

**EDUCACIÓ  
i  
CULTURA**

**3**

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS



5101736965

**EDUCACIÓ I CULTURA**



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

## EDUCACIO I CULTURA

3

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

EDUCACION I CULTURA N° 3

REVISTA de los Dptos. de PEDAGOGIA, FILOSOFIA y PSICOLOGIA

© Alcacer, G.  
Amengual, G.  
Bornas, X.  
Collado, M.  
Colom, A.J.  
Gómez, A.  
March, M.X.  
Pujol, T.  
Rigo, E.  
Sabiote, D.  
Sastre, A.  
Sebastián, J.  
Sureda, B.  
Sureda, J.  
Vallespir, J.

La publicación de la presente obra a corrido a cargo de  
J. Luna "Ediciones y Publicaciones"

UNIVERSIDAD DE PALMA DE MALLORCA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
C/ Gregorio Marañón, s/n.  
Ap. 598

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, almacenada en un sistema de informática o transmitida de cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros métodos sin previo y expreso permiso del propietario del copyright.

Impreso en España. Printed in Spain

ISBN: 84-600-2695-5  
Dep. Legal: PM 523-1982

## INDEX

Index .....	5
<b>Pensament</b>	
La filosofía entre la ideología y la ciencia. La concepción de la filosofía de L. Althusser	
<i>Gabriel Amengual</i> .....	11
Ideología i Educació a l'obra de José Martí	
<i>Maria Collado</i> .....	31
La crítica de Marcuse a la sociedad unidimensional	
<i>Diego Sabiote</i> .....	43
Periodismo y Educación en los inicios de la España contemporánea	
<i>Bernat Sureda</i> .....	63
<b>Estudis</b>	
Llibertat educativa i control conductual: Apunts per a una aproximació entre A.S. Neill i B.F. Skinner	
<i>Xavier Bornas</i> .....	75
L'ensenyament professional i el mercat de treball a les Illes Balears. Elements per a l'anàlisi dels instituts laborals i de la formació professional	
<i>Marti X. March</i> .....	83
Caracterologia del obeso	
<i>Tomás Pujol</i> .....	95
Anàlisi i tractament d'un problema de lectura en un subjecte amb lesió cerebral	
<i>Gloria Alcacer i Xavier Bornas</i> .....	109
Visión crítica del psicoanálisis freudiano a través de los conceptos pavlovianos	
<i>Eduardo Rigo</i> .....	121
Els programes d'orientació educativa: Apunts per a una visió sistèmica	
<i>Jaume Sureda</i> .....	133
Conceptualización de actitudes como variables predictoras	
<i>Antonio Sastre</i> .....	145

## Notes i documents

Notes sobre els inicis de la pedagogia obrerista d'esquerres a Mallorca

*A.J. Colom* ..... 159

Breves consideraciones sobre la conducta social

*Alfredo Gómez* ..... 169

Consideraciones sobre els estudis de cultura i personalitat

*Jordi Vallespir* ..... 173

La historia clinica en el proceso psicodiagnóstico infantil. Anamnesis versus entrevista psicológica

*Tomás Pujol* ..... 179

Entrevista con Carl R. Rogers

*Jaume Sebastián* ..... 185

Un debat sobre l'actualitat de Hegel. El Congrés Hegelia 1981

*Gabriel Amengual* ..... 193

## Bibliografia

Bibliografia de llibres

*Tomás Pujol* ..... 201

Bibliografia de revistes

*Tomás Pujol* ..... 202

**EDUCACIO I CULTURA**



# **PENSAMENT**

## LA FILOSOFIA ENTRE LA IDEOLOGIA Y LA CIENCIA. LA CONCEPCION DE LA FILOSOFIA DE L. ALTHUSSER

G. Amengual

### INTRODUCCION

Situar a L. Althusser en el panorama del pensamiento marxista contemporáneo significa ante todo comprenderle en su momento histórico, en los hechos históricos a que responde su pensamiento.

El primero, y ciertamente más fundamental, es el 20 congreso del CC del PCUS, con la desestalinización, la crítica al "culto a la personalidad" y el desencadenamiento de filosofías (ideologías) humanistas incluso en filósofos marxistas<sup>1</sup>. Teóricamente es el hecho que más le determina. Muchas posiciones en filosofía parecen por lo menos estar directamente relacionadas con este hecho: el antihumanismo teórico, la insistencia misma en la importancia de la teoría marxista frente a ideologías humanistas más o menos irenizantes o dialogizantes (tendencias que surgieron con ocasión de la desestalinización, crítica del dogmatismo), la insistencia en la peculiaridad de la ciencia fundada por Marx frente a las tendencias a disfrazar Marx en Hegel, en el joven Marx<sup>2</sup>, el lugar tan central de la función de la filosofía de "trazar la línea de demarca-

(1) Cf. L. ALTHUSSER: *La revolución teórica de Marx*, México 1972, pp. XIII, 182s, 196-201; ID.: *Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis*, Madrid 1974, pp. 14, 67-71 (En adelante lo cito: *Respuesta* y número de página). Sobre el "culto a la personalidad" cf. *La revolución teórica*, p. 200 y *Respuesta*, pp. 85-103. Cf. además L. ALTHUSSER, J. SEMPRUN, M. SIMON, M. VERRET: *Polémica sobre marxismo y humanismo*. México 1974.

(2) *La revolución teórica*, p. 19.

ción entre ciencia e ideología”, etc. A toda esta concentración en la ciencia de Marx puede también haber influido el otro hecho histórico, que con frecuencia cita L. Althusser, sin hacer, en cambio, comentario alguno en cuanto a los problemas teóricos que haya podido plantear: la escisión del Movimiento Comunista Internacional<sup>3</sup>.

Esta toma de posición en filosofía la sitúa determinadamente en el panorama del pensamiento marxista contemporáneo. Simplemente por nombrar las coordenadas de su situación:

1) Fidelidad a los clásicos del marxismo, sin tomarlos como teoría ya hecha, sino leyéndolos y produciendo conocimientos y conceptos, construyendo la teoría desde la filosofía marxista misma.

2) Rechazo de toda simbiosis entre filosofía marxista y la pre-marxista (Spinoza sería en cierta manera una excepción), motivada no marginalmente, sino por su misma concepción de ciencia, esto es, por la ruptura epistemológica. Este rechazo se expresa sobre todo con respecto a la feuerbachiana (humanista, joven Marx) y hegeliana, pues son las que más frecuentemente son aproximadas o asimiladas. Con ello se distingue de toda una línea de pensamiento marxista que va desde el joven G. Lukács, K. Korsch, pasando por E. Bloch (que podría figurar como su antípoda, como también los “humanistas” R. Lombardo-Radice, A. Schaff, L. Kolakowski, R. Garaudy), la Escuela de Frankfurt, hasta la Escuela Italiana: A. Gramsci, Della Volpe, Colletti<sup>5</sup>.

3) Y consecuentemente cuidadosa defensa, exposición y desarrollo de la cientificidad de la teoría marxista, que se fundó precisamente con la ruptura epistemológica y creación de un objeto nuevo y consecuentemente de una ciencia nueva: la de la historia. Este es el descubrimiento de Marx<sup>6</sup>.

Esta sería la descripción del lugar en la panorámica hecha desde (y en cierta manera incluso por) L. Althusser mismo. Desde fuera se le podría situar haciendo una cla-

- (3) *La revolución teórica*, p. XIII; *Respuesta*, p. 14; en páginas 13 y siguientes nombra los hechos históricos más importantes que ha vivido el movimiento obrero desde 1960 hasta 1972. Un hecho no nombrado por Althusser —que quizás deba ser visto en consonancia con su silencio acerca de la política diaria— y que puede haberle influido es el de la unión de izquierdas entre el PCF, el Partido Socialista y los Radicales de izquierda. JAEGGI, U.: *Theoretische Praxis. Probleme eines strukturalen Marxismus*. Frankfurt 1976, p. 23 mantiene la tesis: “Mientras el partido comunista francés en alianza con los socialistas busca una abertura hacia el reformismo socialdemócrata, el enfoque althusseriano liga su lealtad hacia la “izquierda”.
- (4) *La revolución teórica*, p. 29.
- (5) Cf. sus propias afirmaciones en L. ALTHUSSER y E. BALIBAR: *Para leer El capital*, México 1974, p. 85; la polémica con Gramsci, Della Volpe, Colletti, en op. cit., pp. 138-156. Una muy sumaria cronología y esbozo de los grandes temas en discusión del marxismo contemporáneo puede verse en A. von WEISS: *Neomarxismus. Die Problemdiskussion im Nachfolgemarxismus der Jahre 1945 bis 1970*, Freiburg/München 1970.
- (6) Estas coordenadas es lo que produce el efecto que describió D. Lecourt: “Descubrimos a un filósofo comunista que, lejos de convencernos de que éramos marxistas sin saberlo, nos ayudaba a comprender que no lo éramos aún”. Citado por A. CARDIN in: *Viejo Topo*, núm. 5, febrero 1977, p. 51.

sificación global de la panorámica del pensamiento marxista. Esta clasificación ha sido hecha por Urs Jaeggi distinguiendo cuatro intentos de reconstrucción del materialismo histórico:

1) La ortodoxia marxista-leninista (sobre todo en URSS y DDR).

2) El "marxismo crítico" entre cuyos representantes cabe nombrar Lukács, Korsch, Gramsci, la Escuela de Frankfurt y al grupo "Praxis" de Yugoslavia.

3) El intento de generalizar el materialismo histórico convirtiéndolo en una teoría materialista de la evolución social, cuyo principal representante es J. Habermas <sup>7</sup>.

4) El marxismo estructural de la así a veces llamada Escuela de París: Althusser, Balibar, Godelier, Poulantzas <sup>8</sup>.

En este trabajo nos vamos a concentrar en el estudio de la concepción de la filosofía que presenta L. Althusser. Este se entiende y se confiesa filósofo <sup>9</sup>, sus escritos son "ensayos filosóficos" <sup>10</sup>, su lectura de *El Capital* la realiza como filósofo <sup>11</sup>, y su trabajo no ha versado sólo incidentalmente sobre la determinación del objeto, ámbito, estatuto teórico, campos de intervención, problemática, etc. de la filosofía. En un primer apartado expondremos la típica definición de filosofía que él mismo ha declarado teorista, y después en un segundo apartado las correcciones aportadas. Nos limitamos a analizar qué entiende Althusser por filosofía, concretamente en él, cuál es su función. Siendo Althusser un autor que ha admitido abiertamente la crítica y se ha autocriticado y corregido, iremos viendo si y qué línea de continuidad hay, qué cambios, precisiones o complementos presenta. Para terminar un breve tercer apartado de unas anotaciones críticas.

## LA FILOSOFIA COMO "TEORIA DE LA PRACTICA TEORICA"

### Marxismo y filosofía.

Plantear la pregunta a L. Althusser acerca de qué entiende por filosofía supone ante todo especificar de qué filosofía se trata, esto es, si de filosofía premarxista, ideológica, o de filosofía marxista. Para Althusser la filosofía es la filosofía marxista, la no-marxista (aunque sea post-marxista) continúa en las penumbras de las ideologías,

(7) Cf. J. HABERNAS: *Zur philosophischen Diskussion um Marx und den Marxismus*, in: ID: *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*, Neuwied/Berlin 1969, pp. 261-335, y recientemente sobre todo ID.: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt 1976.

(8) JAEGGI, U.: *Theoretische Praxis*, pp. 21 s. Una exposición de estos cuatro intentos puede verse en U. JAEGGI, A. HONNETH (Hrsg.): *Theorien des Historischen Materialismus*, Frankfurt 1977.

(9) Cf. ALTHUSSER, L.: *Curso de filosofía para científicos. Introducción: filosofía y filosofía espontánea de los científicos* (1967). Barcelona 1975.

(10) *La revolución teórica*, p. IX.

(11) *Para leer*, p. 19.

que ocupan el continente-Historia descubierto por Marx y que se trata de conquistar con la luz de esta nueva ciencia.

Sin embargo L. Althusser no siempre juzgó compatible el término de filosofía con el de marxista. El concepto mismo de filosofía era ya tenido por ideológico, por eso prefirió hablar de Teoría para designar lo que después el mismo denominará filosofía marxista <sup>12</sup>. Una de tantas huellas de su paso por los tiempos de crisis de la filosofía, en que se creía y se proclamaba el fin o muerte de la filosofía. Sus propias investigaciones llevan consigo las huellas de la crisis —según él afirma <sup>13</sup>— y quizás incluso la filosofía marxista que defenderá después lleve aún las señas de dicho paso por los caminos de la muerte.

L. Althusser reduce a tres las formas de “fin de la filosofía”. Unos, los más militantes y generosos, apoyándose en ciertos textos del joven Marx y tomando como lema la tesis XI sobre Feuerbach, consideraban el fin de la filosofía como su realización y celebraban la muerte de la filosofía en la acción, en su realización política y en su verificación proletaria. Era la negación pragmático-religiosa de la filosofía. Otros, de espíritu más científico, proclamaban el fin de la filosofía en el estilo de ciertas fórmulas de *La Ideología Alemana*, donde es la ciencia pura y simple la que se encarga de la realización. Ahí aparece la muerte positivista de la filosofía. Tanto unos como otros buscaban las paces con la política a costas de la filosofía; en último término un fin de la filosofía muy poco filosófico <sup>14</sup>. Una tercera manera de realizar el fin de la filosofía, digna de la filosofía misma, consistía en confiar “a la filosofía la perpetua reducción crítica de las amenazas de la ilusión ideológica y, para confiarle esta tarea”... se hacía “de la filosofía la pura y simple conciencia de la ciencia”. “La filosofía no tenía entonces por destino sino la realización de su muerte crítica en el reconocimiento de lo real, y en la vuelta a lo real mismo... Filosofar es volver a comenzar por nuestra cuenta la odisea crítica del joven Marx, atravesar la capa de ilusiones que nos oculta lo real y tocar la única tierra natal: la de la historia, para encontrar en ella, al fin, el reposo de la realidad y de la ciencia reconciliadas gracias a la perpetua vigilancia de la crítica” <sup>15</sup>.

Esta tercera posición es la que Althusser confiesa que fue la suya y que ya superó. Más adelante tendremos que ver hasta qué punto supera esta posición de la filosofía.

A este vacío filosófico, descrito con estas tres posiciones filosóficas, llevó la experiencia de la vanidad del discurso dogmático <sup>16</sup>. Sin embargo el fin del dogmatismo filosófico no devolvió por sí mismo la filosofía marxista en su integridad, sino que ahí surge precisamente una tarea teórica ardua, para la cual uno se encuentra mal pro-

(12) Cf. *La revolución teórica*, p. 132. Es bien sabido como Althusser valora la terminología, la lucha teórica se lleva al nivel de conceptos y de palabras, cf. ID.: *La filosofía: arma de la revolución*, in: *Para leer El Capital*, pp. 11 y s.

(13) *La revolución teórica*, p. 21.

(14) *La revolución teórica*, p. 20.

(15) Op. cit., pp. 20-21.

(16) Op. cit., p. 19.

veído. Pues, por una parte, se parte del hecho de la indigencia: "no tuvimos maestros" <sup>17</sup>, y, por otra, lo que se abre es arduo quehacer: "El fin del dogmatismo nos ha puesto frente a esta realidad: que la filosofía marxista... está en gran parte todavía por construirse" <sup>18</sup>. Todo ello indica que las creencias del fin de la filosofía se desvanecieron y sobre todo que se presenta como perentoria la necesidad de la filosofía marxista. Frente, pues, a dudas o a reducciones se afirma y se defiende rotundamente que la teoría marxista comprende una ciencia (el materialismo histórico), la ciencia de la historia fundada por Marx, y una filosofía (el materialismo dialéctico) <sup>19</sup>.

La filosofía no podía quedar insensible al descubrimiento de la ciencia de la historia, pues ésta, estudiando las formaciones sociales, afecta también a las formaciones teóricas. "Fundando la teoría de la historia (materialismo histórico) Marx, en un solo y mismo movimiento, rompió con su conciencia filosófica ideológica anterior y fundó una nueva filosofía (materialismo dialéctico)" <sup>20</sup>. La nueva filosofía nace con (y en cierta manera de) la fundación de la nueva ciencia, y de hecho se encuentra tan bien implicada por y en la nueva ciencia, que ello explica una cierta confusión entre ellas en las obras de ruptura de Marx y la tentación de confundirlas que han sufrido filósofos posteriores <sup>21</sup>.

Para Althusser es siempre <sup>22</sup> una teoría que se realiza en movimiento secundario, que se forma de rebote <sup>23</sup>, como si ella efectivamente no tuviera historia, como afirma Marx en *La Ideología Alemana* y que Althusser toma como caracterización de la ideología <sup>24</sup>. O dicho de otra manera: Althusser registra únicamente los cambios en la filosofía que han sido "provocados" por el descubrimiento de una nueva ciencia. Así la fundación de las matemáticas por Tales "provocó" el nacimiento de la filosofía platónica; la fundación de la física por Galileo "provocó" el nacimiento de la filosofía cartesiana. "La fundación de la ciencia de la historia por Marx ha provocado el nacimiento de una nueva filosofía teórica y prácticamente revolucionaria: la filosofía marxista o "materialismo dialéctico" <sup>25</sup>.

(17) Op. cit., p. 18. Se refiere sobre todo (aunque no exclusivamente) al pensamiento marxista francés, pp. 15-19. "Nuestra "misericordia francesa": la ausencia tenaz, profunda, de una real cultura teórica en la historia del movimiento obrero francés". Op. cit., p. 15.

(18) Op. cit., p. 22.

(19) *La filosofía: arma...*, p. 7; *La revolución teórica*, pp. 24, 138, 140, 141, 143; ID.: *Escritos*, Barcelona 1975, p. 56; *Para leer...*, pp. 141, 143, 149.

(20) *La revolución teórica*, p. 24.

(21) *Ibid.*

(22) La sola excepción de Marx es admitida en *Respuesta*, pp. 58-66. Cf. más adelante el apartado *La filosofía ¿en retardo o en vanguardia?*

(23) *La filosofía: arma...*, p. 8.

(24) No tener historia como característica de la ideología cf. *Escritos*, pp. 142-145. En cambio en *Respuesta*, pp. 59-64, lo afirma también de la filosofía.

(25) *La revolución teórica*, p. XI; *La filosofía: arma...*, pp. 7 y s.; *Escritos*, p. 58.

En qué consiste esta dependencia o "provocación" no ha sido directamente explicado por Althusser, como también da por supuesto y evidente la fundación de estas ciencias (y únicamente éstas), en qué consiste la fundación y la ciencia y lo que es la ciencia; cuestiones todas ellas que deben buscar la respuesta en la "ruptura epistemológica". De todos modos se señala que esta "provocación" se manifiesta en un "retardo" de la filosofía con respecto a la ciencia <sup>26</sup>. Este retardo no se debe únicamente a razones histórico-políticas, sino también a razones teóricas, podría decirse que se desprende del concepto mismo de la teoría de la historia de lo teórico. *"Las grandes revoluciones filosóficas van siempre precedidas, están siempre provocadas, por las grandes revoluciones científicas que se encuentran "puestas en práctica" en ellas, pero es necesario un largo trabajo teórico, una larga maduración histórica para darles una formulación explícita y adecuada"* <sup>27</sup>.

Este retraso pone de manifiesto una relación y una tarea de la filosofía con respecto de la ciencia. La ciencia, como en general la práctica marxista <sup>28</sup>, contiene la filosofía en estado práctico, o dicho más exactamente, la solución existe en estado práctico de la que se trata de formular el problema teóricamente <sup>29</sup>. Esta relación, que se establece entre la ciencia y la filosofía, plantea la cuestión del por qué de la filosofía, cuál es su tarea y función.

Esta relación debe tenerse en cuenta ya a la hora misma de leer a Marx y tratar de filosofía marxista. Para leer a Marx es necesario este *"trabajo de elaboración teórica de la filosofía marxista"* <sup>30</sup>, pues, como recordará repetidas veces Althusser, Marx no llegó a formular y escribir su Dialéctica, por más que se encuentre en la práctica p. ej. de *El Capital* <sup>31</sup>. Así *"la aplicación de la filosofía marxista a Marx es condición previa absoluta de la inteligencia de Marx"* <sup>32</sup>.

Este que podríamos llamar movimiento reflexivo es definido por Althusser como el "círculo dialéctico", que se realiza cuando se plantea la cuestión *"a un objeto sobre su naturaleza, a partir de una problemática teórica que, poniendo su objeto a prueba, se somete a la prueba de su objeto"* <sup>33</sup>. Gracias a este círculo dialéctico es que la filosofía es *"capaz de dar cuenta de la naturaleza de las formaciones teóricas, y de*

(26) En esto parece admitir el "tempo" de la filosofía hegeliano. *Escritos*, pp. 58 y s.

(27) *La revolución teórica*, p. XI. Cf. *La filosofía: arma...*, pp. 7 y s. Más tarde distinguirá entre ruptura y revolución, cf. *Respuesta*, pp. 58-66.

(28) En este caso es equivalente tratar de una ciencia o práctica, no sólo porque, como se verá después, se trata siempre de prácticas, sino porque en ambos casos —y es a lo que aquí se hace referencia— se trata de algo que precede a la teoría.

(29) *La revolución teórica*, pp. 134 y s., 23 y s.

(30) *Op. cit.*, p. 30.

(31) *Para leer...*, p. 132; *La revolución teórica*, p. 143.

(32) *La revolución teórica*, p. 29.

(33) *Op. cit.*, p. 29.

su historia, por lo tanto capaz de dar cuenta de sí misma, tomándose a sí misma como objeto. El marxismo es la única filosofía que afronta teóricamente esta prueba”<sup>34</sup>. Así es que la filosofía marxista es “la teoría que permite... distinguir la ciencia de la ideología, pensar la diferencia en su relación histórica... distinguir la existencia o no existencia de un concepto bajo una palabra, discernir la existencia de un concepto por la función que desempeña una palabra en el discurso teórico, definir la naturaleza de un concepto por su función en la problemática, y por lo tanto, el lugar que ocupa en el sistema”<sup>35</sup>.

La relación entre la práctica marxista y la filosofía hace patente la necesidad de la teoría, del enunciado teórico y de su función que podría ser definida como elucidación, conceptualización, toma de conciencia refleja, y consecuentemente, orientación. Todo ello parece deducirse de este texto. “El enunciado teórico de una solución práctica... El enunciado teórico exacto de la dialéctica interesa, en primer lugar, a las prácticas mismas donde la dialéctica marxista está en acción: ya que estas prácticas (“teoría” y política marxistas) tienen necesidad, en su desarrollo, del concepto de su práctica (de la dialéctica), para no encontrarse desarmadas frente a las formas cualitativamente nuevas de este desarrollo (situaciones nuevas, nuevos “problemas”), o para evitar las caídas o recaídas posibles en las diferentes formas del oportunismo, teórico y práctico. Estas “sorpresas” y estas desviaciones, imputables en último término a “errores ideológicos”, es decir, a una debilidad teórica, cuestan siempre caro, cuando no demasiado caro”<sup>37</sup>.

De ahí se desprende ya la función de la filosofía, que en Althusser es lo que la define. Tratando del problema: el enunciado teórico de una solución práctica, afirma: “Este simple enunciado teórico de una solución existente en estado práctico no se produce por sí solo: exige un trabajo teórico real que, no sólo elabora el concepto específico o conocimiento de esa solución práctica, sino que, además, destruye realmente, a través de una crítica radical (llegando hasta su raíz teórica), las confusiones, ilusiones o aproximaciones ideológicas que puedan existir. Este simple “enunciado” teórico implica, por lo tanto, al mismo tiempo, la producción de un conocimiento y la crítica de una ilusión”<sup>38</sup>.

Resumiendo: El marxismo no sólo no ha supuesto la “muerte de la filosofía”, sino que ha implantado una nueva práctica de la filosofía, exigida por su misma práctica científica y política, y la necesita con la misma necesidad que la nueva ciencia —fundada por él— era incompatible con la vieja filosofía y por tanto la nueva ciencia supuso una revolución filosófica. Veamos más detalladamente en qué consiste y cómo funciona.

(34) Ibid.

(35) Op. cit., p. 30.

(36) Op. cit., p. 138.

(37) Op. cit., p. 141.

(38) Op. cit., p. 135.



## **Función de la filosofía: "Trazar la línea de demarcación".**

Viendo como el marxismo exige una filosofía y ha "provocado" una nueva práctica filosófica ya hemos entrado en la cuestión de la función de la filosofía marxista. La definición de la filosofía por su función de "trazar la línea de demarcación" es constante en L. Althusser. Con todo la comprensión concreta de la misma varía, o por lo menos se ponen de manifiesto aspectos diferentes.

### *La práctica teórica:*

La enunciación de la función —que acabamos de mencionar en el apartado anterior— de elaborar el concepto y destruir las confusiones, de elucidar y orientar, pone de manifiesto la necesidad de la filosofía marxista, como en general de la práctica teórica; nos queda por ver cómo se desarrolla.

Ante todo hay que descartar un malentendido: la teoría no tiene por objeto el objeto real, sino el objeto de conocimiento. Plantear el problema del conocimiento como adecuación entre el sujeto y el objeto (como en general tratar el conocimiento como "problema del conocimiento") es ya un planteamiento ideológico<sup>39</sup>, cuyas consecuencias o presupuestos más importantes son la dicotomía entre sujeto y objeto<sup>40</sup> y entre teoría y praxis<sup>41</sup> y la concepción empirista del conocimiento en general<sup>42</sup>.

El paso de la teoría a la praxis, que se da en el marxismo, significa para Althusser comprender la teoría como una práctica: la práctica teórica<sup>43</sup>. Esta como cualquier otra, funciona como un proceso de producción, con un objeto propio o materia prima que elabora, que está compuesta por representaciones (precientíficas, ideológicas) y los conocimientos o conceptos frutos de otros procesos de conocimiento. Cuenta con unos medios de trabajo: un cuerpo de conceptos ya elaborado que constituyen la ciencia en el momento dado. Y como resultado produce unos conocimientos<sup>44</sup>.

La distinción entre el objeto-real y el objeto-de-conocimiento es fundamental, pues es lo que permite comprender la práctica como un proceso de producción con

(39) Op. cit., p. 153; *Para leer...*, p. 58.

(40) *Para leer...*, p. 199.

(41) Op. cit., pp. 65 y s.

(42) Op. cit., pp. 40-46, 53.

(43) Op. cit., pp. 65-67. Así la cuestión de la adecuación, de la correspondencia biunívoca (*Para leer...*, p. 53) y de las garantías (Op. cit., pp. 63 y s.) del conocimiento se convierte en la cuestión de "por cuál mecanismo la producción del objeto del conocimiento produce la apropiación cognitiva del objeto real" (*Para leer...*, p. 68). "El conocimiento de un objeto real pasa no por el contacto inmediato con lo "concreto", sino por la producción del concepto de este objeto (en el sentido de objeto de conocimiento) como su condición de posibilidad teórica absoluta" (Op. cit., p. 199). "La profundización incesante del conocimiento del objeto real por la transformación incesante del objeto de conocimiento" (Op. cit., p. 169).

(44) Cf. *La revolución teórica*, pp. 151-153; y *Para leer...*, pp. 46-49.

relativa autonomía. La práctica teórica tiene su objeto, sus medios de producción y sus productos propios, incluso *"es a sí misma su propio criterio, contiene en sí protocolos definidos de validación de la calidad de sus productos, es decir, los criterios de la científicidad de los productos de la práctica científica"*<sup>45</sup>. La práctica teórica no es práctica por estar dominada por el principio praxis, como criterio último, o porque su objeto sea lo real en sí mismo, sino porque ella misma es una práctica, articulada y combinada con las otras prácticas, en la "práctica social", es decir, en *"la unidad compleja de las prácticas que existen en una sociedad determinada estructurada... de tal modo que la práctica dominante en último término es la práctica de la transformación de la naturaleza"*<sup>46</sup>.

#### *Teoría de la práctica teórica:*

No toda práctica teórica es filosofía marxista, sino que incluye a las ciencias, e incluso *"en su forma más general la práctica teórica no comprende sólo la práctica teórica científica, sino también la práctica teórica precientífica, es decir, "ideológica" (las formas de "conocimiento" que constituyen la prehistoria de una ciencia y sus "filosofías")"*<sup>47</sup>. ¿Cuál es pues la función de la filosofía? ¿en qué consiste la especificidad de la práctica teórica filosófica?

La filosofía marxista (o dialéctica marxista o materialismo dialéctico) es comprendida por Althusser no como una práctica teórica entre otras, sino que es la que se eleva por encima de las demás y juzga la corrección de su práctica teórica, se pregunta *"acerca del objeto específico de un discurso científico y la relación específica entre ese discurso y su objeto"*, plantea, pues, *"a la unidad discurso-objeto el problema de los títulos epistemológicos que distinguen esa unidad precisa de otras formas de unidad discurso-objeto"*<sup>48</sup>. Por eso es que la filosofía marxista —en el lenguaje de "Sobre la dialéctica marxista" (1963) en *La Revolución teórica*, 132 ss— no es una "teoría" (una ciencia) más, sino Teoría (en mayúsculas), *"teoría general, es decir,... teoría de la práctica en general, elaborada a partir de la Teoría de las prácticas teóricas existentes"*<sup>49</sup>, *"Teoría de la práctica teórica"*<sup>50</sup>.

Toda ciencia se define como tal a través de la "ruptura epistemológica" o muta-

(45) *Para leer...*, p. 66.

(46) *La revolución teórica*, p. 136; *Para leer...*, p. 65.

(47) *La revolución teórica*, p. 137.

(48) *Para leer...*, pp. 19 y s.

(49) *La revolución teórica*, pp. 137 y s. Por la anotación siguiente: *"en ella se expresa teóricamente la esencia de la práctica teórica en general y, a través de ella, la esencia de la práctica en general y, a través de ella, la esencia de las transformaciones, de la "evolución" de las cosas en general"* (Op. cit., p. 138). Althusser parece atribuir a la Teoría de la práctica teórica un campo más vasto que el propiamente epistemológico, el que corrientemente se atribuye al materialismo dialéctico.

(50) *La revolución teórica*, p. 141.

ción de la problemática teórica <sup>51</sup>. Con esta ruptura y mutación se dan no sólo nuevos contenidos, sino ante todo una nueva problemática y por tanto una nueva "estructura sistemática típica", una nueva "modalidad de la reflexión" <sup>52</sup>, "la forma de la cientificidad" <sup>53</sup>.

La revolución teórica, visible en la ruptura epistemológica, separa a una ciencia de la ideología de la cual nace. Esta revolución no deja intocado el objeto de la ciencia, sino que se transforma propiamente en un objeto nuevo. Esta mutación en el objeto y la mutación en la problemática puede constituir el objeto de un riguroso estudio epistemológico. La nueva problemática y el nuevo objeto se constituyen por un único y mismo movimiento, por eso es que el estudio de esta doble mutación no es, de hecho, sino un solo y mismo estudio, "que depende de la disciplina que reflexiona sobre la historia de las formas del saber y sobre el mecanismo de su producción: la filosofía" <sup>54</sup>.

Ahí tenemos descrita la función de la filosofía como Teoría de la práctica teórica. Dentro del conjunto de la práctica teórica es la disciplina que reflexiona sobre la transformación (historia, evolución) de formas del saber y el mecanismo de su producción: ideológica y científica.

Esta misma función crítica, que se revela en el momento del nacimiento o fundación de una ciencia, de separación y mutación, no sólo se ejerce puntualmente en el momento de la fundación de la ciencia. De la misma manera que "no existe la práctica teórica pura, una ciencia totalmente desnuda, que estaría preservada para siempre, en su historia como ciencia, de las amenazas y ataques del idealismo, es decir, de las ideologías que la rodean; sabemos que no existe ciencia "pura" más que a condición de purificarla sin descanso", de igual manera se ha de afirmar que la Teoría deberá aclarar y orientar los motivos y razones de la lucha incesante contra la ideología <sup>55</sup>.

Más necesaria incluso aparece la Teoría de la práctica teórica a las prácticas técnicas, pues éstas se definen por sus objetivos, sus fines, y producen una teoría que no es más que la reflexión de este fin, una teoría que no pone en cuestión el fin del cual es subproducto y, por tanto, permanece prisionera de este fin <sup>56</sup>.

La Teoría de la práctica teórica es "la única Teoría capaz de suscitar, de plantear, la cuestión previa para la validez de estas disciplinas, de criticar la ideología bajos todos sus disfraces, incluso el disfraz de las prácticas técnicas en las ciencias" <sup>57</sup>. Trata de "defender una ciencia realmente existente contra la ideología que la cerca, de discer-

(51) Op. cit., pp. 23 y s., 52-56, 188 y s.; Para leer..., pp. 166-170.

(52) La revolución teórica, pp. 53 y s.

(53) Para leer..., p. 143.

(54) Op. cit., p. 170.

(55) La revolución teórica, pp. 139 y s.

(56) La revolución teórica, p. 140 nota 7.

(57) Op. cit., pp. 140 y s.

nir lo que es verdaderamente ciencia de lo que es verdaderamente ideología... de criticar las pretensiones de las prácticas técnicas dominantes, y de fundar las verdaderas prácticas teóricas que son necesarias a nuestro tiempo, al socialismo y al comunismo" <sup>58</sup>.

## CORRECCIONES AL TEORICISMO

Muy rápido L. Althusser presentó elementos de autocrítica. Ya en el prólogo a la segunda edición de *Pour Marx* de 1967 <sup>59</sup>. Entre todas las críticas la del teoricismo parece ser la más ampliamente aceptada e incluso autodirigida. Veamos como se presentan las correcciones.

### La filosofía: intervención en la teoría.

En el *Curso de filosofía para científicos* de 1967, sin referirse a la crítica teoricista y sin corregir ni siquiera referirse a la concepción de la Teoría de la práctica teórica, parece corregir de hecho esta concepción al afirmar: "*La filosofía no es una disciplina interdisciplinaria ni la teoría general de la interdisciplinariedad*" <sup>60</sup>. En el sentido material de la afirmación no hay contradicción o corrección, pues antes no había tratado de la interdisciplinariedad. Pero su Teoría de la práctica teórica en cuanto discernidora entre ciencia e ideología y descubridora del mecanismo de producción de las formas del saber, de hecho se aproximaba a una ciencia de las ciencias y por tanto a una teoría general de la interdisciplinariedad. Más próxima en el lenguaje y por tanto aparece más aún como corrección esta afirmación: "*La filosofía no es una ciencia, ni mucho menos la ciencia, ni la ciencia de las crisis de las ciencias*" <sup>61</sup>. ¿No son la ruptura epistemológica y la mutación de la problemática y del objeto lo que provoca las crisis de las ciencias? <sup>62</sup>.

A pesar de este cierto recorte a la elevación de la Teoría por encima de las ciencias, en el *Curso* se sigue afirmando que "*la filosofía tiene como función primordial trazar una línea de demarcación entre lo ideológico de las ideologías, por una parte, y lo científico de las ciencias, por otra*" <sup>63</sup>. Esta función crítica, epistemológica, sigue siendo la función de la filosofía y a esta función se reducen en el fondo todas sus actuaciones o intervenciones, ya que "*todas las líneas de demarcación que traza la filosofía se reducen a modalidades de una línea fundamental: entre lo científico y lo ideológico*" <sup>64</sup>.

(58) Op. cit., p. 141.

(59) Op. cit., pp. Xlls.

(60) *Curso...*, p. 20.

(61) Op. cit., p. 23.

(62) *Para leer...*, p. 169.

(63) *Curso...*, p. 26.

(64) *Curso...*, p. 51.

Sin embargo esta función de la filosofía aparece presentada de una manera que evita las interpretaciones teoricitas a que parecía dar lugar afirmaciones anteriores. Así p. ej. ahora se afirma expresamente que *"la filosofía no tiene objeto (en el sentido en que una ciencia tiene un objeto propio), sí tiene campos de intervención (enjeux) específicos"* <sup>65</sup>, cuando antes parecía tener como objeto la práctica teórica en general, el mecanismo de producción de las formas del saber <sup>66</sup>.

Por una parte se formaliza más la filosofía, en cuanto su "intervención" afecta menos —si cabe— a contenidos (no tiene objeto) para referirse más a las formas del saber en cuanto formas, y por otra se la "voluntariza", en cuanto que lo que tiene son "campos de intervención" (*enjeux*) y su esencia y operación es "intervención" a fin de trazar la línea de demarcación entre lo ideológico y lo científico.

La esencia última de la práctica filosófica es de ser *"una intervención en el dominio teórico"*. *"La filosofía funciona interviniendo... en la teoría;... enunciando simplemente proposiciones teóricas (Tesis), racionalmente correctas y justificadas"* <sup>67</sup>. *"Esta intervención reviste una doble forma: teórica, por la formulación de categorías definidas; práctica, por la función de estas categorías"* <sup>68</sup>.

*"El resultado de la intervención filosófica... es trazar... una línea de demarcación que separe, en cada caso, lo científico de lo ideológico"* <sup>69</sup>. Los efectos son dobles: *"positivos en cuanto sirven en una práctica, la práctica científica, negativos en cuanto defienden esta práctica contra los peligros de ciertas nociones ideológicas"* <sup>70</sup>.

Todo ello se realiza en la teoría. *"La filosofía interviene en la realidad indistinta en la que figuran las ciencias y las ideologías teóricas e incluso la propia filosofía"* <sup>71</sup>. Y el resultado es la distinción de lo científico de lo ideológico. Lo científico y lo ideológico son categorías filosóficas. *"La distinción entre lo científico y lo ideológico es interior a la filosofía. Es el resultado de la intervención filosófica. La filosofía es una misma cosa con su resultado"* <sup>72</sup>.

La filosofía tiene su lugar, su campo de intervención, su función y su resultado

(65) *Curso...*, p. 6; cf. op. cit., pp. 18, 62; L. ALTHUSSER: *Lénine et la philosophie*, Paris 1969, pp. 44-48.

(66) *Para leer...*, p. 170. Por una parte se afirma que la mutación en el objeto y en la problemática *"puede constituir... el objeto de un riguroso estudio epistemológico"*. Pero por otra no se dice que sea el objeto de la filosofía, sino que *"el estudio de esta doble mutación no es, de hecho, sino un solo y mismo estudio, que depende [no dice que sea objeto, G.A.] de la disciplina que reflexiona sobre la historia de las formas del saber y sobre el mecanismo de su producción: la filosofía"* (Op. cit., p. 170).

(67) *Curso...*, p. 62.

(68) *Lénine...*, p. 49.

(69) *Curso...*, p. 62.

(70) *Lénine...*, p. 50.

(71) *Curso...*, p. 62.

(72) *Curso...*, p. 64.

“en” la teoría, no es la Teoría de la práctica teórica, sino que es una práctica filosófica. Usando el lenguaje de *Pour Marx* cabría decir que la filosofía no es una “teoría” (pues no es una ciencia, ni lo era ya entonces, sino la Teoría), ni la Teoría, sino que actúa “en” la teoría <sup>73</sup>.

Siendo que la realidad teoría, en la que interviene la filosofía, está compuesta por las ciencias y las ideologías, cabe la pregunta acerca del lugar que ocupa la filosofía. ¿En qué parte de la línea de demarcación se encuentra, de parte de lo ideológico o de lo científico?

Por una parte está claro y afirmado rotundamente que “la filosofía no es (una) ciencia” <sup>74</sup>. Las ciencias tienen un objeto, la filosofía en cambio carece de él y tiene a su vez campos de intervención <sup>75</sup>. ¿Caerá entonces la filosofía bajo la categoría de lo ideológico? Demasiadas afirmaciones de Marx en *La Ideología Alemana* inducen a pensarlo, como también de Lenin <sup>76</sup>. Pero ¿sería entonces la ideología misma la que decidiera entre lo ideológico y lo científico? Expresiones voluntaristas y consideraciones extrinsicistas harían pensar en una respuesta afirmativa, pues nada filosófico y en cambio perteneciente al campo de las ideologías prácticas parece ser eso de “tomar partido en filosofía” <sup>77</sup> “tomar posición en filosofía” <sup>78</sup> ¿Esta terminología no parece circunscribir la filosofía al campo de las ideologías prácticas definido como “el conjunto funciona como normas prácticas que dirigen la actitud y la toma de posición concreta de los hombres ante los objetos reales y los problemas reales de su existencia social e individual, y de su historia”? <sup>79</sup>. Sin embargo por pura lógica ha de ser juzgado como absurdo, ya que la ideología, como espacio cerrado <sup>80</sup>, no puede abandonarse a sí mismo, ni de ella cabe esperar ruptura epistemológica ni mutación de problemática y objeto, pues desde siempre tiene decidida y por evidente su cientificidad.

La ubicación de la filosofía debe decidirse por su función misma de trazar la línea de demarcación. Consecuentemente “toda filosofía consiste en el trazado de una línea de demarcación mayor por la que rechaza las nociones ideológicas de las filosofías que representan la tendencia opuesta a la suya”. Por ello la práctica filosófica no es más que la “práctica científica” misma, es decir, la “cientificidad” <sup>81</sup>. “La fi-

(73) Respuesta, p. 15 nota 3.

(74) Respuesta, p. 15 nota 3; *Curso...*, pp. 18, 23.

(75) *Curso...*, pp. 18, 59.

(76) *Lénine...*, pp. 23, 43.

(77) *Curso...*, p. 26.

(78) *Curso...*, p. 20.

(79) *Curso...*, p. 26.

(80) *Escritos*, p. 161.

(81) *Lénine...*, p. 50.

losófia es una misma cosa con su resultado”<sup>82</sup> de separación entre lo científico y lo ideológico.

En cuanto a la relación de la filosofía con las ciencias, esta relación “constituye la determinación específica de la filosofía”<sup>83</sup>. Esta es una de las tesis centrales, a la que dedica gran parte del *Curso para científicos* de 1967. Uno de los aspectos de esta relación lo constituye una diferencia, que a su vez —como veremos después— define esta relación de la filosofía con las ciencias. “A diferencia de las ciencias, la filosofía mantiene una relación íntima con la tendencia de clase de las ideologías que, en última instancia, son prácticas y no pertenecen a la teoría”<sup>84</sup>. Este enunciado nos remite a otra definición de la filosofía, que la pone en relación con la política y desde esta relación la relaciona también con las ciencias.

“La filosofía es, en última instancia, lucha de clases en la teoría”.

Hemos visto como la filosofía tiene por función intervenir en la teoría a fin de trazar la línea de demarcación entre lo ideológico y lo científico. En el dominio de la teoría (ciencias e ideologías) están presentes las diversas concepciones del mundo de tendencia antagónica: en última instancia, idealista (burguesa) y materialista (proletaria). El antagonismo viene de que estas concepciones del mundo representan las posiciones de clase que se enfrentan en la lucha de clases. En el dominio de la teoría estas concepciones del mundo están representadas por la filosofía. De ahí pues que la filosofía sea lucha y una lucha fundamentalmente política: lucha de clases. En esta lucha de clases en la teoría lo que está en juego es la lucha por la hegemonía entre las dos grandes tendencias de las concepciones del mundo. El campo de batalla es el conocimiento científico: a favor o en contra de él. Así pues la batalla filosófica se da en la frontera entre lo científico y lo ideológico<sup>85</sup>.

¿Hay que deducir de ello que la filosofía se reduce a la pura y simple lucha de clases, aunque sea a lo que en la tradición marxista se llama la lucha de clases ideológica? Esto lo niega rotundamente Althusser<sup>86</sup>. Pues de hecho sería considerar a la filosofía como ideología y por tanto incapaz de la lucha que está aquí en juego. Pues de lo que se trata es de trazar la línea de demarcación entre lo ideológico y lo científico. Ahí es donde tiene lugar la lucha de clases en la teoría. ¿Cómo desempeña pues la filosofía esta función en dicha lucha? o preguntando más concretamente ¿cuál es en esta lucha la relación de la filosofía con la política y con las ciencias?

La relación de la filosofía con la política es definida de dos maneras complementarias. Primera, “la filosofía es la política en el interior de la teoría”<sup>87</sup>. Lo que la

(82) *Curso...*, p. 64.

(83) *Curso...*, p. 65.

(84) *Respuesta...*, p. 15.

(85) *La filosofía: arma...*, p. 9.

(86) *Lénine...*, p. 53.

(87) *Escritos*, p. 85.

práctica política es en el conjunto social o "práctica social" es la filosofía en el dominio teórico. Esta definición sigue enunciando la función de la filosofía. Segunda, "la filosofía es, en última instancia, el concentrado teórico de la política"<sup>88</sup>, es, pues, la política llevada a la teoría, es expresión teórica de la realidad política, "representa la lucha de clases, es decir, la política"<sup>89</sup>. La relación con las ciencias es correlativa a la relación con la política. Pues representar a la política en la teoría lo hace para representarla ante la instancia de las ciencias. "La filosofía representa la política en el dominio de la teoría, por ser más precisos: cerca de las ciencias, —viceversa,— la filosofía representa la científicidad en la política, cerca de las clases comprometidas en la lucha de clases"<sup>90</sup>.

Así se están señalando los efectos prácticos del trazado de la línea de demarcación<sup>91</sup>, mostrando al mismo tiempo que la ruptura no afecta únicamente a la teoría<sup>92</sup> y que la unión de la teoría y de la práctica debe ser entendida bajo su "forma de existencia histórica general" es decir, como "la "fusión" de la teoría marxista y del movimiento obrero"<sup>93</sup>. Partiendo de este hecho es que se puede nombrar el hecho revolucionario decisivo en la historia, mejor que enunciando aisladamente la ruptura que funda la nueva ciencia: la ciencia de la historia<sup>94</sup>.

#### La filosofía ¿en retardo o en vanguardia?

Rectificar la concepción de la filosofía como una ciencia, implicada en la definición como "Teoría de la práctica teórica" implica otras correcciones, como ya hemos ido viendo:

- a) La filosofía no tiene objeto, en el sentido que una ciencia tiene un objeto.
- b) La filosofía no tiene historia (en el sentido que una ciencia tiene una historia).
- c) La filosofía es la política en la teoría o, en última instancia, lucha de clases en la teoría<sup>95</sup>.

(88) Respuesta, p. 16.

(89) Lénine..., p. 50.

(90) Op. cit., p. 54.

(91) Respuesta, pp. 46, 52-54.

(92) ALTHUSSER, L.: *Elementos de autocrítica*, Barcelona 1975, pp. 13ss donde expone que no cede en nada a las críticas sobre la "ruptura", y que para no reducirla a "una simple oposición racionalista especulativa" lo que no puede hacerse es borrarla, sino aplicarla a todas las prácticas.

(93) *La revolución teórica*, p. XII.

(94) Cf. *Escritos*, p. 55. Puede ser considerado significativo como corrección o complemento que ahora consigne como primera tesis "La unión o fusión del movimiento obrero y la teoría marxista es el acontecimiento más importante de la historia de sociedades clasistas, es decir, prácticamente de toda la historia humana" (Op. cit., p. 55) y como tercera "Marx fundó una nueva ciencia: la ciencia de las formaciones sociales, o ciencia de la historia" (Op. cit., p. 57), cuando antes esta tercera era la primera, el punto de partida.

(95) Respuesta, p. 59.



Este desencanche entre filosofía y ciencia debe tener sus consecuencias en la su-  
puesta conexión del nacimiento de una sobre el cambio o revolución de la otra.

Con ocasión de la crítica a John Lewis, haciendo observar cómo conceptos filo-  
sóficos (alienación y negación de la negación) reaparecen después de la ruptura epis-  
temológica de 1845, Althusser rectifica la conexión (o incluso identificación) entre la  
ruptura epistemológica y la revolución filosófica de Marx <sup>96</sup>. Ahora distingue cla-  
ramente estos dos conceptos. Ruptura epistemológica se refiere a la ciencia y desig-  
na su comienzo, un punto de no retorno. Estas notas no pueden aplicarse a la filo-  
sofía, entre otras cosas porque en filosofía no se da este punto de no retorno, por  
lo que la expresión más correcta es la de "revolución filosófica" <sup>97</sup>.

Hecha esta distinción hay que aclarar su conexión, su orden de aparición o de  
"provocación" (para usar la terminología anterior). La identificación de la revolu-  
ción filosófica con la ruptura epistemológica consistía en que "en un solo y mismo  
movimiento" fundó la nueva ciencia y "provocaba" la nueva filosofía que de ella se  
desprendía <sup>98</sup>. La filosofía, como Teoría de la práctica teórica, aparecía siempre en  
retardo con respecto a la práctica teórica o incluso no llegaba a formularse. A pesar  
de la no identificación entre ruptura epistemológica y revolución filosófica Althusser  
sigue afirmando que "en el caso de Marx... todo ocurre "al mismo tiempo": revolu-  
ción filosófica y corte epistemológico" <sup>99</sup>. Con todo añade una corrección importan-  
te: "La revolución filosófica de Marx ha dominado a la "ruptura epistemológica" de  
Marx, como una de sus condiciones de posibilidad" <sup>100</sup>.

No es fácil adivinar en qué consiste este "dominio" de la revolución filosófica so-  
bre la ruptura, pues, por ser simultánea, no parece que una pueda conducir hacia  
la otra, sino más bien que le da forma y determinación: "le ha dado su forma: la de  
una ciencia revolucionaria" <sup>101</sup>. Esta forma hace pensar ante todo en el carácter  
dialéctico de la filosofía que haría revolucionaria a la ciencia. En esto, pues, podría  
consistir el "dominio".

Dejadas así las cosas podría parecer como si la filosofía tuviera un papel dominan-  
te y de guía en la ruptura y en general en el cambio operado en y por Marx. Eso se-  
ría dar una gran importancia a la práctica teórica, como si tuviera iniciativa e impul-  
sara la historia <sup>102</sup>. Pero este cambio filosófico o revolución es considerado como  
doblamiento de la evolución política y por tanto "su [de Marx] evolución filosófica

(96) Respuesta, p. 58.

(97) Op. cit., p. 63.

(98) *La revolución teórica*, p. XI; cf. pp. 24, 188; *La filosofía: arma...*, pp. 7 y s.

(99) Respuesta, p. 60.

(100) Ibid.

(101) Ibid.

(102) El error teorista consistiría según U. Jaeggi en que el descubrimiento científico de Marx  
es el punto de partida de tal manera que la teoría marxista se convierte en el motor de la  
lucha de clases, U. JAECCI: *Theoretische Praxis*, p. 96.

es dominada por su evolución política" <sup>103</sup>. Gracias a su evolución política Marx puede abandonar las posiciones teóricas de clase burguesa para adoptar nuevas posiciones teóricas de clase, revolucionarias-proletarias <sup>104</sup>.

Dada esta conexión entre posición de clase y posición teórica es que "la filosofía no tiene historia", "las tesis filosóficas no tienen edad", porque en la lucha de clases en la teoría "nada está jamás definitivamente reglado, siempre hay el vaivén de tendencias antagónicas, y las filosofías más antiguas están siempre prestas para volver al asalto, disfrazadas bajo nuevas formas, incluso las formas más revolucionarias". De ahí la perenne necesidad de la filosofía en la lucha de clases precisamente "porque la filosofía es, en última instancia, lucha de clases en la teoría" <sup>105</sup>. Esta necesidad y función de la filosofía (y la razón de su existencia) se corresponde con la suposición de la necesidad y perennidad de la ideología. Lógicamente existiendo ideologías habrá también que ir constantemente trazando la línea de demarcación.

Admitir que la revolución filosófica domina, o en Marx haya dominado, la ruptura epistemológica debería hacer revisar la definición de la filosofía por su función crítica <sup>106</sup>, pues no traza únicamente la línea de demarcación, sino que es capaz de dominar, impulsar, determinar rupturas epistemológicas, y por tanto capaz de dar una cualidad que quizá puede también mostrarse no sólo en las grandes crisis teóricas, cuando nace una ciencia, sino también en la diaria lucha de clases en la teoría, pues de hecho es ahí donde se práctica y existe la filosofía.

Otra cuestión que suscita esta conexión de práctica filosófica y práctica política es cómo ésta determina a aquélla. Si para entender —como repetidas veces afirma Althusser— *El Capital* y la filosofía marxista es necesario partir de una posición de clase ¿de qué clase de presupuesto se trata? ¿De un presupuesto científico, de un presupuesto político o ideológico? ¿Y en qué medida puede una práctica presuponer una posición de otra práctica? y sobre todo en este caso ¿cómo puede la práctica filosófica presuponer una práctica ideológica como posición y no únicamente como materia prima de elaboración? ¿Cómo puede una práctica filosófica, que dis-cierne entre lo ideológico y lo científico, presuponer una posición ideológica como condición de posibilidad? ¿O por lo menos por qué se deja puramente como presupuesto evidente (ideológico) en vez de tratar una "justificación racional"?

