..."*¹²

El Ayuntamiento de Palma, animado por esta experiencia decide en 1821 crear dos escuelas en las que se siguiera el mismo método que en la creada por la Diputación. Pero esta decisión se toma en un momento en que los problemas económicos por los que pasa la Isla, agravados por una epidemia de fiebre amarilla, impide llevar adelante el proyecto hasta diciembre de 1822.¹³ En esta época la aplicación del método de enseñanza mutua no se re-

- (10) SANTA MARIA DE FORMIGUERA, Conde de: "Lecciones de enseñanza mutua según los métodos programados por Bell y Lancaster o plan de educación para los niños pobres por el...". Reimpreso en Mallorca. Imprenta Real, 1819.
- (11) A principios del XIX hay un intento por introducir el método de Pestalozzi en Mallorca, posiblemente el primer intento que se lleva a cabo en nuestro país. Bernardo Nadal que ocupa desde 1794 la sede episcopal mallorquina, influye sobre el Ayuntamiento de su villa natal de Soller, pueblecito de la sierra mallorquina, para que doten una escuela de primeras letras en la que se apliquen los principios de Pestalozzi. Nadal que conocía a la perfección el francés, inglés, italiano, griego, latín y portugués y entendía otros idiomas, había ocupado anteriormente el cargo de Oficial mayor de la Real Secretaría de la Traducción de Lenguas (Vit. Expediente personal: A.H.N., Sec. Estado, Leg. 3435 nº 1). En 1807 la Sociedad Económica Mallorquina manda un alumno al Real Instituto Militar Pestalozziano aunque al regreso del comisionado la Sociedad no aprovecho para cambiar el método de sus escuelas ni para crear ninguna que aplicase el nuevo método. (Vit. Actas de la S.E.A.P. de Mallorca. A.H. de Mallorca. Tomo VII en particular el acta de las sesiones de los días 3 y 22 de octubre, 28 de noviembre y 19 de diciembre de 1807 y 7 de febrero de 1808). En 1816 Nicolás Pons aplicaba el método pestalozziano en su escuela. Pons conocía el método a través de una serie de conversaciones que había tenido con Weitel quien había sido director del Instituto Pestalozziano de Madrid y que había pasado por Mallorca rumbo a la isla de Cabrera donde realizaría estudios de Historia Natural. (Vid. MORF, H.: "Pestalozzi en España". Museo Pedagógico Nacional. Imp. J. Cosano, Madrid 1928, pág. 46. Sobre la introducción del método de Pestalozzi en Mallorca y en general sobre esta época véase: COLOM, A.J.: "Las escuelas de primeras letras (Palma 1800 a 1850). Aproximación a sus métodos de enseñanza". Perspectivas Pedagógicas nº 39, Barcelona 1977, págs 293 a 300. También de varios autores: "L'Educació a Mallorca. Aproximació històrica". Ed. Moll, Palma de Mallorca 1977, en particular págs. 11 - 32.
- (12) Vit. "Informe que hace la Comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento de Palma sobre el método de enseñanza de Lancaster y sus progresos". Palma, febrero de 1838. A. Municipal de Palma, Leg. 925, nº VI.
- (13) Vit. "Varios documentos para la formación de los pliegos trimestrales correspondientes a la Sección de Instrucción Pública". Palma 1821 - 1822. A. Municipal de Palma, Leg. 855. Véase también: Actas de la Diputación de Baleares. Sesiones de día 3 de Octubre de 1820 y 28 de marzo de 1821. A.H. de la Diputación de Baleares.

duce a la capital, por lo menos en la villa de Felanitx se crea una escuela de este tipo por decisión del Ayuntamiento, en sesión de 15 de abril de 1821.¹⁴

Al margen de la labor de los organismos públicos la "Sociedad Patriótica de Palma", que comenzó a funcionar en esta ciudad en mayo de 1820 en defensa de los ideales democráticos y liberales, estudia en su sesión del 24 de abril de 1823 el estado en que se encuentran las escuelas de enseñanza mutua por si fuera necesario crear alguna más. En el informe se hace referencia a las escuelas de las que ya hemos hablado; la de la Diputación y las dos del Ayuntamiento contando, entre las tres, con 290 alumnos. La Sociedad Patriótica, a la vista del informe, considera que por el momento son suficientes estas tres escuelas.¹⁵

Con la caída del gobierno liberal y el retorno al poder absoluto de Fernando VII, la difusión del método de Lancaster y la enseñanza mutua dejan de tener el apoyo oficial que hasta aquel momento habían tenido. Se asocia el método a las ideas liberales que lo habían defendido, arrecian las críticas contra el método e incluso Kearney sufre persecución. A pesar de todo, el método no desaparece; un informe de 1835 sobre las escuelas y métodos que se aplican en Palma nos revela la existencia de escuelas en las que siguen aplicando aspectos del sistema mutuo:

*"En la calle del huerto del Sol existe la escuela más arreglada y numerosa de cuantas se han visitado, y próxima a ésta y muy semejante en los métodos es la establecida en la plaza del Mercado. (...) El orden que en ellas se advierte las hace parecidas a las escuelas lancasterianas. No deja de estar adoptada en parte la enseñanza mutua..."*¹⁶

El principal problema con que cuentan los intentos de introducir nuevos métodos tanto en el caso que nos ocupa como en el caso de los métodos de Pestalozzi que anteriormente se habían intentado introducir, es la escasa preparación del magisterio y el desconocimiento que de los métodos se tiene incluso por aquellas personas que los aplican.

Por último, quisiera señalar que el proceso de introducción del método de Lancaster sigue un modelo muy parecido al que se sigue cuando se quiere introducir el de Pestalozzi. Tanto un modelo como otro (ver esquema comparativo) responden a una concepción centralista de la época: Experimentación del método en Madrid y desde allí difusión del mismo al resto del Estado, utilizando como cabeza de puente a los organismos oficiales o semioficiales que en la época ilustrada eran las Sociedades Económicas del País, los Ayuntamientos y las Sociedades Patrióticas durante el Trienio Constitucional.

(14) La creación de la Escuela Lancasteriana de Felanitx debió provocar la reacción de los sectores conservadores. En el acta de creación de la escuela se señala que el día de su inauguración: "... Podrán concurrir en ella los que bien les parezca, donde el maestro ara un breve discurso análogo al arreglo interior de la misma y de lo que en ella se debe enseñar con el objeto de despreocupar a algunos miserables que por ser ignorantes y otros por sus miras particulares, han esparcido la voz de que en esta escuela se enseñarían materias contrarias a nuestra Santa Religión siendo así que el único fin que se ha propuesto el Ayuntamiento, es que se aprenda de conocer y cursar la virtud, con tal aborrecimiento del vicio prometiéndose no quedaran frustradas sus ideas y que en breve quedaran despreocupados los que lo contrario piensan". Reproducido en BAUZA y ADROVER, C.: "Historia de Felanitx". Imp. Reus, Felanitx 1923. Tomo IV, págs. 129 - 130.

(15) Vit. GIL NOVALES, A.: Opusc. Cit., págs. 323 - 325. Sobre los ideales de la Sociedad Patriótica puede consultarse también el folleto titulado "Sociedad Patriótica Mallorquina". Imprenta Constitucional, Mallorca 1820. La Sociedad publica con el mismo nombre un periodico que aparece el 25 de mayo de 1820 en el que se recogen los acuerdos de sus juntas.

(16) Reimpreso en LLABRES BERNAL, J.: "Noticias históricas de Mallorca. Siglo XIX". Tomo II (1821 - 1840), Palma de Mallorca 1959. El informe completo se encuentra en las páginas 556 a 564.

MODELO COMPARATIVO DE INTRODUCCION DE LOS METODOS DE PESTALOZZI Y LANCASTER

Fases Generales

- Ensayos del método debidos a las iniciativas particulares.
- Apoyo oficial, se nombran Juntas encargadas de proteger el nuevo método y Escuelas Centrales en Madrid para su experimentación
- Difusión del método: Artículos de periódicos, publicaciones. Se presiona a las corporaciones para que estudien y apliquen el nuevo método.
- Se fundan en las Escuelas Centrales plazas de maestros observadores.
- Se insiste en que la aplicación del método debe hacerse en forma controlada y bajo la supervisión de las Juntas encargadas.
- Se crean escuelas en las diversas ciudades.

Método de Pestalozzi

- Escuela Pestalozziana de Tarragona (1803) Seminario Cántabro (1804).
- En Julio de 1806 se comunica el nombramiento de Woitel como director de la Escuela Pestalozziana. El 22 de Octubre se funda una comisión para la observación del método.
- Aparecen desde 1806 una serie de artículos presentando y alabando el método. Se advierte a las Sociedades Económicas que preparen fondos para dotar a alumnos observadores en el Instituto Pestalozziano de Madrid.
- En el reglamento de 10 de Octubre de 1806 se fundan 20 plazas. En un segundo reglamento se amplian las plazas a 70.
- La orden de 16 de Noviembre establece la obligatoriedad de solicitar permiso al gobierno para abrir una escuela en la que se enseñe por el método de Pestalozzi.
- Se crean en Cádiz, Barcelona, Valencia, Granada, Murcia, etc.

Método de Lancaster

- Se abre la escuela de Kearney en Madrid (1818).
- 30 de Mayo de 1819, se crea en Madrid una Escuela Central de Enseñanza mutua. Se nombra una Junta encargada de la supervisión de todas las escuelas.
- Aparecen desde 1816 una serie de obras en las que se recogen las características del método y su forma de aplicación.
- En el Reglamento de 30 de Octubre se contempla la posibilidad de que los Ayuntamientos manden alumnos observadores a la Escuela Central.
- Los Reglamentos de 30 de Marzo y 30 de Octubre de 1819, establecen la obligación de solicitar permiso para aplicar el método.
- Se crean en Barcelona, Palma de Mallorca, Sevilla, Alicante, Zaragoza, etc.

Esta concepción centralista, unida al carácter elitista y minoritario de estas reformas traiciona su primitiva finalidad de alcanzar con la educación a todos los grupos socia-

les. En España y concretamente en Mallorca, la gran mayoría de la población queda al margen de la influencia del reducido núcleo de intelectuales que llevan a cabo las reformas.

Bernat Sureda Garcia
Facultad de Filosofía y Letras
Palma de Mallorca
Abril 1979

APROXIMACIO SISTEMICA A L'ORGANITZACIO ESCOLAR

Tomeu Quetgles i Pons

Si qualche dia a les escoles hi ha qualcú en funció d'"organitzador escolar", no li demanaran, probablement, bells discursos o elucubracions mentals; allò que li demanaran seran solucions pràctiques als problemes quotidians de l'escola. Segurament, les questions que se plantejaran al flamant "organitzador" seran dels dos tipus següents: a) entre quines alternatives se pot optar en unes circumstàncies determinades, i b) quines són les conseqüències previsibles de cada una de les alternatives. Amb una paraula, el director, el claustre, qui hagi de prendre les decisions esperarà de l'"organitzador" informacions fiables per poder arribar a una decisió "racional", que se pugui raonar amb arguments objectius. I, si les coses no canvien, l'"organitzador" se pot veure ben apurat!

Pareix fora de discussió que l'organització escolar no té ara per ara aquest caràcter normatiu. No és gens fàcil trobar solucions, no és gens fàcil dir que és allò que s'hauria de fer. Aleshores, quasi sempre, el contingut de l'Organització Escolar se redueix a judicis basats en el sentit comú, no comprovats, tan generals que poden significar qualsevol cosa. Molts se queixaran de què l'Organització Escolar no és altra cosa que pura teoria; jo diria que ni tant sols és això: no hi ha una bona teoria de l'Organització Escolar, sino molta xerrameca. Una xerrameca molt democràtica,

si voleu: tothom pot dir-hi la seva, no hi fa falta ser del "gremi", però completament buida, ineficaç: tothom se'n torna com ha vengut. Al cap i a la fi, l'argument definitiu que resol la discussió és l'autoritat de la qual hom disposa dins l'organització.

No en sortirem d'aquesta "via de la doxa"? Es possible una ciència de l'organització?

Segons Weaver (1948), co-fundador de la Teoria de la Informació, la ciència clàssica només s'havia ocupat: a) de les cadenes causals lineals, una causa-un efecte, utilitzant el disseny experimental de dues variables, variable independent-variable dependent, o b) dels complexos desorganitzats, és a dir, d'aquells conjunts d'elements on el comportament individual és essencialment aleatori, independent dels altres comportaments individuals, utilitzant aquí els mètodes estadístics basats en el càlcul de probabilitats.

Es evident que mancaven els conceptes i els mètodes adients per escometre els problemes de causalitat amb més d'una variable independent i els problemes de complexos organitzats. La primera tasca pogué iniciar-se en primer lloc gràcies al disseny factorial, que permet tractar simultàniament una sèrie —el nombre depèn de les tècniques i instruments de càlcul de les quals hom disposi— de variables independents. En paraules de Bertalanffy (1973) "le problème fondamental qui se pose

actuellement est celui des complexes organisés. Ces concepts comme l'organisation, la totalité, la directivité, la téléologie et la différenciation sont étrangers à la physique conventionnelle. Cependant, ils surgissent partout, en biologie, en sciences du comportement et en sciences sociales; ils sont en fait indispensables si l'on touche aux organismes vivants et aux groupes sociaux. Ainsi, le problème fondamental qui est posé à la science moderne est celui d'une théorie générale de l'organisation".

Què és l'organització? Què és allò que fa que un conjunt d'elements estiguin organitzats o desorganitzats? En un complexe organitzat el comportament individual de cada un dels elements està en funció dels comportaments individuals dels altres elements. Quan el comportament d'un element varia en funció de les variacions dels comportaments dels elements amb què se relaciona a un moment determinat deim que entre aquests elements hi ha "interacció". El nom genèric dels conjunts d'elements que interactuen entre ells és "sistema". "Un système peut être défini comme un complexe d'éléments en interaction." Bertalanffy (1973).

Per a Bertalanffy, la Teoria General de Sistemes pot escometre aquests problemes d'organització, essent capaç, en alguns cassos, d'arribar a una anàlisi quantitativa. "La Teoria General de Sistemes pretén descriure i englobar dins un formalisme matemàtic el conjunt de sistemes, pel fet de ser això, sistemes". Joel de Rosnay (1975).

Pareix que no hi ha massa dificultats en incloure l'organització escolar dins l'abast de la Teoria General de Sistemes. Anem a veure-ho. Podem dir que l'escola és "un conjunt d'elements en interacció"? Tal volta hàgim de recular una mica més i preguntar-nos quins són els elements del conjunt "escola".

L'element, els elements bàsics d'una escola són les persones. Dins la classificació jeràrquica de sistemes de Boulding (1956), l'escola és un sistema sociocultural. Dir que el comportament de cada una de les persones que constitueixen el sistema "escola" està més o menys en funció del comportament de les altres persones, i que el comportament de cada persona que va a l'escola pot ser molt diferent quan està dedins de quan està defora, no són més que simples constatacions. Així doncs sembla metodològicament correcte aplicar la metodologia sistemàtica a l'estudi de l'organització "escola".