Todas estas preguntas en Althusser debieran encontrar respuesta en la "causalidad estructural" que se da en el "todo estructurado a dominante". Con todo requie-

(103) *Respuesta*, p. 61.

(104) *Ibid.*

(105) *Op. cit.*, p. 64.

(106) Aquí (*Respuesta*, p. 60) y en *La revolución teórica*, pp. 137s (citado en nota 49) es donde parece dar cabida en la Teoría de la práctica teórica a todo lo que comunmente se entiende por materialismo dialéctico, y son prácticamente los únicos lugares en que la filosofía no queda reducida a su función crítica, epistemológica.

ren aún alguna elaboración, sobre todo teniendo en cuenta las correcciones introducidas, pues no basta afirmar una "independencia relativa" y un cierto "grado de dependencia" <sup>107</sup>.

### ALGUNAS ANOTACIONES CRITICAS

Ante todo hay que anotar la continuidad en la adjudicación a la filosofía de la función crítica, epistemológica, trazado de la línea de demarcación entre lo ideológico y lo científico. Esta función crítica es la función de la filosofía en todas sus diversas acepciones: desde Teoría de la práctica teórica, hasta la de ser, en última instancia, lucha de clases en la teoría.

La siguiente anotación consiste en observar que la filosofía (por lo menos en última instancia) se agota en esta función. La filosofía juzga únicamente del carácter, de la forma ideológica o científica, del mecanismo de su producción, de la historia, transformación o evolución de las formas del saber, delimita o traza línea de demarcación, en esto mismo consiste su papel en la lucha de clases en la teoría. Los contenidos, por el contrario, parecen pertenecer todos ellos o bien a las ideologías o bien a las ciencias. ¿Cuál es, pues, el contenido propio de la filosofía, fuera de esta función crítica formal? La filosofía es, pues, reducida a crítica, epistemología, aunque esta función sea puesta incluso en la lucha de clases.

Esta formalización extrema de la filosofía <sup>108</sup> tiene como correlato una ampliación enorme del contenido de las ideologías. Todo lo que no es ciencia (o no pertenece a la estructura) es ideología. De ahí que deba afirmarse "*indispensable a toda sociedad*" <sup>109</sup> tanto clasista como sin clases, y adjudicarle funciones como "*formar a los hombre, transformarlos y ponerlos en estado de responder a las exigencias de sus condiciones de existencia*" <sup>110</sup>, dando por ello mismo p. ej. un estatuto necesariamente ideológico a las ciencias de la educación (que para Althusser no son más que prácticas técnicas), etc. y —aún más problemático— como si viniera a conceder a la ideología el papel de transmisor de la ciencia o de mediador entre la ciencia y las masas <sup>111</sup>.

(107) *La revolución teórica*, p. 91; *Para leer...*, pp. 107-111, 201-209.

(108) Muy significativamente la Teoría venía explicada como "teoría del método", *La revolución teórica*, pp. 144 y s.

(109) *La revolución teórica*, p. 195.

(110) Op. cit., pp. 195, 193, XIV.

(111) Cf. A. SCHMIDT: *Der strukturalistische Angriff auf die Geschichte*, in: ID. (Hrsg.): *Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie*, Frankfurt 1971; ID.: *Geschichte und Struktur. Fragen einer marxistischer Historik*, München 1971; U. JAEGGI: *Theoretische Praxis*, pp. 71 y s.

Este criticismo formal, bajo el que se entiende la filosofía, tiene también como correlato lo que en las críticas (p. ej. J. Lewis) se le ha venido llamando como dogmatismo. Ello tiene su fundamento incluso en su propia concepción de la filosofía, por la que "*las proposiciones filosóficas son tesis, es decir, proposiciones dogmáticas*"<sup>112</sup>. De todos modos, dado el carácter invocativo o apelativo a los "clásicos" o "autoridades" del marxismo, creo que podría llamarse "confesión". "El marxismo afirma" es la manera de argumentar<sup>113</sup>. Ciertamente Althusser está en las antípodas del simple argumentar confesional por "citas célebres". Pero los contenidos no vienen presentados según una "justificación racional"<sup>114</sup>, que debería ofrecer las proposiciones filosóficas, sino simplemente puestos, asentados (tesis) por confesión. Por eso es que puede detectarse junto al criticismo formal un "confesionalismo material".

Este carácter confesional, en cuanto al contenido, se vuelve casi fideísta al argumentar que sólo se comprende cuando se toma posición de clase<sup>115</sup>. ¿No se trata de un doblamiento del *credo ut intelligam*? El reproche no es que realmente sea así, sino que en eso consista la función de la filosofía, que debería ser más bien la de dar razón de la posición filosófica. Sin negar que la posición de clase sea decisiva, no puede ser un argumento de "justificación racional" apelar a la posición de clase, en vez de dar razón de la posición filosófica. ¿No es la evidencia una de las notas de la ideología?

De ahí que pueda hacerse constar el interrogante o la duda sobre la cuestión que de entrada planteamos acerca de si realmente Althusser superó la crisis de la filosofía, la "muerte crítica" de la filosofía<sup>116</sup>. En el sentido "crítico" la filosofía era definida así: "*Filosofar es volver a comenzar por nuestra cuenta la odisea crítica del joven Marx, atravesar la capa de ilusiones que nos oculta lo real y tocar la única tierra natal: la de la historia, para encontrar en ella, al fin, el reposo de la realidad y de la ciencia reconciliadas gracias a la perpetua vigilancia de la crítica*"<sup>117</sup>. ¿No se está haciendo de este modo de la "odisea crítica" personal del joven Marx —que por otra parte para Althusser no es aún propiamente marxista, sino simplemente el que arregla las cuentas de su conciencia filosófica anterior— la función de la filosofía? Teoría de la práctica teórica, trazar la línea de demarcación, lucha de clases en la teoría son por tanto otras tantas designaciones del proceso del joven Marx que se perpetúa en la filosofía.

(112) *Curso...*, p. 13.

(113) Cf. p. ej. *Curso...*, p. 26; *Escritos*, p. 45, y en este sentido es ejemplar toda la confrontación realizada en *Respuesta*.

(114) *Curso...*, pp. 15, 62.

(115) Cf. *Escritos*, pp. 13-16, 45.

(116) *La revolución teórica*, pp. 20s.

(117) *Op. cit.* p. 21.

## PRINCIPALES OBRAS DE L. ALTHUSSER POR ORDEN CRONOLOGICO

*La revolución teórica de Marx*, México 1972<sup>8</sup>. *Pour Marx*, Paris 1965. (Contiene escritos de 1960-65 y el prólogo a la 2ª ed. de 1967).

*Para leer El Capital*, México 1974 <sup>10</sup> (Paris 1967). La edición castellana comprende un "Al lector" que corresponde al "Avertissement" de la 2ª edición francesa, Paris 1971, pp. I 5s.

*La filosofía: arma de la revolución*, in: *Para leer El Capital*, pp. 5-12 (1968).

*Lénine et la philosophie*, Paris 1969.

*Escritos*, Barcelona 1975. Contiene escritos de 1968-70.

*Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis*, Madrid 1974 (Paris 1973).

*Elementos de autocrítica*, Barcelona 1975 (Paris 1974).

## IDEOLOGIA I EDUCACIO A L'OBRA DE JOSE MARTI

M. Collado

### VIDA I OBRA

José Martí neix a l'Havana el 28 de Gener de 1853. Descendent d'emigrants espanyols humils és el major de vuit fills (set germanes), el que fa que a causa de la pobresa que sofrien, moltes vegades hagui d'anar a ajudar al seu pare a aconseguir menjar per la família.

Entra al col·legi que dirigeix Rafael María Mendive, qui, quan descobreix les seves qualitats intel·lectuals s'ofereix a pagar-li els estudis, cosa que els seus pares accepten de bon grat. Així Rafael María Mendive passarà a ser el seu segon pare.

Quan té 15 anys, esclata la primera guerra cubana contra Espanya, la qual durarà deu anys. Ell desde el principi s'adhereix a la causa i a començament de 1869 edita una sèrie de publicacions que no passaran del primer nombre; a una d'elles publica el seu poema "Abdala", on diu:

*"El amor, madre, a la patria,  
no es el amor ridículo a la tierra,  
ni a la yerba que pisan nuestras plantas;  
Es el odio invencible a quien la oprime,  
Es el rencor eterno a quien la ataca;  
y tal amor despierta en nuestro techo  
El mundo de recuerdos que nos llama  
a la vida otra vez... (J. Martí, 1974a, p. 8).*

Al poc temps se tanca el col·legi on estudia, essent empresonat i deportat el seu mestre i amic. El 21 d'Octubre és detingut En Martí i condemnat a sis anys. Al cap de

poc temps li és commutada la pena pel desterrament a Espanya, cap on parteix el 15 de Gener de 1871. Aleshores té divuit anys. Al llarg del viatge comença a escriure la seva primera obra important: "*El presidio político en Cuba*" que publicarà a Madrid el mateix any.

A Espanya, on viu del 1871 al 1874 la seva vida no és gens fàcil: treballa donant classes i estudia irregularment la resta del seu Batxillerat; Dret i Filosofia i Lletres a Madrid i Saragossa.

A finals de 1878 marxa a Mèxic on es reuneix amb la seva família i acaba de fer-se periodista i crític. A causa de les seves idees contràries al cabdillatge, entre 1875 i 1881, viurà a Mèxic, Guatemala, Veneçola; així com estàncies ocasionals a Espanya, Nova York i Cuba. Durant aquests anys són constants les seves publicacions a la premsa; per altre lloc, els seus treballs, a poc a poc, es fan famosos entre la joventut d'aquests països.

En 1878, un cop acabada la guerra, torna al seu país natal on treballa de passant amb un misser, alhora que realitza activitats públiques, pel que en 1879 torna a ser deportat a Espanya, on només estarà dos mesos, traslladant-se després a Nova York i Caracas. Cap al 1881 s'estableix a Nova York on roman fins el 1895, anys al llarg dels quals realitza viatges curts a Mèxic, Santo Domingo, Jamaica i Centreamèrica. En totes aquestes anades Martí aprèn, tal volta, el que serà més interessant de la seva ideologia: d'Espanya beu la seva tradició cultural però aviat comprova l'impossibilitat de què Cuba segueixi lligada a la mare pàtria: Cuba és un altre país. De Llatinoamèrica obre el camí del que més tard anomenarà "Nuestra América". Als E.E.U.U. estudia el bagatge literari i filosòfic saxó al temps que comprova com reapareixen els vicis europeus. Això el du a ratificar la diferència d'estructures entre les dues Amèriques. Al principi només planteja la necessitat de l'independència Cubana d'Espanya, però no arribant encara als seus plantejaments posteriors sobre la realitat americana.

Al 1880 presideix el Comité Revolucionari Cubà de Nova York que proclamarà la "Guerra Chiquita" la qual sols tingué un any de duració.

Malgrat tot, segueix intentant-ho, posant-se en contacte amb En Máximo Gómez y N'Antonio Maceo, i en 1884 quasi aconsegueix recomençar la lluita, però al cap i a la fi no duen a terme el seu objectiu i decideixen esperar l'avinentesa més favorable.

En 1887, Martí és ja l'escriptor de llengua castellana més llegit i admirat al continent americà. Aquest mateix any de bell nou creu propicia la situació per intentar un apropament entre els exiliats. Al mateix temps, continua la seva tasca com a periodista i escriptor i en 1889 proposa la creació d'una revista per a al.lots "La edad de Oro" (Zurriaga, 1978b, p. 51), de la qual, per problemes de rentabilitat, sols sortiran quatre nombres.

El 1890, ja comencen a fer-se patents, dins ell, els temors sobre l'actitud nord-americana en relació amb l'altra Amèrica, i assisteix, sense participació directa a la convocatòria de Washington, a la "Primera Conferencia de Naciones Americanas" de la que més tard sortirà l'Organització d'Estats Americans (O.E.A.).

L'any 1890 és anomenat, a Nova York, cònsol d'Argentina, Uruguai i Paraguai,

i elegit President de la Societat literària Hispano-Americana; a més de President honorari de la Lliga, societat de negres, en la què exercirà el seu magisteri. Al final de l'any, el govern de l'Uruguai el nombra representant seu a la Conferència Monetària Internacional Americana, on xoca oficialment amb la postura nord-americana.

En 1891, les condicions internes de Cuba anuncien la proximitat d'una nova guerra i Martí es consagra de ple en les tasques revolucionàries. En Maig deixa de publicar articles i a l'Octubre renuncia a tots els càrrecs. Sols conserva les seves classes nocturnes de castellà, que li serveixen per a seguir vivint.

El 5 de Gener s'aproven les bases del Partit Revolucionari Cubà, sorgit de l'associació dels diversos clubs d'emigrants cubans; bases que ha redactat En Martí. Més que un partit polític, en el concepte actual, era la reunió de totes les associacions que acceptaven un programa comú i complien uns deures imposats a ell.

El 10 d'Abril de 1892 queda constituït el partit, Martí és elegit delegat i serà reelegit fins a la seva mort. Funda el Diari "La Patria" com òrgan del partit del que durà el pès fins als seus darrers dies.

Viatja constantment organitzant centres de refugiats a diversos països i entrevistant-se amb els generals de la guerra dels Deu anys: Gómez i Maceo. Així la tensió va pujant, fins que el 24 de Febrer esclata la contesa i ell amb En Gómez fan públic al món sencer el "Manifiesto de Montecristi" explicant que: "*La revolución de independencia iniciada en Jara<sup>1</sup> después de preparación gloriosa y cruenta, ha entrado en Cuba en un nuevo periodo de guerra, en virtud del orden y acuerdos del Partido Revolucionario en el extranjero y en la Isla, y de la ejemplar congregación en él de todos los elementos consagrados al saneamiento y emancipación del país, para bien de América y del mundo;...*" (J. Martí, 1974a, p. 133).

El dia 11 d'Abril surt En Martí cap a Cuba i el 15, després d'arribar i establir contacte amb els insurrectes, és nomenat Major General.

El 19 de Maig desobeïnt una ordre den Màximo Gómez és sorprès i a una escaramussa cau ferit de mort. Malgrat els esforços, les seves despulles no es van poder recuperar.

La seva mort va ser àmpliament comentada en tota la premsa americana.

La seva obra literària, 74 volúms a l'edició Cubana, està formada quasi exclusivament per articles periodístics i cartes, gèneres que considerava més abastables per a la gent. Ell escrivia per estendre el seu ideari; feia, podríem dir, una literatura militant. Malgrat això, va escriure un parell de llibres de poemes, "*Ismaelillo*" en 1882 i "*Versos sencillos*" en 1891 i com a poemes solts "*Versos libres*" "*Flores del desierto*"; una revista per aïllots, de la que sortiren quatre nombres "*La Edad de Oro*", i una novel·la "*Amistad funesta*". La resta de la seva producció bàsicament són articles, discursos, cartes i diaris.

Com veïm era una forma nova d'entendre la tasca literària, per això es va diferenciar notablement dels seus contemporanis, inclosos en el moviment de literatura

(1) Guerra dels deu anys.



modernista. Roberto Fernández Retamar, al pròleg fet a la Selecció "Páginas Escogidas" diu referint-se a això: "*Martí fue el más penetrante y creador de los modernistas, el único plenamente consciente de su amplia problemática: el que no cambió unas formas por otras, sino puso en tela de juicio la condición toda del escritor hispanoamericano, su función, sus posibilidades reales*" (J. Martí, 1974a, p. 58).

De tota forma la seva gran característica és la seva total i infrangible lleialtat al seu país: Cuba. "*Martí era un racionalista combativo y un campeón de la independencia cubana*" (Eduardo Ruiz, p. 86).

## TEORIES MARTIANES

Degut a que sempre va unir la teoria amb la pràctica cal considerar a En Martí més que res com a un polític. Coincideixen amb aquesta afirmació Ramón Eduardo Ruiz i Roberto Fernández Retamar. El primer diu: "*Martí era esencialmente un político. Mucho de lo que escribió e hizo reflejaba la ambivalencia del político, su preocupación por lo práctico*" (Eduardo Ruiz, p. 85); i el segon diu: "... *su ideario no puede desvincularse de su acción; está constituido...; por los sustentos y las metas de ésta*" (J. Martí, 1974a, p. 47).

Les seves teories les podem estudiar partint de la següent qualificació:

- 1.- Teories damunt Amèrica Llatina: Cuba.
- 2.- Teories sobre E.E.U.U. i la seva influència dins Amèrica Llatina i Cuba.
- 3.- El seu concepte d'home.

### Amèrica Llatina i Cuba

Devem enllaçar En Martí amb un altre gran llatinoamericà: Simón Bolívar; però, així i tot, En Martí encara du els seus plantejaments sobre Amèrica molt més enfora.

Fou el primer en assenyalar la unitat de problemes de l'home que no és d'Europa o de l'Amèrica europea. Més endavant arribarà a parlar de la seva Amèrica mestissa.

Quan parla de "Nuestra América" no cau mai en l'equivocació de prendre per civilització, institucions i hàbits que són propis d'altres terres i de la realitat dels països capitalistes desenvolupats. Aquest enfrontament entre dos móns ho planteja en el discurs als delegats hispanoamericans a la Conferència Internacional Americana titulat "Madre América".

Reconeix l'especificitat de l'Amèrica que ell anomena mestissa. L'indi és de gran importància, és la mezcla de dues cultures i l'amo de la terra llatinoamericana; pensa que precisament per això, tot el que es faci allà a de comptar fonamentalment amb ell com a peça clau.

Val la pena recordar que la revolució mexicana de 1918 va ser completament fidel a aquesta advertència martiana.

Creu Martí, que tota l'organització social americana, educació, cultura, treball, etc..., ha de fer que aquests pobles es trobin cada cop més amb ells mateixos i puguin així sortir de la fase històrica en què es troben per anar millorant.

A "Nuestra América", article publicat a "El Partido Liberal", Mèxic 30 de Gener de 1891, assenyalava les característiques de la nova Amèrica i diu: "...*el buen gober-*

nante en América no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país, y cómo puede ir guiándolos en junto, para llegar, por métodos e instituciones nacidas del país mismo, a aquel estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan todos de la abundancia que la naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas. El gobierno ha de nacer del país. El espíritu del gobierno ha de ser del país. La forma del gobierno ha de avenirse a la constitución propia del país. El gobierno no es más que el equilibrio de los elementos naturales del país" (J. Martí, 1974a, pp. 159-160).

Totes aquestes idees damunt Amèrica Latina les concretitza sobre el seu país: Cuba i a aquesta tasca hi dedica molta part de la seva producció literària i periodística.

### E.E.U.U. i Cuba

En defensar l'independència de Cuba d'Espanya ho fa en dos fronts d'idees: per una banda és la consecució de la llibertat com a poble, com a nació cubana, allà on el cubans seran els amos i senyors; però al mateix temps té por del seu gran veïnat, els Estats Units, país que ja comença la seva fase imperialista per Amèrica. Martí hi ha viscut molts d'anys i els coneix bé, i sap diferenciar perfectament entre el poble i el govern. Tots els seus atacs, que són molts i molt forts, van contra el govern.

A una carta que envià al seu amic Manuel Mercado, quan ja ha començat la guerra, li expressa els seus temors i li diu: "*...Ja estoy todos los dias en peligro de dar mi vida por mi país y por mi deber... de impedir a tiempo con la independencia de Cuba que se extiendan por las Antillas los Estados Unidos y caigan, con esa fuerza más, sobre nuestras tierras de América. Cuanto hice hoy, y haré, es para eso*" (J. Martí, 1974a, p. 149).

Esta convençut que l'independència de Cuba i Puerto Rico podran aturar el desbordament de l'imperialisme americà per llatinoamèrica. Això ho explica al seu article: "El alma de la Revolución, y el deber de Cuba en América".

Per ell, dues són les veritats útils de la seva Amèrica; el caràcter cru, desigual i decadent dels Estats Units i l'existència, dins ells de totes les violències, discordies, immoralitats, desordres, de què culpen als pobles sudamericans.

Els arriba a qualificar de mostres; diu: "*Viví en el monstruo y le conozco las entrañas*" (J. Martí, 1974a, p. 150).

Aquesta idea, aquesta lluita que representa l'independència de Cuba front al colonialisme ianqui a les Antilles, podríem dir que és un dels punts més universals del pensament martià.

En un article titulat "La República Argentina en los Estados Unidos", apunta que la dominació econòmica és l'arma que usen els USA per subjugar a llatinoamèrica.

### L'home

Quan parla de l'home sempre ho fa del que podem dir l'home llatinoamericà, aquest home no té les característiques (per alguns superior) de la raça saxona, sino que és un home producte de l'unió de tres races: llatina, negra i índia, és l'home mes-tís; precisament per això va ser un gran defensor de la igualtat humana.

Martí afirma que l'home no té cap dret ni cap deure especial pel fet de pertànyer a una raça o a un altra. Creu que la qualitat que diferencia als homes dels altres sers és simplement el fet de ser homes. A un article titulat precisament "Mi raza" diu: *"El hombre no tiene ningún derecho especial porque pertenezca a una raza o a otra, dígase hombre y ya se dicen todos los derechos"* (J. Martí, 1974a, p. 115).

S'oposa fortament als que assenyalen als homes per les races a què pertànyen, diu: *"Peca contra la Humanidad el que fomente y propague la oposición y el odio de las razas"* (J. Martí, 1974a, p. 165).

Quan parla d'igualtat social ho fa en termes d'igualtat racial; a l'article "Nuestras Ideas" publicat a "Patria" de New York el 14 de Març de 1892 tracta amb detall aquest tema.

Quan fa crides als cubans perquè s'uneixin per aconseguir l'independència de la seva terra, sempre els ho fa sense diferència de races, a tots plegats, ja que considera que és una tasca de tot el poble.

Al pròleg de la Selecció de les seves obres publicades a La Habana, trobam un resum molt complet del seu concepte d'home; diu així: *"Mientras en lo político diseña el área a la vez real y mítica de Nuestra América, en lo ético postula una inmensa confianza en el ser humano, predica la igualdad del hombre por encima de las fútiles distinciones raciales, se echa del lado de los humildes; y todo esto dentro de una concepción dinámica del ser humano, un "fieri" llamenate que lo lleva al cumplimiento de los más altos deberes: única forma de que su pueblo se realice como entidad histórica"* (J. Martí, 1974a, p. 51).

## L'EDUCACIO

Tots els seus plantejaments socials, polítics; totes les seves teories sobre "Nuestra América", "América Mestiza", adquireixen una concreció a nivell pedagògic.

Els seus constants viatges per les Repúbliques Americanes, els seus estudis, els seus contactes, fan que tenguí la possibilitat de conèixer alguns tipus d'experiències pedagògiques aïllades, que li ajuden a concretar la seva concepció de la pedagogia.

Totes aquestes idees les podem trobar a diversos treballs periodístics i literaris.

En Martí, va assentar, almanco en part, les bases de com deu ser l'educació latinoamericana, de com es deu educar a l'indi, al mestís. Agafa el que li interessa dels països capitalistes, E.E.U.U., sobre tot, i intenta fer-ho congeniar amb l'ànima americana, per així poder arribar a crear "Nuestra América", con una realitat ben ferm.

Quatre podríem assenyalar com els aspectes més interessants i innovadors del pensament educatiu martià:

- 1.- La vinculació de l'estudi al treball i la vinculació d'aquest a la consciència i personalitat integral de l'home.
- 2.- La funció social de l'ensenyament tecnològic i de l'educació vinculada a les necessitats més urgents de la societat latinoamericana.
- 3.- Importància de la superació de la dona.
- 4.- Paper creador del mestre i mètodes antiescolàstics d'ensenyament.

Començarem, ara, analitzant com concep i defineix l'educació. Al seu escrit

titulat "Educación popular" publicat al tom 19 de les seves obres completes, edició cubana, senyala sis punts base de l'educació popular i entre d'altres coses diu:

I. Instrucció es refereix al pensament i educació als sentiments, però al mateix temps les qualitats morals milloren quan estan realitzades per les intel·lectuals, pel que podem dir que no hi ha educació sense instrucció.

II. Educació popular vol dir de tot el poble, és a dir que tot el poble estigui ben educat, tant ric com pobre.

III. El que més sap més val. Saber sempre val el mateix i val molt, per això l'home instruït viu de la seva ciència.

IV. Un poble és més feliç quan més educació tinguin els seus fills, perquè així estimen el treball i saben treure bon profit d'ell.

V. Tot home té dret a ser educat i el deure de contribuir a l'educació dels altres.

VI. Un poble instruït serà sempre fort i lliure, perquè la millor forma de defensar el nostres drets es conèixer-los bé. L'educació és l'únic medi d'alliberar-se de l'esclavitud.

Ho podríem resumir amb una frase de Martí que és el lema de la Universitat cubana actual: "*Ser culto es el único modo de ser libre*" (J. Martí, 1974a, p. 261).

Segons ell el fi de l'educació és fer homes feliços a la seva pàtria per això diu: "*El fin de la educación no es hacer al hombre nulo, por el desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir, sino prepararlo para vivir bueno y útil en él*" (J. Martí, 1976b, p. 101).

A un altre article publicat a "La América" de New York en Novembre 1883 diu: "*La felicidad general de un pueblo descansa en la independencia individual de sus habitantes*".

*Una nación libre es el resultado de sus pobladores libres. De hombres que no pueden vivir por sí, sino apegados a un caudillo..., no se hacen pueblos respetables y duraderos. Quien quiere nación, viva, ayuda a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en su trabajo activo y aplicarse una situación personal independiente. Que cada hombre aprenda a hacer algo de lo que necesitan los demás*" (J. Martí, 1976a, p. 12).

Aquesta idea d'aprendre per ell i per la vida apareix en un munt d'articles.

### Vinculació Estudi-Treball.

Aquest podríem dir que és un dels punts teòrics més innovadors i més progressistes del pensament d'En Martí.

Diverses són les raons que dona per tal de justificar la seva formulació. Veu el treball com un dels elements més importants per a la formació de l'home, diu que posseeix avantatges físiques i morals; l'home degenera en poques generacions si es dedica solament a l'oci, i arriba a sorgir una nova classe d'homes que han perdut moltes de les seves qualitats humanes.

A l'article "Trabajo manual en las escuelas" entre altres don les següents raons: "*Necesita enamorarse de su labor, y encontrarla, como es, más noble que otra algu-*

na, aunque no sea más que porque permite... al hombre vivir con decoro e independencia" (J. Martí, 1974c, p. 50).

Lliga el treball manual camper a la nova escola latinoamericana. Creu que amb el treball manual l'alumne es sentirà més acostat sentimentalment, amb la seva terra i amb els descobriments que realitza de noves tècniques i mètodes per treballar-la, el que li permet treballar alhora que crear.

*"Esta educación directa y sana; esta aplicación de la inteligencia que inquiere a la naturaleza, que responde; este empleo despreocupado y sereno de la mente en la investigación de todo lo que salta a ella, la estimula y le da modo de vida; este pleno y equilibrado ejercicio del hombre de manera que sea como de sí mismo, puede ser, y no como los demás ya fueron; esta educación natural quisiéramos para todos los países nuevos de la América.*

*Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol. De textos secos, y meramente lineales, no nacen, no, los frutos de la vida" (J. Martí, 1976a, p. 16).*

D'aquesta manera les escoles d'agricultura, endemés de la seva funció de cara als alumnes en realitzen una altra d'investigació i difusió de noves tècniques. Ajuda a la ment de l'alumne a posar en pràctica les coses noves, les novetats, cosa que sempre costa molta feina fer acceptar al pagès, que sol tenir una gran tendència a viure solament de tradicions. D'eixa manera s'obri un camí d'avenç social entre el camperolat.

El mestre ha d'anar al camp a dur no sols explicacions agrícoles i instruments mecànics, sinó també comprensió i afecte.

Al seu article "Maestros ambulantes" publicat a "La América" de New York, Maig de 1884 entre d'altres coses proposa la creació d'un cos de mestres ambulants per escolaritzar als fills dels camperols i així pujar el nivell cultural i tècnic de la pagesia. *"Los hijos de los campesinos no pueden apartarse leguas enteras días tras días para ir a aprender declinaciones latinas... y los campesinos, sin embargo, son la mejor masa nacional, y la más sana... Las ciudades son la mente de las naciones, pero su corazón,..., está en los campos.*

*El maestro les enseñaría con modo suave cosas prácticas y provechosas; se les iría por gusto propio, son esfuerzo infiltrado, una nueva ciencia que comienza por halagar y servir un interés; que quien intente mejorar al hombre no ha de prescindir de sus malas pasiones, sino contarlas como factor importantísimo, y ver de no obrar contra ellas, sino con ellas.*

*No enviaríamos pedagogos por los campos, sino conservadores. (J. Martí, 1976a, pp. 19-21).*

La única solució que veu possible per fer desaparèixer la ignorància del pagès està amb les escoles ambulants que ensenyin el coneixement directe de la natura i no l'indirecte i llibresc de l'ensenyament tradicional.

### L'ensenyament tecnològic lligat a la realitat Latinoamericana

A gran quantitat dels seus escrits fa una crida per un ensenyament elemental científic, fent així oposició a l'ensenyança literària: *"La educación que asoma y se supone,... los hombres libres ya para aprender y obrar, que necesitan sa-*

*ber cómo está hecha, y se mueve y transforma, la tierra que han de mejorar y de la que han de extraer con sus propias manos los medios del bien universal y del mantenimiento propio*" (J. Martí, 1976a, p. 26).

Fa una crida a favor de l'ensenyament de les llengües vives en contraposició al de les mortes. Per rebatre als que diuen que l'estudi de les llengües mortes serveix de gimnàstica i disciplina de la ment, afirma que això mateix es pot aconseguir amb l'estudi de l'ordre de la natura.

*"La educación tiene un deber ineludible... Que el hombre viva en analogía con el universo y con su época"* (J. Martí, 1976a, p. 28).

L'ensenyament, ja des de l'elemental, ha de ser científic perquè l'època històrica ho reclama i és l'única vàlida per ensenyar a l'home el coneixement i el domini de les forces de la natura. Separar a l'home de la seva terra ho qualifica d'atemptat monstruós. Creu que de continuar amb l'ensenyança escolàstica, s'aconseguirà precisament aquesta separació, per això mateix, aquest ensenyament científic ha d'estar lligat a la natura, a la terra, no deu ser sols un conjunt de normes pràctiques perquè es cauria en el perill d'educar una màquina. Creu que això que ell proposa, que aquest nou camí és una vertadera revolució educativa.

La figura de l'indi és de capital importància a latinoamèrica, per la qual cosa, la nova educació, endemés del seu caràcter científic, ha d'estar d'acord amb l'entorn on s'ha de desenvolupar, ha d'estar arrelada a la terra; pel que es fa indispensable, davant tot, veure com conceb en Martí al futur indi americà.

Al seu article "¿Qué educación debe darse al indio?" publicat a "La Nación" Bons Aires el 14 de Desembre de 1885, entre d'altres coses diu: *"Ha de tenderse a abrirlas poco a poco la tierra nacional, confundiéndolos con la población blanca, de modo que puedan pronto poseer tierra en los Estados de la nación y gozar de los derechos que tienen en ellos los demás ciudadanos... Que se eduque al indio en conformidad con sus necesidades y alcances; ... Que el indio vuelva su alma clara y suba a ciudadano..."*

*Espárzase la escuela,... la escuela útil, la escuela viva: —que todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que la recibe. No maestros de ocasión... se empleará buenos maestros y se compelará a los indios a enviar a sus hijos a la escuela... No a la educación por textos... Lo que es el campo se ha de cultivar, y lo que es él y el pueblo en que vive... Que se entienda y admire, que sepa de política práctica... y cuales son sus derechos de hombre... y el modo de ejercitarlos,... escuela campesina para gente del campo...*

*No se envíen solo entre los indios, ni entre la gente del campo maestros de letras. El maestro es la letra viva. Enviése maestros agricultores y artesanos"* (J. Martí, 1976a, pp. 38-40).

Quan parla de "Nostra Amèrica", afirma de forma categòrica que el govern sols és un equilibri entre els elements naturals del país. Amb aquesta concepció de l'entitat governativa podem veure totes les seves idees sobre la necessitat que qualsevol cosa, sistema educatiu inclòs, tant a nivell de mètodes, com d'estructura, com continguts, etc. deuen ser propis d'aquesta Amèrica.

A l'article "Mente latina" publicat a la revista "La América" de New York el 1884 diu: "... si se preparase a los sudamericanos no para vivir en Francia, cuando no son franceses, ni en los Estados Unidos, que es la más fecunda de estas modas malas, cuando no son norteamericanos, ni en los tiempos coloniales, cuando están viviendo ya fuera de la colonia, en competencia con pueblos activos, creadores, vivos, libres, sino para vivir en la América del Sur;... Mata a su hijo en la América del Sur el que le da mera educación universitaria.

*Se abren campañas por la libertad política; debieran abrirse con mayor rigor por la libertad espiritual; por la acomodación del hombre en la tierra en que ha de vivir*" (J. Martí, 1974a, p. 66).

Sudamèrica ha de crear les seves pròpies universitats, al seu aire, no ha d'enviar als seus joves als E.E.U.U., ni crear universitats com la d'aquell país, car no li serviria de res.

### Superació de la dona

Elogia l'existència d'una sèrie de Centres que tenen com a finalitat oferir a la dona una educació correcta.

Pensa que la dona no és un objecte i que la causa del fracàs de moltes de llars és el fet de què la dona ha rebut una educació d'objecte, estant així, en gran inferioritat intel·lectual respecte a l'home.

Al pròleg de "La edad de Oro" publicat a Juliol de 1889 entre d'altres coses diu al respecte:

*"Las niñas deben saber lo mismo que los niños para poder hablar con ellos como amigos cuando vayan creciendo como que es una pena que el hombre tenga que salir de su casa a buscar con quien hablar, porque las mujeres de la casa no sepan contarle más que de diversiones y modas"* (J. Martí, 1976c, p. 94).

Fent, tot seguit, una crida que totes les Universitats i tots els col·legis siguin mixtes.

### El paper creador del mestre i mètodes antiescolàstics d'ensenyament

En relació a la figura de l'ensenyant, José Martí pensa que el mestre, abans que res deu ser persona, oposant-se d'aquesta forma a l'hieratisme del professor clàssic.

*"El profesor no ha de ser un molde donde los alumnos echan la inteligencia y el carácter, para salir con sus lobanillos y jorobas, sino un guía honrado que enseñe de buena fe lo que hay que ver, y explica su pro lo mismo que el de sus enemigos, para que se le fortalezca el carácter de hombre al alumno..."* (J. Martí, 1976a, p. 122).

En aquest text publicat a "La Nación" de Bons Aires el 22 de Novembre de 1889 queda clarament patentitzat el canvi en la figura i rol de l'educador.

La funció del mestre és la d'educar homes per poder arribar a ser homes lliures; es la d'educar pobles perquè pugin ser pobles lliures. Aquest nou paper del mestre va molt lligat al seu concepte d'ensenyament i als mètodes que proposa. Ja hem vist que parla d'ensenyament científic, tècnic, polítècnic...

A un dels seus escrits diu: *"Divorciar al hombre de la tierra es un atentado monstruoso. Y eso es meramente escolástico —a las aves colas, a los peces aletas, a los hombres que viven en la Naturaleza, el conocimiento de la Naturaleza, esas son sus alas.*

*Y el medio único de ponérselas es hacer que el elemento científico sea como el hueso del sistema de educación pública... Que la enseñanza elemental sea ya elementalmente científica"* (García Gallo, 1974, p. 44).

## MARTÍ I MARX

Ideològicament podem considerar a En Martí com un eclèctic, car va beure aigües de moltes fonts. És indubtablement segur que conegué a Marx, ara bé, mai es va definir com marxista, com a partidari de les seves idees.

Malgrat tot això, és poden cercar grans paral·lelismes entre l'obra d'En Martí i la d'En Marx, i de fet molts han estat els autors que ho han fet, sobre tot marxistes, per exemple en aquest sentit estan: Antonio Martínez Bello, Emilio Roig de Leuchsenring; n'hi ha d'altres que el que creuen és que a la seva maduresa ideològica, hi va haver uns punts en comú entre els dos. No poden oblidar que en l'evolució ideològica d'En Martí es palpable el canvi de les seves idees al llarg de la seva vida; com a botó de mostra per al principi no defensarà mai al treballadors, als pobres, com ho féu posteriorment.

El Dr. Gaspar M. García Gallo a un article publicat a la "Revista d'educació cubana", cerca paral·lelismes entre les idees martianes i marxistes i arriba a les següents conclusions; Carles Marx al 2º Congrés de l'Internacional, a Ginebra an 1864 defineix tres aspectes fonamentals en l'educació de l'adult: l'intel·lectual, el físic i el polític. Per la seva banda En Martí parla d'educació integral i polifacètica quan ataca l'ensenyament formal i verbalista i defensa l'ensenyament científic i polític.

Per altra banda, Martí, fa referència a un dels temes clàssics del marxisme: l'unió del treball manual amb l'intel·lectual, concretament diu: "*Ventajas físicas, mentales y morales vienen del trabajo manual... El hombre crece con el trabajo que sale de sus manos*" (García Gallo, 1974, p. 45).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

EDUARDO RUIZ, Ramón: *Cuba. Génesis de una revolución*. Ed. Noguer, Barcelona 1977.

GARCIA GALLO, Gaspar M. Jorge: *Bosquejo del desarrollo de la educación en Cuba*. Segunda parte: *La educación en Cuba durante el siglo XIX*. Revista de Educación, año IV, Abril-Junio, 1974, núm. 13.

MARTÍ, José: *Páginas Escogidas. Tomo I y II*. Selección y prólogo Roberto Fernández Retamar. Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, (1974 a), (3a ed.).



- MARTI, José: *Mente latina*. R. Educación, año IV, Enero-Marzo, (1974 b), núm. 12.
- MARTI, José: *Trabajo manual en las escuelas*. R. Educación, año IV, Abril-Junio, (1974 c), núm. 13.
- MARTI, José: *Los pinos nuevos*. R. Educación, año IV, Octubre-Diciembre, (1974 d), núm. 15.
- MARTI, José: *La escuela nueva*. R. Educación, año V, Abril-Junio, (1975 a), núm. 17.
- MARTI, José: *El partido*. R. Educación, año V, Julio-Septiembre, (1975 b), núm. 18.
- MARTI, José: *Escritos sobre educación*. Ed. de Ciencias Sociales, La Habana, (1976 a).
- MARTI, José: *Educación y nacionalidad*. R. Educación, año VI, Abril-Junio, (1976 b), núm. 21.
- MARTI, José: *Así queremos que los niños de América sean*. R. Educación, año VI, Julio-Septiembre, (1976 c), núm. 22.
- ZURRIAGA, Ferrán: *Una obra desconocida: 'La edad de oro' de José Martí*. R. Cuadernos de Pedagogía, año IV, Marzo, 1978 a, núm. 39.
- ZURRIAGA, Ferrán: *Saber y trabajar*. R. Cuadernos de Pedagogía, año IV, Marzo, (1978 b), núm. 39.

## LA CRITICA DE MARCUSE A LA SOCIEDAD UNIDIMENSIONAL

D. Sabiote Navarro

Marcuse, fiel a su concepción del hombre, arremete críticamente contra un modelo de sociedad y pensamiento unidimensionales, correspondiente a las sociedades industrialmente más desarrolladas, que no deja ningún margen teórico-práctico para la liberación. El hombre de la sociedad tecnológica se siente impulsado a seguir unos intereses que no son los suyos, los intereses propiamente humanos, sino otros muy distintos acordes con las exigencias y requerimientos de una sociedad que, por su implacable control y manipulación, reviste todas las características del totalitarismo. Este fenómeno envuelve, más allá de las distancias socio-políticas, a Oriente y Occidente. La sociedad contemporánea utiliza todos los poderes (mentales, técnicos y científicos, etc.) como instrumentos orientados no a suprimir los desórdenes heredados del pasado histórico, sino a perpetuarlos y potenciarlos en proyección futura. Las lacras y alienaciones básicas, que la sociedad arraigó en su largo recorrido histórico, permanecen, si bien disimuladas por el confort, la participación "democrática" y el atontamiento que proporciona el sistema. En el culmen de una sociedad que desarrolló sus poderes hasta el límite de contener el potencial necesario para posibilitar el salto cualitativo de la libertad, esa misma sociedad utiliza todos sus poderes en mantener su opuesto: la dominación. La sociedad y el pensamiento se dan la mano en la defensa y permanencia de la opresión. En uno y otro caso, tanto la sociedad como el pensamiento están orientados a eliminar cualquier rasgo que se salga de sus dominios positivos. La sociedad como el pensamiento se unidimensionalizan.

## LA UNIDIMENSIONALIDAD CAPITALISTA

La sociedad industrial avanzada, inspirada, estimulada y protegida por el capitalismo contiene dentro de sí el potencial necesario para posibilitar una existencia más justa y libre en la órbita de una nueva sociedad; más dicho potencial, con proyección "trascendente" <sup>1</sup>, se estrella con la irracionalidad de los intereses de la sociedad establecida. Aún más, ante la posibilidad de un cambio cualitativo, la sociedad industrial avanzada mantiene permanentemente, a todos los niveles, una dinámica operativa, más o menos velada, de movilización integradora total. De este modo, los instrumentos científicos, tecnológicos, políticos, etc., que podrían servir los nobles ideales de la liberación, se funden con el cuerpo gigante de los poderes constituidos, cuyo sustento está apoyado en la explotación del hombre por el hombre, máxima que responde a un plan más amplio o de *"un proyecto histórico específico, esto es, la experimentación, transformación y organización de la naturaleza como el simple material de la dominación"* (H. Marcuse 1968 a, p. 18). La sociedad capitalista avanzada asume, al mismo tiempo que disuelve dentro de su seno, todas aquellas realidades que poseen potencial capaz de minar las bases de dicha sociedad. Así, los poderes tecnológicos, políticos, sensitivos e intelectivos quedan recortados y limados de tal manera, que sólo terminan presentando una sólo imagen: la imagen de los poderes constituidos. Veamos el contenido de estas afirmaciones desde una perspectiva más analítica.

Marcuse, como autor crítico presto al análisis de las necesidades y posibilidades históricas, halla en el aparato productivo de la sociedad industrial avanzada capitalista un potencial de grandes proporciones capaz de facilitar una vida alejada del reino oscuro de la necesidad y abrir un nuevo camino hacia el reino de la autonomía y la libertad personal. Pero desgraciadamente este potencial es utilizado, en realidad, con otros objetivos muy distintos: *"el aparato impone sus requisitos económicos y políticos para expansión y defensa sobre el tiempo laborable y el tiempo libre, sobre la cultura intelectual y la cultura material. Gracias a la manera en que ha organizado su base tecnológica, la sociedad industrial contemporánea tiende a ser totalitaria. Porque "totalitaria" no es sólo una coordinación política terrorista de la sociedad, sino también una coordinación técnico-económica no-terrorista que opera a través de la manipulación de las necesidades por intereses creados"* (H. Marcuse 1968 a, pp. 24-25). El aparato productivo de las sociedades más industrializadas queda configurado por el uso, en proporciones cada vez mayores, que hace de la tecnología. La organización básica de estas sociedades ha hecho de la máquina el instrumento más rentable y efectivo. De ahí que la sociedad industrial avanzada haya venido a ser sinónimo de sociedad tecnológica (H. Marcuse 1975 a, pp. 50-51).

(1) "Los términos "trascender" y "trascendencia" son usados en el sentido crítico y empírico: designan tendencias en la teoría y en la práctica que, en una sociedad, "disparan" el universo establecido del razonamiento y la acción hacia sus alternativas históricas (y sus posibilidades reales)". H. Marcuse: *El hombre unidimensional*. Joaquín Mortiz ed., México <sup>3</sup>1968a, p. 13.

Los gobiernos de las sociedades industrializadas son conscientes de que su éxito o fracaso depende de su capacidad o aptitud para organizar, movilizar y explotar la productividad técnica de que dispone la civilización industrial. La productividad tecnológica es el motor de movilización de la sociedad entera. Por eso, la tecnología es utilizada no sólo como instrumento de poder material y espiritual, sino también como instrumento controlador de la población. La tecnología aplicada potencia y alcanza un alto nivel de productividad en el trabajo capaz de hacer posible el aumento del nivel de vida en las más diversas capas de la sociedad. La gratificación tecnológica es correspondida por la población con la integración en el sistema de dominio y con la indiferencia para buscar las fuerzas políticas y económicas que están detrás del aparato tecnológico. Pero más allá de las compensaciones materiales que ofrece la tecnología está la oculta manipulación. *"La racionalidad, así como la eficiencia del aparato tecnológico y el alto grado de productividad logrado por éste, llevan a una coordinación y manipulación totales, obtenidas, en gran parte, por métodos invisibles y placenteros. Estos métodos producen la pérdida de autonomía y libertad individual a pesar del grado aparentemente elevado de independencia que prevalece en la sociedad"* (H. Marcuse 1975 a, p. 51).

La sociedad tecnológica, si bien aumenta las necesidades de los individuos, no lo hace sino como medio de tenerlos supeditados. Por tanto, esas necesidades no pueden considerarse como verdaderas por ser heterónomas y no derivarse de los mismos individuos. En último término, las pseudonecesidades o mejor, las necesidades falsas, no responden a los intereses del individuo sino a intereses sociales particulares, que llevan el sello, por más que los medios de comunicación las presenten atractivas y se hayan convertido en algo propio de los individuos, de la represión. Son, como muy bien dice Marcuse, en unas cuantas palabras, *"necesidades que perpetúan el trabajo, la agresividad, la miseria y la injusticia... El predominio de las necesidades represivas es un hecho cumplido, aceptado por ignorancia y por derrotismo, pero es un hecho que debe ser eliminado en interés del individuo feliz, tanto como de todos aquellos cuya miseria es el precio de su satisfacción"* (H. Marcuse 1968 a, p. 27).

La sociedad tecnológica avanzada bloquea y ridiculiza todas aquellas necesidades que quedan fuera de las que ella ofrece y que apuntan a la realización humana. La sociedad industrial, aprovechándose de sus ilimitados poderes, libra gran batalla por mantener sus necesidades falsas. *"El rasgo distintivo de la sociedad industrial avanzada es la asfixia efectiva de aquellas necesidades que requieren ser liberadas — liberadas también de aquello que es tolerable y cómodo y que gratifica— mientras que sostiene y absuelve el poder destructivo y la función represiva de la sociedad opulenta. Aquí, los controles sociales exigen la abrumadora necesidad de producir y consumir el derroche; la necesidad de un trabajo entorpecedor cuando ha dejado de ser una verdadera necesidad; la necesidad de modos de descansar que alivian y prolongan esta estupefacción; la necesidad de mantener libertades engañosas tales como la libre competencia a precios administrados, una prensa libre que se hace su propia censura, una libertad de escoger entre marcas de fábricas y artefactos"* (H. Marcuse 1968 a, p. 29).

En el periodo contemporáneo, los controladores tecnológicos parecen la misma

encarnación de la razón a favor y en beneficio de todos los grupos e intereses sociales; y ello hasta tal punto que toda oposición parece imposible y toda contradicción irracional. Los controles sociales, o lo que es igual, las necesidades falsas son proyectadas de tal manera que parecen no dejar un mínimo de margen a la protesta y rebeldía individual. El rechazo o la negativa intelectual y emocional de "seguir la corriente" reviste caracteres de neurosis e impotencia. La idea clásica de libertad interior o vida privada ha sido absorbida por la realidad tecnológica. Los procesos introyectivos han sido tan perfectamente asimilados que parecen casi leyes mecánicas. La mímesis, la identificación completa de los individuos con su sociedad toma cada día más consistencia. *"La gente se reconoce a sí misma en sus comodidades; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, su casa, su equipo de cocina"* (H. Marcuse 1968 a, p. 31). La identificación y las formas míméticas, correspondientes a sociedades y pueblos primitivos en las primeras etapas de desarrollo de la humanidad, reaparecen en la alta civilización industrial. En estas circunstancias, añade Marcuse, hasta *"el concepto de alienación parece volverse dudoso cuando los individuos se identifican a sí mismos con la existencia que les es impuesta y en la cual encuentran su propio desarrollo y satisfacción. Esta identificación no es ilusión sino realidad. Sin embargo, la realidad constituye una etapa más progresiva de la alienación. Esta se ha vuelto enteramente objetiva; el sujeto alienado es devorado por su existencia objetiva; el sujeto alienado es devorado por su existencia alienada. Hay una sola dimensión que está en todas partes y en todas las formas. Los logros del progreso desafían cualquier condenación ideológica tanto como cualquier identificación; ante su tribunal, la "falsa conciencia" de su racionalidad se convierte en la verdadera conciencia"* (H. Marcuse 1968 a, p. 33).

Supuesta la utilización de que es objeto la tecnología en el universo de la sociedad capitalista más avanzada, esta tecnología no puede ser confinada al campo de nadie de la neutralidad como pretendía M. Weber (Cf. H. Marcuse 1977, pp. 138-140). La racionalidad tecnológica deviene y revela su carácter de racionalidad política en el sentido de quedar sometida, como un instrumento, al servicio de la dominación capitalista (H. Marcuse 1968 a, p. 40).

La unidimensionalidad capitalista cercena y anula totalmente el universo político (Cf. H. Marcuse 1968a, pp. 41-71; 1975a, pp. 52-53). Las más diversas modalidades políticas son obstruidas presentando dentro de dicha sociedad, en los asuntos más "relevantes", una marcada unificación o convergencia de opuestos. Mediante la amenaza del comunismo internacional y la dinámica propia del progreso técnico los antiguos conflictos de partidos, clases, etc. se detienen y paralizan. La movilización contra el enemigo exterior y la amenaza de una guerra nuclear obligan a la unión y cohesión internas, factores desconocidos en las etapas más tempranas de la civilización industrial. Las depresiones y conflictos son controlados por una amplia administración burocrática siempre dispuesta a limar cualquier aspereza mediante los benéficos efectos de la creciente productividad. Los intereses más contrapuestos encuentran un punto común de convergencia, como puede apreciarse en los programas y alianzas de sindicatos y empresas en los Estados Unidos, el abandono de los objetivos fundamentales de los partidos de oposición, como por ejemplo el progra-

ma de nacionalizaciones del partido laborista inglés, o la suavización y renuncia de los programas marxistas del partido socialdemócrata de la Alemania Occidental, etc.

Bajo la protección de la institución democrática el sistema capitalista se cobija. El poder parlamentario se orienta no tanto a cuestionar las bases de los intereses dominantes, cuanto a potenciarlos y a hacerlos más productivos. *"La democracia de masas desarrollada por el capitalismo monopolista ha configurado los derechos y libertades que otorga de acuerdo con su imagen y su interés peculiares; la mayoría del pueblo es la mayoría de sus amos; las desviaciones son fácilmente "contenidas", y el poder concentrado se permite tolerar (quizás incluso defender) el disenso radical siempre y cuando éste cumpla con las reglas y costumbres establecidas (y aún si se aleja un poco de ellas). La oposición es absorbida así por el mismo mundo al que se opone, y por los mismos mecanismos que permiten su desarrollo y organización"* (H. Marcuse 1969 a, pp. 68-69). En estas circunstancias, mientras permanezca la institución democrática, tal y como ha tomado cuerpo en las sociedades capitalistas avanzadas, la voluntad popular se equivoca según Marcuse (H. Marcuse 1969 a, p. 69). Y se equivoca porque potencia su propia alienación, impidiendo, por consiguiente, el salto a una sociedad con formas de vida más humanas. En verdad, si nos atenemos al contenido más puro del concepto "democracia", la democracia occidental es una farsa ya que *"el gobierno lo ejerce de hecho una red de grupos de presión y "máquinas", intereses investidos representados por las instituciones democráticas y que operan sobre y a través de ellas. Estos intereses no derivan del pueblo soberano. La representación lo es de una voluntad conformada por las minorías gobernantes"* (H. Marcuse 1969 a, p. 74).