Arribats a aquest punt, què ens pot oferir la Teoria General de Sistemes, el "systems approach" a l'hora d'estudiar l'escola? Abans que res, una nova manera d'enfocar les coses, un nou paradigma, segons l'expressió de Kuhn

(1962). Concretament, convé començar superant la metodologia exclusivament analítica. Donat l'alt grau d'interacció entre els elements del sistema, no té gaire sentit estudiar-los aïlladament, car per comprendre'n el comportament haurem de recórrer constantment al comportament dels altres. Interessen tant, si no més, les relacions com els elements. Allò que ens interessa, en definitiva, no són els comportaments individuals dels elements sino el comportament global del sistema, que no és la suma dels comportaments individuals sino qualche cosa diferent, el resultat de les relacions entre les parts del sistema.

Allò que sigui un sistema o un element depèn de la nostra perspectiva, dels nostres interessos de recerca. Una persona pot ser considerada un element del sistema escola per un estudiós de l'Organització Escolar, i pot ser considerada un sistema, si es l'objecte d'estudi d'un psicòleg o un psiquiatra. En qualsevol cas, adoptat un punt de referència, en el nostra cas el sistema és l'escola, convé no oblidar-lo a l'hora de determinar els distints nivells de la jerarquia, que van del sistema global, passant per les parts del sistema o subsistemes, fins al nivell que consideram elemental. Amb una paraula, convé no oblidar que a l'escola no hi ha només el "sistema" escola i l'"element" persona, sino que s'hi poden donar tota una sèrie de nivells intermitjos més o menys jerarquizats. En conseqüència, val més anar per orde i veure en primer lloc quins són els subsistemes que se situen al nivell immediatament inferior al sistema escola. El comportament de l'escola serà el resultat immediat de les relacions entre aquests diversos subsistemes. Progressivament podrem anar descendint en la jerarquia fins arribar als elements. Com és natural aquest procés pot no tenir fi. Feibleman i Friend (1945) recomanen estudiar els distints nivells jeràrquics del sistema de dos en dos i sempre consecutius.

"Quan, a un sistema, cada part o subsistema funciona de la millor forma possible en funció del seu propi objectiu, però en funcionament del sistema global no és adequat per a aconseguir l'objectiu general, deim que el sistema no està organitzat, no està ben organitzat". Ackoff (1971) Sovint, per a que el sistema pugui assolir el seu objectiu és necessari arribar a un compromís entre els diversos subsistemes, segons el qual cap del subsistemes assoleix el seu propi objectiu amb plenitud. No hi hauria aquest problema si cada subsistema o cada element actuàs independentment dels altres, però en la mesura que augmentàs aquesta independència, menys podríem parlar de "sistema". En aquest punt pot ser interessant recordar que a moltes escoles l'activitat

de cada classe quasi no té res a veure amb l'activitat de les altres classes i que l'activitat de cada alumne, dins cada classe, poc té que veure amb l'activitat dels altres alumnes. Si cada alumne pot aconseguir els seus objectius didàctics independentment dels altres alumnes, quin sentit té la classe? Si cada classe pot aconseguir els seus objectius didàctics independentment de les altres classes, quin sentit té l'escola? Segurament la resposta sigui eminentment "econòmica": economia de mestres, de material, d'edificis. Segons aquesta perspectiva, l'única interacció relevant del sistema seria la relació didàctica mestre-alumne.

Des del moment que els diversos subsistemes no disposen en exclusiva de tots els recursos que necessiten per complir la seva funció se veuran obligats a compartir aquests recursos —professors, material, aules, etc.— amb altres subsistemes. Donat que generalment no és possible ni rentable que cada subsistema disposi en exclusiva dels recursos —això obligaria a estotjar els recursos quan no s'utilitzassin—, a moltes organitzacions, a l'escola entre elles, sorgeix la necessitat de regular la utilització dels recursos pels diversos subsistemes. El "partage" dels recursos permet importants economies, però cal una assenyada regulació per assegurar l'eficiència. Friedman (1977).

Allò que determina la relació entre els diversos subsistemes és allò que comparteixen. "The linkage of parts is accomplished by means of common subparts and not by mere juxtaposition or external linkage". "Estructura és el compartiment de subparts entre les parts". Feibleman i Friend (1945).

Totes aquestes consideracions ens duen a plantejar-nos les següents qüestions en l'estudi de l'organització escolar: Quins són els subsistemes de l'escola? Quina és l'estructura entre els subsistemes, és a dir, què comparteixen els subsistemes? Quines regles hi ha referents al "compartiment"?

Tal volta sigui el moment de introduir una nova precisió en el concepte d'organització. Si per a Bertalanffy organització és en molts d'aspectes equivalent a sistema, per a Ackoff l'organització és un tipus de sistema. "Una organització és un sistema autofinalitzat que conté almenys dues persones que tenen una finalitat comuna en relació a la qual hi ha una divisió funcional de la feina; els diferents subsistemes o elements interactuen, i almenys un subsistema o element té una funció de control del sistema". Ackoff (1971).

Allò que de fet caracteritza a l'organització és que els subsistemes o elements poden prendre decisions sobre el seu comportament. A qualsevol organització, en el sentit d'Ackoff, hi ha qualcú que pren decisions, hi ha un procés de presa de decisions.

Ara podríem preguntar-nos: Qui decideix els subsistemes que hi ha d'haver? Qui decideix allò que s'ha de compartir i qui ha de compartir-ho? Qui decideix les regles que ordenaran el "compartiment"?

Deim al principi que el qui hagués de prendre decisions podria demanar-li a l'"organitzador" informacions que li ajudassin a prendre decisions racionals. Dins un sistema complex, és a dir, "un sistema amb un gran nombre d'elements diferents i un gran nombre de relacions diferents entre aquests elements i d'estats diferents d'aquestes relacions". Ashby (1956), la tasca de l'organitzador pot no ser gens senzilla, car el sistema pot tenir un nombre d'estats inmens. Imaginem que, donats diversos grups d'alumnes, diversos professors i diverses aules, volem fer una llista de les diferents estructures possibles, hauríem de precisar d'entrada el tipus de relacions entre alumnes i professors, alumnes i aules, professors i aules. Diguem que un grup d'alumnes pot compartir un professor o tenir-lo en exclusiva; pot compartir un aula o tenir-la en exclusiva; pot compartir un professor pot compartir un aula o tenir-la en exclusiva; diguem per altra part que un professor pot tenir un grup d'alumnes o tenir-ne més d'un, que a una aula pot haver-hi sempre el mateix professor o haver-hi distints professors a distints moments, i que a una aula pot haver-hi sempre el mateix grup d'alumnes o distints grups d'alumnes a distints moments. D'aquesta forma, entre cada parella d'"elements" podria haver-hi fins a quatre tipus de relacions diferents; com que hi ha tres "elements" —grup d'alumnes, professor, aula— aquest sistema tan senzill podria desplegar, tèbriament, fins a 64 estats o combinacions diferents. En un model més realista en què tenguéssim en compte el material didàctic que se pot compartir i les matèries del currículum, el nombre de combinacions pot augmentar fins a extrems insospitats. De totes formes pot ser un bon punt de partida per a que l'"organitzador" pugui proporcionar una informació fiable de les alternatives entre les que hom pot optar. Per a donar informacions fiables sobre les conseqüències de cada alternativa, caldria parlar de tècniques de simulació.

Bibliografia

- ACKOFF, R. L. *Towards a System of system concepts*. Management Science, 17, 11 1971.
- ASHBY, W.R.: *Introduction to Cybernetics*. Wiley, 1956.
- BERTALANFFY, L.: *Théorie Générale des Systèmes*. Dunod. Paris.1973
- BOULDING, K. E.: *The Image*. Ann Arbor, University of Michigan Pres. 1956.
- FEIBLEMAN, J.; FRIEND, W.: *The structure and function of organisation*. Philosophical Review, vol 54.1945
- FRIEDMAN, YONA: *Utopias realizables* .Gustavo Gili, Barcelona. 1977
- KUHN, T.S.: *The Structure of Scientific Revolution*. University of Chicago Press. 1962
- ROSNAY, JOEL de: *Le Macroscop*. Seuil. Paris. 1975.
- WEAVER, W.: *Science and Complexity*. American Scientist, 36. 1948.

CAUSAS HIGIENICO-BIOLÓGICAS QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Carmen Fernández Bennassar

Se pretende con los aspectos médico-biológicos-higiénicos dar un sentido más global, eficaz y completo sobre el problema del aprendizaje escolar, ya que el aspecto médico no debe dejarse a un lado puesto que ello supondría abandonar una faceta indispensable para completar el conjunto de la persona.

Las ciencias médicas también aportan a la pedagogía una contribución no desdeñable. Nuestra época tiene experiencia de ello ¡Cuántos aspectos y prácticas nuevas nos ha venido a aportar a la escuela el progreso de la medicina! Todo el movimiento de la clínica infantil, el estudio de las enfermedades contagiosas, la psiquiatría, los trabajos referentes a la higiene, la endocrinología, etc. han abierto a la pedagogía muchas puertas desconocidas. Las aplicaciones prácticas que han resultado de todo ello se concretan en creaciones como la educación de anormales, la organización de colonias de vacaciones, la inspección médico-escolar, las diversas obras de asistencia médico-pedagógica, etc.

Muchas medidas inspiradas por la medicina en el campo escolar se pueden designar sintéticamente bajo el nombre de higiene escolar. Los aspectos higiénicos se relacionan con el aprendizaje del escolar y con el medio donde éste vive, pero no serán pedagógicos más que en tanto en cuanto contribuyan de una manera bastante inmediata al mejoramiento de la obra educativa. Los límites de la higiene son

los que le asignan objeto: La salud física; esta salud es una condición para el rendimiento máximo de la educación.

El primer interrogante con que nos encontramos es: ¿De qué enferman los niños? Se advierte un espectro completamente distinto según sea uno u otro el concepto considerado. Los síntomas que hacen, sobre todo, que el niño acuda al consultorio del médico son francamente banales: inapetencia, dolores abdominales, tos, "nerviosidad". Una aclaración más detallada sobre el fondo de las enfermedades tributarias de tratamiento la ofrece un estudio realizado en Newcastle Upon Tyne¹ estudio en el que se controló a 847 niños desde el momento del parto y durante un período de 5 años. Un 80 % de los episodios agudos tributarios de tratamiento obedecían a infecciones. Por término medio cada niño tuvo que ser visitado dos veces al año por el médico por esta causa. Más de la mitad de las infecciones presentaron síntomas en el tracto respiratorio. Así, pues, por lo que respecta a la morbilidad en la infancia, las rinitis, faringitis, bronquitis y bronconeumonías tienen un papel especialmente importante.

Entre las alteraciones crónicas de los niños ocupan un primer lugar los defectos mentales, defectos en los órganos de los sentidos y los trastornos del desarrollo estatomotor. El 5 % de los niños se ven afectados por estos trastornos en el momento de ingresar en la escuela.

(1) BETKE, K.: Datos fundamentales y misiones a cumplir, en Manual de pediatría. Ed. Salvat, Barcelona 1977, pág. 1 - 4.

¿Qué se entiende por "enfermedades infantiles"? Bajo este concepto se suelen comprender sobre todo determinadas enfermedades infecciosas tales como el sarampión, varicela, escarlatina, difteria y tosferina que, debido a un elevado grado de infecciosidad, determinan una rápida contaminación o infección de la población y dejan tras de sí una inmunidad más o menos manifiesta. Por este motivo se producen sobre todo en los niños.

Sin embargo, son muy importantes los primeros minutos de vida ya que ocupan una posición clave para las lesiones agudas y las secuelas posteriores (sobre todo lesiones cerebrales). La necesidad de poder intervenir en cada momento de la forma más oportuna condujo, merced a la colaboración entre obstetras y pediatras, al desarrollo del campo de la neonatología, cuyos esfuerzos van dirigidos especialmente a los prematuros y a los llamados niños con riesgo (p. ej.: hijos de madres diabéticas).

¿Qué pasos deben seguirse para llevar a cabo una exploración y valoración? Después de la anamnesis personal, debe pasarse a la anamnesis familiar y a la situación ambiental. Algunas informaciones importantes se refieren a:

Prenatalidad, evolución del parto, primeros días de vida.

Alimentación (interrogar con exactitud sobre el tipo y las cantidades), profilaxis con vitamina D.

Desarrollo (sonrisa, elevación de la cabeza, prensión, posición sentada, posición de pie, lenguaje).

Enfermedades infecciosas superadas, vacunaciones.

Actividad lúdica y actividad en la escuela, características personales.

Conducta frente a los hermanos y frente a otros niños.

Condiciones domésticas, otras condiciones ambientales.

En cuanto a la técnica de la exploración en esencia tienen validez las mismas reglas que en el adulto.² Sin embargo cuanto más pequeño es un niño tanto más necesarias son, determinadas maniobras especiales.

Son importantes dentro de la exploración, la valoración del estado estático-motor y mental. Para ello resulta indispensable la comprobación de la talla y del peso y su comparación con las cifras normales. Otros elementos auxiliares para la valoración del desarrollo son: Radiografía del esqueleto de la mano, estado dentario, y características sexuales.

El correspondiente estado de la talla corporal, del peso corporal, desarrollo óseo, estado dental y desarrollo genital permite sacar una conclusión acerca de la edad del niño. Por ello se habla de edad de la talla, edad ponderal, edad dental y edad genital. Estas edades pueden confrontarse gráficamente con la edad cronológica y reunir las todas ellas en una gráfica, con lo que se obtiene una excelente posibilidad de reconocer y controlar una disociación, por ejemplo, entre el desarrollo óseo y el desarrollo longitudinal.

Es Lampert, quien nos menciona las enfermedades genéticas.³ Dichas enfermedades son debidas a aberraciones cromosómicas. Dichas aberraciones se presentan con una frecuencia de 1 por cada 200 nacidos vivos. Al igual que algunas anomalías de genes se pueden diagnosticar ya precozmente in útero; tras punción del líquido amniótico se investigan en su interior las células existentes o analizan los metabolitos en el líquido amniótico (diagnóstico prenatal).

Estas enfermedades pueden ser debidas a: Anomalías del número de cromosomas, anomalías de los cromosomas sexuales, anomalías de la estructura de los cromosomas y a anomalías de los genes aislados.

Pasaremos ahora a ver el tema del recién nacido. La primera observación que debe hacerse al tratar la nutrición del lactante es que

(2) BETKE, K.: Op. Cit., pág. 5 - 15.

(3) LAMPERT, F.: Genética en Manual de pediatría. Ed. Salvat, Barcelona 1977, pág. 15 - 21.

el lactante no debería tener hambre y que un lactante jamás debe tener sed.

En cuanto al tipo de alimentación que deben recibir los lactantes son muchas las investigaciones que demuestran que la mejor leche es la materna. Así Betke, considera que la nutrición del lactante no plantea problema esencial alguno cuando se realiza con la leche materna. Según este autor existen "*razones suficientes para suponer que para el establecimiento y desarrollo de la relación madre-hijo, y probablemente también de la personalidad del niño como tal, tiene un papel de importancia esencial el cotidiano contacto físico íntimo que se da en su lactancia*".

Los trastornos del crecimiento de un lactante son frecuentes, pero no siempre guardan relación con síntomas por parte del conducto gastrointestinal: Inapetencia, vómitos, diarreas y también estreñimiento. Según la formulación clásica de Czerny y Keller,⁴ sus causas pueden ser:

Alimentarias: Debido a una alimentación cuantitativa o cualitativamente equivocada.