Otro de los grandes rasgos de las sociedades capitalistas superdesarrolladas es la gran transformación que se ha producido en las clases trabajadoras bajo el impacto del proceso de producción <sup>2</sup>. Marcuse enumera los principales factores que han determinado esta transformación:

1) La mecanización reduce, cada vez más, considerablemente la cantidad e intensidad de energía física gastada en el trabajo. Marx concebía el proletario como el trabajador manual que despliega toda su energía física en el proceso del trabajo, incluso cuando trabajaba con máquinas. Las condiciones inhumanas en las que se desenvolvía transmitía los provocadores aspectos inhumanos de la explotación. La denun-

(2) Sin lugar a dudas, la transformación del proletariado en el seno de las sociedades industrializadas es uno de los temas más repetidos en la obra de Marcuse. Cf. *El hombre unidimensional*, pp. 15, 46-55; *La sociedad industrial contemporánea*, pp. 57, 64, 78-79; *Un ensayo sobre la liberación*, pp. 24, 58-59; *Contrarrevolución y revuelta*, pp. 16, 106; *Calas en nuestro tiempo*, pp. 29-31; *La sociedad carnívora*, pp. 104-105; *Discusión con los marxistas*, pp. 12-13, 23; *Reexamen del concepto de revolución*, en *Marcuse ante sus críticos*, pp. 32-36, 44, 58. La crítica ante la interpretación de Marcuse sobre este tema ha reaccionado en los más diversos sentidos. Cf. J.M. Palmier, pp. 176-179, 195; P.V. Zima, pp. 138-39; A. Vergez, pp. 53-54; F. Perroux, pp. 17-35; P. Masset, pp. 88-89; P. Walton y Gamble, pp. 125-133; G.E. Rusconi, pp. 345-346; J. Habermas y otros, pp. 130-154; T. Perlini, pp. 221-247.

cia marxista recoge las dos dimensiones de esta situación enajenada: el dolor físico y la miseria del trabajo. En el capitalismo avanzado, con la mecanización del trabajo, se modifica la actitud y el nivel de los explotados al mismo tiempo que se sostiene la explotación. La automatización exige la trasmutación de energía física en habilidad técnica y mental. El proletariado de las primeras etapas del capitalismo aportaba, con el trabajo de su cuerpo, las contribuciones básicas de la vida, mientras él quedaba condenado a la suciedad y a la pobreza. En estas circunstancias aparecía como *"la negación viviente de su sociedad"* (H. Marcuse 1968 a, p. 48). El trabajador organizado de la sociedad tecnológica vive esta negación menos intensamente al ser *"incorporado a la comunidad tecnológica de la población administrada"* (H. Marcuse 1968 a, p. 48).

2) La tendencia integradora se manifiesta claramente en la estratificación ocupacional. En los establecimientos industriales claves, el número de trabajadores separados de la producción aumenta para ser sustituido por empleados. *"En el grado en el que la máquina llega a ser en sí misma un sistema de instrumentos y relaciones mecánicas y así se extiende mucho más allá del proceso individual de trabajo, afirma su gran dominio, reduciendo la "autonomía profesional" del trabajador e integrándolo con otras profesiones que sufren y dirigen el aparato técnico. Sin duda, la antigua autonomía "profesional" del trabajador era más bien su esclavitud profesional. Pero esta forma específica de esclavitud era al mismo tiempo la fuente de su específico poder profesional de negación: el poder de detener un proceso que amenazaba con aniquilarlo como ser humano. Ahora el trabajador está perdiendo su autonomía profesional, lo que lo hace miembro de una clase separada de los demás grupos ocupacionales porque encierra la refutación de la sociedad establecida"* (H. Marcuse 1968 a, pp. 50-51).

3) Los cambios profundos en el trabajo y los instrumentos de producción modifican considerablemente la actitud y la conciencia del trabajador como puede observarse en su integración social y cultural dentro de la sociedad capitalista. La asimilación del trabajador en las necesidades y aspiraciones en el nivel de vida, en la política y en las más diversas formas de diversión deriva del proceso material de producción. La organización tecnológica establece y genera una comunidad mecánica de interdependencia en el trabajo que integra al trabajador con la instalación. En los establecimientos más avanzados técnicamente puede apreciarse, al ser incluida la participación de los trabajadores en la empresa, un claro interés por la buena marcha del negocio.

4) La dominación aparece oculta bajo el velo de la administración, ocasionando en la clase trabajadora el debilitamiento de su posición negativa. La alternativa revolucionaria del siglo XIX y principios del XX parece haber desaparecido. Al mismo tiempo, los jefes y propietarios capitalistas pierden su clásica entidad de explotadores al ser sustituidos por un cuerpo bien protegido de burócratas sobre los que recae la dirección de las empresas. *"Dentro de la vasta jerarquía de juntas ejecutivas y administrativas que se extienden mucho más allá de la posición individual hasta el laboratorio científico del instituto de investigaciones, el gobierno nacional y el propó-*

sito nacional, la fuente tangible de explotación desaparece detrás de la fachada de racionalidad objetiva. El odio y la frustración son despojados de su propósito específico, y los velos tecnológicos ocultan la reproducción de la ausencia de igualdad y la esclavitud. Con el progreso técnico como su instrumento, la falta de libertad —en el sentido de la sujeción del hombre a su aparato productivo— se perpetúa e intensifica bajo la forma de muchas libertades y comodidades (H. Marcuse 1968 a, p. 54).

Estas modificaciones y cambios profundos en el proceso tecnológico capitalista ha traído, como consecuencia, el aminoramiento del fermento revolucionario de la clase obrera y la integración progresiva en el aparato productivo y sus beneficios. La constatación de este fenómeno supone un trastocamiento de la teoría de Marx, según la cual el proletariado sería el agente histórico de la revolución dentro de las sociedades capitalistas en la transición al socialismo. En el momento presente, dentro de las sociedades capitalistas más desarrolladas, “es evidente —anota Marcuse— que en la mayor parte de la clase trabajadora predomina una conciencia no revolucionaria —más bien: antirevolucionaria” (H. Marcuse 1973, p. 16). Mas esta observación no rompe la teoría marxista, sin embargo tendrá que reformularse en un sentido más amplio. Es decir, la dinámica transformadora de la lucha de clases habrá que proyectarla “a nivel internacional, a la lucha de los pueblos que “tienen” y de los que “no tienen” (H. Marcuse 1975 a, p. 80). Según lo dicho, el potencial revolucionario de la clase obrera está en relación proporcional al desarrollo tecnológico. Con lo que concluimos, con Marcuse, “que la forma histórica en la cual existe actualmente la clase potencialmente revolucionaria ya no es el proletariado industrial sino el proletariado rural de los países atrasados” (H. Marcuse, 1975 a, p. 80).

La unidimensionalidad capitalista no solo invalida todo tipo de oposición en el campo de la política y la vida social, sino que penetra incluso en el ámbito de la cultura paliando e integrando en su seno cualquier signo de oposición “trascendente”. Los grandes logros de la “alta cultura” en el campo del arte, la religión, la política y la filosofía quedan encorsetados y petrificados por la constante presión de una sociedad que los reproduce masivamente, eliminando de los mismos cualquier signo de aspereza que no encaje con el orden establecido.

Una de las características más esenciales de la alta cultura era el estar en contradicción con la realidad social. En la sociedad unidimensional se rompe este antagonismo y es sustituido por la conciliación de opuestos: cultura y sociedad. Con frecuencia, los grandes valores morales, estéticos y filosóficos se ven envueltos en un maridaje difícil de separar y discernir, con intereses de la más diversa índole. “Si la comunicación en masa reúne armoniosamente y a menudo inadvertidamente el arte, la política, la religión y la filosofía con los anuncios comerciales, al hacerlo conduce estos aspectos de la cultura a su común denominador: la forma del interés. La música del espíritu es también la música del comercio. Cuentan los valores de cambio, no los valores de la verdad... Conforme las grandes palabras de libertad y realización son pronunciadas por los líderes de las campañas y los políticos, en las pantallas de televisión, las radios y los escenarios, se convierten en sonidos sin sentido que obtienen sentido sólo dentro del contexto de la propaganda y los negocios, la discipli-



na y el descanso. Esta asimilación de lo ideal con la realidad comprueba hasta qué grado ha sido sobrepasado el ideal. Ha sido llevado hacia abajo desde el sublimado campo del alma o del espíritu o el hombre interior hasta los problemas y términos operacionales" (H. Marcuse 1968 a, pp. 78-79). Esta sincronización de elementos era impensable en la alta cultura. El orden del arte, la creación artística de los siglos XVII, XVIII y XIX, se caracteriza por la distancia que establece con el *statu quo*. La dimensión del mundo configurado por el arte se diferencia nítidamente del mundo social configurante. Son dos mundos irreconciliablemente antagónicos. La representación artística y literaria refuta el orden de los negocios atacándolo y negándolo. Desde esta perspectiva el "universo" de la alta cultura aparecía como una realidad "trascendente" del orden social. Aún más, la nueva dimensión del mundo del arte no era representada por caracteres estables ni por los grandes héroes religiosos y morales que, según Marcuse, sostienen con frecuencia el orden establecido, sino más bien por caracteres perturbadores como el artista, la prostituta, la adúltera, el criminal, el proscrito, el aventurero, el loco, el poeta rebelde, el demonio, etc., en definitiva, por todos aquellos que no tenían una vida común y no recibían el reconocimiento de la sociedad. Hemos de reconocer que esos personajes no han desaparecido en la literatura de la sociedad avanzada, pero sobreviven transformados esencialmente. La función que representan el héroe nacional, el beatnik, la esposa neurótica, el magnate industrial, etc., es muy diferente a la de sus predecesores culturales. Los personajes de la cultura de masas no son imágenes de otra forma de vida que sobrepase y cuestione el sistema sino la afirmación del mismo.

Sin duda alguna, el mundo trascendente que subyace en la alta cultura ha sido sobrepasado por la sociedad unidimensional, pero con esta desaparición muere "un mundo en el que el hombre y la naturaleza todavía no estaban organizados como cosas e instrumentos. Con su código de formas y costumbres, con el estilo y el vocabulario de su literatura y su filosofía esta cultura pasada expresaba el ritmo y el contenido de un universo en el que los valles y bosques, las villas y posadas, los nobles y villanos, los salones y las cortes eran parte de la realidad experimentada. En el verso y la prosa de esta cultura pretecnológica está el ritmo de aquellos que peregrinan o pasean en carruajes, que tienen el tiempo y el placer de pensar, de contemplar, de sentir y narrar" (H. Marcuse 1968 a, p. 80).

La civilización industrial avanzada mina, al mismo tiempo, las formas y la base de la enajenación artística. Es decir, las presiones uniformes de la sociedad tienden a bloquear y extirpar no sólo los estilos más molestos, sino también, y ésto es más grave, la misma sustancia del arte. Para Marcuse, la enajenación<sup>3</sup> es una característica tanto del arte positivo como del negativo. Ahora bien, el "contexto de inspiración" de la obra de arte dentro de una cultura bidimensional es muy distinto a la de

(3) "En contraste con el concepto marxista, que denota la relación del hombre consigo mismo y su trabajo en la sociedad capitalista, la enajenación artística es la trascendencia consciente de la existencia enajenada: un "nivel más alto" o una enajenación mediatizada". H. Marcuse: *El hombre unidimensional*. Joaquín Mortiz ed., México<sup>3</sup> 1968a, p. 81.

una sólo dimensión. La distinción decisiva no es psicológica, en el sentido de estar creado bajo la influencia del placer o del dolor, la salud mental y la neurosis, sino la que diferencia y no confunde la realidad artística con la realidad social. Es una cualidad esencial del arte, incluso el del más positivo, la ruptura con la realidad social. Las catedrales medievales por más cercanas y familiares que estuvieran del pueblo éstas aparecían como un gran contraste con la vida del esclavo, del campesino y el artesano. *"Ritualizado o no, el arte contiene la racionalidad de la negación. En sus posiciones más avanzadas es el Gran Rechazo: la protesta contra aquello que es; las formas en las que el hombre y las cosas se hacen aparecer, se hacen cantar y sonar y hablar, son formas de refutar rompiendo y recreando su existencia de hecho. Separadas de la esfera del trabajo donde la sociedad se reproduce a sí misma y a su miseria, el mundo del arte que crean permanece, con toda verdad, como un privilegio y una ilusión"* (H. Marcuse 1968 a, p. 84).

En la sociedad tecnológica avanzada puede apreciarse como la ruptura y la brecha abierta entre el ámbito de la realidad y el ámbito de la creatividad están progresivamente cerrándose. Pero al acortar las distancias ambivalentes, la "otra dimensión" y su mensaje son absorbidos por el peso de la cotidianidad y el estado de cosas prevalentes. De este modo las obras del universo artístico, en otro tiempo autónomas, son incorporadas e integradas dentro de la sociedad hasta formar parte de la productividad comercial aptas para el consumo.

Con frecuencia, los políticos y los críticos neoconservadores, también algunos críticos de izquierdas, se ufanan de la gran conquista que supone poner, al servicio de toda la población, los grandes clásicos de la música, la literatura y la filosofía, tal es el caso de Bach, Platón, Hegel, Baudelaire, Marx, Freud, etc. Los clásicos abandonan el mausoleo para formar parte de la vida cotidiana. Esto no es una gran conquista para Marcuse ya que al volver *"a la vida como clásicos, vuelven a la vida distintos a sí mismos; han sido privados de su fuerza antagonista, de la separación que era la dimensión misma de su verdad. Así, la intención y la función de esas obras ha sido fundamentalmente cambiada. Si una vez se levantaron en contradicción con el statu quo, esta contradicción es anulada ahora"* (H. Marcuse 1968 a, p. 85).

La enajenación artística es constitutivamente sublimación por crear unas imágenes que sobrepasan el principio de la realidad establecida. La creación del nuevo universo artístico puede llegar a convertirse en interpelación de la realidad social. El arte siempre resulta molesto para los poderes establecidos por proyectarse dentro de un ámbito que abre el camino a la liberación. Mas, con la incorporación del arte a la cocina, la oficina, la tienda, el estadio, etc., como un producto más capaz de ofrecer satisfacciones, su mensaje es destrozado e invalidado. Se produce lo que Marcuse ha venido en denominar *"la desublimación represiva"* (H. Marcuse 1968 b, pp. 9-11; 1968 a, p. 93). Es decir, el sistema seguro de su poder e invulnerabilidad da acceso a más espacios de "libertad" al mismo tiempo que mantiene la dominación y potencia la cohesión social. Desde esta perspectiva, el arte se convierte en un instrumento de dominación y en un puntal firme de consolidación de la sociedad unidimensional.

Otro de los grandes ámbitos manipulados por la sociedad capitalista industria-

lizada es el que se refiere al lenguaje. Una amplia cadena de agentes publicitarios configura el mundo de la comunicación estimulando la conducta humana en una sólo dimensión: la dimensión de los poderes constituidos. Es un lenguaje marcado en orden a conseguir la identificación, la unificación, la acción positiva y la eliminación contra toda noción trascendente que discrepe con el "orden" social. El lenguaje y el alma del mismo, el discurso, son separados de su objetivo clarificador para ser hundidos en un mar de contradicciones. Ello permite establecer contradicciones irreconciliables como las que se pueden apreciar en distintos slogans que manejan los medios políticos y publicitarios: "bomba atómica limpia", "los efectos inofensivos de la irradiación", "refugio de lujo contra la irradiación" (H. Marcuse 1968 a, pp. 109-110). Las oposiciones conceptuales quedan armónicamente reconciliadas. *"En los puntos claves del mundo del lenguaje público, las proposiciones con valor propio, analíticas, funcionan como fórmulas mágico rituales. Machacadas y remachacadas en la mente del receptor, producen el efecto de cerrarse en el círculo de las condiciones prescritas por la fórmula"* (H. Marcuse 1968a, pp. 107-108).

El lenguaje se disuelve, cada día más, en otro sentido: las abreviaturas. Los cuerpos más relevantes del sistema son encubiertos por la contracción de las siglas: OTAN, SEATO, ONU, AFL-CIO, AEC, etc. Las abreviaturas no dejan ningún resquicio abierto que vaya más allá de lo institucionalizado y ello hasta tal punto que la connotación trascendente queda totalmente eliminada. El sentido queda fijado, definido y herméticamente cerrado. *"Este estilo —anota Marcuse— tiene una abrumadora concreción. La "cosa identificada con su función" es más real que la cosa separada de su función, y la expresión lingüística de esta identificación (en el sustantivo funcional, y en las diferentes formas de contracción sintácticas) crea un vocabulario y una sintaxis básica que impide el paso a la diferenciación, la separación y la distinción"* (H. Marcuse 1968 a, p. 109).

Este tipo de lenguaje encarna los rasgos del autoritarismo, debido al universo cerrado que establece. El lenguaje unidimensional se constituye en elemento instrumental en un doble sentido. En un primer sentido, al estar al servicio de unos objetivos bien precisos que se identifica con los intereses del poder establecido, y en un segundo sentido al llegar a ser en sí mismo un instrumento de control al ser suplantado el concepto por la imagen y quedar reducido a un valor meramente operativo.

En último término, la instrumentalización del lenguaje, como la instrumentalización de la ciencia, la técnica, la política, la cultura, etc., responden a un mismo programa que se desprende de la orientación totalitaria adoptada por la sociedad capitalista como última tentativa para mantener sus estructuras injustas. La unidimensionalidad totalitaria del sistema toma la forma de la deshumanización como puede detectarse *"en el alistamiento diario para la aniquilación, en el equipamiento para la existencia subterránea, en la planificación cada vez más inteligente del derroche, en la ineludible insustancialidad de los medios, en la abolición de la intimidad, y, —quizás este sea la negación más efectiva— en la impotente conciencia de esta situación, en la confirmación y crítica públicas, que son inermes y contribuyen al poder del conjunto, cuando no son aplastadas y silenciadas por la fuerza"* (H. Marcuse 1971, p. 134; 1975a, p. 68). Lo más original de esta sociedad totalitaria es que no necesi-

ta de los instrumentos abiertamente terroristas al estilo de los regímenes totalitarios del pasado para mantener sujeta a la población, más no por ello los resultados son menos efectivos. El hombre unidimensional hace suyos los controles coercitivos bajo la máscara del confort, la abundancia, el derroche y el pluralismo democrático (H. Marcuse 1975 b, pp. 46-47).

## LA UNIDIMENSIONALIDAD "SOCIALISTA"

La investigación, llevada a cabo por H. Marcuse sobre la sociedad "socialista", más concretamente, sobre el pretendido socialismo defendido por la Unión Soviética, está investida de las mismas categorías críticas y conceptuales utilizadas en el análisis de la sociedad capitalista superdesarrollada. Es decir, el armazón metodológico marcuseano rehuye el instrumental de análisis empirista cerrado para adoptar un punto de mira estrictamente dialéctico (Cf. T. Perlini 1976, p. 186). La metodología dialéctica elaborada por Marx contiene, como ha mostrado Marcuse, un gran potencial crítico ya no sólo para penetrar los desequilibrios de la sociedad capitalista, sino también para dilucidar las contradicciones de aquellos sistemas que buscaron cobijo dentro de la filosofía marxista. Desde esta perspectiva, la teoría más genuinamente marxista, defendida por Marcuse, no se identifica con ninguna realidad socio-político-económica del momento presente (H. Marcuse 1968a, p. 274). Aún más, la teoría crítica pondrá de relieve la transformación y manipulación de que ha sido objeto. Y esto se hace posible porque *"el marxismo no es un "sistema ideológico cerrado". Su objetividad o su universalidad son las de la historia, en la que él es una fuerza activa y en la que se transforma sin renunciar a su base conceptual. Su base es el análisis dialéctico del proceso histórico, del que se infiere la necesidad —no la "natural"— de transformar la sociedad"* (H. Marcuse 1976, p. 57).

Así, pues, la metodología dialéctica en manos de Marcuse recobra la vitalidad crítica que la había caracterizado desde el principio. La *teoría crítica* se revuelve contra aquellas fuerzas que la han encorsetado, bajo el pretexto de estar en la vía más fiel al socialismo, denunciando sus intereses inconfesados, su ideologización, su manipulación, su deformación en el uso de la dialéctica, su dogmatismo, su represión autoritaria, su consolidación de nuevas castas burocráticas, en último término, denunciando sus más diversas contradicciones derivadas de su enquistamiento y paralización teóricos. La teoría crítica se manifiesta de nuevo como lo que fue en un principio: el guardián y vigía de la liberación. Así lo entiende Marcuse cuando afirma que *"la teoría preservará a la verdad, aun si la práctica revolucionaria se desvía del camino recto. La práctica sigue a la verdad y no viceversa. Este absolutismo de la verdad completa la herencia filosófica de la teoría marxista y separa, de una vez por todas, la teoría dialéctica de todas las formas subsiguientes de positivismo y relativismo"* (H. Marcuse 1972, p. 314). Sin más preámbulos acerquémonos, con H. Marcuse, hasta el "corazón" mismo de la sociedad "socialista" soviética <sup>4</sup>.

(4) La crítica de Marcuse sobre las sociedades avanzadas está presente en todas sus obras. Ahora bien, hay dos obras que se han convertido en la máxima representación del pensamiento de Marcuse respecto a la sociedad capitalista superdesarrollada (*El hombre unidimensional*), y la sociedad socialista soviética (*El marxismo soviético*).

Para Marcuse la clarificación de las contradicciones, que laten en la actualidad dentro de la sociedad soviética, exigen una mirada retrospectiva hacia aquellos momentos más significativos de la implantación, consolidación y desarrollo de su sistema. En este sentido, un momento de relevancia capital es el que afecta al paso o transición del sistema capitalista al sistema socialista. El gran protagonista, según Karl Marx, en el momento de transición a una etapa superior de civilización, es el proletariado. Tal coincidencia no es consecuencia de una elección arbitraria, sino de la derivación de leyes intrínsecas del desarrollo capitalista. *"Según Marx... la revolución proletaria suprime, con la liquidación de todas las clases, al proletariado en cuanto clase, creando con ello un nuevo agente de progreso: la comunidad de hombres libres que organizan su sociedad de forma que la posibilidad de una existencia humana queda abierta para todos sus miembros. Pero el desarrollo real del capitalismo hace surgir otro modo de superar la coincidencia histórica: a través de un cambio fundamental en las relaciones entre las dos clases en conflicto, mediante el cual el proletariado deja de actuar como clase revolucionaria. La aparición de esta alternativa constituye quizás el factor más decisivo en el desarrollo del marxismo soviético"* (H. Marcuse 1969b, p. 23). Veamos cual de las dos posibilidades ha tenido más éxito.

La revitalización de la sociedad capitalista de finales del siglo XIX y principios del XX trae consigo el incremento económico de las clases trabajadoras, al mismo tiempo que se produce un esfuerzo teórico por adaptar la teoría marxista a la nueva situación. Surgen dos grandes teorías interpretativas en abierta oposición: la "reformista" representada por Bernstein y la "ortodoxa" representada en su formulación más extrema por Lenin.

Según la teoría reformista, la clase obrera podía continuar mejorando su situación económica y política hasta arribar, por medios legales y democráticos, al socialismo. El movimiento obrero organizado, a través de la progresiva influencia en el campo de la economía y la política, estaba avocado, sin necesidad de saltos abruptos, a alcanzar la patria socialista.

En clara contraposición a la teoría reformista se levanta la interpretación ortodoxa de Lenin. La aparición del leninismo como una nueva forma del marxismo está determinada fundamentalmente por dos factores:

- a) La inclusión del campesinado en la órbita de la teoría y estrategias marxistas.
- b) El esfuerzo en definir la nueva situación del capitalismo después de la muerte de Marx, subrayando las nuevas perspectivas del desarrollo capitalista y del cambio revolucionario.

La persistente influencia del reformismo en los países capitalistas más desarrollados impulsan a Lenin a un nuevo desplazamiento estratégico hacia los países más pobres por considerar que los sectores más débiles del capitalismo ofrecían más garantías de éxito al cambio revolucionario. Todo el pensamiento leninista rebosa de la convicción de que *"la cadena capitalista debería ser rota por su "eslabón más débil"* (H. Marcuse 1969b, p. 35). La Revolución de Octubre es al mismo tiempo la revolución de obreros y campesinos. La conjunción de estos dos estratos, en la órbita teórico-práctica del proletariado como sujeto de la revolución y el triunfo e implanta-

ción del socialismo en la URSS bajo la batuta de Lenin, van a dejar establecidos potencialmente muchas de las contradicciones que se manifestarán más tarde dentro de dicha sociedad.

Ante la presión de la postura reformista que iba tomando consistencia progresivamente inclinándose por la vía del abandono revolucionario y la adopción del reformismo burgués, la estrategia leninista se polariza a crear un frente que recoja los intereses auténticos del proletariado, al tiempo que se considera la conciencia más fiel de dicha clase. De esta forma, se echan las bases del partido leninista, al tiempo que se rechaza la reivindicación y reforma socialdemócrata y sindical. Lenin se ve obligado a contar con el proletariado ruso, pero no por ello deja de reconocer su retraso. Este retraso exigía el control y la dirección del partido para no dejar a las masas a la intemperie de la espontaneidad.

La praxis soviética adoptó, en los más diversos niveles (económico, político, social, etc.), formas cada vez más centralizadas. El afianzamiento del partido y la conciencia de ser el gran protagonista de la revolución arrinconan progresivamente al proletariado hasta convertirlo en un agente pasivo. A partir de 1923 ya sólo existen en el horizonte del "socialismo" soviético las voces autorizadas de los dirigentes del partido burocratizados. Ellos son los únicos intérpretes del proceso histórico, los grandes especialistas de la estrategia revolucionaria. El partido autoritario centralizado estaba fuertemente consolidado para la posterior dictadura personal de Stalin. La teoría leninista se convierte en una mística por la presión de los acontecimientos como el fracaso de la revolución en Europa, la recuperación progresiva del capitalismo a nivel mundial o el cerco capitalista internacional a la URSS por su empeño en implantar el socialismo en un sólo país.

El partido orienta todas las energías físicas y psíquicas de la población a la industrialización rápida antes que a la consecución de una auténtica revolución socialista de la sociedad. La eficiencia de este objetivo lleva a la instauración de un estado fuerte y poderoso capaz de hacer frente a las presiones del exterior y al caos interior. La fase y el fervor heroico de la liberación revolucionaria había terminado. El proletariado se ve envuelto en una nueva lógica de explotación bajo el pretexto de la productividad. La racionalidad productiva y tecnológica del principio de realidad, que había regido las sociedades capitalistas, termina imponiéndose, ganando, por consiguiente, la contrapartida a la racionalidad de la liberación.

El objetivo primordial de la Unión Soviética es alcanzar e incluso sobrepasar industrial y tecnológicamente a los países capitalistas más desarrollados. Ahora bien, una de las peculiaridades más significativas del capitalismo desarrollado es la perpetuación de la sumisión del hombre al trabajo socialmente necesario pero con el agravante de ser individualmente opresivo. En estas circunstancias, *"el progreso técnico equivale realmente al progreso de la dominación"* (H. Marcuse 1969 b, p. 89). En la Unión Soviética, Marcuse detecta la misma tendencia: *"la nacionalización y centralización del aparato industrial van acompañadas por la servidumbre del trabajo; el progreso de la industrialización, las exigencias de la máquina y la organización científica del trabajo revisten un carácter totalitario e impregnan todos los aspectos de la existencia. La perfección tecnológica del aparato productivo domina conjun-*

tamente a los dirigentes y a los dirigidos, si bien mantiene la distinción entre ambos. La autonomía y la espontaneidad son confinados al puro nivel de la eficacia y de la ejecución dentro del modelo establecido. El esfuerzo intelectual se convierte en asunto de ingenieros, especialistas y agentes. La vida privada y el ocio sirven como descanso del trabajo y como preparación para el mismo, de conformidad con las exigencias del aparato productivo. Disentir es no sólo realizar un delito político sino también cometer una estupidez técnica, un sabotaje, dar un mal tratamiento a la máquina. La razón no es sino la racionalidad del conjunto: el funcionamiento y el crecimiento ininterrumpidos del aparato productivo. La armonía entre interés individual y entre interés general, entre necesidad humana y necesidad social, queda dentro del ámbito de las simples promesas" (H. Marcuse 1969 b, pp. 89-90).

Muy distinta es, sin embargo, la autointerpretación que hace de la racionalidad el marxismo soviético. Según esta interpretación la Revolución de Octubre ha roto las antiguas relaciones de producción ocasionando, como consecuencia, la eliminación del conflicto entre individuo y sociedad, entre interés particular e interés general. Por tanto, la razón ya no aparece escindida en manifestaciones subjetivas y objetivas. La razón ya no es antagónica de la realidad. La razón tiene un feliz cumplimiento de realización dentro de la sociedad. Esta sociedad, considerada por los técnicos marxistas soviéticos como socialista, no deja ningún hueco crítico a la razón subjetiva, ya que la sociedad socialista se constituye en el valor supremo de toda verdad en el que sujeto y objeto quedan armónicamente conciliados. La escisión de la razón subjetiva y objetiva es propio de la sociedad clasista pero no de la sociedad socialista que sobrepasó ese estadio anómalo.

Marcuse discrepa abiertamente con esta interpretación: "Sin duda, y al margen de la validez del marxismo soviético y de la equiparación entre Estado soviético y sociedad racional libre, esta noción de la "realización de la Razón" es, en sí misma, una ideología. Como quiera que en la realidad los intereses individuales son todavía antagónicos respecto a los intereses del conjunto, y como quiera que nacionalización no equivale a socialización, la racionalidad del realismo soviético se nos muestra como manifiestamente irracional, como conformidad terrorista impuesta por el aparato económico y político" (H. Marcuse 1969b, p. 91).

Las proposiciones básicas del marxismo soviético están orientadas más funcionalmente en el sentido de polarizar las conductas según las exigencias requeridas por el sistema que el seguimiento desinteresado de clarificación veritativa. Desde esta perspectiva, el lenguaje cae en la órbita del pragmatismo. El lenguaje se cierra progresivamente hasta quedar reducido a un número determinado de frases hechas, preestablecidas, que contienen y revisten todos los caracteres de un ritual mágico en orden a conseguir la conducta deseada por los controladores del aparato. La teoría marxista es deformada bajo la presión de la manipulación ritual y transformada a mera ideología carente de su significado crítico y antagónico frente a la sociedad establecida. "Si ideas tales como libertad y razón humanas o autonomía individual de pensamiento no se conciben ya en su aspecto de reivindicaciones todavía insatisfechas sino como material rutinario para uso de periodistas, políticos, animadores y publicistas que las traicionan a diario en su preocupación por perpetuar el statu quo, los

*contenidos progresistas de la ideología son despojados de su función trascendente y quedan transformados en estereotipos de una conducta deseada"*

(H. Marcuse 1969b, p. 97)

Más allá de la auto-interpretación unilateral y no exenta de racionalización e ideologización que ofrece el marxismo soviético, Marcuse contrapone una versión que se ensombrece más y más en la medida que va ahondando sobre los puntales más firmes que se sustenta dicha sociedad. De estos puntales el Estado soviético es, sin lugar a dudas, uno de los más firmes e infranqueables. Al abordar este ámbito, Marcuse, una vez más subraya la distancia existente entre la concepción sobre el Estado socialista de Marx, la interpretación que hace Lenin del mismo, y la función de hecho del Estado en la Unión Soviética. El Estado a nivel de definición teórica, *"es el proletariado constituido como clase dirigente"* (H. Marcuse 1969b, p. 108). A nivel de realidad concreta y como contraste con la concepción teórica, *"el Estado soviético —dice Marcuse— ejerce plenamente sus funciones políticas y gubernamentales contra el propio proletariado; la dominación continua siendo una función especializada dentro de la división del trabajo, y constituye como tal el monopolio de una burocracia política, económica y militar. Esta función se perpetua mediante la organización autoritaria centralizada del proceso productivo, dirigida por grupos que determinan las necesidades de la sociedad (el producto social y su distribución) sin control por parte de los gobernados"* (H. Marcuse 1969b, p. 109).

Marcuse resalta la incongruencia de un Estado que se autodenomina socialista y envuelve en su seno una estructura monolítica quebrada por el peso de dos extremos sociales contrapuestos: los administradores y administrados. El proletariado supeditado a las directrices de la casta burotecnocrática deja de ejercer el control sobre el proceso productivo. Esta función se convierte en una cuestión de exclusiva competencia de la élite detentadora del poder. Ella es la que programa y modela el desarrollo del Estado socialista soviético. En verdad, para Marcuse, el Estado soviético no sobrepasa las acotaciones que Engels describió sobre la sociedad clasista. Es decir, las funciones sociales comunes conllevan siempre una nueva "rama de la división del trabajo", ocasionando como consecuencia intereses propios, en este caso, intereses particulares alejados de los del resto de la población. El Estado soviético es, como los estados de las esferas capitalistas, un poder reificado e hipostasiado. La institucionalización del Estado al servicio de la revolución programada desde arriba tomó consistencia en el primer Plan Quinquenal. Este momento fue decisivo para el desarrollo posterior del marxismo soviético. La organización centralizada de la producción es impuesta autoritariamente sobre la población. Marcuse, siguiendo la trayectoria del marxismo soviético, anota que *"en la cuestión del desarrollo del Estado son factores decisivos no sólo los privilegios de la burocracia gubernamental, su fuerza numérica y su carácter de casta, sino también el fundamento y el alcance de su poder. La burocracia, tiene evidentemente, un interés vital en el mantenimiento y reforzamiento de su posición privilegiada; y también es evidente la existencia de conflictos entre los diferentes grupos que componen la burocracia"* (H. Marcuse 1969b, pp. 110-111). Así, el Estado soviético, según el estudio que hace Marcuse del mismo, deja de ser un ente abstracto para impregnarse de los más diversos intereses y con-



tradiciones. Una fiel semblanza del Estado socialista soviético es impensable hoy sin ese bloque que tiene el privilegio de los grandes controles en las distintas ramas del sistema: gobierno, partido, fuerzas armadas y administración. Por todo ello, el Estado soviético no es el proletariado constituido en clase dirigente. Si según la teoría más genuinamente marxista, el Estado pertenece y queda bajo el regazo de la superestructura <sup>5</sup> en tanto que no es el reflejo político directo de las relaciones básicas de la producción por obtener otros elementos que hacen posible el carácter clasista de dichas relaciones, entonces hemos de concluir, a la luz de lo dicho, que el Estado soviético no está anclado en la base sino en la superestructura. El Estado soviético, en tanto no de un giro en las relaciones de las fuerzas productivas, seguirá siendo el Estado de la clase dominante. Es decir, el Estado como guardián de la "ley y el orden" ejercidos desde arriba.

Sólo teniendo en cuenta las contradicciones señaladas puede entenderse la manipulación y deformación de que ha sido objeto la dialéctica <sup>6</sup>. Tal vez no haya nada más revelador del estado actual del marxismo soviético que su tratamiento de la dialéctica. El marxismo soviético cree estar inmerso, según la *lógica dialéctica* adoptada, en un proceso revolucionario. Aún más, frente a los métodos de análisis burgueses, la Unión Soviética contrapone la dialéctica como método rector propio de un país que se jacta de estar en la vía más segura del socialismo. Sin embargo, muy distinta es la interpretación de Marcuse. Para éste, "*el marxismo soviético ha adaptado y bloqueado la dialéctica en provecho de la justificación y protección ideológicas de un régimen que, según la lógica dialéctica, no es sino un estadio destinado a ser superado por la evolución histórica*" (H. Marcuse 1969b, p. 140). La interpretación que da el marxismo soviético de la dialéctica conduce a la destrucción misma de la dialéctica. La dialéctica en manos de los ideólogos soviéticos pierde todo su poder crítico para convertirse en un instrumento petrificado más apto a la defensa que a la denuncia. La dialéctica llega a formar parte de un aparato doctrinario muy a la medida del sistema.

Nada más opuesto a la dialéctica elaborada por Marx que la dialéctica defendida por el Estado soviético. Marx concibió su dialéctica como un instrumento conceptual orientado a la comprensión y clarificación de la sociedad intrínsecamente antagónica. La dialéctica tenía la difícil misión de reproducir teórica y prácticamente

(5) "La superestructura está integrada por el sistema de instituciones administrativas, jurídicas y culturales, y por la ideología oficial promulgada por tales instituciones y transmitida a los diferentes campos de la vida pública y privada" H. Marcuse: *El marxismo soviético*. Alianza ed., Madrid 1969, p. 127.

(6) El tema de la dialéctica es uno de los más controvertidos aún dentro de los críticos marxistas. Pueden reconocerse dos grandes bloques de interpretación: Los que reconocen valor sólo al materialismo histórico de Marx y los que se inclinan a aceptar también el materialismo dialéctico de Engels. En el primer sentido podemos significar a Lukács, Bloch, Horkheimer, Fromm, Adorno, Habermas, Schmidt, Sartre, etc. En el segundo sentido, Lefebvre, Havemann, Garaudy, Geimonat, Althusser, Gustavo Bueno, etc.

la esencia de la realidad. Esto lleva a Marx a una ruptura con las categorías clásicas que ocultaban más que revelaban la realidad a fin de posibilitar una nueva forma de comprensión menos fragmentaria y más totalizadora. La teoría más genuinamente marxista es fundamentalmente histórica. Toda generalización ahistórica es incompatible con la dialéctica. Sin embargo, como veremos, la dialéctica de la Unión Soviética adopta, hasta el límite mismo de la confusión, la especulación abstracta y "metafísica", que tanto había combatido el propio Marx. El primer paso en este sentido fue dado desafortunadamente por Engels en la obra que no alcanzó a ver publicada, la *Dialéctica de la naturaleza*. En esta obra Engels define la dialéctica como la ciencia de las leyes generales del mundo natural y del conocimiento (H. Marcuse 1969b, p. 146). Desde ese marco de abstracción, Engels establece una serie de hipótesis, leyes y principios que están muy lejos de la concreción de análisis histórico que había establecido Marx en su dialéctica (Cf. A. Schmidt 1977, pp. 47-71).

El marxismo soviético ha seguido más el pensamiento de Engels, expuesto en la *Dialéctica de la naturaleza*, que la dialéctica de Marx. La obra de Stalin, *Materialismo dialéctico y materialismo histórico*, es la más viva y fiel expresión de las proposiciones de Engels en su *Dialéctica de la naturaleza*. De ahí que Marcuse rechace esta deformación por considerar que "en términos de la dialéctica de Hegel y de la de Marx, tales principios no son ni verdaderos ni falsos: son cáscaras vacías" (H. Marcuse 1969b, p. 147). El marxismo soviético inclina la dialéctica de la historia a la naturaleza, de instancias dinámicas a instancias estáticas y pasivas.

Para Marcuse la pretendida dialéctica de la naturaleza no tiene consistencia dentro de la concepción dialéctica de Marx. El *materialismo histórico* de Marx incluye ya a la naturaleza en el sentido de que ella está en estrecha interacción con el hombre en su desarrollo histórico. El estudio de la naturaleza, independientemente de las relaciones históricas, como es corriente dentro de las ciencias naturales, queda fuera del dominio de la dialéctica. El desdoblamiento de la dialéctica en materialismo dialéctico (estudio de la naturaleza) y materialismo histórico (estudio de la sociedad y la historia) no hubiera tenido sentido para Marx, ya que materialismo dialéctico era sinónimo de materialismo histórico. "En el marxismo soviético, el materialismo histórico se transforma en una rama particular del sistema científico y filosófico general del marxismo, el cual, codificado en una ideología e interpretado por los funcionarios del Partido, justifica la práctica política. La historia, que en la teoría marxista constituye la dimensión determinante y revalidadora de la dialéctica, es en el marxismo soviético un campo especial en el que se abren paso leyes tanto históricas como suprahistóricas. Las últimas, clasificadas en un sistema de proposiciones, son presentadas como las fuerzas que determinan, en última instancia, tanto la historia como la naturaleza. El proceso dialéctico, así interpretado, ya no es, en sentido estricto, un proceso histórico, sino más bien una reificación de la historia, la cual queda convertida en una segunda naturaleza. El desarrollo soviético adquiere, con ello, la dignidad de las leyes naturales objetivas por las que presuntamente se rige" (H. Marcuse 1969b, pp. 148-149). Si comparamos la teoría filosófica dialéctica de Marx y Lukács con la interpretación marxista soviética respecto al factor subjetivo y objetivo de la revolución, veremos como la interpretación soviética contiene dentro de su

seno una difusa mezcolanza de determinismo y voluntarismo no muy acorde con la claridad que proporcionaron los grandes maestros de la dialéctica. Más por otra parte se hace comprensible una vez desplazado de su papel preponderante el proletariado (factor subjetivo) por el partido y encaminada la revolución en la pretendida vía socialista. En unas circunstancias, como las que hemos señalado, en que tanto el factor subjetivo como objetivo son desplazados y deformados ya no queda lugar para otra cosa que la contradicción y la confusión.

Hasta ahora no hemos hecho más que enumerar las bases sobre las que está montada la sociedad soviética: el Estado, el partido, las castas burocráticas, el proletariado, el desarrollo tecnológico, el socialismo, la dialéctica, etc. El concepto que mejor define esta situación es la *contradicción*. Muy lejos queda esta sociedad de ofrecer una síntesis armoniosa de los términos señalados. Supuesto este estado anómalo, nos preguntamos con Marcuse por la posibilidad de un cambio cualitativo dentro de dicha sociedad. O mejor, si nos atenemos a las fuerzas básicas configurantes de la Unión Soviética del momento presente, ¿permite aventurar el salto a la creación de una sociedad nueva? o por decirlo en la misma terminología marxista: ¿contiene la sociedad soviética el potencial necesario para la transición del socialismo al comunismo? Marcuse se niega a sacar conclusiones respecto al problema que se plantea. Sin embargo, da muestras de creer muy poco en la posibilidad de un cambio revolucionario teniendo en cuenta las transformaciones actualmente en curso.

Las castas burocráticas están fuertemente consolidadas. Los controles a través del terror impuestos por Stalin y el aparato burocrático son sustituidos por otros menos grotescos. Es decir, la manipulación y el control terrorista desde el exterior se transforman en manipulación y control internos a través de la operatividad de la racionalidad tecnológica. Es sorprendente la afinidad de los dos sistemas (capitalista y socialista) en la adopción y utilización del potencial tecnológico como instrumento de dominación. La fusión de los controles económicos, culturales y políticos constituyen un fenómeno internacional que está por encima de las diferentes instituciones. En cuanto a la Unión Soviética, *"no existe perspectiva alguna de que esa utilización del progreso técnico como instrumento de dominación, esa fusión de los controles económico y político en el marco de un Estado que se autoperpetúa vayan a desaparecer, ya que tienen su fundamento tanto en la economía soviética, nacionalizada pero no socializada, como en la situación internacional de la industria en gran escala. La estructura del Estado puede permitir muchos cambios en el seno de la administración: la dirección superior puede pasar de un grupo a otro, del predominio del Partido al del Ejército, de la "dirección colegiada" a la personal, etc. Sin embargo, estos cambios no alterarán sensiblemente los fundamentos de la sociedad soviética, ni la dirección básica en la que esta sociedad se mueve. A menos que se produjera otra guerra mundial o una catástrofe similar que transformara la situación, la dirección se orientará hacia la consecución de un Estado del bienestar"* (H. Marcuse 1969b, pp. 195-196).

En una sociedad que los gobernados carecen de un instrumento conceptual como el marxismo crítico para comprender su situación enajenada, estos quedan expuestos en óptimas condiciones para reproducir en ellos mismos la represión. Las

ventajas, el confort, las actitudes en el trabajo y en el ocio que la organización de la producción y la distribución exige revierten sobre un tipo de sociedad global capaz de transformar la libertad en seguridad y la lucha por la liberación en una servidumbre más o menos confortable. Indudablemente este resultado ahogaría el desarrollo de la acción política "negativa", revolucionaria, ocasionando un cambio significativo en la política en la que el "espíritu" predominante de la sociedad (que es siempre el del sistema) determinaría la dirección de la evolución social. Y este proceso afecta en igual medida a la sociedad socialista como a la capitalista. En último término, ambas sociedades luchan contra una sociedad que posee en su seno los instrumentos necesarios que posibilitarían la entronización de una vida totalmente distinta. "Esta inevitable interdependencia de los dos únicos sistemas sociales "soberanos" en el mundo contemporáneo expresa el hecho de que el conflicto entre el progreso y la política, entre el hombre y sus dominadores se ha hecho total. Cuando el capitalismo enfrenta el reto del comunismo, enfrenta sus propias capacidades: un espectacular desarrollo de todas sus fuerzas productivas posterior a la subordinación de todos los intereses privados de lucro que detienen tal desarrollo. Cuando el comunismo enfrenta el reto del capitalismo, también enfrenta sus propias capacidades: comodidades espectaculares, libertades y eliminación de la carga de la vida. Ambos sistemas tienen estas capacidades distorsionadas más allá del reconocimiento, y, en ambos casos, la razón en último análisis es la misma: la lucha contra una forma de vida que disolvería la base de su dominación" (H. Marcuse 1968a, p. 76).

### CITAS BIBLIOGRAFICAS

- HABERMAS, J. y otros: *Respuestas a Marcuse*. Ed. Anagrama, Barcelona 1969.
- MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional*. Joaquín Mortiz ed., México <sup>3</sup>1968a.
- MARCUSE, H.: *Eros y civilización*. Ed. Seix Barral Barcelona 1968b.
- MARCUSE, H.: *Un ensayo sobre la liberación*. Joaquín Mortiz ed., México 1969a.
- MARCUSE, H.: *El marxismo soviético*. Alianza Ed., Madrid 1969b.
- MARCUSE, H.: *La sociedad carnívora*. Ed. Galerna, Buenos Aires 1969c.
- MARCUSE, H.: *Discusión con los marxistas*. Ed. Proceso, Buenos Aires 1970.
- MARCUSE, H. y otros: *Humanismo socialista*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1971.
- MARCUSE, H.: *Razón y revolución*. Alianza Ed., Madrid <sup>2</sup>1972.
- MARCUSE, H.: *Contrarrevolución y revuelta*. Joaquín Mortiz ed., México 1973.
- MARCUSE, H.: *Libertad y agresión en la sociedad tecnológica*, en *La sociedad Industrial contemporánea*. Ed. Siglo XXI, México <sup>9</sup>1975a.
- MARCUSE, H.: *Reexamen del concepto de revolución*, en *Marcuse ante sus críticos*. Ed. Grijalbo, Barcelona 1975b.

- MARCUSE, H.: *Revolución o reforma*, en *A la búsqueda del sentido*. Ed. Sígueme, Salamanca 1976a.
- MARCUSE, H.: *Calas en nuestro tiempo*. Icaria Ed., Barcelona 1976b.
- MARCUSE, H.: *Ética de la revolución*. Ed. Taurus, Madrid 1977.
- MASSET, P.: *El pensamiento de Marcuse*. Amorrortu Ed., Buenos Aires 1972.
- PALMIER, J.M.: *En torno a Marcuse*. Guadiana de Publicaciones, Madrid 1969.
- PERLINI, T.: *Marcuse*. Ed. Doncel, Madrid 1976.
- PERROUX, F.: *Perroux interroga a Marcuse*. Ed. Nova Terra, Barcelona 1970.
- RUSCONI, G.E.: *Teoría crítica de la sociedad*. Martínez Roca ed., Barcelona 1969.
- SCHMIDT, A.: *El concepto de naturaleza en Marx*. Ed. Siglo XXI, Madrid 21977.
- VERGEZ, A.: *Marcuse*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1973.
- WALTON, P. y GAMBLE: *Problemas del marxismo contemporáneo*. Ed. Grijalbo, Barcelona 1977.
- ZIMA, P.V.: *La Escuela de Frankfurt*. Galba Ed., Barcelona 1976.

## PERIODISMO Y EDUCACION EN LOS INICIOS DE LA ESPAÑA CONTEMPORANEA

B. Sureda García

No se le escapa a nadie el importante papel jugado por la prensa periódica en la época contemporánea como vehículo de difusión y vulgarización de conocimientos y opiniones. "El cuarto poder" título que modernamente reconoce la importancia de los periódicos, ha contribuido a lo largo de los dos últimos siglos a la conformación de la opinión pública. No cabe duda desde este punto de vista que la prensa ha servido como instrumento educativo. La prensa periódica tiene una función divulgadora más directa y ágil que los libros. Esta característica la convierte en un poderoso aliado de aquellas concepciones políticas que se fundamentan en la idea de soberanía popular. La supervivencia de las formulas parlamentarias y su lucha contra el despotismo y la dictadura tienen uno de sus pilares básicos en la formación de una opinión pública instruida y con capacidad de decisión y apoyo.

Las críticas actuales a las posibilidades alienadoras de los medios de comunicación no pueden hacernos perder de vista que la difusión de información y cultura han sido históricamente las armas más importantes de los grupos progresistas que a lo largo del XIX y XX han luchado contra las diversas formas de esclerosis de poder. Por ello prensa y educación están íntimamente relacionadas desde el momento en que aparece el concepto de ciudadano como elemento que sustenta las formulas políticas basadas en la soberanía popular.

Para los historiadores de la educación el estudio de la prensa periódica tiene interés además desde el punto de vista de su progresiva incorporación a los vehículos de difusión de nuevas teorías, métodos y técnicas educativas; un proceso que se produce paralela e íntimamente relacionado con el anterior.

Se van a estudiar aquí, a grandes rasgos, los vectores que marcan la evolución de la prensa periódica y su relación con la educación en esta doble vertiente anteriormente señalada, en una época que junto a la crisis del Antiguo Régimen se produce también la crisis del sistema educativo tradicional.

## LA EPOCA DE LA ILUSTRACION COMO ANTECEDENTE

La prensa periódica servía perfectamente por su naturaleza a los deseos de los grupos reformistas ilustrados que aparecen en España en el siglo XVIII y que se muestran con toda su fuerza en la segunda mitad del mismo. La voluntad educadora de esta minoría ve en la prensa periódica un interesante instrumento para llevar a cabo la difusión de las nuevas ideas. Síntoma claro de ello es que el XVIII contempla el nacimiento del periodismo y una importante difusión del mismo.

Los temas tratados coinciden fundamentalmente con las preocupaciones del pensamiento ilustrado y con su interés por transformar la mentalidad española: crítica del catolicismo conservador y apología de la religiosidad ilustrada, contraste entre el desarrollo cultural y científico del Estado Español y el de Europa, reforma de la mentalidad y de las costumbres, crítica y burla de los estamentos improductivos, lucha contra la vagancia y la ociosidad, difusión de las nuevas ciencias y técnicas. Todos estos temas impregnados de pedagogismo que convierte en causa de todos los males a la educación tradicional y remedio de ellos a la reforma del sistema educativo y a la difusión de la educación <sup>1</sup>.

Un buen ejemplo de pedagogismo periodístico nos lo ofrece el aragonés Francisco Mariano Nipho (1719-1803) quien publicó en 1758 uno de los primeros diarios que tuvieron continuidad prolongada en la Europa continental, el "*Diario, Noticioso, Curioso-Erudito y Comercial Público y Económico*". Nipho intentó convertir el periodismo en un recurso accesible a un mayor número de personas dotándole de una amenidad de la que carecían los libros y la prensa erudita. A esta actitud educadora une una preocupación pedagógica en sentido estricto, escribiendo un método para enseñar a leer y escribir a los niños en el que se combinan el ingenio y la intuición para conseguir que mediante el juego los niños aprendan <sup>2</sup>.