Infeciosas: Debido a infecciones intestinales o infecciones generales.

Constitucionales: Debido a desviaciones constitucionales; en este caso conviene pensar, sobre todo en el momento actual, en anomalías congénitas de la digestión y del metabolismo.

Asistenciales: Debido a una asistencia o cuidados insuficientes. Sin la dedicación de una persona que preste los cuidados maternos, un lactante no prospera (síndrome de privación).

Otro tema a destacar es el estudio hecho por Knorr sobre el crecimiento. Según dicho

autor el crecimiento en longitud tiene lugar en la líneas pefisarias. Una vez producido el cierre de las epifisis ya no es posible un crecimiento en longitud digno de mención. La velocidad de crecimiento no es uniforme: En la edad escolar sólo es del orden de aproximadamente 5 cm. por año.

Entre las desviaciones del crecimiento se encuentran: El gigantismo, enanismo y la obesidad.

El número de muertes por accidentes es dos veces superior en los niños que en las niñas. Los accidentes más importantes para el médico son: Las quemaduras (escaldaduras), intoxicaciones y aspiraciones de cuerpos extraños. Las muertes por ahogamiento ocupan el segundo lugar en orden de frecuencia después de los accidentes de tráfico.

Como grupo especial deben mencionarse también los malos tratos de que son objeto algunos niños. Los niños, sobre todo los lactantes y niños pequeños, son objeto de malos tratos con más frecuencia de lo que se pueda creer; cabe destacar que ello sucede en todos los estratos sociales. Cuando el niño es llevado al médico, la persona que lo acompaña explica casi siempre que "se ha caído por la escalera". Sin embargo, la distribución de los hematomas del cuerpo y también la exploración radiológica, con el descubrimiento de fracturas antiguas, además de fracturas quizás recientes de las costillas o de otros huesos, justifican plenamente la suposición de un niño maltratado. En cualquier caso, conviene informar debidamente al centro de asistencia social local.

Y de esta forma se podría seguir mencionando enfermedades más típicamente propias de la infancia, que repercuten de forma negativa sobre el aprendizaje escolar.

(4) BETKE, K.: Trastornos alimentarios del lactante, en Manual de pediatría. Ed. Salvat, Barcelona 1977, pág. 49 y s.s.

ESBOZO DE LAS PERSPECTIVAS "CONDUCTISTA" Y DE LA "TEORIA DE LA INFORMACION, EN EL ESTUDIO DEL LENGUAJE"

Eduardo Rigo Carratalá

1.— En el presente artículo trataré de dar una idea lo más clara y breve posible sobre la visión que tienen del lenguaje dos de las más importantes corrientes de la psicolingüística actual. Siempre desde una perspectiva de la Psicología del lenguaje y sin pretender olvidar otras corrientes tan importantes como son: la Teoría inatista (Chomsky); El lenguaje como función semiótica (Piaget); La Escuela rusa (Vygotsky, Luria); Interpretación psicoanalítica (Liebermann, Lacan), por citar tan solo las más relevantes, y que por razones de espacio no pueden ser afrontadas en este artículo.

2.— La hipótesis conductista:

Los conductistas aplican su esquema general de conducta al aprendizaje del lenguaje. Visto así, dicho aprendizaje se basa en hábitos comportamentales que, a su vez, son producto de situaciones $E \rightarrow R$. Ante una situación estimulante dada (sed), surge una respuesta (sonido: /baba/), que si es acertada, se verá reforzada por el ambiente (la madre aplaudirá al niño el nuevo sonido y le dará agua); de esta forma la respuesta se verá reforzada.

La aplicación de esquemas conductistas a la adquisición del lenguaje, ha venido influida

y respaldada por el hecho de que "el modelo de aprendizaje es en sí mismo, similar o equivalente al modelo de la comunicación" (1). El paralelismo entre ambos modelos puede establecerse de la siguiente manera.

En el proceso de la comunicación, la fuente encodifica el mensaje, y cuando esta operación ha terminado es transmitido a través del canal (que varía según las situaciones). El receptor recibe el mensaje, lo decodifica e interpreta. De modo paralelo, en el modelo clásico del aprendizaje, el organismo recibe un estímulo que, al ser percibido, es interpretado por el organismo que efectúa una respuesta. A medida que el organismo se acostumbra a emitir una misma respuesta a un repetido estímulo, desarrolla una relación $E \rightarrow R$.

Si nos fijamos bien, descubriremos que sólo una diferencia de forma separa ambos procesos: el modelo de aprendizaje comienza con la función decodificada, y el de la comunicación empieza con un propósito. Si intentamos hacer más didáctica esta contrastación general, podremos decir comparativamente que: percibimos (codificamos); interpretamos (hacemos de receptor y fuente); emitimos una

(1) BERLO, G.: "El proceso de la comunicación" Ateneo. B.A. 1971, p. 80

respuesta manifiesta (encodificamos). Los estímulos y las respuestas del modelo del aprendizaje están comprendidas en el "mensaje" del modelo de la comunicación. Ambos modelos son procesos —sin principio ni fin necesario—, continuos y dinámicos.

Dentro de la posición conductista hay diversas explicaciones del establecimiento de la relación entre los signos y sus objetos.

2.1.— La hipótesis mentalista.

Esta hipótesis tiene su apoyo en la posición chomskiana. Parte de que la adquisición del lenguaje se produce como resultado de la interacción entre la experiencia lingüística que se va teniendo mediante el contacto con el exterior, y las capacidades innatas.

Para los partidarios de esta concepción existe un objeto (perro) el cual da lugar a una idea del mismo (idea de perro, imagen mental), que es representada por la palabra (p-e-r-r-o). La idea es, pues, la esencia del significado. Esta relación signo-objeto, puede presentar dos direcciones.

SIGNO-----> "idea"-----> OBJETO
 OBJETO-----> "idea"-----> SIGNO

Por un lado la presencia del signo (p-e-r-r-o) da origen a la idea del objeto (el perro real) en la mente; por otra parte el objeto —la percepción del mismo— da lugar a la idea que viene representada por el signo.

La "idea" es aquel concepto abstracto al cual, los partidarios de esta hipótesis, dan la cualidad de "productor de la relación significante". Puesto que la "idea" está unida a los signos por un lado y a los objetos por otro; solo a través de ella pueden ambos encontrarse y alcanzar la relación significante indispensable para el aprendizaje del lenguaje.

2.2.— Hipótesis del condicionamiento clásico.

Basándose en los principios de la reflexología pavloviana, ha surgido esta hipótesis que simplifica al máximo el aprendizaje de signos en relación a objetos de la realidad.

Parte de este esquema tan simple: Si a un estímulo incondicionado (EI), aquél que se halla ligado de modo absoluto a una respuesta llamada incondicionada (RI), le apareamos de forma repetida otro estímulo —que llamaremos neutro (EN), puesto que no provoca la

RI, sino una respuesta distinta (Rx) —, observaremos que el EN pasa a ser estímulo condicionado (EC), pues es capaz de provocar la RI, que en este caso llamaremos respuesta condicionada (RC).

EN (EG)-----> Rx
 EI -----> RI -----> RC

La aplicación al lenguaje es sencilla, pero, por ello mismo, poco rigurosa.

SIGNO. EN (EG)-----> Rx
 OBJETO. EI.-----> RI -----> RC.

Apareando de modo constante el signo (EN) al objeto (EI), conseguiremos, por condicionamiento, que el organismo responda igual ante el objeto —(percepción de una mesa), que ante el signo (palabra m-e-s-a).

Sintetizando diríamos que "siempre que algo, que no es el objeto, provoca en un organismo la misma reacción provocada por el objeto, es un signo de ese objeto" ².

2.3.— La hipótesis de la referencia.

Esta hipótesis, presentada por Ch. Morris en sus "Fundamentos de la teoría de los signos" ³, defiende que los signos alcanzan su significado debido a que existe en ellos una referencia que hace tomar en cuenta los objetos de la realidad a los cuales nos referimos.

OBJETO-----> R.
 SIGNO-----> R₁
 R₂
 R₃-----Pertinente al
 R₄ objeto

El objeto provoca unas respuestas determinadas, que no coinciden con las respuestas que provoca el signo; pero de todas las respuestas que espontáneamente provoca el signo, algunas tienen la característica de ser "pertenecientes al objeto" con lo que pasan a ser signos de ese objeto.

2.4.— La hipótesis de la mediación.

Es la hipótesis defendida por Osgood ⁴, y que se basa en su esquema general de conducta. Osgood varía el esquema tradicional E----->R, introduciendo como factor de mediación, el organismo. El estímulo pro-

(2) Ch. OSGOOD.: "Curso superior de psicología experimental" Trillas, Mexico, 73.

(3) C.W. MORRIS.: "Foundations of the theory of signs". Int. Enc. Unif. Sci. 1; 63-75.

(4) Osgood aplicó la teoría de la mediación a la explicación del desarrollo del significado en el lenguaje. Jenkins se centró en el desarrollo sintáctico.

duce unos efectos sobre el organismo, y de estos efectos surge la respuesta.

E-----> O -----> R

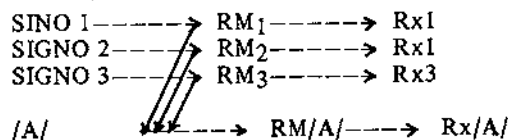
Para Osgood, las palabras llegan a ser significativas de objetos porque conllevan algo que nos hace pensar en la conducta real respecto de esas cosas.

“Una estructura de estímulos que no es el objeto, es un signo del objeto si provoca en un organismo una reacción mediadora, siendo esta: a) alguna parte fraccional de la conducta total provocada por el objeto y de b) producir una auto-estimulación distintiva que media en las respuestas que no ocurrirán sin la asociación previa de las estructuras de estímulo del no objeto y del objeto”⁵.

El mismo Osgood reconoce que su visión no es signo del desarrollo práctico de lo que en cierto modo se puede hallar implícito en la obra de Morris.³

La respuesta representativa, lo que podríamos llamar la “palabra acertada”, no es una respuesta única, de palabra única, que surge ante la presencia del objeto. La respuesta final no es sino el resultado de una cadena formada por multicomponentes, que incluyen respuestas afectivas, motoras, fisiológicas etc; y que son los mediadores que conforman la respuesta representativa.

Con el esquema incluido a continuación, se explica como un asigno /A/ alcanza su significado a través de mediaciones con otros signos, y no directamente ante el objeto-estímulo⁶.



Los elementos que actúan de mediadores (RM - Respuestas mediadoras) entre signos y conductas (entre estímulo y respuesta), se transfieren a una nueva estructura de estímulos y posibilitan la resolución de la nueva respuesta conductual.

3.- La perspectiva de la Teoría de la información.

Me refiero aquí al concepto de “teoría de la información”, en el sentido que le dan Wiener, Shannon y Weaver, en aquellos aspectos en que son coincidentes. Se trata de una serie de conceptos que, entramados mediante una teoría matemática, son aplicables al manejo y a la medida de la información; es decir, “a la confección de representaciones simbólicas en el sentido más general de la expresión”⁷.

El objetivo de Shannon en su “The mathematical theory of communication” (Urbana, 1949), era estudiar las condiciones en que ocurre la transmisión de mensajes para aumentar su eficacia y disminuir su coste: un máximo de comunicación con un mínimo de esfuerzo. Básicamente analizaba la comunicación basada sobre los circuitos eléctricos. Sus resultados, que se inscriben en el conjunto de conocimientos que hoy se llama Cibernética, son —a pesar de que no se refieren a la comunicación humana— aplicables al estudio del lenguaje en general.

El esquema de sistema de transmisión que interesa a Channon, puede esquematizarse así:



(5) Osgood.: Op. cit. pág. 927.

(6) Los asignos son aquellos signos verbales no asociados con los objetos representados sino “asignados” a ellos a través de otros signos. El niño que dice pantera— sin haberla visto nunca como objeto real, está utilizando un asigno, pues conoce la “pantera” por dibujos, fotos, o por el parecido con otros animales que sí conoce.

(7) SLUCKIN, W.: La cibernética”. Nueva Visión. B.A. 71 P. 77.

“Lo que en Shannon ocurre entre el micrófono de una persona y el auricular de otra se corresponde con lo que sucede entre hablante y oyente. Por tanto, no se trata exactamente de una teoría de la información, sino de una teoría de la transmisión de la información”⁸.

La teoría de la información se basa en la “incertidumbre del acto comunicativo”. Si no hay incertidumbre (probabilidad de distintos) no hay transmisión de información.

Debe entenderse la información como lo que es común a dos personas cuando una le dice a la otra algo que ésta todavía no sabía. “Un acto comunicativo contiene la información en el sentido indicado cuando (y solo cuando) mediante este acto se elimina (o al menos se reduce) la incertidumbre del receptor. “Cuando vuelvo a casa aterido y me dicen que fuera hace frío, no recibo ninguna información, pues por mi parte, —por parte del receptor— no hay ninguna incertidumbre acerca del correspondiente estado de cosas”⁹.

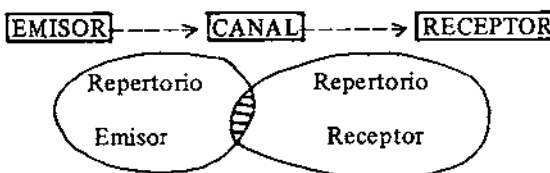
El mensaje emitido por un emisor está constituido por una serie de elementos que se suceden. En el ejemplo que nos pone Hürman, el mensaje emitido está totalmente predeterminado de acuerdo con unas reglas que el receptor conoce: no hay incertidumbre. Esta no presencia de incertidumbre puede presentarse de dos formas: a) El emisor no tiene ningún grado de libertad o b) a la inversa, el receptor no tiene ningún grado de incertidumbre.

En el lenguaje humano esto no ocurre de modo rígido. No hay una absoluta predeterminación sino que existe una cierta libertad e incertidumbre que, no obstante, se deshace por el significado del mensaje. Si nos olvidamos del significado, si prescindimos de él (la “information esthetique” de Molles), el hecho de que los distintos elementos del mensaje no

estén predeterminados, ni tampoco el mensaje sea al azar, nos permite describirlo matemáticamente diciendo que los distintos elementos del mensaje tienen diferente grado de probabilidad. Por ejemplo; si lo analizamos en términos de letras y ha aparecido una /z/, la probabilidad de que en castellano ésta se vea seguida de una /t/ es casi nula; que la siga una /u/, es más probable y aún más lo es una /a/.

El análisis se podría hacer a nivel de grupo de letras o grupos de palabras. Se trata de hacer un estudio estadístico de los componentes del mensaje¹⁰. En síntesis, el modelo de la información se sustenta en que el emisor elija para transmitir, un aspecto de entre varios posibles, que debe conocer el receptor. Emisor y receptor deben tener un mismo repertorio de informaciones posibles.

“Puede ocurrir que el emisor y el receptor no utilicen un mismo repertorio, porque los procesos, para la información del mismo se hayan desarrollado en ambos de distinta manera:



La comunicación solo es posible en la medida en que concuerdan el repertorio del emisor y del receptor¹¹. Resumiendo, la teoría de la información considera la lengua “como una secuencia o una serie de secuencias de señales, vinculadas entre sí por relaciones lineales de probabilidad o de incerteza de repetición”¹².