Una de las funciones más importantes que juega la prensa de la época, en línea con las preocupaciones por transformar la economía del país, es la divulgación de los

- (1) Sobre el pensamiento ilustrado en España véase la obra ya clásica de SARRAILLH, Jean: *L'Espagne éclairée de la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle*. He utilizado la edición española publicada por el F.C.E., México 1957.
- (2) Sobre Nipho puede consultarse la siguiente bibliografía: ENCISO RECIO, L.M.: *Nipho y el periodismo español del siglo XVIII*. Universidad de Valladolid, Valladolid 1956. ENTRAM-BABAGUAS, J. de: *Algunas noticias relativas a Francisco Mariano Nipho*, "Estudios y ensayos de Investigación y Crítica". C.S.I.C., Madrid 1973, núm. 37, pp. 461-479. PALACIO ATARD, Vicente: *Los españoles de la Ilustración*. Ed. Guadarrama, Madrid 1964, pp. 36-40. FERNANDEZ CLEMENTE, Eloy: *La Ilustración aragonesa: Una dimensión pedagógica*. Caja de Ahorros de Zaragoza, Zaragoza 1973, pp. 12 y 75-77.

avances de tipo científico y de las aplicaciones prácticas de los mismos. Pongamos como ejemplo el "*Diario Curioso, Histórico-Erudito, Comercial, Civil y Económico*" que aparece en Barcelona entre 1772-1773. Difunde noticias relativas a la física y medicina e incluye algunos discursos de Feijoo<sup>3</sup>. "*El Correo de los ciegos de Madrid*" que comenzó a publicarse en Octubre de 1786. Al año siguiente cambia su nombre por el de "*El Correo de Madrid*"; junto a cartas que le dirigían los particulares publicaba artículos sobre conocimientos prácticos. Desde Octubre de 1789 hasta Abril de 1790 da a conocer vidas y obras de cultivadores de las diversas ramas del saber. En esta sección fueron presentados: Hobbes, Pascal, Nicole, Descartes, Copérnico, Galileo, Newton, y otros, el "*Correo*" añadió también una noticia sobre J.J. Rousseau y su obra<sup>4</sup>.

En una línea muy parecida a las anteriores se mueven: "*El Semanario Erudito*" (1787-1791) fundado por Valladares de Sotomayor y "*El Diario de Barcelona*" aparecido en 1792 quien dedica una creciente atención a los temas científicos; ciencias naturales, física y medicina.

Otro de los grandes temas de la prensa periódica del XVIII es la crítica social y de costumbres. En este terreno se puede observar una evolución que va desde la descripción de las costumbres ridículas en una primera época hacia una crítica más profunda de la sociedad dieciochesca que llega a poner en tela de juicio los mismos cimientos de su estructura de poder.

En este apartado se pueden destacar "*El Pensador*" publicado en Madrid entre 1762 y 1767 por José Clavijo Fajardo y "*El Censor*" que apareció también en la capital entre 1781 y 1787 siendo su principal redactor Luis María García del Cañuelo y Heredia. Ambos están muy influenciados por el "*The Spectator*" publicado en Londres entre 1711 y 1714 pero mientras que "*El Pensador*" se limita, siguiendo su modelo inglés, a una suave crítica de costumbres, sin comprometerse en actitudes políticas, "*El Censor*" va más allá en sus análisis. Sin duda los redactores de este último conocen las ideas de Rousseau a las que en algunas ocasiones se aproximan política y educativamente<sup>5</sup>.

A finales del XVIII empieza a dejar sentir su influencia sobre los círculos intelectuales de la capital del Estado Manuel José Quintana (1772-1857) uno de los más importantes jefes de fila de los liberales españoles del primer tercio del XIX. Su nombre está íntimamente ligado al periodismo y a los proyectos educativos liberales.

Por aquella época los grupos más inconformistas e inquietos se reunían en tertulias para intercambiar ideas y comentar la actualidad del país. Fruto de una de estas tertulias, la que se reunía en casa de Quintana, aparece en 1803 una revista quincenal "*Varietades de Ciencia, Literatura y Artes*" en ella escribieron junto a Quintana, el

(3) Véase SARRAILLH, Jean: Op. cit., p. 469.

(4) ANES, G.: *El Antiguo Régimen: Los Borbones*. Alianza Ed., Alfaguara, Madrid 1975, p. 477.

(5) GARCIA-PANDAVENES, Elsa: "Introducción" a *El Censor: (1781-1787): Antología*.



abate José Miguel Alea, el médico Eugenio de la Peña, el geógrafo Isidoro Antillón, el agrónomo Alvarez Guerra, el químico Luis Proust, etc.

En la presentación de la revista se nos ofrece un magnífico ensayo sobre la función educativa que la prensa periódica puede jugar. Viene a decir en resumen que estas publicaciones deben interesar, agradar e instruir a sus lectores. El ya iniciado debe encontrar en sus páginas suficiente altura científica y el aprendiz debe poder también iniciarse en el estudio <sup>6</sup>.

"*Variedades*" servirá a Quintana y a sus compañeros como un ensayo en el campo del periodismo al que, después en la época del constitucionalismo de Cádiz, dedicaran importantes esfuerzos al servicio de las ideas liberales, de la política parlamentaria y de la formación cultural y cívica.

### LA PRENSA PERIODICA Y LA DIFUSION DEL METODO DE PESTALOZZI

Como resultado de todo el proceso de crítica hacia la enseñanza tradicional y de la difusión de nuevas ideas que se produce en el XVIII, a principios del XIX está

- (6) Creo interesante reproducir algunos fragmentos de este texto clave para comprender como ven los primeros grupos liberales la labor educativa llamada a jugar por los periódicos: "*Un papel periódico destinado a anunciar las novedades literarias más interesantes, así nacionales como extranjeras, y a tratar de diversos objetos curiosos y útiles de Ciencias, Literatura y Artes, debe ser una empresa agradable a las personas instruidas, provechosa a las que aspiren a serlo. Con este objeto y esta esperanza se han aventurado los Autores de estas Variedades a presentarlas al público, arrastrando con las dificultades y sinsabores que semejantes proyectos llevan de ordinario consigo.*

*No es el menor de estos inconvenientes la especie de descredito en que los periódicos han caído para con una clase numerosa de lectores. Los unos los desprecian porque no encuentran allí aquella profundidad y extensión de luces que suele proporcionar un libro: Los otros al contrario sólo quisieran hallar en ellos lecturas que contribuyesen a entretener frívolamente los ratos de su ociosidad; y ni una cosa ni otra es conforme a la naturaleza y destino de las obras de que se trata. Cuando estan dedicadas enteramente a la instrucción pública como la presente, no tanto aspiran a hacer que las luces vayan ganando en elevación y profundidad, como en extensión. Su fin es propagar los diversos descubrimientos que se verifican en los conocimientos humanos con más prontitud, que la que logran por medio de los libros; dar noticia de éstos, fijar la atención del espíritu con la importancia de las materias, y excitar su curiosidad con la forma de tratarlas; recordar continuamente el verdadero modo de observar la naturaleza en las Ciencias, y los principios de su intuición en las artes; pagar a los buenos Autores el tributo de elogio que se les debe; y encender en la juventud estudiosa el deseo de merecerlos un día.*

*¿Bajo estos puntos de vista, quien contestará la utilidad de los periódicos? ¿A quién sino a ellos se debe la rapidez con que en nuestros días se han difundido por toda Europa los útiles resultados de los experimentos sobre la economía del fuego; las curiosas observaciones sobre la electricidad galvánica; el descubrimiento de la vacuna, beneficio inmenso hecho a la humanidad?"*

Más adelante continua: "*Estas Variedades, pues, serán un cuerpo de lecturas interesantes, agradables e instructivas, ya por las noticias que anuncian, ya por las obras que examinen, ya por los diversos objetos que traten. Para llenar estos fines hemos creído que no bastaba emplearlas exclusivamente en un ramo determinado de ciencias o literaturas". *Variedades de Ciencias, Literatura y Artes. Tomo I, Madrid 1803, pp. 3 a 12.**

firmemente aceptado, entre los círculos intelectuales y rectores de la sociedad española la idea de que era necesario una reforma en profundidad del sistema educativo español. Este clima favorece la introducción y los intentos de difundir en el país el método de Pestalozzi que se está poniendo de moda en Europa. Se crean en Tarragona, Santander y Madrid centros en los que se aplica el nuevo método.

El Real Instituto Pestalozziano creado en la capital en 1806 es el primer centro educativo de nuestro país en el que la iniciativa oficial a través del primer ministro, Manuel Godoy, interviene directamente en la planificación, supervisión y financiación. El Instituto Pestalozziano es en cierta manera la culminación de los proyectos educativos ilustrados, Godoy y sus colaboradores entre los que destaca Francisco Amorós quieren convertirlo en el modelo de una difusión generalizada del nuevo método. El fracaso de estos proyectos iniciales y el cierre del Instituto dos años después demuestran fundamentalmente hasta que punto el Estado Español del Antiguo Régimen es incapaz ni administrativa ni financieramente de tomar la iniciativa en la construcción de un sistema educativo nacional.

Si de lo que se trataba era de popularizar, para divulgar más tarde, el método del pedagogo suizo es lógico que se recurra a la prensa. Con ella se organiza en torno al nuevo centro y al método que en él se aplica una auténtica campaña publicitaria. Para llevar a cabo esta campaña se utilizan aquellos periódicos que son oficiales o se mueven en la órbita de la prensa dirigida. En primer lugar *"La Gazeta de Madrid"* que se hace eco de todas las actividades que se llevan a cabo en el Instituto, publicando extensas crónicas de las mismas<sup>7</sup>. Se publican también artículos sobre el método en el *"Memorial Literario"*, en *"La Gazeta de Madrid"* y en el *"Semanao de Agricultura y Artes"* publicación esta última del Jardín Botánico de Madrid dirigida a los curas rurales para difundir las nuevas técnicas agrarias<sup>8</sup>. El *"Diario de Madrid"* colabora en la campaña con la publicación de una serie de cartas firmadas con seudónimo o con iniciales, en las que, hablando como alumnos observadores que acuden al Instituto para aprender el método, los autores, describen en tono muy apologético las cualidades del mismo y las ventajas que éste presenta en su aplicación con respecto a los anteriores<sup>9</sup>.

(7) Confrontese por ejemplo *"Gazeta de Madrid"* del 7 de Noviembre de 1806, pp. 944-945 y 8 de Diciembre de 1807, p. 370.

(8) Véase *"Memorial Literario"* núm. 18 de 30 de Junio de 1806. *"Gazeta de Madrid"*, suplemento al núm. 113 de 29 de Agosto de 1806. *"Semanao de Agricultura y Artes"*, núms. 505, 506, 507; correspondientes al 4, 11 y 18 de Septiembre de 1806, pp. 145-146, 161-167, 181-192.

(9) Véase *Carta a un amigo que deseaba con ansia tener alguna noticia de la escuela de Pestalozzi*, firmada por J.F.D.O. *"Diario de Madrid"*, de 3, 4 y 5 de Diciembre de 1806, pp. 647-648, 651-652 y 655-656. También la carta firmada por "El maestro desengañado" en *"Diario de Madrid"* de 11 de Enero de 1807, pp. 41-43. Igualmente *Respuesta a una carta que escribió un Maestro de primera educación de la ciudad de Toledo a uno de los que concurren diariamente al Real Instituto Militar Pestalozziano*, *"Diario de Madrid"* de 20, 21, 22 de Enero de 1807, pp. 77-78, 81-82 y 85-86.

La difusión del método, en esta época, no correspondió a la campaña propagandística que del mismo se había hecho. Debe tenerse presente que todo lo que en este sentido se había realizado topó con el estallido de la guerra de la Independencia y con la conmoción que ella supuso. Por otra parte Godoy impuso a los maestros la prohibición de enseñar por el nuevo método hasta que no fuesen examinados en el Instituto Pestalozziano de Madrid. Intentaba con ello que los maestros de primeras letras, sometidos a una precaria situación económica y carentes de excesiva formación, la mayoría de ellos, no se aprovecharan de la fama del nuevo método con la finalidad de atraer más alumnos a sus escuelas.

En Barcelona, el gramático, **Josep Pau Ballot** anunció por esta época una cartilla para la enseñanza de la lengua castellana y latina según el nuevo método. También en esta misma ciudad tres maestros **Pau Alabern**, **Pasqual Maragall** y **Nicolau Pérez** anuncian en Octubre de 1806 en el "*Diario de Barcelona*", la inauguración de una escuela en la que se seguirían los métodos de Ballot y Pestalozzi<sup>10</sup>. Estas iniciativas y muy especialmente la primera fueron desautorizadas por Godoy en una orden dirigida al Capitán General de Cataluña a finales de Enero de 1807<sup>11</sup>.

En el Instituto Pestalozziano colaboraron como profesores con más o menos dedicación hombres como: **José María Blanco White**, **Isidoro Antillón** y **José Miguel Alea**, todos ellos ligados al periodismo. Los dos primeros se convirtieron durante la época inmediatamente posterior en dos de las más importantes plumas del publicismo liberal.

## LIBERALISMO Y PRENSA EN LA EPOCA DE LAS CORTES DE CADIZ

La época de la Guerra de la Independencia supone un vacío de los poderes tradicionales que permite la aparición de unas fuerzas liberales que no hubiesen podido manifestarse de no mediar estas circunstancias.

Los grupos liberales que se han ido formando en la época anterior se manifiestan sin temores, tanto en las Cortes reunidas en Cádiz como a través de los distintos medios de expresión. Los periódicos asumen en esta época una importante misión. En ella se vive el nacimiento del periodismo político propiamente dicho. Es necesario ganarse la opinión pública para la causa democrática y parlamentaria. Es preciso formar al pueblo en sus derechos y obligaciones y en el funcionamiento del nuevo sistema que se basa precisamente y a diferencia de los anteriores en la participación ciudadana. La prensa libre es necesaria para edificar la estructura ideológica del nuevo orden político. El diputado **Muñoz Torreno** pronuncia en Octubre de 1810, en el debate sobre la libertad de imprenta, las siguientes palabras que son síntoma del pen-

(10) Véase "*Diario de Barcelona*" de 25 y 26 de Octubre de 1806. Citado por MONES, J.: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Ed. La Magrana, Barcelona 1977, p. 26.

(11) "*Gazeta de Madrid*" de 30 de Enero de 1807, p. 124.

samiento liberal a este respecto: "La previa censura es el último asidero de la tiranía que nos ha hecho gemir por siglos... La libertad sin la imprenta libre, aunque sea el sueño de un hombre honrado, será siempre un sueño"<sup>12</sup>.

El florecimiento de la prensa periódica es sorprendente. Manuel José Quintana, Isidoro Antillón y algunos otros se lanzan a la empresa de publicar el "Semanario Patriótico" que aparece en Madrid el primero de Septiembre de 1808 para iniciar una segunda época en Sevilla a partir del 4 de Mayo de 1809 y una tercera en Cádiz el 22 de Noviembre de 1810. La defensa del sistema liberal y la crítica hacia toda forma de dictadura es la característica fundamental del periódico que incluso llega a tener serios enfrentamientos con la propia Junta Central elegida para gobernar el país en la resistencia.

Quintana y sus compañeros son intelectuales al servicio de un ideal político, conscientes de la importancia educativa de la prensa y que buscan una premeditada influencia sobre la opinión pública.

Algunos miembros del grupo se convierten en colaboradores o directores de otras publicaciones aumentando de esta forma su área de influencia<sup>13</sup>. En Octubre de 1809 aparece en Sevilla "El Espectador Sevillano" publicado por Alberto Lista y en el que escriben los más importantes publicistas liberales del momento: Antillón, Julián Negrete, Romero Alpuente, Valentín de Foronda, Canga Argüelles y García Mallo. La publicación destaca por su acusado tono didáctico y por su deseo de explicar el funcionamiento del engranaje parlamentario<sup>14</sup>. Isidoro Antillón, quien a partir de 1810 ocupa en Mallorca el cargo de magistrado, lleva a cabo en la isla una importante labor periodística, aglutina a los liberales mallorquines en la publicación de la "Aurora Patriótica Mallorquina" que aparece el 15 de Junio de 1812. En una tónica muy parecida a los anteriores Antillón y sus compañeros buscan un doble objetivo: contrarrestar el alcance de la prensa anticonstitucional de la isla y educar al pueblo en los principios básicos del sistema parlamentario<sup>15</sup>.

Al mismo tiempo que se lleva a cabo esta labor educativa a través de los periódicos, en las Cortes los liberales intentan crear la estructura jurídica de un nuevo sistema educativo. Es precisamente Manuel José Quintana, diputado en ellas quien redacta el "Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública" en que se plasman tomando como modelo el "Rapport

(12) Citado por TUÑÓN de LARA, Manuel: *La España del siglo XIX*. Ed. Laia, Barcelona 1973, p. 27.

(13) Vit. MARTINEZ QUINTEIRO, E.: *Los grupos liberales antes de las Cortes de Cádiz*. Ed. Narcea, Madrid 1977, pp. 29-47.

(14) JURETSCHKE, Hans: *Vida, obra y pensamiento de Alberto Lista*. C.S.I.C. Escuela de Historia Moderna, Madrid 1957, p. 53.

(15) DIAZ de CASTRO, Francisco J. y otros: *Los orígenes de la prensa política en Mallorca (1812-1814)*. "Mayurqa" núm. 16 (Julio-Diciembre 1976). Facultad de Filosofía y Letras, Palma de Mallorca, pp. 314-315.

et projet de decret" de Condorcet, los principios básicos del proyecto educativo liberal<sup>16</sup>.

## LA APORTACION DE LA PRENSA PERIODICA A LA INSTITUCIONALIZACION DEL SISTEMA EDUCATIVO LIBERAL

El regreso de Fernando VII al poder en 1814 con la supresión de toda la obra legislativa de las Cortes de Cádiz, el exilio de los liberales y la implantación del absolutismo más integral, impone a los periódicos un parentesis de silencio. La prensa periódica quedo reducida prácticamente a la oficial "Gazeta de Madrid" y a alguna otra anodina publicación como la "Cronica Científica y Literaria" que comenzó a publicarse en Madrid en Abril de 1817. En esta publicación los temas políticos estan desterrados y no hay más crítica que la de teatro<sup>17</sup>.

También las reformas educativas quedan congeladas. Solo a partir de 1819 y a iniciativa de un grupo de nobles, se crea en la capital una escuela en la que a manera de ensayo se aplica el Método de Enseñanza Mutua que había popularizado en Europa Andrew Bell (1784-1832) y Joseph Lancaster (1776-1836)<sup>18</sup>. Este método que permitira instruir a muchos niños a la vez con un solo maestro al que además no se le exige gran preparación se adecua a las deficientes condiciones infraestructurales del sistema educativo de la época.

El Método de Lancaster recibió un decidido apoyo oficial en la época del Trienio Constitucional (1820-1823) en que los liberales ocupan el poder después del pronunciamiento de Riego y la firma de la Constitución por el monarca. La prensa periódica vuelve a un status de libertad, de nuevo aparece en sus páginas artículos proclamando la necesidad de reforma del sistema educativo, reforma que en muchos casos se identifica como se ha dicho con la difusión del método de Lancaster. En este clima es de destacar "El Censor" aparecido en Madrid en 1820 en el que Alberto Lista escribe varios artículos sobre educación y entre ellos su plan para el Colegio de San Mateo<sup>19</sup>. "El Censor" sale en defensa del método de Lancaster cuando éste es criticado por José Díaz Manzanares en su libro "Nulidades de la Enseñanza Mutua por Lancaster comparado con los sistemas españoles"<sup>20</sup>.

Las Sociedades Patrióticas que por esta época aparecen en defensa del régimen parlamentario publican también sus boletines periódicos. En alguno de ellos como en el de la "Sociedad Patriótica de Palma" se publican elogios del método de Lancas-

(16) QUINTANA, M.J.: *Obras completas*. Biblioteca de Autores Españoles, vol. XIX, pp. 175-191.

(17) GONZALEZ RUIZ, N.: "Periodismo y literatura en el siglo XIX". En *Historia General de las literaturas hispánicas*. Ed. Barna, Barcelona 1958, tomo V, pp. 159-160.

(18) Real Orden de 30 de Marzo de 1819. Véase LUZURIAGA, L.: *Documentos para la Historia escolar de España*. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Centro de Estudios Históricos, Madrid 1916, tomo II, p. 30.

(19) JURETSCHKE, Hans: Op. cit., pp. 83-104.

(20) DIAZ MANZANARES, José: *Nulidades de la Enseñanza Mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles*. Imprenta de Fermin Villalpando, Madrid 1821.

ter y se anima a las autoridades para que trabajen por su difusión <sup>21</sup>.

A mediados de 1823 Fernando VII con ayuda de los ejércitos del absolutismo europeo recupera todos sus poderes. De nuevo la represión cae con todas sus fuerzas sobre los liberales. Las reformas educativas emprendidas son suprimidas, el método de Enseñanza Mutua es combatido por extranjerizante e impío. El número de periódicos decrece aunque ahora el absolutismo reinante ha aprendido la lección de la importancia de la prensa y busca en "*El Restaurador*" un canal en el que exponer la ideología oficial. El nombre del periódico ya indica la naturaleza de sus intenciones. Según reza su presentación, colaborar al "*restablecimiento de las sanas doctrinas políticas, religiosas y administrativas*". En él aparecen también críticas al método de enseñanza mutua, contra el que pone el ejemplo de Francia que "*destinada a dar grandes lecciones al mundo se apresura a purificar las escuelas lancasterianas, fundando en ellas las de los hermanos de la Doctrina Cristiana*" <sup>22</sup>.

A pesar de los esfuerzos de los absolutistas no se puede evitar que la dinámica histórica provoque la crisis definitiva del sistema educativo tradicional. El periodo que comienza en 1833 con la Regencia de **Ma Cristina** supone la instauración del Estado Liberal que en esta primera fase hasta 1843, intenta llevar a la práctica todos los proyectos forjados a lo largo de las épocas anteriores, con el nuevo ímpetu que les proporciona un sólido asentamiento en el poder.

Desde el punto de vista de la relación entre periodismo y educación, esta nueva época contempla la aparición de las primeras publicaciones periódicas dedicadas exclusivamente al tema educativo y la contribución de las mismas a la construcción de un sistema educativo liberal-burgués.

Dos de estas publicaciones aparecen en esta época: El "*Minerva de la Juventud Española*" en 1833 y el "*Boletín Oficial de Instrucción Pública*" en 1841. Ambas publicaciones están ligadas a los nombres de dos ilustres pedagogos del XIX español. La primera a **Juan Manuel Ballesteros** (1794-1869) y la segunda a **Pablo Montesino** (1781-1849) <sup>23</sup>.

El "*Minerva de la Juventud Española*" aparece en primer lugar dirigido a los niños aunque después fueron apareciendo artículos de historia y teoría de la educación principalmente de la de ciegos y sordomudos <sup>24</sup>.

El "*Boletín Oficial de Instrucción Pública*" es como su nombre indica una publicación oficial pero ya desde el principio no se limitó a transmitir las disposiciones y

(21) "*Diario Patriótico de la Unión Española*", Palma de Mallorca, núm. 92 de 3 de Mayo de 1823, p. 4.

(22) "*El Restaurador*" de 5 de Julio de 1823, pp. 39-40.

(23) Sobre Ballesteros véase a RUIZ BERRIO, Julio: "Juan Manuel Ballesteros" en *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, dirigidos por Angeles Galino Carrillo. Iter ed., Madrid 1968, pp. 977-987. Sobre Montesino, véase la obra de SAMA, J.: *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*. Librería de Juan y Antonio Bastinos, Barcelona 1888.

(24) RUIZ BERRIO, Julio: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Instituto de Pedagogía San José de Calasanz. C.S.I.C., Madrid 1970, pp. 45-46.

ordenes sino que junto a estas, publica artículos de temas teórico-prácticos que fundamentan las reformas que se emprenden a nivel político. La finalidad del "Boletín" queda resumida en estas palabras entresacadas de la presentación que aparece en su primer número: *"El Gobierno quiere en primer lugar que sus disposiciones relativas a toda clase de enseñanza sean conocidas de todos; y quiere además que estas disposiciones sean suficientemente explicadas, exponiendo con sencillez y claridad las razones en que se fundan, el fin a que se dirigen y los medios más expeditos y seguros de aplicarlas"*<sup>25</sup>.

Pla de Na Tesa, Juny 1981.

(25) "Boletín Oficial de Instrucción Pública", tomo I, Madrid 1841, p. 2.

**ESTUDIS**





**LLIBERTAT EDUCATIVA I CONTROL CONDUCTUAL:  
APUNTS PER A UNA APROXIMACIO ENTRE  
A.S. NEILL i B.F. SKINNER**

**X. Bornas i Agusti**

Si tenim en compte que Summerhill i Neill van associats a conceptes extrems de llibertat educativa i que l'Anàlisi Experimental del Comportament i Skinner s'associen a idees mecanicistes i restrictives (en llur projecció sobre l'educació), el títol del present treball pot resultar sorprenent. En aquest cas, el seu objectiu serà disminuir la sorpresa.

Dit això, amb l'única funció de prevenir el lector, en termes més relacionats amb l'objecte d'estudi la idea que guia aquestes pàgines és la d'establir un pont entre aquests extrems d'un hipotètic continuu referit a la llibertat educativa. En realitat el que s'intenta és donar algunes suggerències de cara a poder deixar d'entendre que hi ha una oposició de base entre els esmentats autors i les idees que representen.

En algun sentit es podria entendre aquest plantejament dins un marc més general d'oposició entre Humanisme i Ciència o entre Psicologia humanística i Psicologia científica; però aquí prescindiré totalment d'un marc general d'aquesta naturalesa. Xerraré de Summerhill-llibertat i de l'A.E.C.-control.

I. No hi ha cap intent per part de l'A.E.C. d'aproximació a Summerhill. Com a molt trobem algunes referències aïllades d'un to que no és precisament aproximatiu. A partir de la cita d'una d'aquestes referències (de Skinner concretament) podrem fer una crítica del que sembla ser la "filosofia educativa" d'aquest autor:

*"Rousseau estava justificadament interessat en abolir els mètodes punitius de la seva època, de la mateixa manera que ho estaven els deixebles que el seguien: Pes-*

*talozzi, Froebel i el seu kindergarten, Montessori, John Dewey, i ("ad absurdum") Neill amb Summerhill (...) Les escoles les creen persones ben intencionades que desitjarien que els alumnes que les freqüenten fossin éssers lliures, però les escoles es tornen cada cop més disciplinades a mesura que es van fent patents les exigències de l'ensenyament. Quan els previsors pares comencen a preguntar coses com: "quants dels seus alumnes passen a la Universitat?" o "a quines universitats van?", s'abandona la fita de l'estudiant lliure..." (Skinner, 1972, p. 252).*

Hemmings (1972) descriu molt detalladament el marc evolutiu pròxim (en diversos sentits) a l'existència de Summerhill, centrant-lo en la llibertat moltes vegades, i fa ben poques referències a les exigències de l'ensenyament com a factor determinant de l'augment de disciplina a les escoles: cita, per exemple, els canvis provocats per la guerra i la meritocràcia. Aquest aspecte em sembla especialment rellevant, i Hemmings assenyala que *"a la Gran Bretanya, l'obra 'Summerhill: a radical approach to Education' arribà en un moment en què la reacció contra la meritocràcia s'expressava cada vegada de forma més desesperada"* (Hemmings, 1972, p. 237).

La llarga i seriosa anàlisi d'aquest autor permet qüestionar la citada frase de Skinner: certament, si les escoles es fan més disciplinades no és degut, al menys de forma principal ni única, a les exigències de l'ensenyament, sinó que depèn de molts altres factors extraescolars.

Un dels principals problemes està en què Skinner mai no distingeix entre instrucció i educació (o entre caps i cors, en llenguatge summerhillià). El que Skinner anomena els *"previsors pares"*, per Hemmings potser serien els pares de la meritocràcia i per Neill probablement serien uns pares ignorants del que és la felicitat d'un nen. Aquests pares tampoc distingeixen entre instrucció i educació, estan immersos en un model de societat competitiva i pot ser que s'hi trobin perfectament bé; però el que és criticable de les paraules de Skinner és que dedueix l'abandó de la llibertat (la fita de l'estudiant lliure) a partir de les preguntes d'aquests pares. Durant els *"cinquanta anys de llibertat"* (títol de l'obra citada de Hemmings) aquestes preguntes s'han repetit sovint atacant a Summerhill i a moltes altres escoles que al seu costat semblarien presons; i tanmateix l'escola de Neill mai no ha renunciat a la llibertat ni als seus principis. Hi ha, evidentment, independència entre les dues qüestions i Skinner no la té en compte.

II. Neill va crear una escola experimental, va voler fer un experiment, que es va posar en marxa l'any 1921. Ben aviat, al 1928 (citada per Hemmings, 1972, p. 117) manifestaria: *"Hi ha gent que em visita per a veure el meu "experiment"; però la veritat és que no es tracta d'un experiment sinó d'una demostració. A un experiment hom vol saber què passa; a una demostració ja sabem què passarà"*.

No qualificaré de científic l'experiment-demonstració de Neill: seria equivocat. Però penso que sí que es pot conceptualitzar com a experiment: els objectius eren clars (fer infants feliços); les condicions estaven també ben especificades i es referien especialment a qüestions de llibertat; es definí molt bé la interacció conductual entre l'educador i el nin, donant un model força explícit a seguir. No cal entrar en més detalls per a poder creure que aquests fets haurien de desvetllar l'interès del científic.

fic, i en concret el de l'estudiós del comportament. A més, quant als objectius, per exemple, difícilment podem dubtar que es van assolir si tenim en compte les obres de Popenoe (1970) o les del mateix Neill (especialment 1960 i 1972); igualment, quant a la materialització de les condicions és il·lustratiu el llibre de Segefjord (1968). I fins i tot, estirant al màxim aquesta *conceptualització*, podríem entendre que cada alumne de Summerhill constitueix una replicació de l'experiment.

En el marc d'aquesta conceptualització, que segurament resultarà excessivament abstracta de moment, podem fer una primera aproximació entre l'A.E.C. i Summerhill concretitzada damunt els objectius instructius i educatiu-formatius. Es tracta de traslladar l'esquema general de l'Anàlisi a aquest aspecte de Summerhill i veure simplement si en surt res interessant:

D'entrada cal dir que a Summerhill es distingeix entre instrucció i educació (la importància d'aquesta queda definida en una frase ben eloqüent: "*Summerhill és una escola amb el mínim indispensable d'escola*"). Evidentment té molta més importància la formació educativa, i aquesta es pot definir, via A.E.C. i de forma molt simplificada, com l'adquisició i manteniment d'unes pautes estables de comportament a través de la interacció del nen amb el seu entorn físic i humà. És important veure que en aquesta definició no hi ha indicis ideològics de cap classe: sorgeix directament de la recerca experimental. Neill no acceptava la formació del nen en la mesura en què aquesta es podria comparar a una manipulació i retallés la llibertat individual; però de cap manera, com després veurem amb més detall, negava el poder formatiu d'aquella interacció amb l'entorn.

Convé, però, veure primer alguna cosa rellevant en relació als objectius instructius.

La instrucció a Summerhill és optativa. Només si un nen *vol aprendre*, per exemple, matemàtiques, anirà a classe. Però això crec que s'ha de deslligar del que són els objectius de la instrucció, ja que són independents de l'optativitat o obligatorietat de l'assistència a classe. L'any 1949 un informe oficial va trobar sorprenentment antiquats els mètodes didàctics emprats a Summerhill (citats per Hemmings, 1972, p. 210). En aquella època la tecnologia derivada de l'A.E.C. era mínima, però posteriorment i fins ara, aquesta tecnologia ha anat creixent i crec que les aportacions de l'A.E.C. a la instrucció són majoritàriament tecnològiques; en relació a Summerhill, la instrucció programada, per exemple, podria modernitzar aquells mètodes didàctics i no hi ha cap motiu per a rebutjar-la ja que no afecta de cap manera l'optativitat esmentada anteriorment: el que permet, en poques paraules, és aprendre més i més bé a l'alumne que *vol aprendre*.

Aquesta és una via d'aproximació real que no per la seva relativa limitació a l'àmbit tecnològic s'ha de menysprear. Evidentment, però, si ha de ser real és convenient deslligar-la de la ideologia instructiva de Skinner i entendre que la instrucció programada, seguint l'exemple d'abans, per ella mateixa és neutra i no està al servei de cap concepció determinada de l'ensenyament o l'educació (i personalment penso que no hi ha d'estar).

III. En relació als objectius educatius i a la mateixa educació, i així arribam al nucli del problema, voldria indicar d'entrada que Neill i Skinner no tenen un concep-

te tan diferent de la llibertat com s'ha arribat a dir. Es cert, però, que la diferència en el llenguatge de cada un d'ells dificulta molt l'intent d'aproximació. I és per això que ens caldrà anar a un nivell més conceptual, entenent que pot haver-hi acord mentre a nivell de llenguatge no n'hi ha o pot no haver-n'hi.

Malgrat Neill hagi estat considerat com un idealista o fins i tot utòpic, a les seves obres es nota un gran realisme, en relació a la llibertat, que ara convé ressaltar. Neill no tenia una idea "elevada" ni utòpica de la llibertat. L'experiència li va fer veure que és quelcom real i concret i que "funciona". No va usar, certament, termes científics per a definir-la, però això no li lleva el realisme. En unes condicions determinades que va concretar moltes vegades, la va caracteritzar perfectament.

D'altra banda, Skinner va arribar al realisme del científic, de l'experimentació, en relació a la llibertat. Però realisme també, en definitiva (i, curiosament, també ell ha estat considerat un utopista especialment per la seva novel·la "Walden Dos"...). No fa massa (Skinner, 1974) arribà a aquell realisme a través de la noció de control, que, com després veurem, malgrat no ser usat mai per Neill es pot notar immers a la seva filosofia.

Ara podem fer una anàlisi més detallada de la suposada oposició entre control i llibertat:

Dins l'Anàlisi Experimental del Comportament, quan parlem de "control" no ens referim a les accepcions literàries, polítiques o policiaques del terme: l'usem en el seu sentit estrictament experimental, amb el qual donem a entendre que hi ha una relació funcional entre dues variables. Despollar-lo de totes les anteriors connotacions resulta previ a qualsevol intent d'aproximació com el que estem fent aquí. Neill rebutjava aquests significats del terme de forma molt justificada, però acceptava, de forma implícita, el seu significat científic, com es veu a les següents paraules escrites en relació a un infant "difícil" després d'estar un temps a Summerhill: *"Un factor molt important en aquesta transformació ha estat el medi de llibertat en el que en David vivia. Per ser sincer, tinc molta més fe en la llibertat de l'ambient que en el tractament psicològic i, si no fós perquè es tracta d'un problema difícil, deixaria que fós només l'ambient el que realitzés tot el treball"* (citat per Hemmings, 1972, p. 95). Neill veïa, per tant, una estreta relació entre l'ambient (de llibertat) i la felicitat d'en David. Mai no la va especificar com ho fan els analistes del comportament però és molt important veure que l'acceptava; és més: que la defensava radicalment.

Aquest aspecte és una de les estructures principals del pont que estem dissenyant; però té una petita esquerda que convé tapar immediatament. La llibertat de Summerhill ha estat mai entesa molt sovint, malgrat per a entendre-la bé n'hi ha prou amb llegir les següents paraules de Neill: *"A Summerhill no és permès a un nen fer el que vulgui. Les seves pròpies lleis el limiten per tot arreu. Li és permès fer el que vulgui només en les coses que l'afecten a ell i només a ell. Pot passar-se tot el dia jugant, si vol, perquè el treball i l'estudi són coses que l'incumbeixen només a ell. Però no se li permet tocar la trompeta a la sala de classe ja que molestaria als altres"* (Neill, 1960, p. 267). Una altra cita ho acaba d'aclarir: *"Vaig passar unes quantes setmanes plantant patates una primavera i quan vaig trobar pel Juny vuit plantes arrencades, vaig fer un gran esvalot. Però hi havia una gran diferència entre el meu esvalot i el*

d'un individu autoritari. El meu esvalot es referia a les patates, però el d'un autoritari hauria esdevingut un problema moral del bé i el mal. Jo no vaig dir que fós dolent robar les meves patates, no en vaig fer un assumpte del bé i del mal sinó un assumpte de les meves patates: eren les meves patates, i no les havien de tocar. Espero que resulti clara la diferència" (Neill, 1960, p. 23).

Entenent o sense entendre aquestes paraules, la llibertat de Summerhill ha estat atacada moltes vegades (potser l'atac més violent és el de Rafferty (1970), a Hart, 1970, p. 9-22). Però no s'ha superat, i l'article d'aquest autor ho demostra, el dogmatisme com a base de l'atac. La ciència del comportament potser permet fer-ho, mitjançant, com ja he avançat, la noció de contra-control.

IV. Ja hem vist que, de forma implícita, Neill acceptava el paper de l'ambient com a determinant de l'evolució del nen, i concretament, per tant, el significat estricte del terme "control". Podem afirmar que el comportament de l'infant està sota el control del seu ambient immediat: les diferències apreciades per Neill entre els seus nens i els d'altres escoles han estat inferides dels seus comportaments respectius i, si existeixen, cosa que difícilment podem dubtar, estarem d'acord en què, en gran mesura, les ha determinat l'ambient de llibertat.

La tesi de Skinner es basa en que el control és inherent al comportament humà, en forma part: "No podem escollir un tipus de vida en el que no hi hagi control. Solament podem canviar les condicions del control" (Skinner, 1974, p. 173). Entenent, evidentment, el control en el seu significat científic estricte, això permet considerar Summerhill com un lloc a on les condicions de control es van canviar radicalment, sense necessitat d'entrar en la vella polèmica de si es va abolir o no, i superar així les posicions dogmàtiques en pro i en contra. Heus ací una altra biga essencial del nostre pont.

Tal com es veu a les cites anteriors de Neill, a Summerhill existien unes normes. Unes normes relativament estrictes que no es referien a criteris morals. Aquests criteris morals són atacats per Neill mitjançant unes metafòriques i il·lustratives patates. Skinner els ataca amb la noció de "contingències": "Es diu que 'un determinant important del comportament moral i un component principal del desenvolupament del caràcter' és 'la voluntat de seguir les normes', però les persones 'volent' seguir una norma per les conseqüències preparades pels qui estableixen la regla i l'enforteixen" (Skinner, 1974, pp. 175-176).

Skinner redueix la moralitat a una qüestió interconductual sense abolir-la. Neill fa el mateix: a Summerhill existeix una moralitat que es pot resumir molt breument en el principi del respecte envers als altres (les referències a l'autogovern són també ben eloqüents), i aquest principi es pot entendre en termes de control i contra-control en base a l'aportació skinneriana: "Certament, hem de partir de la base de que el comportament humà està sempre sota control. Rousseau deïa: 'l'home neix lliure i es trobi a on es trobi està lligat', però ningú no és menys lliure que un nen acabat de néixer i aquest no es fa lliure quan va creixent. L'única esperança que té consisteix a caure sota el control d'un ambient natural i social en el qual tregui el més gran profit de la seva dotació genètica, i al fer-ho trobi la felicitat". Tanmateix, continua

dient que el nen "adquirirà el repertori més efectiu si els seus mestres reconeixen el paper que juga l'ambient en comptes de suposar que consisteix a deixar-lo lliure per a que es desenvolupi" (Skinner, 1974, pp. 182-183). No sé si Skinner es referia a Summerhill, però he de suposar que no i que més aviat es referia a la llibertat mal entesa que Neill tampoc acceptava (i si més no, en base a les consideracions precedents una interpretació d'aquest caire crec que és pertinent).

Havent acceptat que el control (amb totes les precisions fetes fins ara) és inevitable, ens interessa veure que una cosa similar podem dir del contra-control. I en aquest punt ens hem d'apartar una mica de la posició de Skinner. Aquest autor diu que "no és gaire difícil explicar el contra-control quan el control és immediatament aversiu —per exemple quan s'exerceix un càstig o una amenaça de càstig—. Possiblement existeixen determinades contingències de supervivència pertinents" (Skinner, 1974, p. 177). Però també afirma que el reforçament positiu no fomenta el contra-control i aquí crec que s'ha de fer una puntualització: en termes absoluts aquesta afirmació pot ser certa, però quan entrem a la realitat social i la situació esdevé més complicada es pot produir contra-control, i de fet sembla ser bastant freqüent. Un exemple: veure un partit de futbol per la televisió pot ser un poderós reforçador positiu per mi. Si intento enllestir la feina ben aviat per a poder-lo veure, no dubtarem a afirmar que estem davant una forma de control exercida per reforçament positiu. I, tanmateix, això no impedeix (i a vegades facilita) que jo adopti mesures de contra-control (que poden anar des d'un simple comentari fins la destrucció física de l'aparell de TV) quan pensi que seria convenient, per exemple, fer un programa de difusió de la llengua catalana en comptes del partit.

Es a dir que en les situacions socials, fora del laboratori, hi ha una gran varietat de factors que incideixen simultàniament sobre el subjecte i determinen el seu comportament i poden fer sorgir respostes de contra-control en una situació de control per reforçament positiu. Es més, sembla ser que la reacció al control és pràcticament tan essencial com el control mateix, fins i tot quan xerrem de contingències no aversives. Pot ser certament més difícil d'explicar en aquest cas que en el contrari (quan operen estímuls reforçadors aversius), però la seva existència, en principi, sembla clara.

A Summerhill hi ha una dinàmica plenament assumida de control i contra-control, encara que aquests termes, allà, s'apartin del significat que tenen a l'anàlisi de Skinner. El control i el contra-control a Summerhill es recolzen en el principi d'igualtat adult-infant a diferents nivells (ja que no a tots): el vot a les assemblees ho il·lustra. Aproximant-nos més a l'òptica de Skinner i amb el que acabem de dir sobre el cas del reforçament positiu (usat extensament per Neill) és interessant observar que a Summerhill s'estableixen unes pautes clares de contra-control que condueixen cap al respecte envers els altres: quan un nin, a Summerhill, trenca un vidre i segueix repetint aquest comportament, segurament és per unes conseqüències reforçadores; Neill estableix el contra-control sobre aquell comportament en base al respecte envers la propietat de l'escola.

Exemple també de l'esmentada dinàmica és el fet citat per Neill del nen que el

fa marxar de la seva festa perquè no l'havia convidat; de la mateixa manera que ell diu a un nen que marxi perquè vol estudiar.

Per tant, al costat del reforçament positiu tan quotidià a Summerhill hi ha un mecanisme de contra-control manifest. Neill, potser per intuïció, potser per experiència, va deixar oberta la porta d'aquest mecanisme, i crec que no seria exagerat dir que l'èxit de Summerhill és degut precisament a haver sabut instaurar el citat mecanisme. Amb altres paraules, potser si només s'hagués comptat amb el reforçament positiu (evidentment aquest terme no va ser emprat per Neill però estem dins una conceptualització de la seva obra) l'experiment-demostració hauria fracassat, de la mateixa manera i pel mateix motiu que han de fracassar els sistemes educatius que confonen la llibertat amb el llibertinatge.

V. Naturalment resulta impossible saber si Neill hauria acceptat l'anàlisi que aquí hem fet. A la seva obra final preguntava si es podia fer una anàlisi científica de Summerhill; i, amb aquella ironia tan seva, deia que es podia comptar el nombre d'alumnes però que difícilment es podia "comptar" la felicitat. Certament, no crec que la referència a l'estadística proporcionï una comprensió científica de Summerhill; però aquí hem seguit un camí distint i hem dibuixat les estructures essencials d'una aproximació científica, possible, a Summerhill. Això equival a dir que hem donat un "sí" a la pregunta de Neill, però aquest "sí" no és categòric ni definitiu ni, potser, cert.

Control i llibertat no són conceptes oposats, o, per ser més exactes, poden no ser-ho. I no cal recórrer a la negació de la llibertat proposada a vegades pels científics. Hem vist com la persona que ha anat més lluny, segurament, en matèria de llibertat educativa, l'ha definit de manera molt clara i ha manifestat que la llibertat absoluta no existeix. Ha vist la gran importància de l'ambient, d'un ambient concret, en la formació de la personalitat infantil.

Crec que no podem enfrontar control i llibertat i que el rigor de l'A.E.C. com a ciència no ha d'espantar en absolut (per una hipotètica pèrdua de llibertat) quan hom decideix integrar-lo en un sistema educatiu d'aquest tipus.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- HART, H.H. (1970): *Summerhill: pro y contra*. Ed. F.C.E., México 1971.
- HEMMINGS, Ray (1972): *Cincuenta años de libertad. Las ideas de A.S. Neill y la escuela de Summerhill*. Ed. Alianza, Madrid 1975.
- NEILL, A.S. (1960): *Summerhill*. Ed. F.C.E., México 1963.
- NEILL, A.S. (1972): *Autobiografía (Neill! Neill! Orange peel!)*. Ed. F.C.E., México 1976.
- POPENOE, J. (1970): *Summerhill*. Ed. Laia, Barcelona 1975 (2ª ed.).
- SEGEFJORD, B. (1968): *Diario de Summerhill*. Ed. Extemporáneos, México 1974.
- SKINNER, B.F. (1968): *Tecnología de la Enseñanza*. Ed. Labor, Barcelona 1976 (3ª ed.).
- SKINNER, B.F. (1972): *Registro Acumulativo*. Ed. Fontanella, Barcelona 1975.
- SKINNER, B.F. (1974): *Sobre el Conductismo*. Ed. Fontanella, Barcelona 1975.

## L'ENSENYAMENT PROFESSIONAL I EL MERCAT DE TREBALL A LES ILLES BALEARS

M.X. March i Cerdà

Resulta cada vegada més evident la relació entre el sistema escolar i la vida professional, entre l'educació i el treball, entre l'economia i el sistema educatiu. Fins i tot els més afectats per l'idealisme han d'acceptar que el sistema escolar evoluciona a mesura que la societat planteja noves exigències. En aquesta perspectiva, hom pot afirmar que la societat planteja la necessitat de respondre a l'evolució social, econòmica i tècnica per part del sistema escolar.

La Revolució Industrial abans i la Revolució Científico-Tècnica ara, han estat factor i conseqüència de l'evolució del sistema educatiu. I resulta obvi el que la societat actual necessita cada cop més una ma d'obra qualificada que sigui capaç d'adaptar-se a la tecnologia existent i possibilitadora de canvis tècnics constants.

Dins aquest context resulta completament lògic que les societats intenten adequar i adaptar el sistema escolar al mercat de treball, econòmic i tecnològicament. Així, l'ensenyament professional —nivell del sistema educatiu que segons P. Rosselló està sofrint un important desenvolupament quantitatiu— comença a ésser estructurat com a tal, en la majoria dels països, a causa d'aquestes exigències econòmiques i socials, a les que feiem referència abans.

A més l'informe elaborat per la UNESCO "*Aprender a ser*" recomana com un dels elements estratègics de política educativa, el desenvolupament dins el marc de l'ensenyança secundària i mitjana, de les escoles de Formació Professional. Per a poder aconseguir aquest objectiu planteja l'estructuració d'aquest nivell dins el mateix sistema educatiu, juntament amb la utilització de les empreses per a poder completar

i dur a terme aquesta formació professional. Per tant, també, s'intenta rompre la dicotomia entre ensenyança i empresa. A més és a les empreses a les que correspon, en part, la formació ulterior i permanent dels treballadors.

Ara bé, un dels grans reptes que té plantejats l'ensenyança i la formació professional és el de l'adequació a les necessitats econòmiques, fet aquest difícil de complir; en qualsevol cas se pot constatar una discrepància entre la F.P. i el sistema productiu, amb la qual cosa la pèrdua de funcionalitat del sistema escolar resulta òbvia i clara. D'aquesta manera la F.P., se converteix —tal com passa a Espanya i a d'altres països— en una "guarderia de joves".

Un dels altres problemes que té plantejat aquesta formació professional es refereix a que dita preparació no pot tenir com a únic objectiu la de formar per un ofici determinat, sinó que els ha de posar en una situació d'adaptar-se a altres oficis, a perfeccionar-se. Per tant, s'ha de tendir a optimitzar la mobilitat professional i tècnica.

També dins aquesta nova estructuració i funcionalitat de la Formació Professional, cal considerar amb tota la seva profunditat, el paper que juga la planificació econòmica. Si hom vol que la F.P. s'adeqüi a les vertaderes necessitats del sistema econòmic i del mercat de treball, resulta necessari una íntima relació entre aquests dos sistemes; cal preveure l'evolució professional i tecnològica del sistema econòmic, tant des de una perspectiva de l'empresa pública com de l'empresa privada.

Finalment la Formació Professional, tal com la estam plantejant, necessita superar i evitar el divorci i la separació entre la formació cultural i la formació tècnica. Cal evitar que dins la civilització tecnològica actual tinguem un home robotitzat, un home massa, un home despersonalitzat, un home dominat per la màquina, un home programat. Cal unificar la formació tècnica i professional amb una formació cultural i humana, que faci possible el domini de l'home sobre la màquina i la construcció d'una nova cultura, d'un nou humanisme, d'un nou home i d'una nova societat.

Com a conclusió de tot el que hem dit, podem afirmar:

En primer lloc la necessitat d'estructurar i de consolidar un ensenyament professional en tots els sistemes educatius.

En segon lloc cal institucionalitzar una formació professional que s'adeqüi a les necessitats del mercat de treball i, per tant, a una planificació econòmica.

En tercer lloc cal considerar com un objectiu de l'ensenyança professional, no només la qualificació per a un ofici determinat, sinó la possibilitat d'una optimització i mobilitat professional.

En quart lloc cal considerar el fet de que la formació professional vagi unida a una formació cultural, per tal de conseguir un nou humanisme.

I finalment cal tenir en compte que malgrat els esforços, els progressos i les evolucions, encara s'està lluny de lograr, tant a nivell d'Espanya com d'altres països, els objectius aquí exposats.

En qualsevol cas l'existència de la Formació Professional, com a nivell del sistema educatiu, és un reflexe de que l'educació és qualche cosa més que una simple especulació i que una superestructura autònoma del sistema social. Les relacions educació/societat, a diferents nivells, és un fet real.

Aquest article forma part d'un treball més extens i profund sobre la Formació Professional a les Illes Balears en funció d'altres variables com poden esser el número d'alumnes, el sexe de l'alumnat, la dependència dels centres, el número de professors, el sexe del professorat, etc. No hi ha cap dubte que la finalitat *teòrica* de la F.P. i de qualsevol ensenyament professional i tècnic és la de preparar a l'alumnat amb l'objectiu de conseguir la seva inserció dins el món del treball. Així, a través d'aquest article, intentaré analitzar la relació entre la Formació Professional i el mercat de treball, a través d'una sèrie d'elements indicatius, fent una referència important a les Illes Balears. Amb tot moltes de les conclusions podran esser generalitzades al conjunt de l'Estat Espanyol.

### ELS INSTITUTS LABORALS I LES MODALITATS

La creació al curs 1950, i en funció de la Llei de Bases de 1959, dels Instituts Laborals suposa, a nivell teòric, el primer intent organitzat, per part del nou règim, de proporcionar a la classe treballadora i als pagesos uns coneixements mínims per a la seva inserció dins la indústria. S'ha de tenir en compte que s'estava en una etapa de transició que culminarà amb el Pla d'Estabilització Econòmica del 1959, amb el qual se començarà un desenvolupament econòmic important. Però, per això, se necessitava preparar a la ma d'obra, de forma que el canvi econòmic i tecnològic se pogués produir, sense cap tipus de problemes i d'entrebancs.

Les Modalitats que a partir de la Llei de Bases de 1949, se creen són la Agrícola-Ramadera, la Industrial-Minera y la Marítima-Pesquera. A partir del curs 1958-59 se crearà la modalitat administrativa. En funció de l'objectiu dels Instituts Laborals resulta lògic pensar que les més importants haurien d'esser la industrial, la marítima i la administrativa, malgrat la Agrícola-Ramadera podria complir la funció de preparar millor els pagesos. Així, a nivell d'Espanya, el número d'Instituts Laborals per modalitats és el següent, a nivell de centres oficials:

Quadre 1

Curs Escolar	Agrícola	Industrial	Marítima
1950-51	12	3	1
1951-52	17	4	2
1952-53	30	12	3
1953-54	40	17	4
1954-55	49	21	4
1955-56	56	27	8
1956-57	56	27	8
1957-58	56	27	8
1958-59	56	27	8

Font: I.N.E./M.E.C.

Elaboració Propia

De l'anàlisi d'aquestes dades, hom pot deduir dos aspectes importants:

En primer lloc hem de destacar el predomini total i absolut de les modalitats Agrícoles-Ramaderes, dins el total dels Instituts Laborals. Aquest fet suposa de principi una contradicció important amb l'objectiu dels Instituts Laborals. Així, si la finalitat del Batxillerat Laboral i Tècnic era la de preparar a la ma d'obra de cara a la seva inserció dins el món industrial, resulta evident que la pràctica de creació de centres era molt diferent.

En segon lloc cal destacar, com a partir del curs 1955-56, hi ha un estancament en la creació d'Instituts Laborals, motivada, en part, per la Llei de F.P.I. de 1955 i la creació de nous cursos. Era, per tant, el preludi del que serà el fracàs del Batxillerat Laboral. De totes maneres, cal resaltar el fet de que, a partir del curs 1958-59, se crea el primer Institut Laboral que imparteix la modalitat Administrativa.