Ciudad de Mallorca. 1978

(8 y 9) H. Hormann. “Psicología del lenguaje”. Gredos. Madrid, 1973. P. 81-83.

(10) Ver al respecto. FRAISSE-PIAGET: “M. Psicología Experimental” T.B. Paídos. B.A. 1974. y SINGH, J.: “Teoría de la información del lenguaje y de la Cibernética” Alianza. Madrid 1972. Para un enfoque sociológico, ver COLOM CAÑELLAS.: “Educación y sociedad”. T.I. Parte 3ª. Tesis Doctoral. Univ. Barcelona. 1976.

(11) MOLLES, A.: “Les bases de la theorie de l’information et son application aux langages”. En Molles et Villancien: “Communications et langages”. Citado en Hormann, op. cit.

(12) TITONE.: “Psicolingüística aplicada”. Kapelusz. Buenos Aires. 1976. p. 29.

HENRI WALLON: UN CASO DE MARGINACION IDEOLOGICA EN PSICOLOGIA

Eduardo Rigo Carratalá

El 15 de junio pasado se cumplió el centenario del nacimiento de Henri Wallon, uno de los investigadores más clarividentes que ha proporcionado la psicología en el presente siglo. Escribir unas líneas en homenaje a su persona y a su obra es una tarea, a la vez que apasionante, arriesgada y llena de escollos. Obstáculos inherentes a las dificultades de lectura que presentan sus escritos. Pero estas dificultades —como indica Zazzo— no provienen del esoterismo de sus conceptos ni de la abstracción de su estilo sino precisamente de la expresión y la forma de un pensamiento poco común; de una forma diferente de estudiar al hombre y su conducta.

Por otra parte, es difícil resumir en pocas líneas la ingente obra de Wallon y las numerosísimas aportaciones que su visión nos ha legado. Voy, pues, a centrarme exclusivamente en sus consideraciones metodológicas que son, en definitiva, las que dan unidad y cohesión a toda su obra: El método dialéctico y las perspectiva genética son los dos pilares sobre los que se asienta su concepción epistemológica de la psicología.

El método dialéctico es, para Wallon, la forma válida para enfrentarse al estudio de la conducta. Sin embargo este especial modo de investigar no parte de postulados ni hipótesis prefabricadas; la idoneidad del método dialéctico es algo que Wallon va descubriendo del

análisis de las realidades psicológicas, y no es, por tanto, un patrón previo a la investigación. La psicología no puede deducirse del materialismo dialéctico, sino exclusivamente de aquello que la conforma desde la realidad objetiva, es decir, lo biológico y lo social en continua interacción.

Su propia concepción epistemológica es, por tanto, una crítica al dogmatismo metodológico; única perspectiva desde la cual es válida la aplicación del método dialéctico. Es la realidad de las cosas, realidad dinámica y mutable, y no la "Razón" o la "Verdad", la que debe constituir el objeto de la ciencia. *"La razón se fragua con las razones de las cosas... la razón es un conquistador al que transforman sus conquistas"*.¹ La realidad objetiva, ya sea interna o externa (biológica o ambiental), es la que debe determinar el estudio psicológico del niño, y no las "ideas" preconcebidas que el adulto, desde su perspectiva deformada pueda atribuirle. Dialéctica sí, pero *"dialéctica de las cosas y no de las palabras; la dialéctica que surge espontáneamente de las cosas"*² sin que necesitemos ser conscientes de que estamos aplicando dicho enfoque metodológico.

Los hechos *"sólo tienen interés en la medida en que están determinados por una realidad que los supera y a la cual pueden ser incorporados"*.³ Un hecho no puede ser aislado

- (1) ZAZZO, R.: Prólogo a la edición española de "Psicología y Marxismo". Ed. Pablo del Río, Madrid 1976.
- (2) BERGERON: "Henri Wallon et son oeuvre". L'Information Psychiatrique. 1964, 40.1 (7 - 25).
- (3) WALLON, H.: "Los orígenes del carácter en el niño". Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1975, pág. 7.

de su totalidad y debe ser relacionado al máximo y con el mayor número de sistemas en los que participa. No aceptará, por lo tanto, Wallon, las tradicionales polaridades de la psicología que oponen lo biológico a lo social, el niño al adulto, el individuo a la sociedad, y que no son sino consecuencia de las oposiciones alma-cuerpo, lo biológico y lo espiritual. En este sentido al reduccionismo biológico ha tenido una de sus más sólidas críticas en la psicología walloniana. *"La relación entre el individuo y el medio, cualquiera que sea ésta, es de cambio y de transformación recíproca. Medio físico-químico, biológico y social, no son, por tanto, realidades heterogeneas. Toda oposición entre los medios naturales-físicos y los medios humanos sería ficticia"*.⁴

El estudio de la psicología debe ser relacional, no se pueden hacer compartimentos estancos. El sujeto es un todo en tanto está inmerso en una totalidad. No puede estudiarse al individuo sin tener en cuenta su basamento orgánico y la estructura ambiental en la que se mueve.

La base orgánica es importantísima; no olvidemos que en el desarrollo del niño la función se despierta con el crecimiento del órgano; muchos órganos deben realizar su diferenciación estructural antes de revelar su función. Pero al mismo tiempo no es menos cierto que *"es el medio el que impone a la actividad del ser sus medios, sus objetos, sus temas y, en el caso del hombre, el medio social se superpone al medio natural para transformarlo de edad en edad y suplantarlo prácticamente"*.⁵

El estudio de la personalidad, de la inteligencia, etc. no tiene sentido, pues, individualizándolos en un momento dado ya que las diversas entidades psicológicas no son sino resultado de las distintas vicisitudes de la "historia" del sujeto y del grupo al cual pertenece.

Solo llegaremos a comprender la inteligencia si la estudiamos en su desarrollo genético: ¿Cómo surge?, ¿por qué diversas fases pasa?, etc. Interesan, por lo tanto, los datos antropológicos, los sociológicos, y los propios de la estructura biológica y ambiental del sujeto. Sólo de este modo analizaremos al individuo como una totalidad.

Pero este estudio genético no es el del simple crecimiento, sino precisamente el de las contradicciones que se dan en su base. Hay estadios, hay cambios cualitativos en la evolución de la inteligencia, por ejemplo. Lo interesante será, pues, explicar a un mismo tiempo la continuidad y la heterogeneidad de este desarrollo. Cada estadio tendrá su entidad propia y deberá ser analizado desde ella y no desde perspectivas adultas (adultomorfismo) que desfigurarían la verdadera esencia del mismo. Sin embargo esta "entidad propia" de los distintos estadios sólo alcanza su verdadero sentido en la totalidad del sujeto, que es su carga biológica y su medio en continua y recíproca interacción. Es así como las diversas etapas, a la vez que marcadas por su propia especificidad, presentan una estrecha unión. Pero esta unión no viene sólo marcada por sus semejanzas sino, principalmente, por sus contradicciones. Son las "crisis" existentes en el paso de un estadio a otro las que dan unidad al desarrollo genético del niño. *"Entre el acto y el pensamiento la evolución se explica simultáneamente por lo idéntico y por lo opuesto"*.⁶

Es, pues, la idea de totalidad lo más importante de la perspectiva walloniana. No podemos, por ejemplo, estudiar la inteligencia aislándola del resto del desarrollo: *"Todas las etapas que conducen al niño desde el nacimiento a la edad adulta presentan una estrecha unión entre la evolución de su personalidad y la de su inteligencia"*.⁷

(4) GRATIOT-ALPHANDERY: "La notion de milieu dans l'oeuvre de H. Wallon". L'information Psychiatrique. 1964, 40.1 (34).