Per altra part, i en relació al nombre d'alumnes matriculats per modalitats, els resultats obtinguts són els següents:

Així, al curs 1959-60 els alumnes matriculats a la Modalitat Agrícola-Ramadera era de l'ordre de 7.434, la qual cosa representava el 52,05 % del total d'alumnes matriculats. Al curs 1965-66, el número d'alumnes, si bé havia augmentat, 16.255, en percentatge havia disminuït, el 32,65 %. Per altra part, a partir del curs 1967-68, els resultats obtinguts són els següents:

Quadre 2

Curs Escolar	Agrícola	Industrial	Naútica	Administrativa
1967-68	13.617	10.002	1.084	15.349
1968-69	11.060	7.877	890	11.403
1969-70	7.235	5.413	416	10.281
1970-71	4.684	3.860	222	7.530

Font: I.N.E./M.E.C.

Elaboració Propia

Si bé el número d'alumnes matriculats a les diverses modalitats disminueix de forma ostensible a cada una d'elles, hem de destacar que el predomini correspon a la modalitat administrativa, seguida de la agrícola, industrial i naútica. Per altra part, en percentatges, els resultats obtinguts són els següents:

Quadre 3

Curs Escolar	Agrícola	Industrial	Naútica	Administrativa
1967-68	34,00	25,00	2,70	38,30
1968-69	34,20	24,35	3,05	38,40
1969-70	31,00	23,20	1,75	44,05
1970-71	28,75	23,70	1,35	46,20

Font: I.N.E./M.E.C.

Elaboració Propia

Com es pot constatar, la única modalitat que incrementa la seva participació és l'administrativa, mentre que les altres van disminuint progressivament la seva participació. En aquest sentit crida l'atenció la disminució de la modalitat industrial, ja que aquesta havia d'esser la que s'incrementava, en la perspectiva de recolzar el desenvolupament industrial d'Espanya. Per altra part, a efectes de muntatge era més costosa la modalitat industrial que la administrativa —majoritàriament en mans privades—; dit fet implica la manca d'adequació dels Instituts Laborals al desenvolupament econòmic que s'estava produint dins la societat espanyola. A més, resulta també un fet contradictori l'important pes de la Modalitat Agrícola-Ramadera. La Llei de Bases de 1949, eix de la creació dels Instituts Laborals, tenia com a funció la de preparar als treballadors agrícoles per a la indústria. La dicotomia entre objectiu i realitat és òbvia.

A nivell de les Illes Balears, com ja s'ha dit anteriorment, existeixen dos Instituts Oficials —Felanitx i Ciutadella— que tenien com a modalitats la agrícola-ramadera. Per altra part, la modalitat administrativa va existir, a partir de 1960, amb la creació d'un centre per part de l'Església; en aquest sentit es va arribar a tres centres de modalitat administrativa.

Així l'evolució del nombre total d'alumnes per modalitats presenta les següents característiques:

Cuadre 4

Curs Escolar	Agrícola	Administrativa
1950-51	35	—
1951-52	47	—
1952-53	59	—
1953-54	97	—
1954-55	155	—
1955-56	210	—
1956-57	234	—
1957-58	262	—
1958-59	270	—
1959-60	273	—
1960-61	263	19
1961-62	297	19
1962-63	302	—
1963-64	280	122
1964-65	288	193
1965-66	330	243
1966-67	384	291
1967-68	318	217
1968-69	214	183
1969-70	148	156
1970-71	101	142
1971-72	62	76
1972-73	28	32

Font: I.N.E./M.E.C.

Elaboració Propia

D'aquestes dades hom pot destacar el predomini de la modalitat agrícola-ramadera en quant al número d'alumnes matriculats fins el curs 1969-70, en què se dona el predomini de la modalitat administrativa, quan els Instituts Laborals estan en una fase d'extinció. Així, els percentatges obtinguts són, en aquest sentit, els següents:

Cuadre 5

Curs Escolar	Agrícola	Administrativa
1950-51	100,00	—
1951-52	100,00	—
1952-53	100,00	—
1953-54	100,00	—
1954-55	100,00	—
1955-56	100,00	—
1956-57	100,00	—
1957-58	100,00	—
1958-59	100,00	—
1959-60	100,00	—
1960-61	93,25	6,75
1961-62	94,00	6,00
1962-63	100,00	—
1963-64	69,65	30,35
1964-65	59,90	40,10
1965-66	57,60	42,40
1966-67	56,90	43,10
1967-68	59,45	40,55
1968-69	53,90	46,10
1969-70	48,70	51,30
1970-71	41,55	58,45
1971-72	44,95	55,05
1972-73	46,65	55,35

Font: I.N.E./M.E.C.

Elaboració Propia

Es a dir, que durant tota la dècada dels anys 50 el predomini de la modalitat agrícola-ramadera és total, mentres que durant la dècada dels anys 60 se dona un equilibri entre ambdues modalitats i finalment un predomini de la modalitat administrativa.

En funció d'aquests resultats i de la relació Instituts Laborals/Sistema productiu, podem extreure les següents conclusions:

En primer lloc que els Instituts Laborals varen tenir un plantejament estatalista, ja que no es fa cap referència a una possible modalitat turística, quan aquesta seria una de les fonts de riquesa més importants de les Illes i d'altres indrets d'Espanya.

En segon lloc hi ha que destacar el fet de que a Menorca, tot i haver-hi una important indústria (Calçat, alimentació, bisuteria) no s'implanta la modalitat industrial. Amb tot, tampoc no es pot oblidar la importància de l'agricultura menorquina; però la funció dels Instituts Laborals era teòricament un altre.

En tercer lloc cal destacar l'absència a les Illes de la modalitat Nàutica-Pesquera, quan a les Balears aquest sector té una significació econòmica i professional important.

En quart lloc cal destacar el fet de que a les Pitiuses no hi havia cap centre de Batxillerat Laboral, ni agrícola ni de cap tipus. Per tant, hom pot parlar d'una manca de relació entre els Instituts Laborals i el sistema productiu illenc. La desaparició del Batxillerat Laboral és una prova del seu fracàs. Els resultats així ens ho confirmen.

## LA FORMACIÓ PROFESSIONAL

Tal com ja he afirmat als apartats anteriors, la Formació Professional té per finalitat específica la capacitat dels alumnes per a l'exercici de la professió elegida. Inclús, en aquest sentit, s'ha de dir que la L.G.E. preveu que el sistema educatiu ha de guardar en la seva organització i rendiment estreta relació amb l'estructura i previsions d'ocupació.

Amb tot resulta evident que la lectura del discurs legislatiu només marca parcialment la funcionalitat de qualsevol sector escolar. Es a dir, que és molt suposar que la finalitat de la F.P. sigui únicament l'explicitada per la llei. En aquesta perspectiva, els estudis realitzats, al respecte, posen de manifest la relació entre la prolongació de l'ensenyament obligatori i l'increment de l'atur juvenil. Les investigacions realitzades, entre altres, per els sociòlegs italians, Rosana Emma i Marco Rostan, o per sociòlegs espanyols —J.E. Sánchez i A. Moncada—, han posat de relleu aquest fet. Així la F.P. tendria, també, com a finalitat real la de servir de guarderia de joves. La manca de relació entre la F.P. i el sistema productiu confirma, en la majoria de les vegades, aquesta finalitat de guarderia de joves, contràriament al que diu la L.G.E. o qualsevol llei de F.P.

Ara bé, com se concreta aquesta relació entre la Formació Professional i el sistema productiu? Tenint en compte la manca de dades sobre les rames impartides en funció del número d'alumnes matriculats, tant a nivell de les Illes Balears com d'Espanya, i les dificultats per a analitzar, de forma específica, i territorial dita relació, concretaré l'anàlisi F.P./Sistema Productiu, bàsicament a nivell de l'illa de Mallorca i de les Illes Balears.

De totes maneres i abans de començar a analitzar dita relació, cal conèixer els rams i professions de la Formació Professional:

### *I.- Rama Minera:*

—Minero-Cantero

—Minero-Exterior



- 2.- *Rama Agraria:*
  - Explotaciones agropecuarias
  - Explotaciones agrícolas extensivas
  - Explotaciones agrícolas intensivas
  - Forestal
  - Mecánica Agrícola
  - Economía familiar-rural
- 3.- *Rama Maritimo-Pesquera:*
  - Máquinas
  - Puente y cubierta mercante
  - Electricidad
  - Radio
  - Actividades subacuáticas
  - Fonda
- 4.- *Rama Metal:*
  - Mecánica
  - Construcciones metálicas
- 5.- *Rama Electricidad:*
  - Electricidad
  - Electrónica
- 6.- *Rama Química:*
  - Operador de laboratorio
  - Operador de planta
- 7.- *Rama Textil:*
  - Textil
- 8.- *Rama Piel:*
  - Modelista-patronista-cortador
  - Preparado-aparado
  - Zapatero-Troquelador
- 9.- *Rama Construcción y obras:*
  - Albañilería
  - Piedra-mármol
  - Portlandista
  - Hormigón armado
  - Techador
  - Máquinas fijas y móviles
- 10.- *Rma Madera:*
  - Madera
- 11.- *Rama Hogar:*
  - Hogar

12.- *Rama Administrativa-Comercial:*

- Administrativa
- Secretariado
- Comercial

13.- *Rama Hosteleria y Turismo:*

- Cocina
- Regiduria de pisos
- Servicios

14.- *Rama Moda y Confección:*

- Moda y confección

15.- *Rama Sanitaria:*

- Clínica

16.- *Rama Vidrio y Cerámica:*

- Vidrio Industrial
- Cerámica Industrial

17.- *Rama Artes Gráficas:*

- Composició
- Reproducció fotomecànica
- Impressió
- Encuadernació

18.- *Rama Delineación:*

- Delineante

19.- *Rama Automoción:*

- Mecànica del automòvil
- Electricidad del automòvil

20.- *Imagen y Sonido:*

- Imagen y sonido.

21.- *Peluqueria y Estética.*

De totes maneres s'ha de dir que a la F.P. de segon grau hi ha una sèrie de variacions a les branques. Així, per exemple, s'incorpora la informàtica a nivell administratiu i de l'electrònica. A tèxtil tenim el ram de filatura i teixits, a química, anàlisi i processos; a hosteleria, administració hotelera i regència de viatges, etc. De totes maneres es pot afirmar que no hi ha modificacions profundes, sinó simplement canvi en les especialitats.

Així doncs, el nombre de rams i professions és actualment força important; ara bé, la tria d'alguna d'elles per part de l'alumnat sol estar molt condicionada més que per la seva inclinació personal, per les especialitats que existeixen a les escoles de la seva zona. Escollir una especialitat "desitjada" és, la majoria de les vegades, impossible. La mateixa creació d'especialitats i professions als diferents centres és més una decisió administrativa que econòmica i professional.

Així, a nivell de les Illes Balears, al curs 1973-74, el nombre d'alumnes matriculats per branques era el següent:

Branques	Alumnes
Administrativa i comercial	376
Agrària	82
Arts gràfiques	—
Automoció	108
Construcció i obres	10
Delineació	230
Electricitat	291
Electrònica	339
Hosteleria i turisme	78
Imatge i so	—
Fusta	13
Marítim-Pesquera	—
Metall	119
Minera	—
Moda i confecció	—
Perruqueria i Estètica	—
Pell	102
Química	—
Sanitària	—
Textil	—
Vidre i Ceràmica	—
Fred i Clima	11
Joieria i Bisuteria	5

Font: I.N.E./M.E.C.

Elaboració Propia.

Com es pot constatar el ram administratiu i comercial és el que compte amb més alumnes matriculats, essent les alumnes de sexe femení les que prefereixen més aquest tipus d'estudis, si tenim en compte el total de dones que estudien la F.P.S. s'ha de tenir en compte que el ram d'administratiu, un dels majoritaris a nivell de l'Estat Espanyol, és un dels més fàcils de muntar i el menys costós dels que hi ha dins la F.P. En aquesta perspectiva, quan es crea un centre de F.P., l'administratiu sol ésser la primera especialitat que s'implanta. Fins i tot es pot afirmar que la gairebé totalitat de centres de Mallorca —excepte feta dels qui tenen en exclusiva alguna especialitat com són el d'agrària o d'hosteleria— tenen com a especialitat primordial i amb més alumnes matriculats, aquesta d'administratiu. Per tant, hom pot afirmar que la selecció de branques i professions se realitza més per motius de fàcil finançació que per motius de relació amb el sistema productiu. El cas de la branca administrativa resulta significativa del que deim, malgrat la tendència a la terciarització del sector productiu; la terciarització és quelcom més que la rama administrativa.

Una altra dada que cal resenyar és la poca importància que té, en quant a alumnes matriculats, la rama d'hosteleria i turisme, quan aquesta indústria és la més important

dins el model econòmic de les Illes, sobre tot de Mallorca i de les Pitiüses. Així mateix crida l'atenció que la branca de joieria i bisuteria només tenguí 5 alumnes matriculats, quan a l'illa de Menorca la indústria bisutera és una de les més importants, en relació al número de treballadors ocupats.

També hem de destacar el poc número d'alumnes matriculats dins el sector de la pell, quan a l'illa de Mallorca, amb les ciutats de Lluçmajor, Inca i Alaró, i a l'illa de Menorca té un pes econòmic primordial, com a indústria exportadora i generadora de ma d'obra. Dins aquesta perspectiva s'ha de tenir en compte que a Inca, l'especialitat de la pell va estar a punt de desaparèixer. El mateix podem afirmar de la rama de la fusta amb 13 alumnes a Manacor, quan aquesta indústria és la font de riquesa fonamental de la comarca manacorina. I així, també ha estat a punt de desaparèixer de les especialitats que s'impartien.

En funció d'aquestes dades es pot plantejar si hi ha relació entre la F.P. i el sistema productiu de les Balears, si la preparació, els coneixements i la tecnologia emprada, en les professions esmentades, són els més adequats, en funció del grau de preparació i de tecnologia que es precisa; ens hem de demanar si l'empresariat illenc es preocupa de la F.P. o si, per altra part, prefereix preparar a la ma d'obra per la seva compte. A més no podem oblidar que la majoria de les vegades hi ha —en el cas de l'especialitat de la pell— una dicotomia entre el tipus de preparació que se dona als centres de F.P. i el tipus de preparació que se necessita per a les diverses professions. Dins aquestes coordenades no resulta extrany que molts d'empresaris preferesquin als alumnes de B.U.P. per a la seva indústria que els de F.P.; la causa d'aquest fet s'ha de trobar en la necessitat d'un mínim condicionament d'entrada, ja que el reciclatge exigeix un tipus de preparació polivalent i no determinista.

Per altra part, aquesta manca de relació entre el sistema productiu de les Illes i la Formació Professional és generalitzable a nivell de l'Estat Espanyol; així si tenim en compte els estudis fets per l'I.C.E. de la Politècnica de Barcelona, J.E. Sánchez, Jordi Vives, Francesc Pesqueira, Jordi Planas, Mercé Comas, etc., resulta lògic que es pugui afirmar que la Formació Professional no és més que una forma d'amortitzar l'atur juvenil i de poder prevenir la delinqüència juvenil. Així doncs, cal plantejar-se una reforma en profunditat, un nou tipus de Formació Professional que possibiliti una millor adequació amb el sistema productiu, una major relació amb les empreses i una formació integral de l'alumnat. S'ha de tenir en compte que la F.P. no només té com a objectiu únic la qualificació professional, sinò que també pretèn formar integralment als alumnes.

Una altra demostració de la poca importància que l'empresariat de les Illes dona a la Formació Professional, tal com està configurada actualment, és la distribució dels alumnes matriculats a la F.P. dins el sector de l'ensenyança privada, per especialitats. Així, al curs 1977-78, les places de F.P. se polaritzaven entorn de les següents especialitats:

Cuadre 6

Rams	Alumnes	%
Administratiu	670	72,91
Electrònica	150	11,43
Perruqueria	144	15,67

Font: I.N.E./M.E.C.

Elaboració Propia

Pel que se pot observar, el sector privat inverteix en les especialitats més "rentables" i que manco inversió requereixen. A més de que l'administrativa és una professió que exigeix una infraestructura material poc costosa, aquesta és també la que ha possibilitat una transformació poc conflictiva dels estudis de Secretariat i Comptabilitat, tant normals fa un pocs anys a acadèmies. I el mateix podríem afirmar de la perruquera i estètica.

Dins aquesta perspectiva, resulta prou significatiu el fet de que al sector de l'ensenyança privada s'escolaritza a la majoria d'alumnes de sexe femení, la qual cosa implica que la inserció de la dona dins el món del treball se realitza a través d'una sèrie de professions: perruquera, secretària i, darrerament, sanitària.

Per tant, la manca d'adequació entre la Formació Professional i el sistema productiu il·lenc és un fet que cal constatar amb claritat. Els estudis realitzats, a nivell de Mallorca per J. Sureda i M. March, confirmen aquest fet; Per altra part, a nivell d'Espanya se dona la mateixa característica, pel que podem afirmar l'absència de diferències entre les Illes Balears i Espanya, tant a nivell dels Instituts Laborals com de la Formació Professional. Tot i que caldria profunditzar més en alguns aspectes de la F.P., les dades analitzades confirmen la disfuncionalitat de la F.P. i la necessitat d'una Nova Formació Professional.

## CARACTEROLOGIA DEL OBESO

T. Pujol Sansó

### INTRODUCCION

Con indudable sutileza, **Marañón** (1972) se refería a que la forma más común de dividir las personas es en gordos y flacos, esto se debe a que, quizás sin habernos dado cuenta, estos conceptos incluyen otros muchos como herencia, costumbres, carácter, sensibilidad e inteligencia. En definitiva, la gordura-delgadez es más clasificatoria que alto-bajo, cristiano-musulmán, o español-alemán; el ser gordo no es un hecho banal.

Desde muchos siglos atrás se ha intentado relacionar la morfología y el espíritu. Precisamente la fisiognomía ha pretendido diferenciar caracteres a partir del concepto volumétrico. De esta manera ya es clásica la clasificación de Kretschmer:

- Tipo pícnico: Se refiere al tipo gordo, de carácter ciclotímico, maníaco-depresivo.
- Tipo leptosómico o asténico: El flaco débil con carácter esquizotímico.
- Tipo atlético: Que representa al flaco fuerte.

Esta clasificación, igual que muchas otras que detallaremos, no es un fiel reflejo de la realidad, todo lo más una aproximación que puede resultar útil en determinados momentos. Es necesario precisar ante todo que no existe una obesidad, sino que cada obesidad es un caso particular. Como señala **Trémolières** (1975, p. 406): "*Chaque obèse a sa forme d'obésité mais elle est toujours faite de plusieurs composantes*".

A pesar, como hemos dicho, del interés de ciertas clasificaciones para el diagnóstico y tratamiento, e incluso de las que puedan aparecer en los próximos años, no se

debe olvidar la "singularidad" del obeso. El "etiquetamiento" es un medio de aproximación, pero jamás el objetivo del psicólogo clínico que ante todo persigue el estudio profundo de sujetos particulares cuya individualidad es reconocida y respetada.

## LA PERSONALIDAD DEL OBESO: ASPECTOS PSICOPATOLOGICOS

Han sido muchas las investigaciones destinadas a detallar los rasgos característicos de la persona obesa, sin embargo, los resultados no han sido demasiado alentadores. En lo que coinciden la gran mayoría de estudiosos es en encontrar un porcentaje mayor de trastornos psicopatológicos.

De esta manera, Laxenaire (1975) y García (1978) señalan una serie de características bastante comunes del obeso: pobreza imaginativa, pobreza de expresión y dificultad de verbalización, ansiedad, inmadurez afectiva, dificultades sexuales de diverso tipo y trastornos del esquema corporal.

Desde la perspectiva nosológica García (1978) presenta los siguientes resultados obtenidos con 60 pacientes obesos:

- Angustia: 9 casos con gran angustia; 25 con angustia controlada y 21 sin angustia.
- Depresión: 8 casos con depresión evidente y en 20 discreta.
- Fobia: Se encontró en 6 casos.
- Obsesión: En un total de 8 casos y bajo síntomas distintos.
- Hipocondriasis: En 8 casos.
- Psicosis: Se encuentra en muy pocos casos.

Por su parte, Laxenaire (1975) sobre 100 protocolos de obesos en consulta externa y hospitalización da los siguientes resultados:

- Neurosis de histeria: 3 casos.
- Estructuras histéricas: 7 casos.
- Neurosis obsesivas: 2 casos.
- Neurosis fóbicas: 5 casos.
- Psicopatías: 2 casos.
- Neurosis de angustia: 10 casos.
- Psicosis maníaco-depresiva: 2 casos.
- Esquizofrenia: 2 casos.
- Psicosis con alucinaciones crónicas: 1 caso.

Diversos estudios estadísticos mediante tests nos completan la información. Así Zuczek (citado por Simonin, 1963) que aplicó diversas pruebas, entre ellas el M.M.P.I. y el T.A.T., a 300 obesos encontró:

-Por una parte unas características comunes: dan énfasis a su fortaleza psicológica, su normalidad, negación de toda debilidad, actitud que corresponde a la negación de la imagen corporal.

-En cuanto al T.A.T. encontró que tienen tendencia a utilizar términos simples, superficiales y muy convencionales.

-Mediante el M.M.P.I. distinguieron cuatro grupos:

- 1) Grupo con tendencia a interiorizar: son sujetos neuróticos que usan múltiples mecanismos de defensa, compulsivos, obsesivos, fóbicos o histéricos; gran ansiedad con tendencia a la depresión y a sentirse insatisfechos. Aquí es frecuente la obesidad elevada.
- 2) Grupo con tendencia a exteriorizar: que lucha contra su ansiedad por su represión y negación buscando la causa en los problemas externos, sin toma de conciencia. Se trata de obesos medios.
- 3) Grupo con tendencia esquizoide: que se caracteriza por su actitud replegada en su soledad, fuera del medio familiar y social.
- 4) Grupo con tendencias somatizantes: que desplazan la ansiedad hacia el cuerpo, con múltiples preocupaciones psicosomáticas.

Abram (1976) usando una amplia batería de tests (W.I.S.C., M.M.P.I., etc.) con 34 sujetos obesos de edades comprendidas entre 16 y 63 años, encontró un 24 % de sujetos con problemas psiquiátricos de diversos tipos.

Existen también muchos estudios que comparan los sujetos obesos con los no obesos. Así Karp y Pardes (1965) aplicaron tres pruebas: el Rodand-Frame Test (R.F.T.), el Body Adjustment Test y el Embedded Figures Test, a dos grupos de mujeres. El primer grupo era de 34 mujeres obesas voluntarias con un exceso de peso comprendido entre el 24 y el 134 %, con edades comprendidas entre 15 y 56 años; el otro grupo, era de 34 mujeres no obesas con características similares a las anteriores. Obtuvieron resultados significativos especialmente en las relaciones de dependencia.

Held y Snow (1972) aplicaron distintos tests, entre ellos el M.M.P.I., a dos grupos de adolescentes, 46 mujeres obesas con exceso superior al 20 % y edades comprendidas entre 14 y 19 años, y otro grupo de 23 mujeres no obesas. Del M.M.P.I. se aplicaron las tres escalas de validez, las diez clínicas y las escalas Es (fuerza del yo), A (ansiedad) y R (represión). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cinco escalas clínicas: D (depresión), Pd (desviación psicopática), Pa (paranoia), Pt (psicastenia) y Sc (esquizofrenia).

Pliner y otros (1974) demostraron que los sujetos obesos responden con mayor fuerza a los estímulos afectivos positivos.

Karpowitz (1975) estudiando dos grupos de adolescentes, obesos y no obesos respectivamente, encontró mayores problemas psicológicos en los sujetos obesos.

Por último queremos señalar que en nuestra práctica clínica hemos encontrado unos resultados similares a los que hemos señalado.

## TIPOLOGIA DEL OBESO

Aquí nos referiremos a los distintos intentos de sistematizar y agrupar a los obesos. Del gran número de tipologías que hemos revisado vamos a presentar las que a nuestro juicio y el de las fuentes bibliográficas consultadas, tienen mayor validez. Las agruparemos según las premisas que los autores han elegido para la clasificación.



### Según el punto de vista de la naturaleza de la demanda

Waysfeld y otros (1976) atendiendo a las diferencias de la demanda que implican actitudes terapéuticas diferentes, distinguen dos estructuras de personalidad básicas: la neurótica y la psicósomática.

—La personalidad neurótica: son sujetos caracterizados por ingerir una cantidad elevada de calorías, con presencia de alteraciones cualitativas del comportamiento alimenticio (bulimia). Estos pacientes suelen venir a la consulta en la fase de obesidad dinámica.

—La personalidad psicósomática: son sujetos caracterizados por ingerir una cantidad de calorías normal o baja, sin presentar alteraciones del comportamiento alimenticio. Generalmente vienen a consultar en la fase de obesidad estática.

### Según el punto de vista del estado emocional

Sassolas y Pellet (1967) distinguen tres grupos bien diferenciados:

—Un grupo francamente patológico con labilidad emocional y tendencia a la depresión. Mantienen gran dependencia con el terapeuta.

—Un segundo grupo que niega o no acepta un problema afectivo o aspectos angustiosos. Sin embargo presenta cierta fragilidad. Suelen resolver su ansiedad de manera adaptada y son más accesibles a las exigencias terapéuticas.

—Y, por último, un tercer grupo que no parece presentar problemas emocionales. Aquí pueden diferenciarse dos subgrupos, el de obesos satisfechos, indulgentes y generosos; y el de obesos insatisfechos y agresivos.

Desde este mismo punto de vista y con un enfoque más amplio cabe señalar la clasificación de García y otros (1978) que se basan en las dominancias afectivas. Así distinguen tres grandes grupos:

—Un primer grupo bajo el dominio de la inmadurez en la expresión emocional y el control. Dificultades en el contacto con los demás, sugestionables, necesitan gran cuidado, atención y control. Presentan una fuerte demanda de alimentos (trastornos alimenticios) y suelen tener buenos resultados en el tratamiento.

—Un segundo grupo con características psicósomáticas, de gran inhibición afectiva y dificultades en la simbolización de sus problemas. No suelen presentar trastornos alimenticios y tienen grandes dificultades para adelgazar.

—Por último, un tercer grupo de individuos que parecen tener un potencial afectivo rico y concienciación profunda de sus problemas. El tratamiento suele ser satisfactorio por su extremada resistencia a la frustración.

### Según el punto de vista del éxito en el tratamiento

Young, Berresford y Moore (citado por Simonin y otros, 1963) después de estudiar un grupo de 50 obesos hicieron la siguiente clasificación según los éxitos en el tratamiento:

—Grupo 1: Sujetos estables con pocos problemas emocionales. Buenos resultados en el tratamiento.

—Grupo 2: Sujetos con cierto grado de tensión, ansiedad o inseguridad. Los resultados en el tratamiento son irregulares y dependen mucho de su capacidad para resolver la ansiedad y de su motivación para adelgazar.

—Grupo 3: Sujetos con problemas emocionales profundos. Los éxitos en el tratamiento son ínfimos y además se acompañan de un aumento de la inestabilidad emocional.

### Según el punto de vista del comportamiento alimenticio

Son muchas las clasificaciones que se pueden citar aquí, revisaremos las cuatro de mayor interés.

Trémolières (1973; 1975) presenta seis tipos básicos:

—Las personas constitucionalmente obesas debido a razones familiares, a fuertes tensiones o debido a una baja nutrición en la infancia.

—Las obesidades psicógenas que se presentan sobre dos aspectos principales:

a) Sujetos que engordan sin aumentar sus ingestiones bajo la sola influencia de la emoción.

b) Sujetos que la ingestión es desmesurada, en forma de bulimia, que surge ante la angustia y la fatiga.

—Los grandes comedores.

—Los que tiene trastornos más o menos importantes del esquema corporal.

—Las formas médicas, resultado de desórdenes endocrinos o obesidades complicadas.

—Por último cabe señalar un grupo, en general chicas jóvenes, que sin estar gruesas quieren adelgazar para seguir un patrón dictado por la época.

Otra clasificación que pone todavía más el acento en el comportamiento alimenticio es la de Stunkard (1959), que distingue tres modelos básicos:

—“The night eating syndrom”: Son sujetos caracterizados por una cierta anorexia por la mañana e hiperfagia por la tarde. Suelen presentar cierto grado de insomnio y ocurre en períodos de vida conflictivos.

—“Eating binge”: Tal alimentación tiene un sentido orgiástico, suelen consumir gran cantidad de comida en períodos breves de tiempo. Suele ocurrir también en momentos de tensión psíquica.

—“Comer-sin-saciarse”: Que se caracteriza por la dificultad en poder parar de comer, suele presentarse periódicamente y en cualquier momento del día. No suele tener relación con estados emocionales.

Aimez y otros (1972) señalan la necesidad de responder a dos cuestiones principales: ¿El comportamiento alimenticio del obeso es cualitativa o cuantitativamente diferente al del no obeso?, y en caso afirmativo, ¿esto se debe a un fallo en las estructuras y mecanismos del control alimenticio? Estas cuestiones son difíciles de responder, el comportamiento alimenticio del obeso es poco conocido. Las encuestas realizadas no pueden considerarse excesivamente válidas y esto por muchas razones: falseamiento, variedad, resulta difícil analizar la alimentación de años pasados, y sobre,

todo, existen grandes diferencias entre los mismos obesos. De todas maneras distinguen cuatro grupos según el patrón alimenticio:

—Las hiperfagias: Que corresponden a la absorción de enormes cantidades de comida, excediendo manifiestamente las necesidades energéticas. La totalidad de hiperfagias tienen carácter neurológico, psiquiátrico, emocional o sociológico. Veamos:

- a) Neurológico: Hiperfagia que se acompaña de signos clínicos, radiológicos y endocrinos (lesiones hipotalámicas, tumorales, traumáticas, meningoencefálicas, etc.).
- b) Psiquiátrico: Las causas son evidentes, demencias, psicosis disociativas, oligofrenias y neurosis severas, en especial de angustia.
- c) Emocional: Hiperfagia asociada a un shock emotivo grave, a un traumatismo afectivo, a una situación existencial insoluble. En el caso de la mujer se refiere muchas veces a un episodio conflictivo de la vida genital (pubertad, matrimonio, embarazo, menopausia, etc.).
- d) Sociológico: Existe un contexto familiar (hábitos), o social (fiestas, etc.), que incitan al consumo exagerado.

—Las compulsiones alimenticias: Se caracterizan por una impulsión repetida e irresistible a comer. Suelen sobrevenir al final del trabajo o por la noche (“night eating syndrome”). No siempre se acompañan de hambre y suelen elegirse hidratos de carbono. Se observa en sujetos muy ansiosos que han recibido una educación a la vez autoritaria y frustrante.

—“Grignotages” (comer a todas horas): Se caracterizan por la toma de pequeñas cantidades de comida casi todo el día. Se observa en mujeres solas y ansiosas. Se trata de un medio de lucha contra la ansiedad.

—Grandes errores alimenticios: Gente con apetito que ingieren comidas muy ricas y casi siempre alcohol. Como ciertas hiperfagias son inseparables del clima familiar o sociocultural (gastronomía, comidas de negocios, etc.).

Todas estas observaciones, sugieren según Aimez (1972), que los obesos presentan trastornos en sus conductas alimenticias, ya sea en la cantidad (hiperfagia), cualidad (comidas muy ricas), ritmo (compulsiones), número (grignotage), o varias a la vez. De todas maneras se ha demostrado que estas conductas también las pueden presentar los no obesos.

Dentro de este apartado, la clasificación más detallada es la de Creff y Herchberger (1979), que distinguen los comportamientos alimenticios siguientes:

—El obeso común: Se trata del 50 % aproximadamente de los que acuden a consulta. Su consumo alimenticio es normal (normofágico). No hay perturbaciones psicológicas.

—El obeso hiperfágico: Representa cerca del 20 % de obesos. Tienen mucha necesidad de comer, son buenos conocedores de la gastronomía y les gusta todo.

—El obeso hiperfágico aberrante: Se trata de un caso exagerado del anterior, no suele ser buen conocedor de la gastronomía, se alimenta básicamente de pan, pata-

tas, legumbres y vino. Se trata de apetitos específicos que obedecen a pautas familiares aprendidas.

—El obeso bulímico: Representa el 10 0/0, suelen ser mujeres, sobre todo las jóvenes. Se trata de la necesidad de comer aún sin sentir hambre e incluso sintiendo saciedad. Los accesos bulímicos pueden aparecer en cualquier momento, pero sobre todo antes de las comidas o por las noches (“night eating syndrom”). Los períodos bulímicos pueden aparecer y durar meses o años y pueden estar cortados por fases de anorexia con el consiguiente adelgazamiento. En el sustrato se encuentran perturbaciones psicológicas que sobrepasan las vías metabólicas o nerviosas de información.

—El obeso hiperfágico mental: Se trata de un cuadro muy parecido al anterior, pero que sigue el ritmo horario de las comidas normales y además tiene accesos de bulimia. En este caso el sobrepeso aparece antes que en el bulímico.

—El obeso “grignoteur”: Son el 15 0/0, se trata de una bulimia reducida. Suelen ser sujetos con una estructura psicológica frágil. Su comportamiento de “grignoteur” suele ocurrir en momentos de fuerte tensión interna. Pero sólo puede consumir poca cantidad de comida.

—El dismorfofóbico: Suele darse en mujeres, en especial en las jóvenes. Abarca un 10 0/0 de casos. Rechazan su cuerpo de forma obsesiva y fóbica buscando remedios milagrosos para su obesidad. Su sobrepeso puede ser local y no demasiado acentuado. Les preocupa ante todo la forma.

—El disponderofóbico: Aquí se trata de antiguos obesos, son ya personas mayores que no les preocupa la forma, pero sí el peso, que lo quieren mantener igual que un joven.

### Según el punto de vista psicodinámico

Dentro del grupo de autores que fundamentan su clasificación en principios psicoanalíticos caben destacar Bruch y Saltiel. El primero es una pediatra psicoanalista que puede considerarse como el mayor exponente del estudio psicodinámico de la obesidad, sus publicaciones son muy numerosas. Saltiel es un investigador con publicaciones más recientes, con un gran espíritu crítico y desde luego uno de los máximos representantes de la escuela francesa. Veamos sus respectivas clasificaciones.

**Bruch** (citado por **Boegner-Plichet**, 1963) después de incidir en la necesidad de un estudio clínico que permita eliminar las causas orgánicas distingue un tipo de obesidad sin problemas emocionales y dos de origen psicógeno. Veremos las dos últimas:

—La obesidad reactiva: Se presenta en ciertas familias caracterizadas por la “buena mesa”, comedores y gruesos. A causa de su esfuerzo en el trabajo han adquirido un buen nivel económico que traducen a una buena comida: la comida como sinónimo de riqueza. El recuerdo de haber pasado hambre les incita a sobrealimentarse y a sobrealimentar a sus hijos. El problema de los “restos de comida” puede incluirse aquí, el ama de casa se rebela a tirar los platos que ha cocinado y prefiere terminarlos. Además, el estudio de la madre demuestra que ella es ansiosa y que no soporta bien al hijo; enmascara su agresividad por una protección excesiva como medio de evitar la culpabilidad.

El nacimiento de un hermano puede generar también, en virtud de los celos, una obesidad reactiva, el niño compensa sus necesidades con la comida. Una decepción sentimental puede generar también bulimia y obesidad. A nivel más general los problemas familiares también pueden afectar al niño (divorcio, enfermedad). La mayoría de veces estas obesidades reactivas son pasajeras y retroceden con una dieta y una psicoterapia explicativa. En pocos casos estas obesidades resultan resistentes y entonces hay que sospechar un estado de perturbación mental que posiblemente indicará que la obesidad es parte intrínseca de un proceso de desarrollo.

—La obesidad de desarrollo (l'obésité, partie intrinseque d'un processus de développement): Aquí la obesidad puede llegar a ser monstruosa. Interesa estudiar profundamente las actitudes de la madre hacia el niño. Generalmente la madre es dominante y el niño no es capaz de comer solo, de vestirse solo, incluso en edades avanzadas. Las madres se caracterizan por un rechazo inconsciente del niño y de su sexo. Se encuentra en un 70 0/0 de casos.

En otras ocasiones, el niño es utilizado por los padres como una compensación a las severas frustraciones de su propia vida: lo ven como desean y no como es en realidad. Estos niños suelen caracterizarse por una gran corpulencia, buen apetito y buena capacidad intelectual; esto permite diferenciarlos de los hipotiroidianos y los enajenados mentales. Además presentan por el contrario, una apatía extraordinaria que favorece el dominio materno, no les gusta andar, vestirse, comer, prefieren la "bulimia de biberón" en lugar de las comidas sólidas, es como una tendencia a quedarse en la primera infancia. A pesar de su inteligencia estos chicos son tímidos, miedosos, su inmadurez es evidente y se manifiesta en la escuela, no les gusta jugar con los otros y gastarse físicamente. Tienen pocos amigos y prefieren jugar tranquilos. No aceptan que les contraríen, no son capaces de aceptar la mínima frustración y el mínimo retraso en la realización de su deseo. Su dependencia es un medio de controlar agresivamente su entorno. Su voracidad explica a la vez su avidez de afecto y agresividad. Para ellos estar gruesos es un signo de fuerza y de autoridad, en ocasiones son brutales con los otros, aunque es raro, no osan manifestar su agresividad para no perder el afecto de los otros, el cual tanto necesitan. En fin, su imagen corporal está perturbada sin llegar a una imagen de escisión psicótica. Hay cierta confusión en su identidad sexual: la obesidad es una protección contra el peligro de una sexualidad naciente, es el medio para mantenerse niño.

Como vemos estas características se asemejan en algunos puntos a los niños psicóticos, de hecho pueden evocar conductas psicóticas (ansiedad extrema, fobias, actividad delirante, inestabilidad próxima a agitaciones pseudo-maníacas). La fragilidad de estos chicos es grande y son capaces ante una frustración muy importante de descompensarse y presentar un estado psicótico agudo. La obesidad es una protección contra la evolución esquizofrénica. Es preciso evitar tratamientos para adelgazar que en realidad no se aceptan en lo profundo. Es necesario saber que en estos casos es peligroso el tratamiento, antes debe aplicarse una terapia analítica.

En cuanto a la clasificación de Saltiel (1973), que es sin lugar a dudas la más completa, anotemos que hace especial hincapié en que su categorización no debe consi-

derarse reduccionista, en cambio sí como un instrumento de trabajo que contribuya a entender mejor el contexto y el pronóstico.

Existen, según él, una profunda diversificación de obesidades que se pueden encuadrar fácilmente según su historia y situación:

a) Los sucesos: La fecha de aparición de las primeras fluctuaciones de peso o de trastornos de la alimentación y la búsqueda del contexto precipitante aportan datos valiosos.

b) El binomio "oralidad-cuerpo": Es fundamental buscar las significaciones de la imagen corporal. A veces el sobrepeso es utilizado para ciertos fines (obesidades estructurales), o bien, simplemente asumido (obesidades exógenas), otras veces el cuerpo es "sufrido", visto a través de la mirada del otro (obesidades de conflicto). Además puede significar un conflicto profundo (modo compulsivo), representar una defensa ansiolítica (hiperfagia reiterativa) o no tener una significación intrínseca (hiperfagia prandial).

c) El comportamiento ante el terapeuta: la relación puramente técnica que establece el paciente hay que valorarla, neutralidad, dependencia culpabilizada o intención dominadora. Es importante porque predispone a pensar cómo actúa con los otros. El terapeuta es visto como modelo del otro.

A partir de las distintas entrevistas se intentará situar a cada paciente dentro de los tipos siguientes:

—Las obesidades estructurales:

a) Definición: Se definen sólo para mujeres como aquellas donde la carga ponderal es parte integrante e indispensable para el equilibrio relacional patológico. Se pueden distinguir dos tipos: las obesidades estructurales de dominación y las obesidades estructurales de renunciación.

—Las obesidades estructurales de dominación: En la génesis de muchas de ellas encontramos una identificación masculina en donde la obesidad se concibe como un símbolo de poder.

a) Aparición: Suele aparecer en la época adulta, muchas veces en los primeros años de matrimonio o de promoción profesional; de manera progresiva, sin grandes fluctuaciones.

b) El binomio "oralidad-cuerpo": La hiperoralidad se establece sobre una hipertonia simple del comportamiento alimenticio (hiperfagia simple o "grignotage"), nunca compulsiones. El "yo" está de acuerdo con un cuerpo hipertrofiado

c) El universo relacional: Se trata de mujeres activas, solteras o que el cónyuge está eclipsado y visto como inferior.

d) Qué exigen al médico: La decisión del tratamiento es estrictamente personal y se debe a motivos externos (cánones estéticos).

e) Pronóstico: Suelen culpar del fracaso al médico. La pérdida de peso suele generar graves estados de angustia que persisten hasta recobrar el peso anterior.

—Las obesidades estructurales de renunciación, que siguen estas características:

- a) Aparición: Casi siempre en la adolescencia y se opera progresivamente, sin importantes fluctuaciones espontáneas.
- b) El binomio "oralidad-cuerpo": Se trata de una simple hipertonia del comportamiento alimenticio al servicio del cuerpo para hipertrofiarse. Representa una estructura de compensación, el cuerpo es refugio o modo de identificarse a la madre.
- c) El universo relacional: Se trata de adolescentes o mujeres solteras que viven cerca del ámbito familiar en donde la madre es el personaje dominante.
- d) Qué exigen al médico: Casi nunca suele ser una demanda personal, casi siempre debido a alguna enfermedad asociada, o por indicación de la madre. Los aspectos psicológicos son rechazados, procuran estar alejados del médico y son desconfiados.
- e) Pronóstico: La pérdida de peso genera angustia. Sólo pueden esperarse buenos resultados si el ambiente también varía bruscamente.

—Las obesidades de conflicto:

- a) Definición: Son el resultado de un conflicto primario patológico, un conflicto oral prolongado en el tiempo.
- b) Aparición: Puede ser en épocas muy diferentes, desde la primera infancia a un período determinado del adulto (matrimonio, separación del medio familiar, etc.). La aparición coincide con un conflicto primario. El peso se adquiere con grandes fluctuaciones, de manera que según la época puede haber o no sobrepeso.
- c) El binomio "oralidad-cuerpo": La hiperoralidad es esencialmente sobre el modo de compulsión alimenticia, deseo irresistible de incorporar independientemente del hambre y en respuesta a cualquier tensión. El comportamiento alimenticio es anárquico con fases de compulsión y otras de anorexia. La hiperoralidad es más culpabilizante que gratificante. El cuerpo se ve con desprecio y como el ejemplo de un fracaso permanente: "cuerpo sufrido".
- d) El universo relacional: Hay un gran repliegue hacia sí mismo, utilizan gran parte de su energía en una lucha interna. Dificultades para comunicarse con los otros y la vida sexual está bloqueada. Se trata de un desierto relacional en donde la constelación familiar es el único oasis. La madre es sobreprotectora e intervencionista, suele interponerse entre el sujeto y el terapeuta. La compulsión oral aparece a la vez como una respuesta agresiva a una madre frustrante y el deseo de prolongar la simbiosis con ella. El alimento guarda aquí todo el valor simbólico de la infancia: es el conflicto primario que se prolonga.
- e) Qué exigen al médico: La demanda de tratamiento es siempre personal. Las primeras motivaciones son de orden funcional o de vestimenta. Hay fuertes sensaciones de culpabilidad y autodesprecio. La relación es de completa dependencia.
- f) El pronóstico: Es difícil de formular y está en gran parte en función del terapeuta, cuya actitud hacia el sujeto será definitiva.

—La estructuración secundaria de las obesidades de conflicto: Un cierto número

de obesidades de conflicto pueden evolucionar hacia una disminución del conflicto intrapersonal, en los casos en que se modifique la relación con el entorno y aparezca una nueva estructuración, que siempre se formará bajo el signo de la dependencia. Aquí la sobrecarga se acentúa progresivamente. Las grandes compulsiones tienden a disminuir y va apareciendo una hiperfagia prandial o "grignotage" simple. El cuerpo hipertrofiado se admite a partir de una compensación: la obesidad es utilizada. Ya no aparece demanda personal de tratamiento, en todo caso la dicta el personaje dominante: es la "demanda transmitida". El pronóstico depende del enfoque terapéutico.

—Las obesidades exógenas:

- a) Definición: Estas obesidades se definen como aquellas que no presentan ningún conflicto primario patológico y que no se acompañan de ningún desorden permanente y determinante en la vida de relación. Pueden distinguirse dos cuadros bien diferenciados: las obesidades exógenas de ambiente y las obesidades exógenas de circunstancias.
- b) Aparición: Las obesidades exógenas de ambiente aparecen en períodos muy diversos, a veces en la infancia, resultado de hábitos alimenticios familiares o étnicos, el alimento es transmitido como un lenguaje. Otras veces aparecen en períodos muy tardíos, especialmente en los hombres, debido a una vida sedentaria o a "comidas de negocios". El placer de la mesa se convierte en una obligación social, el alimento gratifica la relación.  
Las obesidades exógenas de circunstancias aparecen en momentos muy precisos, con una especie de repliegues a la hiperoralidad, pero a título de compensación simple. Hay búsqueda de alimento que llena, colma hasta un punto determinado. Así las obesidades postmenopáusicas o contemporáneas a la toma de un anticonceptivo oral, se generan a partir de un sentimiento de castración; algunas obesidades del postparto tienen el mismo significado. En estos casos el sobrepeso se adquiere rápido.
- c) El binomio "oralidad-cuerpo": Las obesidades exógenas de ambiente se caracterizan por una simple hiperfagia prandial, el alimento sólo tiene un simbolismo gratificante, se da un entrenamiento oral que obliga a que la necesidad aparezca tarde. Por otra parte, las obesidades exógenas de circunstancias además de la hiperfagia prandial pueden ir acompañadas de "grignotage".
- d) Qué exigen al médico: La demanda de tratamiento se suscita sobre hechos precisos y exteriores, como aparición de trastornos somáticos correlativos al sobrepeso o susceptibles de mejorar con la reducción ponderal; se trata de una toma de conciencia del riesgo estadístico que comporta la obesidad. La decisión para acudir al tratamiento es estrictamente personal. El terapeuta es considerado como un simple consejero técnico.
- e) Pronóstico: Las de ambiente tienen un pronóstico favorable, hay una frustración inicial que luego pasa a segundo plano debido a la gratificación de la pérdida de peso. Las de circunstancia pueden tener resultados más desfavorables en algunos casos.



## CONCLUSION

Como hemos visto son muchas las clasificaciones existentes, y en bastantes ocasiones resulta difícil encasillar a algunos obesos; por este motivo y el que hemos apuntado al principio con respecto a los objetivos del psicólogo clínico, estas clasificaciones no deben rebasar una función orientativa.

Desde luego parece evidente que las personas obesas padecen con mayor proporción alteraciones emocionales, en nuestra práctica clínica lo hemos podido observar a partir de estudios psicodiagnósticos amplios, ahora bien, resulta muy aventurado el poder discriminar si la obesidad y la alteración emocional son elementos combinados dentro de un mismo síndrome, o si alguno de ellos es causa del otro.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAM, H.S. y otros (1976): Psychological adaptation to jejunoileal bypass for morbid obesity. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 162, pp. 151-157.
- AIMEZ, P. y otros (1972): Controle du comportement alimentaire, role de l'environnement dans l'obésité humaine. *Revue de praticien*, 6, pp. 805-821.
- BOEGNER-PLICHET, M.J. (1963): Les obésités psychosomatiques de l'enfant. *Cahiers R.M.F.*, pp. 57-59.
- CREFF, A.F.; HERSCHBERG, A.D. (1979): *Abrégé d'obésité*. Ed. Masson, Paris.
- GARCIA, N. y otros (1978): La cure d'amaigrissement en milieu hospitalier. *Revue de Médecine Psychosomatique*, 3, pp. 287-304.
- HELD, M.L.; SNOW, D.L. (1972): M.M.P.I. Internal-external control, and problem check lists-cores of obese adolescent females. *Journal of Clinical Psychology*, 28, pp. 523-525.
- KARP, S.A.; PARDES, H. (1965): Psychological differentiation in obese women. *Psychosomatic Medicine*, 27, pp. 238-244.
- KARPOWITZ, D.H. y otros (1975): Personality and behavior differences of obese and nonobese adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, pp. 886-891.
- LAXENAIRE, M. y otros (1975): Le psychiatre et l'obésité. *Psychologie Médicale*, 7, pp. 71-76.
- MARAÑON, G. (1972): *Gordos y flacos*. Obras completas, tomo VIII. Ed. Espasa-Calpe, Madrid.
- OLINER, P. y otros (1974): Responsiveness to affective stimuli by obese and normal individuals. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, pp. 78-80.
- SALTIEL, H. (1973): L'obésité-symptôme: Classification psychodynamique et conduite thérapeutique. *Sem. Hôp. Paris*, 53, pp. 3629-3638.

- SASSOLAS, G.; PELLET, J. (1967): Le psychisme des obèses. *Cahiers Med. Lyonnais*, 4, pp. 295-302.
- SIMONIN, R. y otros (1963): Psychopathologie des dyspondéroses. *L'oeuvre Med.*, 7, pp. 117-130.
- STUNKARD, A.J. (1959): Eating patterns and obesity. *Psychiatric Quarterly*, 33, pp. 284-295.
- TREMOLIERES, J. (1973): Obesity as a global problem. *Proc. Nutr. Soc.*, 32, pp. 169-174.
- TREMOLIERES, J. (1975): Les troubles alimentaires des adolescents. *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, 23, pp. 405-424.
- WAYSFELD, B. y otros (1976): La demande de la femme obèse. *Revue de Médecine Psychosomatique*, 18, p. 305.



## ANALISI I TRACTAMENT D'UN PROBLEMA DE LECTURA EN UN SUBJECTE AMB LESIO CEREBRAL

X. Bornas i Agustí  
G. Alcacer i Gasch

Qualsevol aprenentatge es pot entendre com a intrincada xarxa de processos conductuals, cada un dels quals implica i "requereix" la interacció permanent d'un organisme i un medi. Aquests processos conductuals o interconductuals (terme proposat per Kantor (1967) que il·lustra més bé la base d'interacció esmentada) han estat estudiats amb profunditat per l'Anàlisi Experimental del Comportament i és des d'aquesta perspectiva des d'on aquí enfoquem un problema concret d'aprenentatge de la lectura, en relació al qual es proposa una explicació i una solució.

Les dificultats en la lectura han rebut i segueixen rebent una atenció molt gran en els darrers anys; només cal pensar que la "dislèxia" ha estat considerada com la "malaltia del segle". Entre les dotzenes de llibres dedicats a aquelles dificultats és fàcil trobar unes normes exposades de forma més o menys sistemàtica i que en gran mesura deriven del sentit comú més que del coneixement científic (v. p. ex. Kocher, F., 1975, pp. 75 i ss.). En el present article, moltes d'aquestes normes són seguides quasi al peu de la lletra de forma "casual", és a dir sense haver-nos-les plantejat. La principal innovació que aquí es presenta està en l'enfoc analític, en la identificació i definició de tots els components que intervenen en els processos interconductuals implicats en el problema, components que ho són tant de l'entorn com del comportament del subjecte.

A un altre nivell voldriem mostrar l'estreta relació que hi ha entre les bases filosòfiques d'una ciència i les seves aplicacions ja que el present treball n'és un exemple. Podria semblar que ens fixem un objectiu excessivament ambiciós i convé acla-

rir que a nivell teòric aquest tema ha estat tractat amb una certa extensió a un treball anterior d'un dels autors (Bornas, 1981); per tant aquí només pretenem donar un exemple d'aquella relació (i d'aquí que usem el terme "mostrar"). Concretant una mica més afirmarem que el tractament que es descriu a continuació (aplicació de l'Anàlisi Conductual) és la contrastació de diverses hipòtesis (requeriment de contrastabilitat dins la filosofia de l'Anàlisi Conductual).