(5) WALLON, H.: "La evolución psicológica del niño". Ed. Psique, Buenos Aires, 1974.

(6) WALLON, H.: "Del acto al pensamiento". Ed. Lautaro, Buenos Aires 1965.

(7) WALLON, H.: "Les étapes de la personnalité chez l'enfant", en "Le problème des stades en psychologie de l'enfant". Ed. Puf, Paris 1956. Reeditado por Enfance n° 1-2. Enero - Abril 1963.

La perspectiva genética es la más idónea para afrontar el estudio de una realidad que a la vez que total está marcada por contradicciones internas; una realidad, por tanto, dialéctica. El método genético, el estudio de los orígenes de cada una de las funciones que nos interesan *"tiene el mérito de asir la unidad de las mismas al mismo tiempo que el conjunto de sus partes. No descompone un conjunto en fragmentos según sus semejanzas o contrastes escogidos de modo arbitrario (...) sino que, por el contrario, sigue el desarrollo a través de las diferenciaciones que acrecientan el número de situaciones en las cuales es capaz de responder con la ayuda de reacciones específicas que a menudo le llevan hacia planos de existencia nuevos, por ejemplo, en el caso del hombre, a la vida en sociedad"*.⁸

La idoneidad del método genético radica, pues, en que no se circunscribe a conjuntos ya constituidos —como ocurre en el análisis ideológico, experimental, o estático— sino que parte de lo más simple, de lo que es anterior a lo ya constituido, y siguiendo los pasos de su evolución va desenmarañando la significación funcional de los conjuntos más sofisticados y elaborados. Es por esto que el método genético no se circunscribe a la psicología sino que es una perspectiva aplicable a gran número de ciencias.

La psicología es, pues, esencialmente y en un primer caso, psicología del niño. El desarrollo genético de este es el que nos permite comprender al adulto. Es el estudio del niño el que nos permite descubrir al hombre. Y volvemos con ello al problema de la totalidad: La inteligencia tiene características y problemas propios; cada edad de la infancia posee su originalidad, *"pero la infancia no tiene significado fuera del destino final del adulto: El niño tiende al adulto como un sistema a su estado de equilibrio"*.⁹

Son del mismo sentido las relaciones del sujeto con el medio. Entre ambos no se da una apropiación mutua sino una continua interrelación transformadora; pero sin oposición. No pueden ser opuestos pues el hombre es genéticamente social. Desde el nacimiento el niño conlleva la necesidad social. De ahí que lo biológico (incluso la mielinización como proceso madurativo) no pueda comprenderse sin la repercusión de lo ambiental; y lo social, a su vez, no se comprende sin la participación de la estructura biológica. *"Lo que se mantiene bajo una dependencia más estrecha y más exclusiva de las estructuras orgánicas y del medio físico, donde los cambios son más lentos, está menos sujeto a variar que los efectos ligados a la actividad propia del hombre y a las estructuras sociales"*. Pero no menos cierto es que *"los efectos de la constitución biológica pueden ser ampliamente transformados por las circunstancias sociales de su existencia"*.¹⁰

Todos estos principios metodológicos y epistemológicos tienen una implicación no solo en la investigación sino también en la práctica pedagógica. Partiendo de la tradición de la "Escuela Nueva", Wallon retraduce las conclusiones de su investigación a una dimensión educativa. La pedagogía también debe tener en cuenta la especificidad del niño (el niño no es como el adulto), la totalidad actual del niño (tiene un desarrollo biológico determinado; su pensamiento, inteligencia y personalidad se hallan en un momento preciso y su medio ambiente le conforma continuamente), y la totalidad final de su desarrollo (*"el niño tiende al adulto como todo sistema a su equilibrio"*).

La educación debe ser totalizadora no sólo en cuanto a la concepción del niño sino también en las interacciones que se establecen entre él y su entorno. Se trata de una verdadera "dialéctica pedagógica" en la cual se esta-

(8) WALLON, H.: "La psychologie genetique". Bulletin de Psychologie. Tome X, 1956.1 (3 - 10).

(9) ZAZZO, R.: "Wallon, psychologue de l'enfance". Ed. La Pensée, 1963.112 (38 - 44).

(10) WALLON, H.: "Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant". Cah. Intern. Socio, 1954. XVI, 2 - 13.

blecen relaciones de interacción e influencia mutua entre el niño y quienes le educan. No debe suponerse oposición entre maestro y niño; "en una verdadera dialéctica pedagógica, el educador y el niño pueden transformarse reciprocamente".¹¹

Podría extenderme aún más en el análisis de las repercusiones de estos principios metodológicos y epistemológicos en los diversos temas a los que se enfrenta Wallon en sus diferentes obras. No obstante creo que la finalidad del artículo ya queda suficientemente cumplida. La obra de Wallon es conocida tradicionalmente por su teoría de la emoción; la importancia de los aspectos psicomotores en el desarrollo total del niño; su teoría de la inteligencia opuesta en los aspectos más estructurales a la de Piaget y otros temas de menor amplitud pero igualmente importantes. Tanto las limitaciones de espacio como la propia finalidad del artículo no da lugar a tratarlo aquí. Pienso que estas líneas de presentación pueden servir para estimular la inquietud de aquellos interesados por el tema y de este modo, sean cada día más los que se interesen por la obra de este gran psicólogo (tan injustamente olvidado por algunos) que fue Henri Wallon. He dicho "injustamente olvidado". Es, ciertamente, inaudito como un pensamiento tan rico y novedoso como el de Wallon tan sólo haya sido estudiado y tenido en cuenta por ciertos círculos —especialmente la Psicología francesa—. La casi totalidad de manuales de Psicología infantil que se emplean en nuestras universidades (Bibliografía en un 90 % nortea-

mericana) no citan ni una sola vez la obra de Wallon. Hay, pues, un desconocimiento "consciente" de su pensamiento, que únicamente puede explicarse por un rechazo ideológico a las posturas metodológicas wallonianas. No caigamos nosotros, influidos por ciertos colonialismos culturales, en el mismo error. Aprendamos de Wallon su rigor metodológico y su postura respetuosa hacia todas aquellas corrientes psicológicas que pueden aportar algo al campo de la psicología.

Wallon efectúa una crítica seria de la mayoría de las corrientes psicológicas —una crítica ciertamente metodológica y no ideológica—, pero ello no le impide recoger de cada una lo válido, lo que puede quedar englobado dentro de su perspectiva epistemológica. Esta es la posición de los buenos investigadores que critican visiones con las que no están de acuerdo, pero dentro de un gran respeto y aceptando lo que de válido pueda haber en ellas. No como entre nosotros, en donde encontramos posturas radicales desde las cuales "psicólogos principiantes" arremeten de forma irracional y acientífica contra corrientes psicológicas, ridiculizándolas. No es fácil encontrar, pues, en nuestros lares (por citar tan solo unos ejemplos), psicoanalistas más psicoanalistas que el propio Freud; conductistas más conductistas que Watson o Skinner; piagetianos más radicales que el propio Piaget o wallonianos que lo son más que el propio Wallon.

Repito, no caigamos en el mismo error de aquellos que negaron a Wallon: El tiempo les está quitando la razón.

Eduardo Rigo Carratalá
Psicólogo. Profesor del Departamento de Pedagogía
Universidad de Palma de Mallorca
Noviembre 1979

(11) LE GUILLANT: "La relation de l'enfant et du milieu dans l'oeuvre de Wallon". Vers "L'Education Nouvelle", 1964, nº hors serie (52 - 59).

PUBLICAT PER EL

DPTO de PEDAGOGIA SISTEMÀTICA y
METODOLOGÍA EDUCATIVA
FACULTAT de FILOSOFIA I LLETRES.
UNIVERSITAT DE PALMA DE MALLORCA