## EL SUBJECTE

S és una nina de vuit anys diagnosticada de paràlisi cerebral, amb una afectació motriu poc pronunciada (reflectida en dificultats de la marxa tot i que aquesta és independent i útil) i amb una afectació gran de l'orientació espacial; és una nina "desorganitzada". Té una història llarga de fracàs en l'aprenentatge de la lectura que s'ha considerat degut a aquella alteració i moltes vegades a l'escola s'ha intentat corregir l'esmentat dèficit com a cosa prèvia en la consideració de que, d'altra forma, el temps invertit en aquell aprenentatge seria inútilment desaprofitat. Quant al llenguatge oral no s'observen dificultats de cap tipus: S xerra en castellà a casa i té una pronunciació molt correcta malgrat la seva mare és sueca i el seu castellà té moltes incorreccions. A l'escola també xerra en castellà habitualment encara que a vegades s'expressa força bé en mallorquí, sobretot quan parla amb un company de la classe. Aquesta llengua l'entén perfectament.

Quan a un dels autors li fou presentat el cas per a una anàlisi individual, el problema estava centrat en l'aspecte de la lectura ja que el repetit fracàs en aquest aprenentatge preocupava tant a la família com a la mestra del S. En algun moment es va sospitar la impossibilitat de que S aprengué a llegir.

Els resultats més importants de l'anàlisi es poden resumir breument: En primer lloc és evident l'existència de trastorns en l'organització espacial però la majoria no semblen directament rellevants en relació al problema concret de lectura. En segon lloc s'observa que quan es presenta al subjecte una paraula formada per lletres de les que coneix (vocals, p, m i de manera poc clara t i s) immediatament dona una *lectura amb significat* (emet el que anomenarem "respostes significatives"). Moltes vegades la paraula escrita i la paraula "legida" són diferents però tenen el factor comú de tenir significat. Intrigat per aquest fenomen es presenten a S combinacions de lletres ja conegudes sense significat i s'observa que invariablement S les llegeix com a paraules amb significat (per exemple, davant la combinació "pu" llegeix "pan" o "puerta" o qualsevol altra paraula).

El problema, en funció d'això, es va categoritzar en termes d'una equivocada associació entre estímuls visuals gràfics i respostes verbals: davant unes formes gràfiques més o menys concretes, S pronuncia paraules amb significat. Evidentment la categoria de respostes del S és equivocada, massa limitada, ja que no comprèn la possibilitat o classe de respostes asignificatives.

## HIPOTESIS EXPLICATIVES DEL PROBLEMA

Les dificultats en l'aprenentatge de la lectura semblaven agrupar-se al voltant d'un.

fet principal: S havia adquirit un patró de resposta verbal (lectora) equivocada. En aquesta adquisició hi ha, com dèiem al principi, una sèrie de processos interconductuals implicats que la poden explicar, al menys en part. Intentarem per tant analitzar-la en termes d'aquells processos més bàsics i suggerir les corresponents hipòtesis explicatives.

1.- S'observa una dificultosa discriminació d'estímuls escrits ja que les respostes donades en presència d'uns o altres no són correctes. A nivell de lletres, aquestes dificultats assenyalen la necessitat de treballar analíticament les discriminacions del S. A nivell de paraules, la no discriminació sembla ésser deguda a l'aprenentatge d'una norma "signe-significat" massa radical: podríem parlar d'una excessiva generalització ja que en presència de qualsevol signe, S dona una resposta verbal significativa.

2.- En part explicant aquest fet, sembla involucrat en l'esmentada adquisició errada un procés imitatiu: un dels alumnes de la mateixa classe de S, més avançat en lectura, llegeix paraules i, certament, cada paraula té un significat. Les respostes d'aquest alumne són reforçades positivament (cosa ben normal) i sembla factible pensar que es converteix en un model per a la imitació del S, cosa que concordaria amb la teoria de Bandura i Walters (1963) sobre el reforçament vicari.

3.- La repetida exposició del S a unes contingències de fracàs en la lectura (reforçadors negatius) sembla haver provocat un cert grau d'ansietat en S quan li és presentada alguna tasca en la qual ha de llegir. L'emissió de respostes significatives s'hauria convertit en un substitut de les respostes correctes ja que, no havent-les après encara (procés de discriminació esmentat abans), donar-les és seguit de fracàs, mentres que donant una resposta significativa (i aquí cal tenir en compte que S coneixia algunes lletres i que sempre li eren presentades, naturalment, combinacions de les que ja coneixia) les probabilitats d'èxit augmentaven considerablement; així, per un costat aquesta conducta era reforçada de forma intermitent a una raó variable indeterminada (reforçament positiu) per l'aprovació i l'èxit; i d'altra banda aquest èxit reduïa l'ansietat, de manera que la conducta era reforçada també negativament (aquí convé recordar que la latència de les respostes significatives del S era mínima).

La interrelació apuntada d'aquests tres factors explica el problema suggerint una via de contrastació de les hipòtesis. Aquesta via, com hem dit a la introducció, és precisament el programa o tractament dissenyat per a l'aprenentatge de la lectura. Exposem primer les línies generals i després els detalls d'aquest programa.

## ASPECTES GENERALS DEL PROGRAMA

En primer lloc convé ressaltar que sí vam considerar rellevant per a l'aprenentatge de la lectura un fet relatiu a l'organització espacial del subjecte: el comportament de començar les tasques per l'esquerra i anar cap a la dreta. Aquesta conducta es va treballar com a prèvia i necessària per a aprendre a llegir, ja que, a part del cas de lletres simples, és totalment indispensable haver-la adquirida per a llegir combinacions de dues o més lletres, siguin o no paraules. És important aclarir que no intentàvem que S adquirís "el concepte" d'esquerra i dreta en l'espai gràfic sinó que adquirís una conducta molt concreta de "començar per l'esquerra i anar cap a la dreta".

Quant al component imitatiu suggerit per l'anàlisi anterior, hem de dir que es va resoldre sense cap intenció per part nostra quan l'alumne que actuava d'hipotètic model va deixar d'assistir a l'escola del S.

El factor d'ansietat es va contrarrestar començant l'aprenentatge de discriminacions amb els signes que S no coneixia a l'iniciar el programa. Així, davant aquests signes era més improbable que el subjecte donés respostes significatives prèviament condicionades. Per exemple, es va començar per la lletra efa (f) que mai no li havia estat ensenyada. També es va aplicar l'extinció d'aquelles respostes esporàdiques del patró anterior. Eventualment també es donaven indicacions respecte a la lectura correcta de sons, síl·labes i paraules en el sentit de tranquil·litzar-la i fer-li veure que era capaç de llegir sense errors. Naturalment, a més eren reforçades positivament les respostes correctes.

L'aprenentatge pròpiament dit de la lectura queda esquematitzat en els següents passos:

1.- Aprenentatge de les discriminacions de lletres. Davant de cada lletra (estímul discriminatiu) S emet el so corresponent (resposta) i és reforçada positivament amb atenció (v. detall més envant).

2.- Aprenentatge de la lectura de combinacions de lletres, primer sense significat. Davant un estímul complex de dues o tres lletres juntes, S emet els sons corresponents a cada una, començant per l'esquerra, de forma ràpida i reduint cada cop més la pausa entre les pronunciacions, essent reforçada l'emissió lligada dels sons al final del procés.

3.- Aprenentatge de la lectura de paraules (o combinacions significatives de lletres). El procés és similar i aquí entra en funcionament un nou reforçador: l'èxit al reconèixer el significat de la combinació llegida, que a la llarga haurà de ser l'únic reforçador immediat de la conducta de llegir del subjecte.

4.- Aprenentatge de la lectura de textos. Aquest pas es comença a treballar en el moment actual.

## EL PROGRAMA EN CONCRET

Les sessions es van fer individualitzadament dins l'aula del grup al que està S i sempre en presència d'un o dos nins més. Cada sessió durava entre 30 i 45 minuts. Fins el moment actual el nombre de sessions és de 35, a raó de dues o tres cada setmana.

Vam creure convenient començar el nou aprenentatge amb lletra d'impremta malgrat els anteriors intents de que S llegís s'havien fet amb lletra lligada, perquè a) la diferència entre estímuls seria més gran i les probabilitats de desvetllar ansietat i/o evocar respostes significatives serien menys nombroses, i b) ens semblaren més fàcils de reproduir i de discriminar.

Inicialment es va treballar la conducta d'anar d'esquerra a dreta en una sèrie d'exercicis com a tasca prèvia, tal com hem dit abans; entre aquests exercicis hi havia la discriminació de formes gràfiques senzilles i entre aquestes formes algunes eren lletres, però al S no se li va dir. Com que la discriminació era correcta vam poder afirmar que S era capaç de discriminar les lletres *si no sabia que eren lletres*. Anteriorment.

s'havia suposat que S no tenia capacitat per a aprendre a llegir ja que no retenia noves lletres una vegada n'havia après un parell. Això ens va animar perquè augmentava les probabilitats d'èxit del programa al donar una primera petita corroboració de la hipòtesi inicial.

L'ordre en el qual s'han anat treballant les lletres, comptant que el S ja sabia les vocals i oblidant que sabia la "p" i la "m", és el següent: f, s, t, d, p, l, j, n, m, fi, h, b, ll, v, z, ch, que, qui, y, ca, co, cu, ce, ci, ga, go, gu, gue, gui, ge, gi, r, rr. Els criteris seguits per a decidir aquesta ordenació són diversos però podem esmentar com a principals:

1.- Les primeres lletres han de ser desconegudes del S, no s'han d'haver treballat anteriorment; igualment, la introducció d'una lletra coneguda ve després de tres o quatre de noves. Això obeeix a la necessitat de reduir al mínim les probabilitats d'aparició de respostes significatives de l'anterior aprenentatge.

2.- S'ha de començar amb les lletres que tinguin una pronunciació fàcil i el so de les quals es pugui allargar. Per exemple, la efa és més fàcil que la be ja que la pronunciació d'aquesta és igual que la de la be baixa en castellà; de la mateixa manera, el so /f/ es pot allargar, cosa que no passa, per exemple, amb el so /p/.

3.- Es deixaran pel final aquelles lletres que tenen més d'un so. Així es retarda l'aprenentatge de la ce i la ge i també el de la erra.

Quant al reforçament que s'ha usat al llarg del programa, val a dir que consta de dos elements: un és l'aprovació verbal social dispensada continuament de forma contingent a tota resposta correcta del subjecte. L'altre, més sistematitzat, ha consistit en la possibilitat de posar els fulls d'exercicis a una carpeta especial: la carpeta de les estrelles. Aquí només hi poden entrar les feines ben fetes, sense errors i ben presentades (sense arrugar ni embrutar). Es tracta d'una carpeta normal, tamany foli, de color blau, en la qual hi ha el nom del S amb lletres grosses i voltat d'estrelles de color groc aferrades (gomets). La quasi totalitat dels fulls passen a la carpeta i això indica que és un reforçador eficaç. L'ús d'aquesta carpeta havia començat una mica abans d'iniciar el programa de lectura concret.

També en relació al reforçament s'ha de dir que a vegades s'ha simulat un joc "motivador" (per exemple de detectius en relació a la tasca de localitzar una forma entre moltes formes similars) tot i que això ha estat fruit de la iniciativa de l'educador més que d'una planificació prèvia. I val a dir que ha donat molt bon resultat.

Cap al final del programa (de la part que aquí es presenta), a més del reforçament de la família a partir d'unes instruccions concretes que se'ls van donar, ha estat necessari incrementar el reforçament: quan S escriu o llegeix bé una paraula se li dóna immediatament una estrella dibuixada, a més de l'aprovació verbal. En funció del següent criteri s'administren les estrelles donades:

0 (Cap estrella) quan oblida lletres que no siguin la "h" (aquesta encara se li permet no posar-la) o quan confon lletres que no siguin "b-v", confusió que també, de moment, li és permesa.

1 (Una estrella) quan no oblida cap lletra però ha rebut suport verbal i la grafia és poc cuidada (en cas de que s'hagi d'escriure).



2 Quan rep suport verbal però la grafia és cuidada (id.).

3 Quan la grafia és cuidada, no ha rebut suport verbal i no fa cap error.

Finalment, hi ha un reforçament a llarg termini: l'autora deixarà de fumar quan S conegui totes les lletres.

## EL PROCEDIMENT

Com hem dit, el primer pas, deixant a part les tasques prèvies esmentades, va ser el de l'aprenentatge de les lletres simples. Tanmateix, no vam esperar que el S aprengués totes les lletres abans de passar a la lectura i escriptura de síl·labes i paraules; per això en el present apartat exposem el procediment real seguit fins ara i es notará una certa barreja en les feines que S ha anat realitzant (en contrast amb la planificació de quatre passos esmentada anteriorment). Preferim exposar-les així per tal de reflectir la realitat del programa (de la seva aplicació concretament) abans que fer una descripció independent de cada pas que seria més elegant però menys real.

Amb tot, l'aprenentatge de cada lletra inclou una sèrie de passos comuns. Prement com a exemple la lletra efa, aquests passos són:

1.- Imitació oral: Presentació del estímuls discriminatius: la figura gràfica de la lletra (f); la instrucció verbal "esta letra se llama /f/"; i l'ordre verbal d'imitar el so (model auditiu).

Resposta del S: Imitar el so /f/.

Estímul reforçador: Aprovació verbal, exageració de l'èxit, atenció, etc.

2.- Pronunciació del so /f/ a partir de la seva representació gràfica.

Estímuls discriminatius: Figura gràfica (f),

"¿Cuál es esta letra?" o "¿Cómo se llama esta letra?"

Resposta del S: Pronunciació del so /f/ sense model auditiu.

Estímul reforçador: Verbal-social.

3.- Joc del full amb trampes. Es tracta d'un full en el qual hi ha formes similars a la de la efa entre moltes efes (fig. 1). S'havia de trobar les efes i rebutjar les similars però no iguals. El "quid" estava en que se li presentava al subjecte sota la forma d'un joc de detectius dient-li que calia ser un gran detectiu per a aconseguir-ho i lloant el seu èxit en termes semblants. Val a dir que s'exigia a S que comencés per l'esquerra i anés cap a la dreta en les seves investigacions detectivesques.

4.- Discriminació entre formes similars sense model visual-gràfic.

Estímuls discriminatius: Full amb efes i formes similars.

"Mete en un redondel rojo todas las /f/".

Resposta del S: Fer un cercle al voltant de cada efa.

Estímul reforçador: Social-verbal.

5.- Discriminació de la figura en un text normal (és a dir entre altres lletres). El procediment era igual que al pas anterior (fig. 2).

6.- Escriure la lletra a partir del model auditiu.

Estímuls discriminatius: /f/ o pronunciació del model so corresponent.

"Ahora vamos a hacer un dictado... ¿preparada?... /f/..."

Resposta del S: Escriure la lletra efa.

Estímul reforçador: Social-verbal.

A la figura 3 es pot veure el model de full usat en aquest pas.

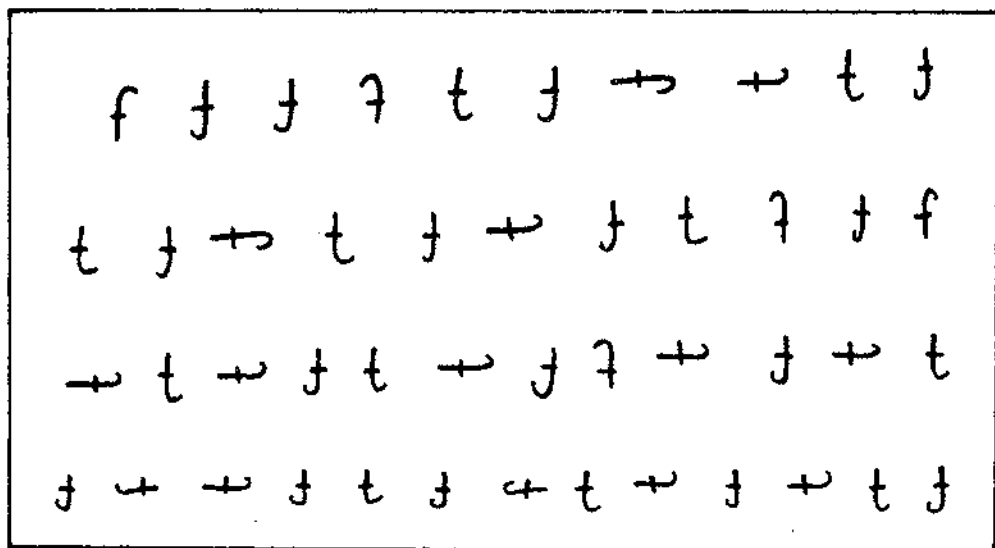


Figura 1: Acompanyava a aquest full l'ordre verbal: "Mete en un redondel rojo las /f/, sólo las que son de verdad /f/. Esta hoja tiene trampas".

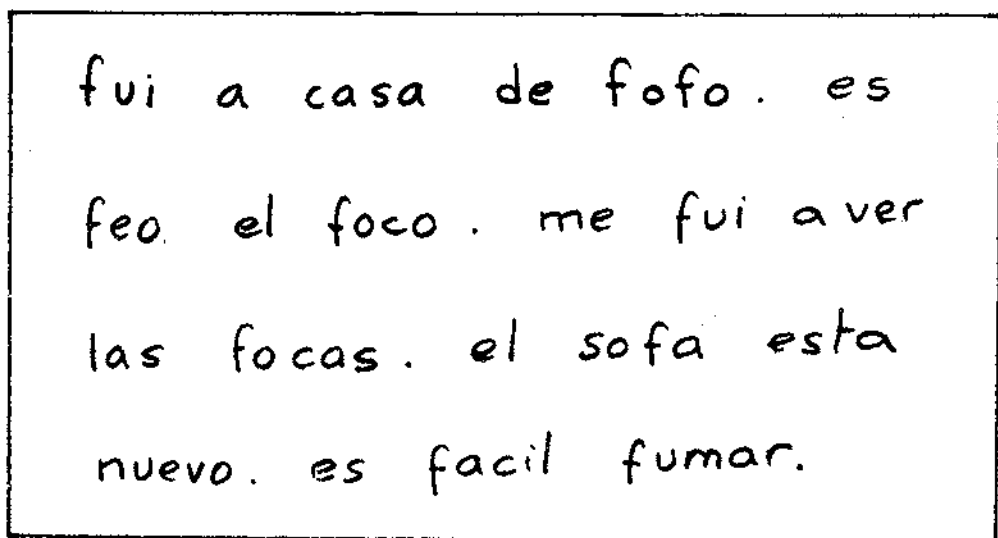


Figura 2: La instrucció verbal en aquest cas era: "Haz una rayita debajo de la /f/, con color rojo".

## dictado    sonidos


Figura 3: "Vamos a hacer un dictado". Se li presenta el full i es comença: /f/, /s/, /t/, /a/, /l/, /e/,... El subjecte ha d'escriure una lletra a cada quadre.

Aquest és, breument esquematitzat, el procediment seguit en l'aprenentatge de cada lletra. Com es comprèn no era tan estricte com es presenta ara, havent-hi sempre algunes petites variants incontrolables.

Convé notar que al pas 6 la conducta del S s'aparta de la lectura pròpiament dita ja que és la d'escriure la lletra; tanmateix, vam considerar necessari incloure aquesta tasca a) pel seu interès i estreta relació amb la lectura, b) perquè també és necessari que S aprengui a escriure les lletres i paraules que sent, i c) perquè proporciona una bona mesura del progrés assolit en cada una de les discriminacions treballades. En realitat la conducta d'escriure ha ocupat un lloc principal en el programa, especialment perquè l'escriptura a partir d'un model gràfic implica i requereix necessàriament la "lectura" interioritzada.

També és important observar que el reforçament social-verbal no és l'únic: com hem dit, la "carpeta de les estrelles" era un poderós reforçador i el fet de ficar-hi el full o fulls d'exercicis de cada sessió era un reforçament important pel subjecte, aplicat segons una raó variable indeterminada.

Quan S ja discriminava correctament les lletres f, s, d, t, p, n (al cap de 10 sessions aproximadament) es començà el dictat de síl·labes directes i inverses. Prèviament s'intentà la lectura però es va veure que apareixien respostes d'ansietat i que S es "bloquejava"; per això vam esperar un temps i vam idear una tècnica gradual per a aquest aprenentatge abans de fer que llegís aquelles síl·labes. En el dictat primer era necessari allargar el so de cada lletra per tal de facilitar que el S les identificués. Progressivament la llargada de cada so es va anar reduint fins que va tenir la normal.

Un cop el subjecte havia escrit la síl·laba dictada se li demanava que la llegís, amb model auditiu, sense forçar gens la situació. La tècnica més especial consistia en presentar un full en blanc al S en el qual, al seu davant, s'escrivia cada lletra (d'una paraula o síl·laba) donant-li temps suficient per a pronunciar el so; una vegada escrita tota la síl·laba o paraula se li demanava que la llegís lligant els sons que abans havia produït per separat. Al mateix temps s'anaven treballant les discriminacions de les lletres l, m, h i j.

Al cap de 5 o 6 sessions, S era capaç d'escriure al dictat síl·labes i paraules curtes (v. fig. 4) i començava a lligar els sons de síl·labes.

dictado palabras		

Figura 4: S'escriu al dictat paraules bisíl·labes i trisíl·labes, amb combinacions directes i inverses (p. ex. "seta", "esta"). Una paraula per quadre.

Mentres es feia això, va sorgir un problema important: el germà del S li va dir el nom "tradicional" de les lletres (p. ex. n = ene), i quan S havia de llegir per exemple "na", deia "enea". La solució d'aquesta dificultat va consistir a xerrar amb els pares del S demanant que impedissin que el germà seguís "ensenyant" a S el nom de les lletres i donant-los-hi les normes que havien de seguir al respecte. Tanmateix, cal recordar que els pares estaven informats de tot el que es feia des del primer dia d'aplicació del programa.

Al cap de tres sessions les dificultats van quedar superades i S va tornar al nivell anterior de correcció.

Tot d'una es va continuar amb l'aprenentatge de les lletres b, ñ, ll, v i z, al mateix temps que es seguia treballant la lectura i escriptura de síl·labes i paraules al dictat. Això és aproximadament després de 25 sessions.

S'observà que S no havia perdut la por de llegir, és a dir, en menys mesura, encara hi havia una resposta d'ansietat quan a S se li presentava un text escrit (no en el cas de síl·labes o paraules); així, si se li demanava que el llegís, ho feia amb una veu quasi inaudible.

Convé assenyalar que el nombre de sessions requerit per a l'aprenentatge de cada lletra havia anat disminuint considerablement, de manera que després de només quatre sessions es va iniciar l'aprenentatge de les "difícils": ch, que, qui, y (aquestes estan suposant un increment en el nombre de sessions). Finalment, ja s'ha començat l'aprenentatge de la ce, amb els seus dos sons possibles.

Probablement perquè després de tantes sessions el procés esdevenia una mica rutinari, S va negar-se a seguir llegint dient que s'avorria. Vam decidir llavors iniciar un nou pas tant per a donar un atractiu a l'aprenentatge com per l'interès intrínsec que té: es presenta al S un full amb dibuixos (dotze, en general) i se li demana que escriuï el nom de cada un d'ells a sota (fig. 5). També a la inversa: es presenta un full amb quadres buits i una paraula a sota de cada un i se li diu al S que dibuixi, a sobre de cada paraula, l'objecte corresponent. Un tercer tipus de full combina els dos procediments (a la fig. 5 hi ha un full d'aquests darrers). Naturalment els objectes es seleccionen en funció dels progressos realitzats per S en cada moment, de manera que les paraules que ha d'excriure o llegir tinguin només lletres que ja coneix.

Com s'haurà pogut apreciar, el procediment, dins de la sistematització necessària és força asistemàtic. Moltes vegades la intuïció de l'autora i educadora s'ha posat per davant de la planificació prèvia obtenint bons resultats. Malgrat el poc rigor d'aquesta forma d'actuar voldriem que servís simplement per a il·lustrar la total necessarietat de l'element humà desconegut (intuïció, "savoir faire", habilitat...).



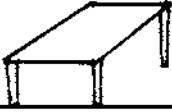



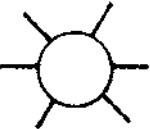

			
			
telefono	niño	silla	bota

Figura 5'

## ELS RESULTATS

No disposem de dades numèriques però això no impedeix fer una valoració del que s'ha aconseguit (l'esmentada absència es deu entre altres coses a la precarietat de les condicions materials d'aplicació del programa). També cal dir que en el moment de redactar aquest informe el programa, en una fase més avançada, segueix en funcionament i que, per tant, els resultats no s'han d'entendre com a definitius: no assenyalen en cap moment uns límits per a l'aprenentatge del subjecte.

En primer lloc, tenint en compte la repetida història de fracàs del subjecte en lectura i considerant que quan es va iniciar el programa detallat aquí S només coneixia les vocals i dues consonants (dues més no és segur que les hagués après), un resultat altament positiu és que S coneix actualment totes les consonants que li han estat ensenyades pel procediment descrit; és a dir, totes menys la *erra*, la *ce* i la *ge* amb les respectives variants de cada una (coneix i s'estan treballant ara els sons /ca/, /co/ i /cu/).

En segon lloc, S llegeix paraules que tinguin les lletres que coneix (no si hi ha combinacions mixtes que encara no s'han treballat) i escriu paraules tant a partir d'un mòdel auditiu com d'un model simbòlic (dibuix). Es pot afirmar que discrimina perfectament els sons simples ja que és capaç de, en presència d'un dibuix, a) pronunciar la paraula corresponent autoproporcionant-se el model auditiu, i b) a partir d'aquest model escriure-la correctament.

En tercer lloc, les respostes significatives que S va donar a l'anàlisi inicial i que eren fruit dels aprenentatges anteriors i dels processos interconductuals esmentats, han desaparegut completament.

Finalment, l'ansietat que provocava un text escrit s'ha reduït considerablement sense arribar a desaparèixer del tot. Actualment es segueix treballant aquest aspecte mitjançant la presentació d'un full en blanc en el qual, davant del S es va escrivint el text i S el va llegint (procediment que ja hem indicat anteriorment).

## COMENTARI FINAL

Com dèiem al començar aquest article, un tractament és la contrastació d'una o més hipòtesis. Presentant-les i exposant el programa (tractament) pensem haver il·lustrat o exemplificat el lligam que hi ha d'haver sempre entre l'aplicació d'una ciència i les seves bases filosòfiques (en aquest cas concret el requeriment de contrastabilitat (v. Popper, 1934; 1972) o replicabilitat (v. Sidman, 1960)). Això no vol dir que sense hipòtesis no es pugui "tractar" res: simplement assenyalava el seu valor en aquest univers concret.

El problema de lectura del S —entrant en el camp més fàctic— no està resolt si això significa poder afirmar que aquest sap llegir. Creiem que hem resolt el problema que impedia *iniciar l'aprenentatge* però evidentment s'ha de seguir treballant en diverses direccions entre les quals una de molt important és l'anomenada "comprensió lectora". Ara el S està preparat per a poder assolir un nivell adequat de lectura, però manca encara una tasca molt gran.

Quant al programa en sí i al procediment d'aplicació cal dir que no són perfectes:

En primer lloc sembla generalitzable a altres casos similars (v. Mckerracher, 1967) però caldrà recollir evidència experimental de que això és cert.

En segon lloc caldrà perfeccionar diversos detalls o aspectes que han quedat una mica a l'aire, per exemple: el de la generalització de la conducta apresada a altres situacions, amb persones diferents, a altres ambients, etc.; el del reforçament sistemàtic, a on l'ajuda d'aparells resoluria problemes d'excés de temps i d'una més sòlida implantació de les respostes; o el de les possibilitats d'aplicació col·lectiva.

Finalment val a dir que esperem poder oferir un informe més "definitiu" quan el programa hagi estat aplicat en la seva totalitat, en el qual es procurarà donar més informació d'aquests aspectes poc controlats ara.

5

### REFERENCIES BIBLIOGRAFQUES

- BANDURA, A. i WALTERS, R.H. (1963): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Ed. Alianza, Madrid 1977 (2ª ed.).
- BORNAS, X. (1981): *Aportacions de l'Anàlisi del Comportament a l'Educació*. Tesi de llicenciatura no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- KANTOR, J.R. (1967): *Psicología Interconductual*. Ed. Trillas, México 1978.
- KOCHER, F. (1975): *Reeducación de los trastornos de lectura*. Ed. Paideia, 1975 (3ª ed.).
- MCKERRACHER, D.W. (1967): *Disminución de dificultades de lectura mediante una técnica de condicionamiento operante simple*. Reproduit a ASHEN i POSER (1973): *Problemas Menores de la Conducta Infantil*. Ed. Fontanella, Barcelona 1977.
- POPPER, K.R. (1934): *La Lógica de la Investigación Científica*. Ed. Tecnos, Madrid 1962.
- POPPER, K.R. (1972): *Conocimiento Objetivo*. Ed. Tecnos, Madrid 1974.
- SIDMAN, M. (1960): *Tácticas de Investigación Científica*. Ed. Fontanella, Barcelona 1975 (2ª ed.).

## VISION CRITICA DEL PSICOANALISIS FREUDIANO A TRAVES DE LOS CONCEPTOS PAVLOVIANOS

E. Rigo Carratalá

### METODO. ADAPTACION Y ACTIVIDAD INSTINTIVA

Intentaré, a lo largo de este apartado, analizar aquellos puntos en los que la obra de Freud y Pavlov entran más en conflicto. La dificultad radica en el hecho de que ambas obras toman como objeto de su estudio muy distintos aspectos de la "conducta". No obstante puede, desde un punto de vista metodológico, hacerse una crítica pavloviana de la obra de Freud (K. Wells, 1963).

Aunque las diferencias metodológicas son grandes se refieren más al rigor científico que al planteamiento general de cómo debe aprehenderse el estudio de una entidad cualquiera. En este sentido es indudable que, si como veremos luego, el planteamiento de Pavlov se percibe como dialéctico, no menos cierto es que la obra de Freud ha permitido también dicha lectura, especialmente en los elementos sociales de sus escritos. Reflejo de ello es la corriente freudo-marxista <sup>1</sup>.

El método freudiano puede identificarse en cierto modo con el denominado método crónico pavloviano, que por su prolongada duración en el tiempo se opone al método "agudo", (tomese aquí la palabra método con las considerables reservas) basado en el experimento corto o "crítico".

El secreto del método crónico será el tratar al organismo como una totalidad, posibilitando de esta manera la investigación de la correlación *funcional* entre los elementos básicos de la teoría, que en Pavlov serán órganos y en Freud instancias psíquicas.

(1) Recordemos, en el campo de la crítica social, el concepto de "desublimación represiva", tan importante en "El hombre Unidimensional" de Marcuse. Se trata de una "desublimación controlada" e institucionalizada de la libido, lo cual no permite que se cumpla, de acuerdo con Freud, el que el fortalecimiento de la libido vaya acompañado de la debilitación de los impulsos agresivos. Estos elementos tan freudianos le sirven a Marcuse en su crítica social marxiana.



A Pavlov le interesaba estudiar el organismo sin variar el normal funcionamiento del mismo. La "fistula", le permitía un acceso a los órganos digestivos internos sin perjudicar la regulación nerviosa, el aporte sanguíneo y demás constantes vitales. Se trataba de estudiar el organismo sin aislarlo del medio como hacía el método agudo.

Freud con sus nuevas técnicas de análisis (sueños, actos fallidos, asociaciones diversas, etc.) trataba de conseguir lo mismo, lo cual era una superación respecto de las técnicas de hipnosis que aislaban en exceso el organismo de su entorno.

La tesis pavloviana está en el principio darwiniano de la interacción entre el organismo y el medio. Con este principio se explican los cambios adaptativos de la especie. Respecto a los cambios individuales (hábitos) diferenciará (a) el reflejo incondicionado mecanismo de la adaptación a aquellas características del medio que son más permanentes. No olvidemos que el reflejo incondicionado en una respuesta adaptativa que se ha hecho hereditaria. (b) Pero el medio ambiente no es en absoluto permanente, sino extremadamente variado y en constante fluctuación. Para adaptarse a estas condiciones cambiantes son necesarios los reflejos condicionados. Estos dos mecanismos no actúan aisladamente sino que están estrechamente entrelazados. Los reflejos condicionados se forman sobre la base de los incondicionados. Para la formación de los reflejos condicionados debe haber coincidencia de los nuevos estímulos con el reflejo incondicionado o con otros reflejos condicionados formados sobre la base de aquél.

El concepto de adaptación adquiere en la obra de Freud un puesto secundario, pues como aclara Fenichel (1966, p. 70) *"el psicoanálisis ha estudiado más acabadamente el aspecto defensivo del yo que el desarrollo de sus fuerzas positivas de adaptación. Pero las ideas de defensa y de adaptación se hallan íntimamente unidas. En un sentido dinámico la adaptación significa el hecho de hallar soluciones comunes a las tareas representadas por los impulsos internos y los estímulos (inhibidores y amenazadores) externos"*.

Gran importancia alcanza en Freud, al hablar de adaptación, el instinto. Este concepto marca claramente la diferencia de los dos enfoques: Freudiano y pavloviano. Pavlov en su visión reflexológica de la conducta piensa que una vez descubierto el reflejo como unidad básica de la conducta es absurdo el hablar de instinto, concepto por otro lado ligado a corrientes psicológicas de las que él quería separarse muy claramente. *"Los reflejos —nos dirá— al igual que los instintos, son reacciones determinadas del organismo ante agentes definidos, lo que hace que no haya necesidad de designarlos con nombres diferentes. Es preferible emplear la palabra reflejo ya que implica, desde el comienzo, un sentido rigurosamente científico"* (Pavlov 1972).

Es falso que la psicología psicoanalítica piense que todos los fenómenos psíquicos tengan una naturaleza instintiva. La interpretación correcta de Freud es que los fenómenos no instintivos han de explicarse como efectos de estímulos externos sobre necesidades que, en definitiva, si son biológicas.

Al respecto hay que aclarar con Fenichel que *"la expresión Trieb, utilizada por Freud, no significa exactamente lo mismo que la palabra instinto, que es como se la*

traduce habitualmente. El concepto de instinto lleva implícita la idea de que éste representa una pauta heredada e invariable" (Fenichel, 1966, p. 26), lo cual no es una interpretación correcta.

Hemos dicho antes que la adaptación, en sentido dinámico, consistía en hallar soluciones a las cuestiones planteadas por los impulsos internos y los estímulos externos. Para esta tarea Freud presenta una instancia psíquica —el yo— que funcionará de acuerdo con su propia fuerza y la de las instancias que la rodean.

Pavlov buscará, para ello, nuevamente un mecanismo biológico y neuronal. Para que el organismo pueda mantenerse en equilibrio con el medio que le rodea es necesario que constantemente analice y sintetice dicha realidad circundante. Los procesos sobre los que se apoya esta síntesis y análisis, son la excitación y la inhibición.

*"Inhibición no significa simplemente falta de susceptibilidad a la estimulación, sino que es una transformación de la excitación en una resistencia a ella. Es la negación de la excitación, no la falta de ésta"* (Wells, 1965, p. 69). En este sentido son importantes las actuales investigaciones sobre la inhibición. Asratyan por ejemplo, utilizando métodos electrofisiológicos, propone una interpretación del lugar en que se produce la inhibición diferente a la de Pavlov.

Desde el momento que se establece una conexión ésta tiende a difundirse e irradiarse (generalización) a las áreas vecinas del hemisferio cerebral. Claro está, la excitación continuará irradiándose si no es interrumpida por el proceso opuesto de la inhibición. El freno a la irradiación y su transformación en el proceso inverso de concentración, es una función del análisis a través de la inhibición.

Corresponderían estos principios a una inhibición adaptativa. También se puede hablar de una inhibición protectora mediante la cual se preserva del excesivo trabajo a las células de los hemisferios cerebrales. Su principal forma es el *sueño*. La inhibición tiene una tendencia a difundirse e irradiarse a través de los hemisferios hasta que se neutraliza por su opuesto, la excitación. Si no es frenada por ésta, se expresa como sueño parcial o total.

El estado de sueño normal se desarrolla cuando la inhibición alcanza su máximo de intensidad y extensión difundiendo sobre toda la masa de los hemisferios y penetrando a cierta profundidad en las porciones inferiores del encéfalo. El sueño, pues, para Pavlov significa descanso y recuperación de las células de los hemisferios.

Vemos, pues, que la teoría de los sueños de Pavlov es claramente fisiológica, mientras que la de Freud olvida por completo esta posible interpretación, indicando ya desde un principio que se ve obligado a rechazar dos teorías sobre los sueños, *"la de que los sueños son un proceso sin significado y la de que son un proceso somático"* (Freud, 1972, tomo I). Aunque rechaza esta teoría somática fisiológica, Freud reconoce que es la preferida de médicos y científicos en general.

Se podría resumir la posición freudiana diciendo que los impulsos de deseos reprimidos e inconscientes que en forma insubordinada desafían el deseo del Yo de apartar todas las catexias del mundo exterior e interior, que luego, aprovechándose de la disminución de la censura durante el estado de reposo, irrumpen en la actividad del sueño bajo el disfraz de residuos preconscientes del día.

Proceso de adaptación y teoría de los instintos son, pues, conceptos íntimamente unidos. Pienso que antes de pasar a otro punto puede ser importante aclarar el papel de los instintos en la obra de Freud.

El instinto procede del interior del organismo y actúa con una fuerza constante. El estímulo instintivo es una necesidad que sólo se suprime con la satisfacción. *"Si consideramos la vida anímica desde el punto de vista biológico, se nos muestra el 'instinto' como un concepto límite entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos procedentes del interior del cuerpo, que arriban al alma, y como una magnitud de la exigencia de trabajo impuesta a lo anímico a consecuencia de su conexión con lo somático"* (Freud, 1973, p. 2041).

Toda la cantidad de exigencias de trabajo que representa un instinto es denominado por Freud "perentoriedad" (su factor motor), constituyendo ésta la esencia del instinto.

El fin del instinto es la satisfacción de este mismo. Hay diversos modos de alcanzar este fin, pero la satisfacción sólo se alcanzará si se suprime el estado de estimulación de la fuente del instinto. En algunos casos, cuando el instinto ha avanzado en cierto espacio hacia su satisfacción es desviado o surge una inhibición, consiguiéndose solamente una satisfacción parcial. Estos instintos son denominados por Freud *"instintos coartados en su fin"*.

El objeto del instinto no hace falta que sea algo exterior al sujeto, puede, también, ser cualquier parte de su cuerpo y puede ser sustituido por otro. El objeto será la cosa mediante la cual el instinto logre la satisfacción. Es lo más variado del instinto y se halla subordinado a él pues es el medio que le puede alcanzar la satisfacción.

Cuando el instinto se liga al objeto de una manera muy íntima es cuando se produce la fijación de dicho instinto. Esta fijación impide que el instinto se separe del objeto ya que anula toda movilidad. Al ser todos los instintos cualitativamente iguales, su efecto depende de la cantidad de excitación que lleven en su interior y de las funciones que hagan de ésta. Una función psíquica de un instinto se diferencia de otra porque el instinto de la primera procede de una fuente diferente a la del instinto de la segunda.

Freud entiende por fuente de instinto *"aquel proceso somático que se desarrolla en un órgano o una parte del cuerpo, y que es representado en la vida anímica por el instinto"* (Freud, 1973, p. 2.043).

Hay dos clases de instintos primitivos:

- a) Los instintos del yo o de conservación y
- b) los instintos sexuales.

Los instintos de auto-conservación pretenden lograr el placer, pero a menudo deben desistir y amoldarse o comprometerse a la realidad. Supeditan el principio del placer al de la Realidad.

Mediante estos instintos de conservación tendemos a acoplarnos a la realidad. Su diferencia fundamental con los instintos sexuales es que cuentan con una flexibilidad muy limitada. Los instintos sexuales son muy numerosos y proceden de diversas fuentes orgánicas. Al principio actúan cada uno por su cuenta pero se reúnen, después, en una síntesis. Antes de hacerlo el fin de cada uno era el de lograr placer del órgano sin embargo, después, entran en servicio de la procreación. Tienen la capacidad de cambiar indefinidamente de objeto y, también, de reemplazarse entre sí. El destino de los instintos sexuales puede ser cualquiera de los siguientes:

- a) La transformación en lo contrario.
- b) La orientación hacia la propia persona.
- c) La represión.
- d) La sublimación.

Freud cree que la vida anímica está dominada por tres polarizaciones o antítesis:

- a) Sujeto - objeto (yo - mundo exterior)
- b) Placer - displacer y
- c) Actividad - pasividad.

La primera de estas antítesis es impuesta al individuo muy tempranamente. En cuanto a la tercera el sujeto permanece en estado pasivo durante todo el tiempo que recibe estímulos exteriores y reacciona de manera activa cuando reacciona a estos estímulos. *"El yo-sujeto es pasivo con respecto a los estímulos exteriores, pero activo a través de sus propios instintos"* (Freud, 1973, p. 2.048).

La relación entre las tres antítesis no es nula. Hay una época en que coinciden el yo-sujeto con el placer siendo indiferente el mundo exterior. Esto sucede al principio de la vida anímica cuando el yo se encuentra revestido (catectizado) de instintos y puede satisfacerlos en si mismo. Freud califica esta posibilidad de satisfacción como "autoerótica", y al estado en que se encuentra el individuo de "narcisista". Después se efectúa un desarrollo del yo, acogiendo en él los objetos del exterior que le producen placer y alejando todo lo que pueda producirle displacer. Pasa así de una etapa narcisista a una etapa objetal. Cuando el objeto llega a ser una fuente de sensaciones para el yo, éste tiende a acercarlo produciéndose la "atracción". Si, al contrario, el objeto es para el yo una fuente de displacer surge una tendencia motora que tiende a alejarlo del yo: *"sentimos la repulsa del objeto y lo odiamos"* (Freud, 1973, p. 2.050).

Queda establecida así una relación entre los impulsos instintivos y las tres polarizaciones que dominan la vida anímica:

- a) Pasividad - actividad: Bioológica.
- b) Yo - mundo exterior: de la Realidad.
- c) Placer - Displacer: Polaridad económica.

## Resumen

Como ya indiqué anteriormente esta teoría de los instintos de Freud es el polo opuesto a la visión pavloviana. En el fondo subyace el eterno problema de si la conducta está controlada por instintos innatos o hábitos adquiridos. Las posiciones más

extremas las representan, en cuanto a psicoanálisis y conductismo, Freud y Watson. El primero puso el acento en los instintos (aunque como indique antes en el sentido de "Trieb" y no "instinto"), mientras que Watson pone el acento en los hábitos, medio ambiente y aprendizaje.

*"Si el bumerang carece de instinto (aptitud, capacidad, tendencia, rasgos) para retornar a la mano de su lanzador; si no necesitamos recurrir a enigmáticos argumentos a fin de esclarecer su movimiento característico; si las leyes de la física lo explican, ¿no significa esto una necesaria lección de sencillez para la psicología? ¿No puede llegar ella a renunciar a los instintos? ¿No cabe decir que el hombre está construido con ciertos materiales reunidos de forma compleja, y que a consecuencia de su configuración y material debe actuar (hasta que el aprendizaje lo haya condicionado) en la forma como lo hace. (...) Por consiguiente, la observación real nos impide seguir tomando en cuenta el concepto de instinto"* (Watson, 1976, pp. 116-135).

Pavlov no niega la actividad innata como lo hacen estos behavioristas sino que demuestra que no puede existir ningún aprendizaje, sin reacciones innatas. La diferencia entre Pavlov y Freud será, pues, no un problema de si existen o no sino de cuál es su naturaleza.

Mientras que Freud se inclina por la más popular de las teorías; es decir aquella de los instintos cuasi-mentales. Pavlov se decanta por una teoría en la que los reflejos en cadena explican la actividad superior innata.

Wells (1965, p. 119), en su fuerte crítica a Freud indica que la clasificación freudiana de los instintos (que desarrollamos más arriba) le recuerda a las especulaciones filosóficas de los Nietzsche, Schopenhauer, y James, más que a hipótesis científicas serias. Sea como sea hay que reconocer que el mismo Freud reconocía sus especulaciones en este campo, repitiendo su frase favorita, de que la psicología (el psicoanálisis) debía trabajar por esta línea hasta que la físico-química fuera aclarando las lagunas.

## DISTINTA ASCENDENCIA TEÓRICA Y SUS CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS

Es indudable que Pavlov y Freud arrancan de concepciones bien distintas respecto a qué debe inspirar la investigación sobre la conducta humana. Y esto sin olvidar nunca que la llegada de Pavlov a dicho estudio es a través de la fisiología. *"...a pesar de que él mismo no se dedicara a la práctica de la Psicología en sentido estricto, su precaución a la hora de emitir fáciles generalizaciones dejó siempre el campo abierto a una posible Psicología con tal de que ésta se basara en métodos objetivos y en las leyes de la actividad nerviosa superior"* (Caparrós, p. 810).

La obra de Pavlov recibió una serie de influencias básicas que podemos resumir de la siguiente forma:

1) La influencia de la filosofía materialista cuya tradición en el campo de la medicina insistía en que la mente es una función de la materia, altamente organizada.

2) La psicología asociacionista: Que alcanzó su momento de mayor consolidación en los momentos en que Pavlov iniciaba sus trabajos. Esta teoría seguía manteniendo la dualidad cuerpo-mente. Sin embargo la psicología asociacionista *"significó un golpe de gracia asolador contra la doctrina escolástica de la mente"* (Wells, 1965, p. 124).

3) La psicología fisiológica. D. Hartley (1749) en sus "*observaciones sobre el hombre*" concebía los procesos psíquicos como una función de la actividad vital. Esta teoría, muy avanzada para su época, supone un primer enfoque monista-materialista, en oposición al dualista-idealista, del proceso psíquico.

El predominio de la Escuela de Helmholtz y las investigaciones, en Rusia, de Sechenov provocó un rápido avance de la fisiología del sistema nervioso, condición indispensable para las investigaciones de Pavlov.

4) El método experimental. Fue iniciado por los psicólogos fisiólogos, pero fue Wundt quien abrió el primer laboratorio estrictamente psicológico (Leipzig, 1879).

5) El evolucionismo: "*El concepto evolucionista, aplicado a la psicología por Spencer y Darwin y más tarde generalmente aceptado por lo menos formalmente por todas las 'escuelas', consideraba la mente humana y el cerebro como la culminación de una larga línea de desarrollo, desde el animal hasta el hombre*" (Wells, 1965, p. 129). Los tipos temperamentales de Pavlov basados en los conceptos fisiológicos de excitación e inhibición y de los centros corticales y sub-corticales, al parecer "*se vieron influenciados por el lamarkismo en cuanto Pavlov llegara a creer que los reflejos condicionados podrían hacerse hereditariamente incondicionados*" (Caparrós, p. 812).

Veamos a continuación el linaje en el que se basa la obra de Freud. Indudablemente si hay que buscar un punto histórico definitivo para Freud, habría que referirse a la discusión entre Charcot y Bernheim. "*Sobre la base de sus propias observaciones Bernheim puso en duda la validez de las contenciones de Charcot que se basaban en lesiones orgánicas no probadas. En su lugar, reemplazó su propia explicación, basada en el énfasis del papel que jugaba la sugestionabilidad. Freud, (...) no solo estudió con Charcot, sino que también viajó por Francia para consultar con Bernheim. Impresionado por lo que vio, Sigmund Freud regresó a Austria para aplicar sus recién adquiridas habilidades en el tratamiento de la enfermedad mental*" (Sheldon Cashdan, 1973, p. 16).

Freud, se convenció de la importancia de la sugestión hipnótica tal como la desarrollaban Bernheim y Liébault, y fue a través de ella como llegó al convencimiento de la existencia de recuerdos inconscientes y de la motivación inconsciente de la mayor parte de nuestra conducta.

A partir de estas y otras influencias se ha criticado a Freud, desde una perspectiva conductista, el estar al margen de las verdaderas corrientes científicas que reinaban en Europa en su época. El mismo Freud reconoce en "*La interpretación de los sueños*" lo mucho que sus ideas deben a algunos libros que eran vistos como muy científicos: "*El simbolismo de los sueños*" de Artemidorus (1881), "*El simbolismo de los sueños*" de Shubert (1814), "*El estado de reposo y los sueños*" de Radestock (1878) y "*La vida de los sueños*" de Scherner (1861).

Sin embargo ante estas críticas conductistas, más o menos a la moda, vale la pena confrontar un párrafo de Caparrós (p. 472-473) que intenta desmitificar estas críticas:

*"En Freud inciden —y él mismo es uno de sus representantes máximos— de un modo decisivo las tendencias empiristas de las ciencias naturales del XIX. La ense-*

ñanza del fisiólogo Brücke —representante de la escuela de fisiología de Helmholtz—, en cuyo laboratorio trabajó el mismo Freud, la lectura de Darwin y la traducción —hecha por Freud— de algunos escritos del epistemólogo de la ciencia y asociacionista John S. Mill decantaron a Freud hacia un enfoque empírico estricto que desembocó en una auténtica fe en el poder de observación de los hechos. (...) No obstante, el sistema científico creado por Freud ocupa un lugar muy especial dentro de la psicología científica. Algunos —incluidos psicoanalistas— a fin de defenderse de los ataques de ciertos psicólogos —no pocos— de orientación positivista y fiscalista que acusan al psicoanálisis de no ser científico, acaban por reconocer, que se trata de una ciencia no natural, nomotética o generalizante, sino de una ciencia del espíritu, idiográfica, comprensiva, del individuo. No nos acaba de convencer este tipo de defensa 'porque sin duda existe el psicoanalista que' pretende además hacer ciencia (empezando por el mismo Freud), tras la sesión, diríamos se dedica más distanciado ya del paciente, a recordar y apuntar sus datos con unos fines científicamente determinados (elaborar o verificar teorías, recopilación, etc.).

Siguiendo con las influencias de su obra, habría que hablar ahora de "La psicología de las multitudes" de Le Bon (1895). "Le Bon creía que los miembros de una masa eran como personas hipnotizadas: habla de la influencia magnética que produce la masa, y por esta razón sus miembros son incapaces de dirigir su propia conducta" (Newcomb, p. 717). Le Bon sostenía la existencia de una herencia arcaica, innata, que controla los pensamientos de las personas y sus acciones proporcionando motivaciones ocultas a la conducta.

El apartado segundo del primer capítulo de "La psicología de las masas" de Freud, está dedicado a la obra de Le Bon. "Hemos utilizado —dirá Freud— la exposición de Gustavo Le Bon, para coincidir considerablemente con nuestra psicología en la acentuación de la vida anímica inconsciente" (Freud, 1972, p. 20).

Porque estas tendencias inconscientes manifiestan a menudo en lenguaje simbólico en los sueños, mitos, etc. Esta vertiente de su teoría la basó Freud en "La psicología del inconsciente" desarrollada por Herbart, J.F. y Fechner, G.T. "Freud encontró la base para su solución del problema de por qué el Inconsciente habla con el lenguaje de los símbolos, en el concepto de la represión de Herbart, (*Verdrängung*), con sus ideas inconscientes pero todavía muy activas y rebeldes" (Wells, 1965, p. 12).

## Resumen

Desde una perspectiva reflexológica, Freud se encuentra fuera de la corriente principal del pensamiento científico, mientras que Pavlov está de lleno en ella. En Freud se refleja el idealismo, el subjetivismo, la metafísica y el irracionalismo; mientras que la obra de Pavlov representa el materialismo, el objetivismo, la evolución y el racionalismo.

Dentro del campo de la psicología ocurre lo mismo. Freud trabaja basándose en teorías que para los científicos estaban desprestigiadas: la interpretación de los sueños; la traducción de símbolos verbales innatos y arcaicos; mitos antropológicos; las ideas innatas y el voluntarismo. Por el contrario la obra pavloviana se basa en aque-

llas corrientes psicológicas que predominaban en los círculos más científicos (o, al menos, tenidos como los más científicos); la ciencia de la actividad nerviosa superior; leyes psicológicas de la psico-física; conocimientos neurológicos anatómicos y fisiológicos más o menos consagrados.

De ahí que la teoría Freudiana haya sido juzgada de introspectiva o *subjetiva* en contra de la *objetiva* de Pavlov. No olvidemos que la técnica psicoanalítica es esencialmente auto-observación y observación de la auto-observación. Incluso vemos que el posible control objetivo por parte de otros es imposible, circunstancia que viene agrabada por el hecho de la irrepitibilidad de los fenómenos (lo que es base de la teoría de Popper sobre la irrefutabilidad de la teoría psicoanalítica). El mismo Freud indica, respecto al presenciar las sesiones de psicoanálisis: *"La conversación que constituye el tratamiento psicoanalítico es absolutamente secreta y no tolera la presencia de una tercera persona. Puede, naturalmente, presentarse a los alumnos, en el curso de una lección de Psiquiatría, un sujeto neurasténico o histérico; pero el mismo se limitará a comunicar aquellos síntomas en los que su dolencia se manifiesta"* (Freud, 1971, p. 12).

La mayor obsesión de Pavlov al emplear un método experimental era precisamente eliminar toda posibilidad de subjetivismo. Fue por ello, por ejemplo, que escogió la secreción salival en lugar de la reacción muscular como indicador de la actividad refleja. La reacción muscular suponía el verbalizarla, lo cual introducía el subjetivismo.

## INCONSCIENTE VERSUS ACTIVIDAD NERVIOSA SUPERIOR

Aclaremos, en primer lugar, ciertas ideas sobre el inconsciente. Sabido es que la diferencia entre consciente e inconsciente respecto a la actividad psíquica fue presentado por Freud como la premisa fundamental del psicoanálisis. *"El psicoanálisis no ve en la conciencia la esencia de lo psíquico sino tan solo una cualidad de lo psíquico, que puede sumarse a otras o faltar en absoluto"* (Freud, 1977, p. 9).

Ante las tendencias a limitar lo psíquico a lo consciente se expresa así: *"La equiparación de lo psíquico con lo consciente es por completo inadecuada. Destruye las continuidades psíquicas, nos sume en las insolubles dificultades del paralelismo psicofísico, sucumbe al reproche de exagerar sin fundamento alguno la misión de la conciencia y nos obliga a abandonar prematuramente el terreno de la Investigación psicológica"* (Freud, 1972, p. 2.062).

Nos habla de tres sistemas psíquicos: la consciencia, el inconsciente y el pre-consciente. La consciencia es para él un estado transitorio. Es la superficie del aparato anímico y, son conscientes todas las percepciones sensoriales (procedentes del exterior) y las sensaciones y sentimientos (procedentes del interior). Existen procesos psíquicos que no son conscientes pero que son capaces de serlo; su estado es calificado de "latente". Dichos contenidos permanecen durante largo tiempo en este estado ya que la consciencia solo integra en un momento dado un contenido y muy limitado. Hablamos, entonces, de inconsciencia psíquica.

La distinción entre inconsciente y pre-consciente es en un sentido descriptivo ya que en sentido dinámico solo existe el inconsciente propiamente dicho. El pre-



consciente es inconsciente latente, o sea, capaz de consciencia; mientras que lo inconsciente reprimido es incapaz de consciencia. La diferencia entre una representación inconsciente y otra preconscious se halla en que el contenido de la primera permanece oculta mientras que el de la segunda aparece enlazado a representaciones verbales. Por medio de estas representaciones verbales los procesos mentales interiores podrán quedar convertidos en percepciones.

*"El hecho de que un impulso sea o no consciente nada revela acerca de su valor dinámico. Los fenómenos conscientes no son sencillamente más fuertes que los inconscientes; tampoco es cierto que todo lo que es inconsciente sea el 'verdadero motor' de la mente, y todo lo consciente tan sólo un fenómeno colateral relativamente sin importancia"* (Fenichel, 1966, p. 31).

Podemos deducir, pues, que el acto psíquico pasa por dos fases:

a) El acto psíquico es inconsciente y pertenece a dicho sistema. Este acto es examinado por la censura que está entre las dos fases. Si es rechazado no se le permitirá el paso a la segunda fase y se convertirá en reprimido, permaneciendo en el inconsciente. Si, por el contrario hay aprobación, pasa a la segunda fase.

b) Esta fase aunque no es todavía consciente, sí es capaz de consciencia si se presentan determinadas condiciones.

Solamente se logrará levantar la represión si la idea consciente entra en contacto con la huella mnémica inconsciente. Sólo el acceso a la consciencia por parte de esta huella puede acabar con la represión.

Para completar lo expuesto anteriormente sobre la actividad mental en Pavlov, simplemente restaría hablar del tercer sistema de señales: el sistema de señalación verbal o habla. Vimos que el primer y segundo sistema (Reflejo condicionado e incondicionado) abarcan la totalidad del funcionamiento nervioso superior en animales y niños pequeños. ¿Cómo explicar entonces el elemento distintivo del hombre? Mediante la activación de un sistema adicional del funcionamiento cerebral cuya sede anatómica está, como sucede con el sistema sensorial, en la corteza cerebral y actúa mediante los reflejos condicionados.

## Resumen

Para Freud la psicología no podía esperar los resultados de la fisiología del cerebro. Esto, según los conductistas, le llevó a especular. Pavlov, por el contrario, pensaba en que la psicología nada podía hacer sin la fisiología y fisiopatología, por lo cual fue a través de este campo que busco la explicación a la conducta de los organismos.

El triple aparato psíquico freudiano es puramente psíquico; es decir, inmaterial. Compartimentos mentales, cargas de energía que, dirán sus críticos, nadie sabe donde están. ¿Localización espacial de los procesos mentales? ¿Energía psíquica? Se trata siempre de combinaciones de conceptos: uno físico y material, referido a objetos, y otro psíquico, indeterminado, combinación ésta que, según muchos conductistas es francamente contradictoria, que hacen afirmar cosas como que las ideas son entidades almacenables en compartimentos psíquicos del aparato anímico.

Como es lógico este lenguaje choca fuertemente con los más rígidos conceptos pavlovianos: sistema nervioso; localizaciones cerebrales; energía nerviosa; vías de conducción de la excitación nerviosa. *"Las ideas, los pensamientos, las asociaciones son un producto de los reflejos condicionados a las palabras, gramática y lógica, en forma de caminos nerviosos abiertos en el curso de la experiencia vital. Las ideas no están almacenadas en compartimentos espaciales, inconscientes o conscientes sino son asociaciones potenciales que se hacen posibles sobre la base de conexiones nerviosas ya formadas que sólo esperan el estímulo adecuado para hacerse presentes nuevamente"* (Wells, 1965, p. 96).

Lo que para la Teoría de la actividad nerviosa de Pavlov son los reflejos condicionados; para la teoría del Inconsciente freudiana lo es la teoría de la represión. *"Existe una profunda relación entre Inconsciente y represión, relación que se constata tanto en el aspecto clínico como teórico. (...) Los contenidos del Inconsciente son contenidos reprimidos cuyo acceso al sistema Consciente-Preconsciente les ha sido negado por la acción de la represión"* (Caparrós, p. 531).

Así como la teoría de Pavlov está desarrollada enteramente como resultado de generalizaciones de realidades deducidas directamente de la experimentación. Generalizaciones luego revisadas y concluyentes en leyes, la teoría freudiana de la represión, ha sido acusada por los conductistas de ser resultado de un razonamiento circular:

*"El razonamiento circular implicado en la teoría freudiana de la represión queda indicado por el hecho de que el analista en primer lugar 'descubre' los impulsos reprimidos inconscientes olvidados, por medio de la interpretación de las imágenes oníricas, lapsus linguae, actos sintomáticos y asociaciones inconscientes. En segundo lugar la teoría, después de muchas presunciones, supone que estas mismas imágenes oníricas, lapsus linguae, etc. son vías indirectas o disfraces por medio de los cuales los impulsos reprimidos logran entrar en la conciencia. De esta manera la teoría termina mordiendo la cola. En cuanto al paso último, las vías indirectas y los disfraces, deben suponerse ya en el primer paso, el descubrimiento del material olvidado —ya que el analista descubre el material olvidado por medio de la interpretación de los sueños, lapsus, etc., que son las vías indirectas y disfraces de los impulsos reprimidos"* (Wells, 1965, pp. 65-66).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ASRATYAN, E.A. (1961): "The initiation and localization of cortical inhibition in the conditioned reflex arc". En KLINE, N.S. (Dir): *Pavlovian conference on higher nervous activity*. Annals of the New York Academy of Science. 1141, pp. 1.159-79.

CAPARRÓS, A.: *Historia de la psicología*. 1ª edición en separatas.

- FENICHEL, Otto (1966): *Teoría psicoanalítica de las neurosis*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- FREUD, S. (1916): *Introducción al psicoanálisis*. Alianza Editorial, Madrid 1971.
- FREUD, S. (1900): *La interpretación de los sueños*. Alianza Editorial, Madrid 1972.
- FREUD, S. (1921): *Psicología de las masas*. Alianza Editorial, Madrid 1973.
- FREUD, S. (1973): *Obras Completas*. Bibl. Nueva.
- FREUD, S. (1923): *El yo y el ello*. Alianza Editorial, Madrid 1977 (2ª ed.).
- NEWCONB, Th. M.: *Manual de psicología social*. Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- PAVLOV, I. (1972): *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Ed. Península, Barcelona.
- SHELDON CASHDAN (1973): *Psicología de la conducta anormal*. Ed. Prentice/Internacional, Madrid.
- WATSON, J.B. (1976): *El conductismo*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1976.
- WELLS, Harry K. (1965): *Sigmund Freud*. Ed. Platina, Buenos Aires.
- WELLS, H.K. (1965): *Pavlov*. Ed. Platina, Buenos Aires.

## ELS PROGRAMES D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA: APUNTS PER UNA VISIÓ SISTEMICA

J. Sureda Negre

*En els medis pedagògics existeix unanimitat en considerar la pràctica de l'orientació com un conjunt de serveis convenients per a millorar la labor educativa que es realitza a les institucions escolars. Però el desacord és igualment generalitzat a l'hora de concretar els aspectes operativitzadors de l'orientació. A partir del presupost que es tracta d'una relació d'ajuda, tothom en fa la traducció que el seu criteri li dicta sense que hi trobem una visió que contextualitzi i integri dins la dinàmica escolar el conjunt de serveis proposats<sup>1</sup>. És per això que creïm necessària una labor clarificadora: una contextualització que ens ajudi a determinar els camps actuacionals i doni sentit a la instrumentació dels serveis d'Orientació Educativa. En el nostre treball partim d'una perspectiva històrica per a centrar-nos posteriorment en un model axiològic determinant del fluxes informatius-actuacionals dels sistemes escolars. Finalment, i considerant l'orientació com a subsistema del sistema escolar, intentam determinar el model relacional que s'ha d'establir mitjançant la pràctica de l'orientació educativa.*

(1) Vid ESCOLANO, A.: "Nuevas perspectivas en los estudios sobre Orientación" a *Vida escolar*, num. 183-184, 1976.

Aquest article del Dr. Escolano no només planteja la necessitat de contextualitzar l'Orientació sino que també defineix els serveis en tant "sistema". Volem fer constar el caràcter motivador de l'article del Dr. Escolano per l'elaboració del nostre treball.

Les interpretacions actuals de l'orientació deriven de dues línies de desenvolupament històric <sup>2</sup>. La que és conseqüència de les preocupacions de facilitar eleccions i decisions (en relació als alumnes i en relació als educadors) i la que s'ha centrada en promoure l'adaptació personal. És a dir: la que, començant amb una preocupació per les relacions adaptatives amb el sistema productiu, després es centrà també en les relacions instructives; i, per altra banda, la que té els seus orígens en la psicoteràpia. De la confluència d'aquests dos corrents és producte el que s'enten actualment per Orientació Educativa.

Els orígens són, doncs, extrapedagògics. El seu naixement respon als intents de conseguir una adequació optimitzada entre l'estructura ocupacional i les ofertes de mà d'obra. Intents que són conseqüència de l'organització científica del treball iniciada a finals del segle XIX i principis del XX, moment en què el capitalisme transforma les estructures econòmiques, a molts països. L'orientació fou considerada com un servei per a prevenir "equivocacions" en relació a l'elecció de treball o es va adjectivitzar com a professional o vocacional. La definició donada per un dels capdavanters d'aquest camp a Espanya, el Dr. Mira i López, és gairebé paradigmàtica d'aquesta concepció de l'orientació:

...(L'orientació es) ...*Una actuación científica, compleja y persistente, destinada a conseguir que cada sujeto se dedique al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo pueda obtener mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y para la sociedad*" <sup>3</sup>.

La preocupació per adequar l'aparell escolar a les exigències sapiencials-instrumentals del sistema productiu ha anat provocant una optatibilitat instructiva amb la qual, moltes vegades, l'elecció de professió és conseqüència, no tan d'una situació personal i/o social momentània, com d'anteriors eleccions preses dins el sistema escolar. Aquesta constatació planteja la necessitat d'integrar l'actuació adequadora dins el marc escolar per facilitar als estudiants d'optar entre els diversos camins educatius. Apareix així la consideració de l'orientació en quant "Escolar" i entesa com a període de la professional.

(2) En relació als corrents que conflueixen en la concepció actual de l'Orientació vegeu:

DE ALBA ALÓNSO, J.: "Algunos aspectos de la evolución histórica de la Orientación en Europa" a *Revista Española de Pedagogía*, num. 108, Octubre-Diciembre 1969, pp. 359-366.

JOHNSTON, E.G. i altres: *El maestro y la Orientación del niño*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1967 (original de 1959), pp. 14-18.

MILLER, F.W.: *Principios y servicios de Orientación escolar*. Ed. Magisterio Español, Madrid 1971 (original de 1969), pp. 35-40.

JEANGROS, E.: *Orientación Vocacional y Profesional*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1959 (original de 1951), pp. 11-12.

TYLER, L.: *La función del Orientador*. Ed. Trillas, México 1972 (original de 1969), pp. 28-33.

ISAMBERT-JAMATI, V.: "Análisis histórico de la noción de Orientación Escolar en Francia". A l'obra de GRAS, A.: *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*. Ed. Narcea, Madrid 1976 (original de 1974).

(3) MIRA y LOPEZ, E.: *Manual de Orientación Profesional*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1947.

...dividir este proceso (es refiere a l'Orientació Professional) en tres tiempos o periodos: uno primero de Orientación Escolar, otro segundo de Información Profesional y uno tercero de Orientación Profesional propiamente dicha”.

...(L'Orientació Escolar) ha de referirse al último año de la escuela primaria, durante el cual el psicólogo orientador debe tomar un primer contacto... para sentar las bases del proceso de Orientación Profesional, que en este periodo denominamos Orientación Escolar <sup>4</sup>.

Recordem com l'adaptació de l'escola, amb els seus distints graus i camins, a l'estructura socio-econòmica constitueix una de les perspectives de l'individualització pedagògica <sup>5</sup>. I ja hem vist com aquest tipus d'individualització influeix en la concepció i estructuració de l'orientació. Però no fou només en aquesta perspectiva en les preocupacions individualitzadores produïren canvis significatius en l'orientació. Efectivament mitjançant el desenvolupament de la Psicologia Diferencial i Infantil, la problemàtica dels fracàs escolar va adquirir una nova dimensió: els educadors prengueren consciència de la importància del l'ensenyament individualitzat i de com un nou instrumental tècnic, que la Psicologia proporcionava, podia ajudar a aconseguir-ho. A la llarga, la preocupació individualitzadora es constituï en objectiu prioritari dels serveis d'orientació, entrant a l'escola amb aquest nom o bé amb el de gabinet psicopedagògic.

Fou així com l'orientació perdé la seva direcció, preocupada gairebé exclusivament d'actuar en vistes a les sortides dels sistemes escolars, per a actuar també en les seves relacions internes. Observem sinó aquestes afirmacions:

*Par le mot Orientation nous entendons une connaissance préalable des potentialités de l'individu a fin de pouvoir mieux choisir ensuite l'éducation appropriée <sup>6</sup>.*

*Este debe ser el objetivo principal del Departamento de Orientación: proporcionar al personal docente instrumentos válidos y seguros para realizar con éxito, o al menos con mayor número posible de probabilidades de obtenerlo en su labor de guías de los alumnos <sup>7</sup>.*

*El movimiento de "guidance" debe reconocerse por lo que es realmente: un esfuerzo por descartar la importancia de la educación individualizada. El objetivo de la "guidance" está conseguido. Todos los miembros de las instituciones docentes conocen ahora la importancia de orientar al estudiante. Y los pro-*

- (4) GERMAIN: "La Orientación Profesional en función de su desarrollo" a *Revista de Educación*, num. 96, any VIII, Madrid 1959.
- (5) Vid. PLANCHARD, E.: *La Pedagogía Contemporánea*. Ed. Rialp, Madrid 1975, 6ª ed. (original de 1948), pp. 453-460.
- (6) DUBOSSON, J.: *Le problème de l'orientation scolaire*. Ed. Delachux & Niestle, 1957, p. 17.
- (7) ITURBE & del CARMEN: *El Departamento de Orientación*. Ed. Narcea, Madrid.

fesores y directores de centros se consideran realizadores de un ejercicio de "Guidance"<sup>8</sup>.

Potser sigui aquesta concepció de la labor orientadora la que més incidència ha tengut a la pràctica institucional escolar, al menys als medis culturals més pròxims al nostre.

Les preocupacions per l'ajuda en els "desajustaments" personals que propiciaren el naixement de la psicoteràpia va obrir la segona línia de desenvolupament històric de l'orientació.

La línia psicoterapèutica ha tingut una influència importantíssima en el camp de l'Orientació Educativa, especialment en el món anglosaxó. Tan és així, que no són pocs els autors que identifiquen les teories (i la pràctica) de la Psicoteràpia amb els d'orientació<sup>9</sup>. Tenint present que el que és fonamental en la Psicoteràpia és la forma d'actuar i no el tipus de problema, ens adonam que aquesta relació gaudeix d'unes possibilitats, al menys tentadores, de fer-hi passar qualsevol situació que suposi decisió-elecció-adaptació.

La bibliografia anglosaxona utilitza dos conceptes que, en traduir-se indistintament com Orientació, són causa de confusions greus. Ens referim als conceptes "Guidance" i "Counseling"<sup>10</sup>.

Amb la paraula "Guidance" s'han designat des de les oficines extraescolars d'Orientació Professional de principis de segle (Vocational Guidance) fins els més recents programes d'orientació escolar. La dualització pedagògica en les dues dimensions que hem anotat quan parlàvem del primer corrent històric: la vocacional-professional i la individualitzadora-didàctica.

"Counseling" fa referència a una concepció del procés orientador emparellat amb la psicoteràpia. En la seva mínima acepció, es pot definir com una relació en què una

(8) PIERSON & GRANT: "The road ahead for the school counselor" (1959) citat per BOY, A.V. & PINE, G.J.: *El Consejero Escolar. Un nuevo concepto*. Ed. Narcea, Madrid 1976 (original americà de 1968), p. 64.

Sobre els conceptes "Counseling" i "Guidance" en feim referència posteriorment.

(9) Vegeu, per exemple:

GORDILLO: *La Orientación en el proceso educativo*. Ed. Eunsa 1973, pp. 45-102.

FORNS-RODRIGUEZ: *Reflexiones en torno a la Orientación Educativa*. Ed. Oikos-Tau, Barcelona 1977, pp. 27-37.

REPETTO, E.: *Orientación escolar, profesional y personal*. Editat per la U.N.E.D., Madrid 1977, pp. 65-163.

Per una anàlisi de les relacions Orientació-Psicoteràpia vegeu:

REPETTO, E.: "Orientación, enseñanza y psicoterapia: aspectos convergentes y diferenciales" *R.E.P. (Revista Española de Pedagogía)*, num. 133, 1976.

*Fundamentos de Orientación*. Ed. Morata 1977, p. 184 i ss.

SHERTZER/STONE: *Manual para el asesoramiento psicológico*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1972 (original de 1968), p. 283 i ss.

(10) Vid BOY/PINE: *El consejero Escolar. Un nuevo concepto*. Ed. Narcea, Madrid 1976 (original de 1968).

En els capítols 7 i 8 els autors analitzen les relacions entre "counseling" i "guidance".

persona —utilitzant procediments diversos, segons sigui el seu marc teòric— s'esforça per ajudar a una altra a comprendre i resoldre els seus problemes d'adaptació. El seu objectiu és proporcionar condicions que facilitin un canvi adaptatiu mitjançant l'entrevista.

Aquest tipus de relació ha conegut un desenvolupament marcadament diferencial, segons les diverses escoles psicoterapèutiques. La seva influència, però, en la relació educativa s'ha canalitzat bàsicament mitjançant les aportacions de l'escola rogeriana i tot el moviment de la psicologia humanista. Crec que es pot afirmar que això és així pel fet que les aportacions de Rogers han possibilitat d'omplir un buit de la pràctica educativa que, malgrat en el discurs pedagògic fos tractat profundament, no havia trobat encara unes bases actuacionals precises: ens referim als aspectes emotius/afectius, així com als problemes situacionals.

Les aportacions humanistes, juntament amb el discurs de l'Educació Personalitzada, obren el camí d'un nou camp actuacional: l'Orientació Personal.

Interessa remarcar, però, com aquells professionals, inscrits en el corrent de l'escola rogeriana, pretenen que la problemàtica escolar i vocacional —que hem assenyalat en quant objecte de l'Orientació Escolar i de l'Orientació Vocacional— troba també el millor camí solucionador en la relació assessora de base emotiva i amb altres tècniques parecudes.

Seguint el desenvolupament històric de l'orientació, hem centrat el tema en tres camps actuacionals: la individualització didàctica; l'elecció professional i la personalització educativa. Hem pogut veure com molts dels elements operativitzadors d'aquests camps són extrapedagògics, i que s'han anat integrant com a pràctica escolar, mancats, però d'un context teòric-pedagògic que els justifiqui en la seva globalitat.

Aquesta contextualització creim que es pot contemplar des de dues perspectives: la teòrica i la pràctica.

#### *Camps tradicionalment propis orientació*

Preocupacions, relacions sistema productiu-sistema escolar i/o relacions oferta mà d'obra i demanda mercat treball. Camp tradicional de l'Orientació Vocacional-Profesional.

Preocupacions per a oferir una instrucció adequada a les característiques individuals.

Preocupació per desenvolupar característiques específicament humanes.

#### *Característiques teleològiques del sistema escolar proposat*

Socialment progressista.

Didàcticament eficaç.

Existencialment humanitzada.



En relació a la perspectiva teòrica, afirmam que un sistema orientador és funcional a un model educatiu que respongui a les característiques de: existencialment humanitzat, didàcticament eficaç i socialment progressista.

Quant a la perspectiva pràctica, l'orientació s'estableix com a sistema optimitzador dels fluxes informatius del sistema escolar.

L'eficàcia didàctica s'oposa al fracàs escolar: la lluita contra aquest és exigència bàsica dels sistemes instructius-orientadors.

Si les institucions escolars es mesurassin amb paradigmes industrials, ben bé tots els sistemes mundials haurien de tancar davant l'evidència que un elevadíssim percentatge dels seus productes són deficitaris. Els fracassos i les repeticions es manifesten persistentment en les anàlisis internacionals. Jean Thomas, basant-se en les respostes de 77 països a uns qüestionaris de l'Oficina Internacional d'Educació del curs 1972-73, assenyalava:

*Los países en vías de desarrollo son sin duda los afectados con más dureza; en Dahomey se calcula que un alumno sobre cinco de los que entran en la escuela llega al quinto año; en el Zaïre, que el 80 por 100 de los niños de la escuela elemental no alcanza el certificado de estudios. Pero los fracasos y las repeticiones no son excepción en los países muy desarrollados; el informe de Bélgica los sitúa en 28 por 100 de la totalidad de la enseñanza primaria; en Francia, recientes estadísticas hacen subir esta proporción hasta cerca del 50 por 100 en los dos últimos años de este nivel<sup>11</sup>.*

Entre les estratègies emprades per a lluitar contra aquest fenomen pot ser una de les més indicades sigui la utilització de mètodes adequats a l'aprenentatge individualitzat.

Un reductivisme als aspectes eminentment tècnics de la individualització quasi ha conseguit desvirtuar completament el seu valor, transformant-lo en un instrument més d'alienació educativa. Així, el discurs legislatiu i les orientacions metodològiques de la Llei d'Educació Espanyola assenyalen la individualització com a element metodològic fonamental. Malgrat tot, mai no s'han acomplert les exigències que aquest tipus d'ensenyament planteja. Efectivament: hem assenyalat com la individualització pedagògica presenta una primera perspectiva definida en quant adaptació del sistema a una estructura social determinada; a ningú no escapa que aquesta adaptació, avui per avui, segueix essent una reivindicació a nivell social (serveixen d'altra cosa més que de guarderia de moltes de les escoles professionals i facultats universitàries?) i a nivell individual (¿com és possible que els al·lots de tretze anys puguin definir conscientment i responsablement el seu futur professional?). Tot intent individualitzador, sense la consideració d'aquests aspectes queda reduït, més o menys, a una farsa.

Mantenc, però que la consideració de les aptituds, interessos, capacitat d'aprenentatge i altres variables de la personalitat, malgrat siguin condició necessària, no són suficients per a la formulació d'un eficaç programa individualitzador.

Així com la individualització pedagògica presenta dues perspectives —una en relació al sistema social i una altra en relació a l'individu— la seva eficàcia no només ve

(11) THOMAS, J.: *Los grandes problemas de la educación en el mundo*. Ed. Anaya, Madrid 1976.

condicionada per la consideració d'aquests factors, sinó que també cal considerar-ne un que és bàsic: el medi de l'individu. En darrer terme, la implicació del propi territori de l'educand, en el fet educatiu, pot garantir, amb la intervenció d'altres factors, una eficàcia didàctica. En certa manera, el diagnòstic i l'orientació psicopedagògica sempre han considerat aspectes del medi ambient de l'individu: el medi ambient familiar, escolar, grups d'amics, etc. No ens referim exclusivament a aquesta perspectiva quan proposam la implicació territorial, sinó que feim referència a elements de continguts i d'informació que, educativament, es poden aprofitar del medi ambient escolar. Aleshores introduïrem una nova perspectiva individualitzadora per a integrar-la amb la social i la individual: la perspectiva etnològica i/o antropològica.

Si acceptam les consideracions anteriors que, insistim, per motius d'espai gairebé queden només dissenyades, haurem de tenir present que l'Orientació Educativa, pel que fa referència al seu camp actuacional lligat amb la instrucció, exigeix:

- Diagnòstic i orientació didàctica individual i de grup.
- Programació didàctica territorial amb especial incidència en l'elaboració de medis didàctics.

Aquestes actuacions, que no es conformen exclusivament —com sol ser norma en el camp de l'Orientació Educativa— amb models psicològics, presenten en el seu disseny instrumentador:

— Perspectiva relacional

- Amb els diversos elements del sistema escolar. Bàsicament: educadors; educands; Complementàriament: família i/o comunitat.  
Amb el subsistema didàctic.

La idea d'una escola neutra, centrada en la transmissió cultural i sense cap tipus de contaminació social, correspon a un idealisme que actualment ben bé ningú manté. L'educació, en quant fenomen social, planteja també una problemàtica de caire eminentment política, suposat que l'estructura i funcionament dels sistemes escolars mantenen relacions dialèctiques amb el sistema social. El discurs sociològic és contundent: les anàlisis de Bourdieu, Passeron, Boudelot, Establet, Bernstein, Rostan i altres tants, han evidenciat, en l'estudi d'aquestes relacions, l'existència de mecanismes actuacionals dels sistemes escolars, mitjançant els quals funcionen, reproduint les desigualtats socials.

La relació pedagògica no s'estableix amb individus iguals: l'ambient extraescolar (anterior i paral·lel al període d'escolarització) condiciona treballs de Bourdieu i Passeron, per exemple, han clarificat les variables que concorren a aquesta situació i que, bàsicament, es relacionen amb el capital lingüístic i cultural, l'ambient familiar i el factor geogràfic. La dinàmica de l'escola, lluny d'actuar en contra d'aquests factors, el que fa és accentuar-los i justificar-los, presentant com a natural el que és, bàsicament social. L'estructura escolar mateixa —ens assenyalen Boudelot i Establet— està adaptada per a canalitzar els individus, amb justificacions psicologistes d'aptituds naturals, cap a camins escolars diferencials que condueixen a activitats professionals pròpies del status social d'origen.

Les denúncies dels sistemes escolars propiciades per estudis crítics han produït reaccions antagòniques que van de l'apocalipsi a la integració. Extrems que a la pràctica condueixen al mateix resultat: la inoperància més absoluta i radical. El plantejament dels que pensen que l'escola viu al marge de la societat i que els seus objectius transcendeixen qualsevol plantejament "terrenal", i el dels que mantenen el convenciment que els condicionaments socials són tan forts, que no cal esperar cap actuació de l'escola en un sentit transformador. Amb dos plantejaments, dèiem, resulten gairebé igual d'estèrils. No és que nosaltres creguem que l'escola pugui ser el motor transformador de la societat, sinó, únicament i exclusivament, que és un element amb capacitat actuacional d'orientar la seva pràctica en un sentit alliberador i profundament humanista.

Assumint la crítica sociològica i, també, la voluntat transformadora de la Pedagogia, afirmam que l'Orientació Educacional és un element bàsic de qualsevol reforma amb un sentit social progressista.

Quin sentit donam a "socialment progressista"? Amb quins tipus d'arguments mantenim que l'orientació pot ser-l'hi funcional?. Un projecte socialment progressista s'ha d'orientar a reduir les desigualtats d'oportunitats basades en les diferències socioculturals.

El concepte "igualtat d'oportunitats" produeix a certs estrats socials un bloqueig psicològic, només comparable al miticisme eufòric que provoca a d'altres. Parlar d'aquest problema obliga a prendre una actitud crítica per a evitar tan el messianisme demagògic com el reaccionisme inconfessable.

B.Schwartz fa una distinció entre diferències interindividuals i diferències socioculturals. Les primeres no només són un enriquiment social, sinó que fins i tot afavorir-les ha de ser una de les finalitats fonamentals de l'educació. La lluita per la igualtat d'oportunitats és centra contra les diferències socioculturals, moltes vegades justificades en nom de les interindividuals. Com assenyala Schwartz:

*...cuando se denuncia, lo que se denuncia es el hecho de que los niños o adultos de diferentes clases sociales no tienen las mismas oportunidades frente a la vida. Lo que repulsamos es que los hijos de obreros tengan menos oportunidades que los hijos de ejecutivos para proseguir sus estudios, heredando de este modo de la clase socioprofesional a la que pertenecen. Lo que repulsamos es que los obreros especializados tengan menos oportunidades que los ejecutivos para perfeccionarse y que los que están obligados a la emigración no tengan ninguna. Lo que repulsamos es que los museos y teatros estén a la disposición de algunos, aún siendo financiados por todos. Lo que repulsamos es que las niñas y las mujeres tengan menos oportunidades que los niños y los hombres para recibir una educación o para tener acceso a los niveles más elevados de la vida profesional y social. Lo que repulsamos es la imposibilidad para las personas de edad avanzada de vivir una vida social y cultural*<sup>12</sup>.

El problema pedagògic (el social és massa evident) consisteix en determinar qui-

(12) SCHWATZ, B.: *Hacia otra escuela*. Ed. Narcea, Madrid 1979, p. 26.

na estructura i quin funcionament institucional educatiu pot ajudar a no engrandir aquestes diferències. Evidentment, el tema és un dels més complexos d'entre els que afronta la Pedagogia, i el seu tractament amb la profunditat exigida escapa als objectius i possibilitats del nostre treball. Així i tot, podem assenyalar una sèrie de principis bàsics. Principis que englobam a dos nivells: el nivell estructural i el nivell funcional.

#### *A nivell estructural:*

– Concebre el sistema educatiu com a sistema d'educació permanent.

La concepció educativa reduïda a una etapa limitada de la vida és anacrònica i injustificable: l'educació s'ha de concebre com una activitat permanent. Aprofitar l'estructura material dels sistemes actuals, introduir amb finalitats educatives nous canals comunicatius que tècnicament no presenten cap tipus de problema, són, entre altres, factors essencials de la lluita contra la desigualtat educativa.

– Privilegiar educativament la primera infància.

Si s'ha evidenciat que a l'entrada de l'escola ja comporta la manca d'una educació diferencial correlacionada amb l'origen social i, per altra banda, concebem l'educació com a un sistema permanent, s'han d'estructurar estratègies que possibilitin un desenvolupament òptim a tots els infants. Això no necessàriament passa per l'obligatorietat de l'assistència a centres d'educació preescolar, sinó que també cal concebre una xarxa de serveis orientats a l'educació de pares.

– Eliminar diversificacions escolars prematures.

Es tracta que les orientacions que els alumnes hagin de prendre entre les diverses opcions instructives no es presentin a uns moments en què els allots no gaudeixen de la suficient maduresa exigida per aquesta decisió. L'estructura actual del sistema escolar espanyol, en què més o menys als tretze anys sofreixen una selecció contundent determinant del seu futur, és gairebé modèlic d'allò que no ha de ser un sistema escolar progressista.

– Dignificar els ensenyaments tècnics professionals equiparant-los quant a medis i importància als científics-humanistes.

És imprescindible que les entrades als ensenyaments professionals venguin determinades, bàsicament, en funció del fracàs escolar produït a nivell bàsic. Estructuralment, això només serà possible quan les escoles professionals perdin la seva funció de guarderia i s'estructurin en consonància amb el sistema productiu del medi.

#### *A nivell funcional:*

– Promoure un funcionament desigual de les pràctiques instructives educatives.

Recordem que el concepte "igualtat d'oportunitats" no significa negar les diferències interindividuals, sinó lluitar contra les que són productes socioculturals. Conseqüentment és imprescindible promoure activitats instructives desiguals. En primer lloc, perquè una educació formalment igualitària afavoreix als socialment afavorits i, en segon, perquè el més elemental principi didàctic exigeix que tot objectiu instructiu (i la conseqüent cadena instructiva-informativa) partesci de la situació real d'uns allots reals.

Aquests principis exigeixen:

A nivell organitzatiu: territorialització de l'ensenyament. A nivell metodològic: pedagogia de l'Orientació <sup>13</sup>.

És inacceptable la presentació del marc escolar com a un medi exclusivament centrat en l'aprenentatge cognoscitiu. L'escola hauria de conformar aspectes d'una transcendència tan fonamental com el desenvolupament de les relacions humanes, l'acceptació del jo personal, la comunicació interpersonal, la intuïció, etc. És aquest camp —al cap i a la fi, el de domini afectiu— que es caracteritza per una situació precària tan en el seu desenvolupament conceptual, com en la pràctica institucional. El que es paradoxal, però, és que els educadors coincideixen en concedir a l'àmbit afectiu una importància major que al pròpiament cognoscitiu. Malgrat tot, això no es sol traduir en actuacions específiques.

¿Quins elements aturen el desenvolupament d'aspectes tan importants?

Landshere ha assenyalat:

—Límits difusos entre els aspectes cognoscitius i els afectius.

—Frenada cultural quan es consideren els sentiments com la part més secreta de la personalitat.

—Escassos coneixements sobre els processos d'aprenentatge afectiu.

Tots aquests aspectes han determinat la situació actual. N'hi ha una altra, però, que el considerem bàsic: el domini quasi absolut de la postura científista-conductista que ha actuat en detriment d'una posició humanista que afavoreix els aspectes afectius.

El desenvolupament d'aquests aspectes constitueix el que considerem orientació personal. Així com abans ens havíem trobat davant uns sistemes mediatitzadors de les relacions internes-externes i externes-internes dels sistemes escolars, ara ens trobam amb l'element humanitzador d'aquestes relacions centrat específicament en les relacions humanes i el desenvolupament del jo personal.

Aquesta proposta orientadora personal es pot fer afectiva a partir del discurs estructurat en els següents eixos:

—La Psicologia humanista.

—L'educació humanista.

—Les tècniques.

Hem afirmat que l'orientació, en la seva perspectiva pràctica, s'estableix com a sistema optimitzador dels fluxes informatius del sistema escolar. Per a clarificar la nostra afirmació creïm que pot ser útil partir del concepte de sistema i de la consideració de l'orientació com a *sistema orientador*.

L'esmentada consideració suposa: que hi ha una sèrie d'elements; que aquests es presenten interrelacionats i que, en la seva dinamicitat, apunten a una mateixa finalitat. Aquest sistema, quan l'integram a l'escola, es presenta subordinat a la consecució dels mateixos objectius: això és, com a *subsistema del sistema escolar*.

Recordem com tot sistema educatiu consta, bàsicament, d'un conjunt de factors

(13) Vid. COLOM, A.J.: "Educació i territori. Perspectives didàctiques a través de models territori-culturals" a ALZINA & SUREDA: *La nostra Història*. I.C.E., Palma de Mallorca, 1980.

que mitjançant una dinàmica de procés, pretén aconseguir un determinat producte especificat mitjançant els objectius del sistema <sup>14</sup>. És a dir: mitjançant la pràctica instructiva-educativa en la qual hi intervenen professors i alumnes (pràctica condicionada per altres elements com l'estructura escolar, organització, metodologia, etc.) s'intenta aconseguir el que denominam "home educat" i que s'especifica —implícitament o explícita— amb els objectius proposats. A tot sistema escolar trobam, doncs, uns elements interrelacionats i orientats, mitjançant la seva dinàmica i la seva regulació, a la consecució dels objectius educatius <sup>15</sup>. N'Antoni Colom ens ha assenyalat que el component bàsic d'aquest sistema el constitueix la informació: *información que se desarrolla a partir de unos acontecimientos y a través de unos elementos* <sup>16</sup>.

Dins aquest marc afirmam que el subsistema orientador s'inscriu com a optimitzador dels fluxes informatius educacionals. Aquesta inscripció, però, afecta tant als elements com als vehicles materials i simbòlics de la interacció educativa.

¿De quina forma es realitza aquest procés? ¿Quins elements són els implicats? ¿Quina dinàmica relacional s'estableix entre ells?

És bàsic, insistim, partir d'un marc referencial contextualitzador de tota pràctica. Anteriorment hem intentat assenyalat de manera esquemàtica un context en relació al qual creim que cobra sentit el servei d'Orientació Educativa; molts dels aspectes assenyalats constitueixen nuclis teològics del sistema. Falta assenyalat, però, les característiques d'aquesta dinamicitat. I afirmam que aquesta es possibilita seguint un model de diagnòstic-comunicació i actuació. Aquest model manté les següents característiques:

*En relació a l'Orientació Escolar (camp actuacional didàctic):*

S'operativitza bàsicament amb una pràctica actuacional preventiva i, secundàriament terapèutica en relació als problemes d'adaptació al marc escolar (l'adaptació també és didàctica).

Els elements relacionals del servei d'orientació en aquest camp són: alumnes, ensenyants i pares.

*En relació a l'Orientació Professional:*

S'operativitza amb les pràctiques instructivo-formatives-informatives i/o (segons model teòric emprat) diagnòstiques de la problemàtica de la decisió professional.

Els elements relacionals s'estableixen igual que en el camp de l'escolar.

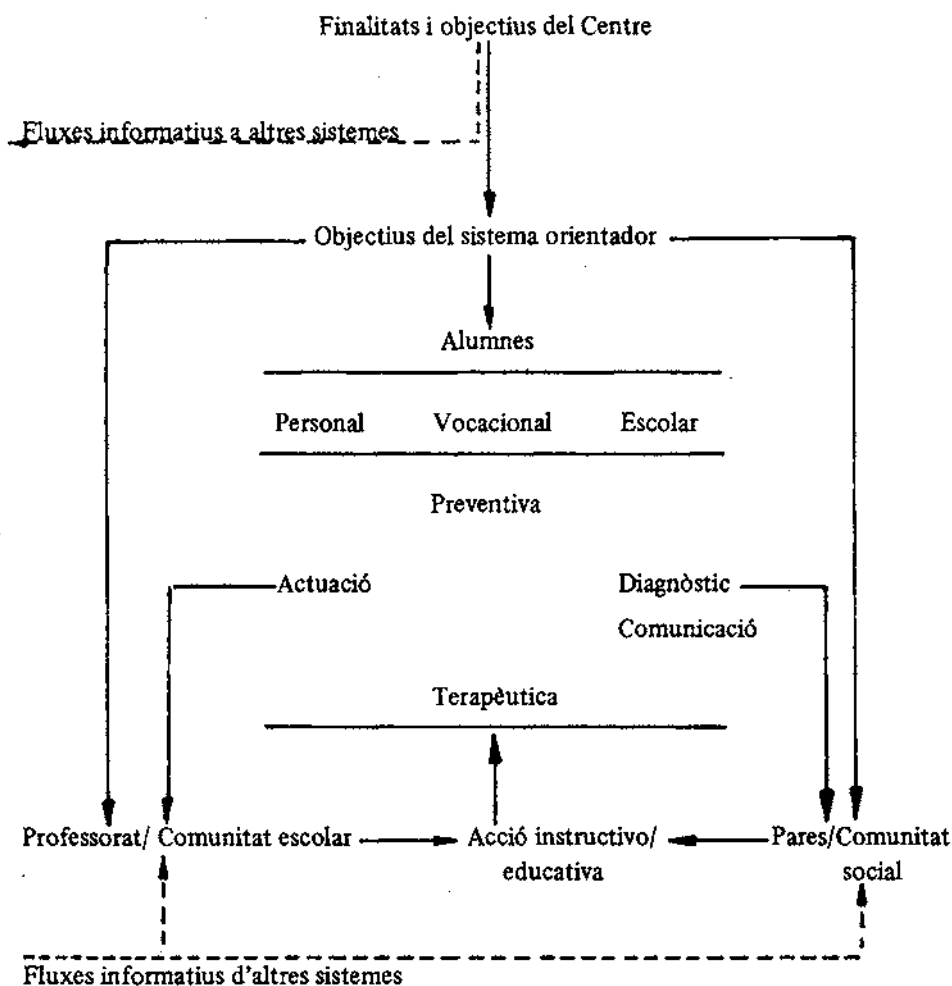
(14) Conf. COOMBS: *La crisis mundial de la Educación*. Ed. Península 1971.

(15) Conf. COLOM: "Sobre el significado del término sistema en C.S. y H.". *Mayurqa* num 15, Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat de Palma de Mallorca, 1976.

(16) Vid. COLOM: "La educación como Sistema". *Mayurqa* num. 16, Facultat de Filosofia i Lletres, Universidad de Palma de Mallorca, 1976.

*En relació a l'Orientació Personal:*

Hem assenyalat com la dinamicitat de l'Orientació Educativa es relaciona amb altres elements del sistema escolar. Aquestes relacions es donen per dos canals relacionals diferents: com a font d'informació per establir estratègies actuacionals (és a dir: diagnòstic) i com a receptor d'informació (comunicació). A partir d'aquesta informació, i amb els fluxes informatius d'altres sistemes, es possibilita una actuació optimitzada de l'acció instructivo-educativa.



## CONCEPTUALIZACION DE ACTITUDES COMO VARIABLES PREDICTORAS

A. Sastre Morro

### INTRODUCCION

El tema de la actitud ha sido ampliamente estudiado desde la perspectiva de la psicología social, ya sea para la determinación de sus componentes como para los estudios sobre el cambio. La preocupación fundamental que caracteriza la mayoría de estos estudios sigue siendo la de poder llegar a la predicción de unas conductas en base a la actitud u actitudes que presenta un sujeto.

Esta tarea resulta muy compleja y por ello este tema se ha convertido en fuente de numerosas investigaciones. Estas líneas pretenden contribuir a ese estudio de la actitud exponiendo brevemente algunas de las recientes aportaciones. Los estudios de Wicker (1971), Ehrlich (1969), Rokeach y Kliejunas (1972), Fishbein y Azjen (1975), Bentler-Speckart (1979) son los que sirven de soporte para la conceptualización de las actitudes que nos permitiran llegar a un diseño válido para su estudio.

### ENMARQUE DEL TRABAJO

#### Antecedentes

Debemos situar los antecedentes del presente trabajo en los diversos problemas conceptuales y metodológicos surgidos al analizar la inconsistencia actitud-conducta.

Según expone I. Mervielde (1977, p. 1), el estudio de la consistencia actitud-conducta es básicamente el estudio de las relaciones entre dos variables. Y la baja correlación entre ellas se puede deber:



- a) A un criterio inadecuado para medir o conceptualizar cada variable, cayendo en el error de intentar medir más la actitud que la conducta.
- b) A la intervención de unas variables intervinientes u a "otras variables" (Wicker, 1971) que pueden influir en la correlación actitud-conducta o que su influencia se da en el grado de consistencia directamente.

Nos situamos en una postura optimista en la cual hay que defender la posibilidad de hallar una alta correlación entre actitud-conducta. A pesar de que gran cantidad de estudios sobre actitudes raciales y formas de conducta intergrupales concluyen que las actitudes son poco valiosas para predecir la conducta (Ehrlich, 1969), debemos observar que estos estudios hacen referencia a la evidencia de la incongruencia entre la actitud-conducta, y dan como por supuesto cierta incompatibilidad entre una teoría de las actitudes y las teorías de la conducta interpersonal o intergrupales. H.J. Ehrlich (1969) rechaza la evidencia de la discordancia entre actitud-conducta, tanto en el campo metodológico como en el conceptual.

Dentro de los argumentos metodológicos insiste H.J. Ehrlich en el primer criterio que expuso I. Mervielde.

## DESARROLLO DEL TRABAJO

### Conceptualización de las actitudes como variables predictoras.

#### *Estructura de la actitud:*

El problema de la estructura de las actitudes ha sido ampliamente debatido desde el punto de vista de sus componentes. Con el método multidimensional se intentó dar respuesta a la varianza común que debían compartir (Ostrom, 1979; Kothandaponi, 1971), al mismo tiempo que se demostró como cada factor posee una varianza única que la diferenciaba de los demás (Precisa más demostraciones).

El intento de estimar la validez predictiva del concepto de actitud es una nueva ampliación del problema de la estructura de las actitudes. Según Mervielde "*la validación predictiva de las actitudes como concepto implica el relacionar las puntuaciones de actitud con unas consecuencias conductuales supuestas en el futuro y, así, este tipo de validación nos introduce dentro del dominio de la consistencia actitud-conducta*".

Partiendo de la división tripartita de la actitud parece evidente que el componente conductual (intención de actuar) es el que correlacionará en mayor grado con la conducta manifiesta (respuesta no verbal). Por consiguiente, la actitud, como estructura multicomponente, presentará una correlación más baja con la conducta que el manifestado por el componente conductual y la conducta.

Si bien todas las teorías actualmente en boga interpretan las actitudes como unidades estructurales, parece también evidente el que no todos sus componentes implican una conducta. Precisamos, por tanto, hacer una evaluación directa del "potencial de acción" de un componente de la actitud, para que la inferencia del investigador con respecto a la conducta del sujeto o a sus intenciones pueda ser válida.

Como afirma H.J. Ehrlich (1969) "*para adoptar el argumento de que no todos*

los componentes de la actitud implican una conducta no es necesario apoyar una estrategia multidimensional para la elaboración de una teoría de la actitud. El argumento desde el punto de vista de una teoría unidimensional se reduce simplemente a esto: *no todas las actitudes llevan implícitas una conducta*". Fishbein (1966) uno de los máximos exponentes de la teoría unidimensional, argumentó esta conclusión definiendo a la actitud como variable hipotética separada de la totalidad de creencias de un individuo, las intenciones conductuales y las acciones con respecto a un objeto determinado.

Hecha esta salvedad, debemos tener presente que los diferentes modelos sujetos a una escala y a los procedimientos de medición establecen de forma diferencial los componentes de las actitudes que dirigen la conducta. Sólo en el caso de que una escala de actitudes esté enfocada hacia un sólo componente y de que dicho componente tenga un bajo potencial de acción, la predicción de la conducta será inconsistente, tendrá poco éxito. Tal es el caso señalado por Tittle y Hill (1967) sobre la medición de los prejuicios. En cambio, cuando los componentes de la actitud desempeñan un papel fuertemente directivo con respecto a la conducta, la predicción de ésta será consistente, tendrá éxito.

Determinadas las interrelaciones de los componentes de la actitud, habremos determinado su estructura. Se dará una actitud bien formada cuando exista un equilibrio entre todos sus componentes y este estado de equilibrio persista de forma permanente. Cuanto más bien formada esté una actitud tanto más válidas serán las predicciones de la conducta que de ellas se hagan.

Siguiendo con este examen de la estructura de la actitud para luego superarlo con una serie de modelos nos adentramos en las aportaciones realizadas por Fishbein y Ajzen (1975). Estos autores parten de una revisión de la literatura comprensiva sobre la predicción actitud-conducta concluyendo que el valor expectante de las actitudes puede ser muy bien tratado teóricamente.

Afirman *"las actitudes de una persona hacia un objeto puede ser estimada mediante la multiplicación de su evaluación atributo asociado con el objeto por la probabilidad subjetiva de que el objeto tiene este atributo, y luego sumando los productos por el conjunto total de creencias. De forma similar la actitud de una persona hacia la conducta puede ser estimada multiplicando cada puntuación de cada una de las consecuencias de la conducta por la probabilidad subjetiva de que realizada la conducta conducirá a esta consecuencia y después sumar los productos por el conjunto total de creencias"* (Bentler-Speckart, 1979, pp. 452-453).

La magnitud del índice de actitud así derivado no incrementa indefinidamente con la adquisición de nuevas creencias, porque la actitud, de acuerdo con la mayoría de autores, está determinada por un número jerárquicamente organizado y limitado de creencias sobresalientes. Pasan luego estos autores a delimitar cada uno de sus componentes actitudinales; el componente actitudinal y la norma subjetiva asumen una posición central en la etiología de la conducta por medio de su influencia sobre las intenciones y no por su impacto directo sobre la conducta.

En base a estas afirmaciones y siguiendo una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre la relación actitud-conducta, llegarán a la formulación de unos mode-

los, que si bien confirman la validez del estudio de las actitudes en base a sus componentes estructurales, darán una mayor fuerza a la *intención conductual* implicando variaciones sobre la especificidad entre medida conductual y criterios conductuales como fuente primaria de correspondencias bajas entre actitud general-conducta. Pasaremos luego a la influencia directa de la *actitud sobre la conducta* sin pasar por las intenciones. Finalmente afirmaremos la importancia de la *conducta previa* sobre la conducta posterior por sí misma y a través de la intención.

Estos modelos nacen de la ambigüedad existente relativa al papel que desempeñan cada uno de los componentes en la determinación de la conducta. Para ello Fishbein-Azjen (1975) se preguntan, si diseñando una situación en la que estos componentes (variables) son medidos mediante items de cuestionarios adecuadamente contruidos, realizando la adición de *actitudes y normas subjetivas* a un sistema causal que contiene condiciones y conducta, mejorará la predictibilidad en contraposición con un sistema que sólo prediga la conducta en base a las *intenciones*. Tal vez, son los efectos de las actitudes y normas subjetivas sobre la conducta enteramente mediatizadas por las intenciones, ó pueden ellas influenciar la conducta separadamente desde su influencia sobre las intenciones. Estas dos posibilidades dan lugar a los modelos alternativos: 1 y 2 (figuras).

En este modelo la *actitud* influye en la conducta unicamente por la presión sobre las intenciones. A pesar de la originalidad de esta propuesta, parece que la actitud debe tener otra forma de presionar sobre la conducta que no sea a través de la intención.

En este modelo 2, generalización del anterior, la actitud no sólo influye en la conducta por su presión sobre la intención conductual, sino que se da otra presión adicional directa sobre la conducta. Este modelo 2 representa un diseño más acusado y generalizado de las relaciones entre actitud-conducta.

Si bien, la confirmación de uno u otro de los modelos confirmarían la importancia de la *intención* en la predicción de la conducta, hasta el presente estos constructos teóricos no han sido evaluados en el contexto de un sistema simultáneo de relaciones causales propuestas.

Otra cuestión de interés teórico es la referente al papel que desempeña la *conducta previa* en la conducta subsiguiente. El punto de vista de Fishbein-Azjen, al utilizar como predictor de conducta los modelos anteriores, parece ser que atribuyen un papel a la conducta previa, que afecta a la conducta subsiguiente, sólo de forma indirecta. O sea, estos modelos suponen que la actuación de la conducta previa sobre la posterior se da sólo mediante una actuación a través de actitudes y normas subjetivas. Consecuentemente proponen un nuevo modelo (Modelo 3) que indica cómo la conducta puede circunnavegar estos factores en su causación de conducta subsiguiente, de la misma forma que las actitudes circunnavegan las intenciones en el modelo dos. Esto es, que la conducta previa puede tener una influencia directa sobre las intenciones y la conducta subsiguiente, así pues, la conducta previa se incluye en un asunto teórico completo que modifica el modelo dos y da lugar al modelo tres.

En base a todo nuestro conocimiento no hay un aserto previo no ambiguo de una

teoría (modelo 2), pero es consistente con la investigación que muestra la influencia de la conducta previa sobre la intención. Se ha demostrado que la conducta induce actitudes que son consistentes con la conducta (Cohen, 1960) así que uno podría presumir de que los efectos de la conducta realizada inmediatamente sobre la conducta subsiguiente son mediadas por actitudes. Por otra parte, si las actitudes son indiferencia parcial autogenerada de la conducta (Bem, 1967, 1972), pero no un perfecto reflejo de la conducta, la conducta puede tener un rôle independiente en la predicción de nuevas conductas. También se podría extender el punto de vista de Bem proponiendo que las intenciones (b) son generadas por las percepciones de la conducta (Modelo 3). En cualquier caso las teorías conductuales propondrían que la conducta pasada es el mejor predictor de la conducta subsiguiente y no aceptar que los efectos de la conducta previa son mediatizados sólo a través de constructos tales como el de actitud.

*Resumiendo:* Las propuestas de los modelos son:

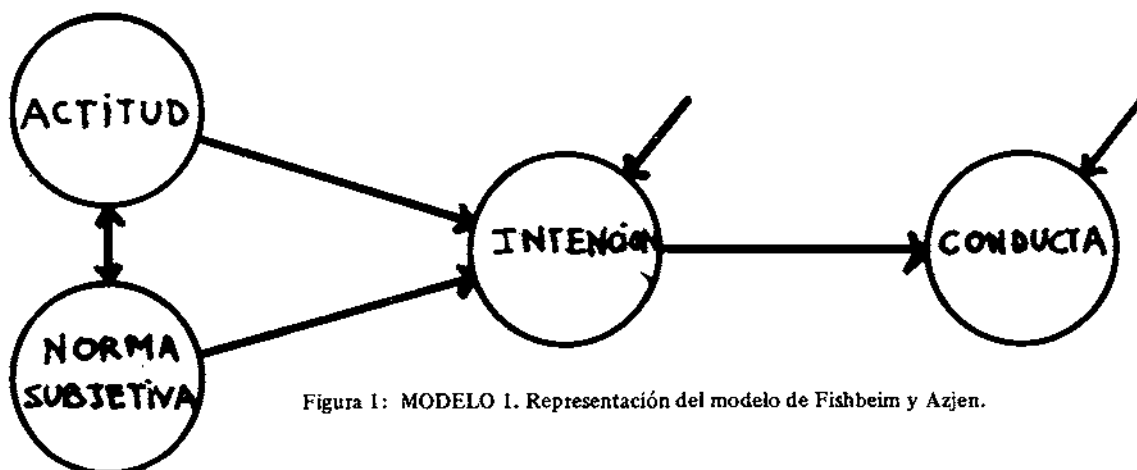


Figura 1: MODELO 1. Representación del modelo de Fishbein y Azjen.

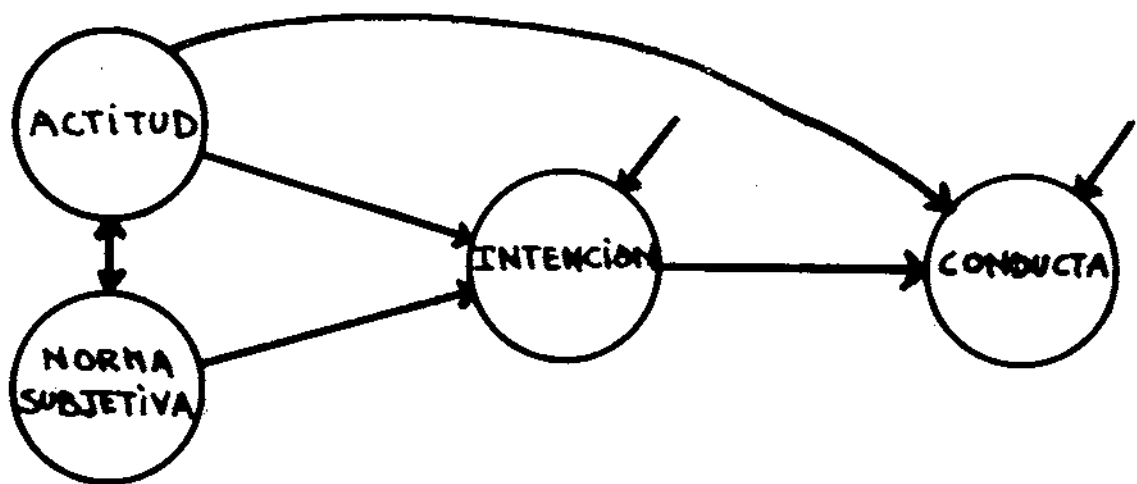


Figura 2: MODELO 2. Generalización del modelo de Fishbein y Azjen.

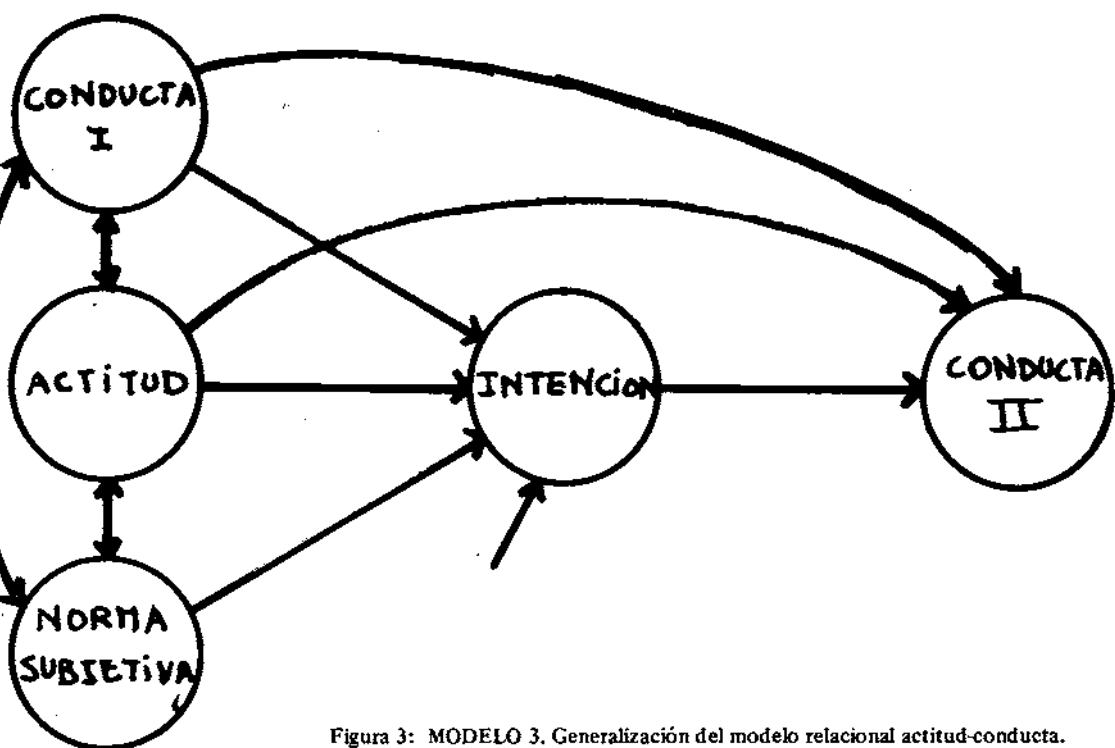


Figura 3: MODELO 3. Generalización del modelo relacional actitud-conducta.

- a) La actitud tiene una influencia directa sobre la conducta además de la influencia indirecta a través del significado intencional. Propuesta modelo 2.
- b) La conducta previa tiene una presión sobre la intención y conducta subsiguiente que no especifican los modelos 1 y 2. El modelo 3 se presenta como teóricamente más adecuado a sistemas causales predictivos referentes a una variedad de terrenos conductuales.

#### *Estructura del problema de actitud u objeto.*

La predictibilidad de la actitud-conducta no depende únicamente de la estructura de la actitud, sino que también hay que examinar la generalidad o especificidad del problema de actitud u objeto.

Si el problema de actitud es general hay que esperar una mayor variabilidad en las respuestas a este problema y, por el contrario, cuando el problema es específico, la variabilidad de las respuestas será menor. Confirmaron estas impresiones los autores Wiegel, Vernon y Tognacci (1974).

Cuando no se tienen presente estos factores del problema de actitud, podemos partir de una estrategia equivocada para hacer predicciones de conducta. Se da el caso general de que normalmente medimos actitudes hacia una clase de personas, para luego formular predicciones de la conducta de una persona como un miembro específico de dicha clase (Fishbein, 1966). Para que la consistencia entre actitud y conducta sea alta, la predictibilidad de la conducta debe tener presente el objeto general o específico de la actitud y hacer la predicción en base a ellos.

### *Número de actitudes en el modelo predictivo.*

Frente a los dos problemas anteriormente planteados (estructura multidimensional y problema objeto actitud), Rokeach y Kliejunas (1972) propusieron que se incluyese más de una actitud para la determinación de la conducta. Las predicciones de conducta que no tienen en cuenta todas ó, por lo menos, las principales actitudes evocadas por el objeto resultarían probablemente equivocadas. La conducta sería función de las actitudes en interacción; o sea,  $C = f(\text{Act. interacción})$ .

En realidad se podría pensar en un conjunto infinito de actitudes en interacción, no obstante estos autores propusieron un modelo donde dos actitudes eran esenciales para la determinación de una conducta:

- La actitud hacia el objeto (Ao).
- La actitud hacia una situación (As).

La interacción entre las dos actitudes se puede representar como un promedio medido tal como:

$$AoAs = (W) Ao + (W-1) As$$

donde las medidas se refieren a la importancia percibida de ambas actitudes, una en relación a la otra, para determinar la conducta.

Si estas dos actitudes son diferentes se deberá constatar que existe una baja correlación entre estas dos actitudes. Este modelo de Rokeach y Kliejunas conduce a la predicción de que las dos actitudes son independientes y que cada actitud predicará la conducta con más precisión si ambas actitudes se toman en cuenta, y que todavía resultará una mejor predicción si las dos actitudes son medidas teniendo en cuenta la importancia de una con respecto a la otra. O sea,

$$Bos(\text{Conducta}) = f(Ao As)$$

Para poner a prueba estas predicciones utilizaron:

*Conducta* (Bos) O Actitud general de no asistencia a clase.

Actitud hacia el objeto (Ao) = Actitud hacia el profesor.

Actitud hacia la situación (As) = Actitud hacia la actividad general de asistencia a clase.

La concreción de la variable (Ao) actitud hacia el objeto que se definió como *actitud hacia el profesor* no resulta clara, ya que parece más indicado el que fuese la *actitud de ir a clase*. No dieron una respuesta a este problema pero afirmaron que tanto la elección de Ao, como de As, a menudo "*será una cuestión de intuición o una conjetura aprendida*" (Mervielde, 1977).

En el diseño experimental As fue valorada una sola vez en una escala de nueve puntos. Ao fue valorada para cada profesor y luego promediada dentro de una situación general. Por otra parte, los sujetos del experimento dieron unas puntuaciones sobre la percepción que tenían acerca de la influencia de cada variable (Ao, As) que dió lugar a las medidas para el cómputo.

Con este diseño los autores concluyeron que cada actitud predijo hasta cierto punto su criterio conductual: La actitud hacia la asistencia a clase en general (As)

correlacionaba significativamente ( $R = -46$ ,  $P < 0$ , col) con Bos, pero la correlación con la actitud hacia el profesor (Ao) no era significativa ( $R = -20$ ). Combinando ambas actitudes se aumenta la predicción de Bos.

Estas conclusiones parece como si estuvieran en contraposición con las aportaciones de Wiegel, Vernon y Tognacci (1974) sobre la estructura del problema de actitud u objeto en cuanto que la actitud objeto más específica presentará una menor variabilidad y consecuentemente una mayor predictibilidad. Según esta hipótesis la actitud hacia el profesor (Ao) sería más concreta que la actitud general de asistencia a clase (As), y consecuentemente, en nuestra apreciación, debería predecir mejor la conducta (Bos).

Las aportaciones de Azjen y Fishbein (1973) quizás en base a las conclusiones de Rokeach y Kliejunas (1972) adoptan una postura diferente, y afirman "que la actitud hacia el objeto no está relacionada de una manera consistente con alguna conducta específica con respecto a este objeto". Su aportación es un cambio de etiquetas.

Con esta conceptualización más clara del concepto de actitud y de la relación entre la actitud y la conducta, Rokeach (1968) ha reconquistado el concepto de actitud para la Psicología Social y de la personalidad, haciendo notar que la mayoría de las investigaciones sobre la relación funcional entre las actitudes y la conducta, habían dirigido toda su atención a la medición de Ao, haciendo caso omiso de As, esperando que  $Bos = f(Ao)$ .

La aportación de Rokeach (1968) es de llamar la atención del hecho de que "un individuo siempre encuentra una actitud hacia el objeto (Ao) en una situación (evento, actividad, ocurrencia), sobre la cual también posee alguna actitud (As). Cuando es activada una actitud hacia un objeto en particular, esta Ao no necesariamente será manifestada o expresada en la conducta de la misma manera. Su manifestación variará dependiendo de las variaciones de As". Es evidente, por tanto, que si solamente vemos a Ao como predictor de la conducta, ignorando (Exp. LaPierre, 1934) al igualmente relevante As, podemos garantizar la inconsistencia entre actitudes expresadas y conducta manifiesta.

*Conclusión:* Cuando se toman en cuenta los dos tipos de actitudes (Ao y As), la conducta del individuo se podrá predecir en mayor grado.

Autores anteriores a Rokeach (1968) habían explicado la inconsistencia actitud-conducta por variables diferentes a las actitudes, que generalmente hacían referencia a alguna condición situacional: "Umbralles situacionales" (Campbell, 1963), "envolvimiento social" (DeFleur y Westie, 1958), "compromiso adquirido" (Frendich, 1967), "naturaleza del medio" (Woissberg, 1965), etc. Rokeach (1968) es quien da una conceptualización más clara a la actitud como variable situacional (As).

### Conceptualización de "otras variables" predictoras

La falta de correlación actitud-conducta puede ser función de "otras variables" que afecten a la consistencia actitud-conducta. Así lo puso de manifiesto Wicker (1969, 1971) al revisar estudios que tenían como objetivo la predicción de una conducta específica en una situación específica; en este caso hay que tomar en consideración todas las "otras variables" que puedan afectar a esta conducta para evitar una débil predicción.

No se habla aquí, simplemente, de verificar la existencia de una relación entre actitud-conducta, para lo cual sería suficiente un diseño experimental que controlara las variables extrañas y manipulara las variables independientes para provocar la acción; sino que el objetivo es el de predecir una conducta específica en una situación específica.

Los artículos de I. Mervielde (1977, pp. 16-20) y H.J. Ehrlich (1969, pp. 8-14) nos dan una enumeración de algunas de estas "otras variables" que podrían ser fuente de variabilidad o que podrían influir positivamente en la predicción de la conducta.

### Conceptualización de las conductas relacionadas como variables dependientes

Aunque en los estudios de la inteligencia han incidido siempre en la necesidad de medir la conducta inteligente en base a las respuestas dadas a una gran variedad de items, esta preocupación no se ha dado en los estudios sobre actitudes. La medida de la conducta parecía tan obvia que la mayor parte de los investigadores creyeron innecesaria su medida.

A pesar de ello, el experimento de Wicker (1971) y de Fishbein (1973) nos alertan sobre la necesidad de que la conducta como variable dependiente debe ser medida. Fishbein distingue entre varios tipos de criterios conductuales que se pueden utilizar. Parte del más frecuentemente utilizado como es la *observación aislada de un acto simple* (Ej. Estudio clásico de LaPierre, 1934) con una fiabilidad muy baja. Un segundo criterio sería la *observación repetida del mismo acto simple bajo* condiciones homogéneas o heterogéneas. Es un criterio más fiable.

El tercer criterio, el de *las conductas relacionadas*, o el *criterio de acto multiple* como lo denomina el mismo Fishbein, se trata de un criterio menos utilizado basado en una observación aislada o repetida de diferentes conductas. Este criterio supone que en principio varias conductas son indicadores de la actividad relacionada con las conductas, consecuentemente hay que elegir aquella conducta más significativa de una actitud determinada. Este criterio tiene presente la validez. Llega a la definición de "puntuación acción" que corresponde a la puntuación de la actitud general y las correspondientes a las opiniones representadas por items de una escala de actitud. Hay que destacar que en la concepción de Fishbein y Azjen el objetivo de la medida de acción es la de discriminar entre gente activa y no activa respecto a un cierto objeto de actitud; por ello, no serán buenos indicadores de la acción con respecto al objeto de actitud las conductas obligatorias (votar en una dictadura) o que son muy generalizadas (Ej. Recepción de Chinos en el experimento de LaPierre).

Los criterios básicos acerca de que conductas se deben incluir en un instrumento de medida de la acción, son:

- a) El de validez del item conductual.
- b) El que el item conductual es sólo una probabilidad marginal de la ocurrencia de esta conducta en una población específica.

De seguir estos criterios para la elección habrá una mayor consistencia entre actitud-conducta. La mayor parte de las investigaciones sobre las relaciones actitud-conducta han utilizado unos items conductuales inválidos.



## A MODO DE CONCLUSION

Tratada la actitud tanto desde el punto de vista del sujeto (aspecto estructural), como desde el punto de vista de llegada (problema de la actitud u objeto) advertimos que para poder efectuar una predicción de conducta, deberemos sobrepasar el concepto de una sola actitud para adentrarnos en el estudio de un conjunto de actitudes, independientes entre sí, que serán las variables predictoras de una conducta.

Avanzando más en el estudio llegaremos a la evidencia de que las variables predictoras de una conducta no tienen el por qué ser actitudes; sino que las actitudes son, entre otras, unas de las posibles variables predictoras de una conducta.

La predicción de una conducta supone establecer, quizás de forma intuitiva, el conjunto de variables que puedan provocar aquella conducta. La tarea del investigador consiste en saber establecer y conceptualizar aquellas variables. El tema de las actitudes y el tratamiento que se le ha dado puede ser muy ilustrativo de la rigurosidad con que debemos trabajar ampliando objetivos únicamente cuando se han explorado exhaustivamente los iniciales.

## CITAS BIBLIOGRAFICAS

- BENTLER, P.M., SPECKART, G.: "Models of Attitude-Behavior Relations". *Psychological Review* 1979. Vol. 86, núm. 5, pp. 452-464.
- BERTRAN-QUERA, M.: "Las actitudes humanas. Un análisis preliminar de su concepto y de sus componentes". *Rev. Anuario de Psicología*, 1980, núm. 22, p. 1.
- BEM, D.J.: "Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena". *Psychological Review*, 1967, núm. 74, pp. 183-200.
- CAMPBELL, D.T.: "Social attitudes and other acquired behavioral dispositions. In S. Köch (Ed.) *Psychology: A study of a science*. McGraw-Hill, New York 1963, vol. 6.
- COHEN, A.R.: "Attitudinal consequences of induced discrepancies between cognitions and behavior". *Public Opinion Quarterly* 1960, núm. 24, pp. 297-313.
- DeFLEUR, M. y WESTIE, F.: "Verbal attitudes and over acts: An experiment on the salience of attitudes". *American Sociological Review*, 1958, núm. 23, pp. 667-73.
- EHRlich, H.J.: "Attitudes, Behavior and the intervening variables". *American sociologist*, 1969, núm. 4, pp. 29-34.
- FISHBEIM, M.: "Attitude and the prediction of behavior". In M. Fishbeim (Ed.) *Reading in attitude theory and measurement*. Wiley, New York 1966.
- FISHBEIM, M. y AJZEN, I.: "Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research". *Reading, Mass: Addison-Wesley* 1975.

- FENDRICH, J.A.: "A study of the association among verbal attitudes, commitment and over behavior in different experimental situations. *Social Forces*, 1967, núm. 45, pp. 347-355.
- KOTHANDAPANI, V.: "Validation of feeling, belief, and intention to act as three components of attitude and their contribution to prediction of contraceptive behavior". *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, núm. 19, pp. 321-333.
- LAPIERRE, R.T.: "Attitudes versus action". *Social Forces*, 1934, núm. 13, pp. 230-51.
- LOPEZ FEAL, R.: "Modelo multidimensional métrico para la construcción de una escala aplicada al estudio de la personalidad autoritaria". Universidad de Barcelona 1979.
- MERVIELDE, I.: "Methodological problems of research about attitude-behavior consistency". *Quality and Quantity*, 1977, núm. 11, pp. 259-281.
- OSTROM, M.: "The relations hip between the affective, behavioral and cognitive component of attitudes. *Journal Of Personality and de Social Psychology*, 1969, núm. 5, pp. 12-30.
- ROKEACH, M.: *Beliefs, attitudes, and values*. Jossey-Bass, San Francisco, California 1968.
- ROKEACH, M. y KLIEJUNAS, P.: "Behavior as a functions of attitudes-toward-object and attitude-toward-situation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, núm. 22, pp. 194-201.
- TITLE, C.R. y HILL, R.J.: "Attitude measurement and prediction of behavior: an evaluation of conditions and measurement techniques". *Sociometry*, 1967, núm. 30, pp. 199-213.
- WICKER, A.V.: "An examination of the other variables explanation of attitude-behavior inconsistency". *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, núm. 19, pp. 18-30.
- WIEGEL, R.H., VERNON, D.T.A. y TOGNACCI, L.N.: "The specificity of the attitude-behavior congruence". *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, núm. 30, pp. 724-728.



# **NOTES I DOCUMENTS**



## NOTES SOBRE ELS INICIS DE LA PEDAGOGIA OBRERISTA D'ESQUERRES A MALLORCA

A.J. Colom Cañellas

El triomf de la Revolució del 68, i la Constitució de 1876 si bé era més equilibrada que la del 69, consolidaven ja de forma irreversible, el concepte d'Estat liberal malgrat el seu asentament es fes amb lentitud i amb contradiccions que restaren efectivitat a les accions legislatives i de govern que, al manco teòricament, anaven, o volien anar, cap a la constitució d'un Estat modern. El desenvolupament econòmic que poc a poc s'anava aconseguint mitjançant l'alliberament de la pròpia política econòmica de l'Estat feia irreversible el regresionisme a l'absolutisme monàrquic, si bé les antigues classes tradicionals, conformades ara i integrades en el si del partit conservador, intentaven, mitjançant el marc de la democràcia establerta, reaccionar a favor dels seus interesos de classe defensant sempre postures ideològiques típiques dels seus avantpasats polítics.

A Mallorca, comprensiblement, l'enfrontament es va dur a terme entre la burgesia i els nuclis més reaccionaris i conservadors de la nostra societat, fent, com és lògic, causa comú amb les posicions de l'església, perquè era, aleshores, la burgesia, l'enemic més seriós ja que sols ella tenia un poder econòmic tal, que feia possible la competència al poder secular de les antigues classes dominants que es veien en perill degut a la prepotència que arreu de l'Estat evidenciava la nova formació social. D'aquesta forma, els esforços de l'Església i del conservadurisme mallorquí es va dirigir a fer fracassar el projecte educatiu i de preponderància de la nostra burgesia, la qual cosa, evidentment, va aconseguir en poc temps. Així, davant l'expansionisme ideolò-

gic i de la nova actitud que supossava l'Escola Mercantil<sup>1</sup>, el magisteri no oferia cap perill seriós; en primer lloc perquè tanmateix el govern central ja romania ben controlat pels poders fàctics, i sobre tot, el Ministeri de Foment que mai va innovar i

- (1) L'amplia bibliografia sobre l'Escola Mercantil i la incidència de la "Institución Libre de Enseñanza" de Madrid a Mallorca, determina ben certament com a l'illa el moviment institucionista obei a l'alternativa ideològico-educativa de la burgesia, i com l'església amb unes bones orquestades campanyes de premsa i d'opinió en general, s'oposà al projecte de formació que l'Escola i els seus animadors pretenien.

Avui contem amb els següents treballs al respecte:

ALCOVER, J.: *D. Alejandro Rosselló, hijo ilustre de Mallorca*. Tipogr. Tous, Palma 1920.

BALLESTER, R.: *Bosquejo histórico sobre la Instrucción Pública en Mallorca*. Tipogr. Soler, Palma 1904.

COLOM, A.J.: *L'evolució de l'educació a Mallorca en els segles XIX i XX*, en Full Informatiu de la Coordinadora de les Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, núm. 1, Girona 1980.

COLOM, A.J.: *Un cas d'influència institucionista a Mallorca. Els inicis de l'activisme escolar*, a "Lluc", núm. 693, Setembre/octubre 1980.

COLOM, A.J. y DIAZ, F.: *El fracaso del krausoinstitucionismo en Mallorca*, en "Mayurqa", núm. 16, Palma 1976, pp. 4 a 76.

COLOM, A.J. y DIAZ, F.: *Educación y Sociedad en la Mallorca Contemporánea*. Caja de Ahorros de Colonia-Pollensa, Palma 1977.

COLOM, A.J. y DIAZ, F.: *D. Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil de Mallorca a l'Educació a Mallorca. Aproximació Històrica*. Ed. Moll, Palma 1977.

DIAZ, F.: *Alexandre Rosselló, la manipulació d'una utopia*. III Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Girona 1979.

DIAZ, F.: *Alexandre Rosselló i la "Institución Mallorquina de Enseñanza"*, a "Lluc", núm. 693, Setembre/Octubre de 1980.

DIAZ, F.: *L'Institucionisme a Mallorca: El Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, a les IV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Tarragona 1981.

JANER, G.: *Krausismo y Educación en Mallorca*, a "Cuadernos de Pedagogía", núm. 34, Barcelona, Setembre 1977.

JANER, G.: *La Institución Mallorquina d'Ensenyament*, a "Lluc", núm. 683, setembre/octubre de 1980.

MULET, B.: *L'Escola Mercantil enfront de l'escola tradicional*, a "Maina", núm. 3, Maig de 1981.

NICOLAU, G.: *Folklore i Educació infantil en la Institución*, a "Lluc", núm. 683, Setembre/Octubre de 1980.

POMAR, J.: *Ensayo histórico sobre el desarrollo de la Instrucción Pública en Mallorca*. Impr. Soler, Palma 1904.

SEGUI, A.: *Aproximació a la Didàctica Institucionista*, a "Lluc", núm. 683, Setembre/Octubre de 1980.

SUREDA, B.: *La polemica periodística a propòsit de la "Escuela Mercantil"*, a "Lluc", núm. 683, Setembre/Octubre de 1980.

VIVES, M.: *L'Institucionalisme a Mallorca*, a "Estudis Balearics", núm. 2, Palma, Setembre de 1981, pp. 133 a 148.

millorar les condicions del magisteri primari; en segon lloc, i com a conseqüència del que hem dit, el magisteri no assolí mai de poder social, i com a grup, la seva incidència era gairebé inexistent; darrerament, perquè a Mallorca, i sobre tot als pobles, el poder conservador era total, i essent l'escola i l'ensenyament elements dependents dels municipis, les hipotètiques accions dels mestres restaven també controlades de forma immediata. Si a tot això afegim que l'orgue d'expressió dels mestres illencs "*El Magisterio Balear*" fou sempre respetuos amb l'església i el dogma, i que excepte en comptades ocasions, que defensà obertament les postures progressistes, es dedicà a la innovació pedagògica i a la formació professional dels seus associats, no ens ha d'extranyar que el tradicionalisme mallorquí no reparàs ni prenguéss amb serietat al magisteri com a perill imminent.

La reacció conservadora no tingué com objecte al magisteri; en canvi i tal com demostra tota la bibliografia sobre el tema, va dirigir tots els seus esforços en contra de l'Escola Mercantil, símbol del poder de la nostra burgesia en matèria educativa. Podem dir, aleshores, que els esforços dels conservadors mallorquins anaren dirigits cap a la nova classe social, marginant l'hipotètic perill liberal de les noves classes mitges per esser, en aquests moments, inexistent o estant encara en situació embrionari. Les forces conservadores reaccionaren en aquest moment, tal com ho fan sempre, davant els perills objectius, (burguesia de l'Escola Mercantil), o en front d'elements que podien arribar a esser perillosos i que, per tant, caldria controlar abans de que fos massa tard. Fixant-nos en aquest segon punt, (ja que consider el primer prou analitzat per l'actual bibliografia), el perill que podia tenir possibilitats d'inquietar a l'aparell de forces del conservadurisme, no era altre que el conseqüent a l'aparició a l'illa de la burgesia, o sia, la classe treballadora. En efecte, l'acumulació de capital sols es pot dur a terme transformant les antigues formes i modes de producció; el treball fabril, refrendat en aquesta època per l'augment demogràfic de l'illa, durà com a conseqüència l'aparició de l'obrer urbà i del proletariat, que, conscient de la seva situació d'explotació, s'organitzarà per tal de defensar els seus drets de classe. O sia, l'aparició a Mallorca de la burgesia a la dècada dels anys seixanta es veu corroborada per l'aparició, paral·lelament, de les primeres organitzacions obreres; si a tot això tenim en compte la liberalitat de la Constitució del 69, vorem com, a Mallorca, i a partir d'aquesta data, l'organització del moviment obrer va prenent forma, si bé, i com és lògic, la seva importància estarà en funció del poder econòmic i social que anava assolint la burgesia ja que era una conseqüència directa de la seva capacitat de creació de llocs de treball, i per tant, de les seves possibilitats d'inversió. Així doncs, i paral·lelament a les formes educatives pròpies de la burgesia, (L'Escola Mercantil), començaran a aparèixer formes obreristes d'ensenyament, a les quals, l'Església i les classes més tradicionals, opossaran les seves alternatives, (Escoles nocturnes, escoles de Sant Josep, Associació d'Obrers Catòlics, etc.). De totes formes, en aquest treball, sols donarem compte de les primeres activitats pedagògiques obreres desarelades del poder fàctic de l'església, i per tant, amb plantejaments ideològicopolítics d'esquerres i molt aprop dels típics postulats de la lluita obrera com a lluita d'alliberament de classe.

A la llum de l'article 17 de la Constitució de 1869, que manifestava que cap es-



panyol podia ésser privat del dret a associar-se per fins de la vida humana que no fessin contraris a la moral pública, es varen organitzar ben prest a Mallorca tota una sèrie d'associacions de divers caràcter <sup>2</sup> que, per norma general, tenien més un sentit lúdic que no cultural: "*Pensamiento regenerador es éste, y muy digno, de un pueblo que aspira con vehemencia a la ilustración, capaz de concordar y hacer que produzcan la armonía más sublime una multitud de instrumentos que forman hoy un mundo etereogeneo y de mal gusto (...). Más es digno de lástima que siendo tan apremiantes en nuestro país las necesidades de cultivar lo indispensable para la vida del espíritu, se vean tanto tiempo y metal, destinado por la iniciativa particular a lo innecesario*" <sup>3</sup>.

De totes formes, una d'aquestes societats fou creada amb un sentit exclusivament pedagògic: en referesc a l'anomenada "Sociedad Escuela Democrática Republicana" que en el seu reglament i com a proposit genèric confesava que no era altre que "*fomentar la instrucción creando en la misma una escuela nocturna para que los socios e hijos de los mismos menores de quince años puedan aprender a leer y escribir*" <sup>4</sup>, i ja a l'article cinquè deia ben clarament: "*Todas las miras de esta sociedad y toda su atención y esfuerzos deberan dirigirse a fomentar la instrucción*" <sup>5</sup>. De fet, l'Escola Democrática Republicana, representà la primera experiència organitzada de pedagogia obrerista d'esquerres a Mallorca essent l'únic estudi que tenim sobre ella la pàgina que, al respecte, ens ofereix M. Duran <sup>6</sup>.

Sembla ésser que la idea de la creació d'una escola per obrers era ja ben present a l'estiu de 1869 ja que a les pàgines de "*El Rayo*" es pot llegir: "*Tenemos noticias fidedignas que va a establecerse en un punto céntrico de esta capital una academia para enseñar a las clases obreras los elementos de la mayor parte de las asignaturas que se estudian en el Instituto. Las clases tendrán lugar por la noche y nos consta la aptitud de las personas que se dice se ofrecen gratuitamente para enseñar dichas asignaturas*" <sup>7</sup>. No sabem si aquest anunci amparava a l'Escola Republicana, o fou realment el projecte de creació d'aquesta academia el que va fer que aquella s'organitzàs. De fet, el més de juliol apareix la notícia de que es pretenen reunir una sèrie de republicans

- (2) Vegi's l'legai n° 1505 de l'Arxiu Municipal de Palma. En ell es troben les peticions i reglaments interns de les següents associacions, totes elles creades el 1869: La Fraternidad, El Centro, La Alianza, La Protectora, La Caridad, El Casino de la Unión, El Circulo Mallorquín, La Asistencia Palmesana, El Casino Mallorquín, La Igualdad, La Honradez, El Casino de Recreo, La Juventud Palmesana, El Casino de la Marina, Las Bellas Artes, El Circulo Católico, El Casino Forense, La Tertulia de la Amistad, El Casino Republicano, La Tertulia, La Tertulia del Progreso y la Conciliación Liberal.
- (3) Vegi's "El Fomento" de dia 6 d'Agost de 1870, núm. 16.
- (4) Llegai 1505, document XXI, a l'Arxiu Municipal de Palma.
- (5) Ibidem.
- (6) DURAN, M.: *Repercusiones de la Revolución de 1868 en Mallorca*. Palma 1980, p. 215.
- (7) "El Rayo. Semanario Político satírico", domingo 13 de Junio de 1869, any I, núm. 12, pp. 2-3.

a un local del carrer Fiol per tal de dur a terme el projecte d'una "escola democràtica republicana" <sup>8</sup>; és evident que aquestes reunions foren la gènesi de l'associació de la que hem comentat els seus estatuts, associació que ja estava formada el mes de setembre puix en "El Rayo" hom pot llegir: "Se acordó celebrar otra reunión para hoy a las doce de la mañana, a fin de que a la mayor brevedad puedan empezar las clases que tendrán lugar por la noche pues es la hora que los socios e hijos de los mismos puedan asistir. Dichas clases estarán regentadas por algunos individuos del seno de la sociedad que se han ofrecido gratuitamente" <sup>9</sup>, la qual cosa s'ajustava ben bé al que establien els estatuts de la Societat ja que a l'article quint, esmentat, també es llegia: "La escuela que tendrá lugar todas las noches menos los días festivos a las horas que según las estaciones del año acuerden los socios de la misma en Junta Central, estará a cargo de socios de la misma en cuyo patriotismo y abnegación cuenta la sociedad al designarle para desempeñar dicho cargo" <sup>10</sup>.

Sembla ésser que el projecte es va dur a terme i a més amb bon resultat puix sabem que a la tercera setmana de funcionament contava amb un bon grapat d'alumnes: "La sociedad establecida con este objeto, titulada Escuela Democrática situada en la calle Fiol nº 16, está dando unos resultados admirables puesto que todas las noches acuden allí más de cuarenta discipulos que bajo la dirección de algunos socios aprenden con admirable rapidez a leer y escribir y las operaciones elementales de aritmética" <sup>11</sup>. Per altra banda, confirmam el bon funcionament de l'Escola Democràtica perquè prest, el mes de novembre de 1869, va poder contar amb un professor remunerat: "En la Escuela Democrática Republicana acordóse en la animada sesión del jueves el nombramiento de un profesor retribuido sin perjuicio de que continuen sus lecciones los socios que gratuitamente se ofrecieron" <sup>12</sup>, i a més perquè es van traslladar a un nou local que reunia millors condicions (al carrer de la Estrella) <sup>13</sup>, ampliant, poc temps després, les seves tasques a altres formes d'educació tal com debats i conferències de tipus polític, defensant postulats els més radicals que mai s'havien sentit a l'illa: "En la animadísima sesión que tuvo lugar el jueves 10 en la Escuela Democrática Republicana, una ciudadana cuyo nombre sentimos ignorar, hizo un enérgico i elocuente discurso en contra del fanatismo religioso y, especialmente, el de las mujeres que a muchas obliga a dejar los más sagrados quehaceres del hogar doméstico para ir a perder el tiempo a las iglesias arrodillándose a los pies de un confesor inmundo que solo desea sorprender los secretos familiares" <sup>14</sup>. Notes pareescudes a aques-

(8) DURAN, M.: *Repercusiones de la Revolución de 1868 en Mallorca*. Op. cit., p. 214.

(9) "El Rayo" de Domingo 12 de Setembre de 1869, any I, núm. 25, p. 4.

(10) Vegí's Llegai 1505, doc. XXI, a l'Arxiu Municipal de Palma.

(11) "El Rayo", Domingo 17 de Octubre de 1869, any I, núm. 30, p. 4.

(12) "El Rayo", Domingo 28 de Noviembre de 1869, any I, núm. 36, p. 4.

(13) DURAN, M.: *Repercusiones de la Revolución de 1868 en Mallorca*, op. cit., p. 215.

(14) "El Rayo", Domingo 13 de Febrero de 1870, any II, núm. 47, p. 4.

ta varen anar sortint a la premsa de l'Illa, donant compte de l'activitat de formació política i social que anava desenvolupant l'Escola Republicana: "*El domingo 19 de febrero se celebró una conferencia en la Escuela Democrática Republicana a la cual acudió un elevado número de público*"<sup>15</sup>.

Aquesta activitat de l'Escola Democràtica es va deure, en gran part, als dirigents que la varen impulsar aquests primers anys; cal recordar que el seu president fou Joan Roca, animador ideològic del periòdic republicà "*El Rayo*", i el seu vicepresident, el picapadrer Francesc Tomàs Oliver, protagonista important de la història del moviment obrer espanyol i que, mitjançant els seus articles als diaris mallorquins "*El Obrero*" i sobre tot als publicats en els tres números de "*La Revolución Social*", va cridar l'atenció, fins i tot, del propi Carles Marx, vistes les inclinacions bakunistes que sustentava<sup>16</sup>.

L'exemple de l'Escola Democràtica prest va esser imitat per altres associacions: "*Tenemos también noticias de que en muchas sociedades de esta capital se han abierto clases nocturnas y gratuitas donde asisten gran número de hombres y niños con afán indecible de aprender*"<sup>17</sup>. Entre les obreristes cal destacar la que va sostenir l'anomenat "Casino Republicano". De fet, es complexa determinar ara diferències entre les dues escoles. El "Casino Republicano" era la seu del Partit Federal Republicà i, evidentment i tal com acabam d'anunciar, entre altres tasques propies d'un partit, creà una escola; en canvi l'"Escola Democràtica Republicana" era fruit d'una associació que de fet no tenia cap altre tipus d'objectius que no fos el manteniment de la seva escola, si bé el seu qualificatiu de republicana i tot una sèrie de problemàtiques que sorgiren per l'actuació del seu vicepresident, Francesc Tomàs, ens fa pensar que entre les dues hi havia una coherència respecte al seu republicanisme i fins i tot respecte a les estratègies del moviment obrer. La meua afirmació es fonamenta en el fet de que la gran part dels obrers mallorquins rebutjaren el bakunisme de Tomàs, afil·liant-se al republicanisme federal, i en l'expulsió, per motius ideològics, de la Junta Directiva de

(15) "El Rayo", Domingo 27 de Febrero de 1870, any II, núm. 49, p. 4.

(16) Sobre Francesc Tomàs i Oliver cal consultar els següents treballs:

DURAN, M.: *Repercusiones de la Revolución de 1868 en Mallorca*, op. cit, pp. 257 a 270.

TERRASSA, J.: *Francesc Tomàs i Oliver. Apunts històrics sobre anarco-sindicalisme, a "Randa"*, núm. 8, Barcelona 1979.

GABRIEL, P.: *El moviment Obrero a Mallorca*. Ed. Curial, Barcelona 1973.

GABRIEL, P.: *Entorn del moviment obrer a Mallorca al segle XIX*, a "Randa", núm. 1, Barcelona 1975.

TERMES, J.: *Anarquismo y sindicalismo en España. La primera internacional*. Ed. Ariel, Barcelona 1972.

NETTLAU, M.: *La premiere internationale en Espagne*. Ed. Reidel, Puc, Drodrecht (Holanda) 1969.

TUÑON de LARA, M.: *El Movimiento obrero en la Historia de España*. Ed. Laia, Barcelona 1977, (Tomo I).

(17) "El Rayo" de 17 de Octubre de 1869, any I, núm. 30, p. 4.

l'Escola Democràtica, els primers dies del mes de juny de 1870, del seu vicepresident el mateix Tomàs, que per cert, ben prest, canvià de domicili tot instal·lant-se a València (sobre el 1872) <sup>18</sup>.

Tal com deiem i malgrat els fins polítics ben definits a l'article 1<sup>er</sup> del reglament, (*"El "Casino Republicano" tiene por objeto principal propagar las ideas políticas que represente haciendo conocer al público y a sus asociados la bondad de las doctrinas democráticas coadyudando por todos los medios legales al triunfo de estas ideas y de estas doctrinas"* <sup>19</sup>), els integrants del partit republicà manifestaren també un viu interès per l'educació tal com es recollia a l'article segon dels seus estatuts, presentats a l'Ajuntament de Ciutat l'1 d'Agost de 1869 pel seu president Joaquím Quetglas. De l'activitat instructiva del "Casino" ens parla M. Duran informant-nos que contava amb quatre sales per aquest quefer. A una d'elles s'impartia l'ensenyament primari; a un altre lliçons de música; també tenia cabuda l'educació física a un altre espai, i per últim, contava amb una biblioteca amb obres propagandístiques de la seva ideologia així com diversos periòdics <sup>20</sup>.

Evidenciam ara, i pel sentit que a la societat de l'època podien tenir les ensenyances de la ginnàstica i de la música, que els plantejaments pedagògics del "Casino", i des d'una perspectiva obrerista, no eren tan radicals com els de l'Escola Democràtica, essent, potser, aquest detall, el que ens pugui donar peu per intentar discriminar els dos centres. Així, sembla que el "Casino" i per tant el partit republicà, malgrat les connexions que mantenia amb el Centre Federal de Societats Obreres <sup>21</sup>, es va anar orientant cap a perspectives més moderades per tal d'incloure en el seu si, elements originaris de la classe mitja i de professions liberals (la qual cosa, per cert, ja s'encarregà de criticar el sector obrer internacionalista que seguia a Tomàs), mantenint-se l'Escola Democràtica com una escola obrera gestionada, en tot cas no tant per membres de partit quant per elements integrats dins el moviment obrer, malgrat fos també de signe republicà.

De totes formes, l'activitat pedagògica de l'escola que mantenia el partit republicà fou també prou important; el seu director publicà, fins i tot, material per tal de enllestir de la millor forma possible les seves ensenyances juntament amb la ideologia que calia defensar: *"Ha visto la luz pública un nuevo método de lectura dispuesto por el ciudadano G. Ferrer, director de la escuela del Casino Central Republicano de Palma. Recomendamos al público dicho método; encierra todos los principios democrá-*

(18) Vegi's a J. TERRASSA: *Francesc Tomàs Oliver. Apunts històrics sobre anarco-sindicalisme*, op. cit., pp. 152 i 153.

GABRIEL, P.: *Entorn del moviment obrer a Mallorca el segle XIX*, op. cit., pp. 96 i ss.

(19) Reglament del Casino Republicano al Llegai 1505, document XXIX, a l'Arxiu Municipal de Palma.

(20) DURAN, M.: *Repercusiones de la revolución de 1868 en Mallorca*, op. cit., p. 215.

(21) GABRIEL, P.: *Entorn del moviment obrer a Mallorca el segle XIX*, op. cit.

*ticos y es de gran utilidad para los niños, pues, en vez de las llamas del infierno y tantas otras tonterias, aprenden sus deberes de hombre*"<sup>22</sup>. Les classes de l'escola del "Casino", malgrat el seu objectiu fos fonamentalment el d'un partit polític, assoliren una importància realment significativa ja que a principis de 1870, entre adults i nens, els seus alumnes arribaven a 200<sup>23</sup>. Tal com anunciava "*La Bocina*", setmanari festiu, crític i satíric, aquestes escoles tenien realment un sentit social i de classe accentuada ja que es veia a l'ensenyament com una eina amb certa capacitat d'alliberament:

*"Debes pueblo apresurarte  
a adquirir buena instrucción  
y no tendrán ocasión  
los malos para explotarte"*<sup>24</sup>.

Crec que la notificació d'aquestes escoles complimenta un buit important en la nostra història de l'educació, minvada fins ara, de models educatius de tipus radical, malgrat els esforços i interrogants de molts d'investigadors per tal de "descubrir" influències d'escoles obreristes peninsulars a casa nostra. Fins ara, a Mallorca, —el cas de Menorca es diferent— no s'havien trobades escoles obreristes, i per tant, no es tenia ni tan sols coneixement de la hipotètica incidència de Ferrer i Guardia a l'Illa, incidència que ara, al menys a nivell pràctic, esteim en condicions de negar. Hi ha que tenir en compte que l'Escola Moderna de Ferrer i Guardia fou una experiència que s'inicià a Barcelona als primers anys del segle XX i que era una peça més dins l'ample moviment de la pedagogia d'esquerres catalana que per cert s'havia iniciat molts anys enrera, exactament a la dècada dels anys quaranta, que fou quan s'inauguraren les primeres escoles obreres a Espanya, (més concretament a Barcelona), "*al margen de la Iglesia, el Estado y de los Municipios*"<sup>25</sup>, o sia, quan a Catalunya començà a esser present la burgesia. Paral·lelament, per trobar a Mallorca experiències pareescudes, es tenia que estudiar l'època en que també es fa present la nostra burgesia, o sia, quan es possible l'aparició del fenomen de l'obrerisme urbà. Com varem demostrar ja fa anys, i mitjançant el fenomen de tipus educatiu, la presència de formes burgeses amb certa identitat i possibilitats de conformar-se com a classe dominant, es poden descobrir a l'Illa al voltant de l'any setanta<sup>26</sup>, essent per tant aquesta data la clau per tal d'analitzar el fet obrerista dins la nostra educació. D'aquesta forma podem ara concretar l'escola anarquista que B. Delgado insinua per a Mallorca a la dècada del setanta<sup>27</sup>; en efecte, el projecte internacionalista-educatiu que es considera a les "Actas

(22) "El Rayo" de Domingo 13 de Marzo de 1870, any II, núm. 51, p. 4.

(23) Vegi's "El Rayo", núm. 51 i 61, any II, 1870.

(24) "La Bocina", de 22 de Octubre de 1871.

(25) DELGADO, B.: *La Escuela moderna de Ferrer y Guardia*. Ed. Ceac, Barcelona 1979, p. 28.

(26) COLOM, A.J. y DIAZ, F.: *Educación y Sociedad en la Mallorca Contemporanea. La experiencia Institucionista*, op. cit.

(27) DELGADO, B.: *La escuela moderna de Ferrer y Guardia*, op. cit., p. 36.

de los Consejos y Comisión Federal de la Región Española”<sup>28</sup>, no es va dur a terme a Mallorca ja que la persona amb certa identitat per tal de dur envant una empresa d'aquest tipus, Francesc Tomàs, vivia a València degut al seu carrec de Secretari General del Consell Federal de Treballadors, tot substituint a **Anselmo Lorenzo**<sup>29</sup>.

Així, doncs, a Mallorca, no es troba present el moviment anarquista dins l'àmbit de l'educació ja que tanmateix l'obra de Tomàs que ben bé podria haver donat lloc a una pràctica pedagògica d'aquest tipus, es va desentrotllar a la península i aquí, a l'illa, la seva ideologia tengué una mínima significació ja que, tal com hem dit i demostren **J. Terrassa** i **Pere Gabriel** als seus treballs, els obrers que en un principi el seguien, ben prest i per una qüestió de mala administració econòmica d'una cooperativa, el varen abandonar rebutjant el bakunisme que ell representava i cercant consol i protecció ideològica a prop del republicanisme del partit federalista, i en tot cas, adequant-se a les idees socialistes ortodoxes. De totes formes, i tal com hem vist, això no implica que a Mallorca no es trobin experiències de pedagogia obrerista de signe esquerrà molt abans que a Menorca. Pel mateix motiu, i pel fracàs social de la nostra burgesia, —i l'Escola Mercantil de signe institucionista es una bona prova del que deim—, aquest tipus d'escola mai es tenien que haver cercat al voltant del segle XX, ja que, aleshores, el conservadurisme i l'església illenca havien recobrat plenament el control ideològic de la nostra societat, al manco en matèria educativa.

(28) Vegi's la transcripció i estudi fet per C. SECO, i publicat per la Universitat de Barcelona en 2 volums, l'any 1969.

(29) TERRASSA, J.: *Francesc Tomàs i Oliver. Apunts històrics sobre anarco-sindicalisme*, op. cit.



## BREVES CONSIDERACIONES SOBRE LA CONDUCTA SOCIAL

A. Gómez Barnusell

No puede ignorarse la importancia básica del factor social en el campo de la Psicología, mucho más ahora cuando parece adquirir nuevas posibilidades de abrir amplias perspectivas (Seoane, 1982, pp. 25-43).

Ya Allport (1954) definía la Psicología Social en términos de comprensión y explicación de la influencia que, sobre el pensamiento, los sentimientos y la conducta de los individuos, ejerce la presencia real, imaginada o implícita de otros seres humanos.

El factor social, que puede ejercer una acción estimulante o inhibidora, exige el existir con el otro y, más que existir, convivir, lo cual implica un proceso de adaptación, de socialización, de fuerza tal que imposibilitará analizar cuál es el componente individual y cual el social. La esencia del ser humano es "ser con los demás".

Y si en algún campo psicológico tiene particular incidencia el factor social es en el referente a la situación del ser hombre y su correlación con los estados de motivación afectivos.

Precisamente es en la interacción social, dada ya desde el mismo momento del nacimiento, donde se aprende a "saber de" y a "contar con" los demás. Y esta interacción hace que el hombre, al contacto con los estados afectivos que se dan en su entorno, genere, matice y module los suyos propios. De este modo se produce la génesis de la afectividad en el niño. Un esquema de esta formación la ofreció, en 1931, K.M.B. Bridges, corregido en la actualidad por el Prof. Cruz Hernández (1975 a).

Entre el altruismo y el egoísmo oscila siempre la afectividad humana que, en



sus estados patológicos puede llegar a dos extremos: *"el autoencerrarse en sí mismo y viviendo de sí o destruyéndose completamente y diluyéndose sin sentido en la impersonalidad del mundo que le rodea"* (Cruz Hernández, 1976).

Pero, de una u otra manera, todos buscamos la solidaridad con el otro porque, por una parte, tenemos necesidad de él, y, por otra, porque la afectividad sólo tiene sentido auténtico cuando se contempla desde la esencia del hombre, del "ser con y junto a" los demás.

Sin embargo, esta tendencia al otro, que en sentido amplio denominamos conducta altruista o social, no nace con el sujeto, debe aprenderse y se desarrollará a medida que el individuo adquiera capacidades cognitivas.

Varias son las teorías que, desde su particular enfoque, exponen el desarrollo de la misma. Freud, desde el punto de vista psicoanalítico, nos describe cómo, al paso de las distintas fases dominadas o dirigidas por la libido, el niño parte de un narcisismo absoluto —estado en el que no se da conciencia del Yo— hasta alcanzar las más amplias y complejas relaciones objetales.

Erikson (1963) considera ocho pasos de desarrollo psicosocial en base a las relaciones con los demás.

Piaget, por su parte, planteará el problema de la desegocentrización que se va realizando en el niño a medida que supera los distintos estadios que reflejan el desarrollo del pensamiento, a la vez que incidirá más profundamente en el tema cuando trata del desarrollo del criterio moral (Piaget, 1971), campo que ha sido estudiado posteriormente por Kohlberg (1969, pp. 93-120) y Turiel (1966, pp. 611-618). Todos ellos coinciden en resaltar que la conducta del sujeto actúa determinada por la consideración de la existencia de los otros y que la tendencia altruista del sujeto puede verse diferenciada en distintas etapas.

Por otra parte, la entrega al otro ha de aprenderse y, generalmente, por lo que se deduce de los estudios realizados, dicho aprendizaje se lleva a efecto a través de la imitación. Fue precisamente Thorndike (1913) quien afirmó que no hay aprendizaje por imitación, eliminándola así de las distintas investigaciones que se realizaron posteriormente. Será Holt (1931) quien, en 1931, la introducirá nuevamente en el paradigma E-R en sus trabajos sobre el aprendizaje del habla.

Miller y Dollard (1941) le dieron el impulso necesario para incluir la imitación de manera definitiva en el campo del aprendizaje. Incluyeron situaciones de condicionamiento clásico e instrumental, así como otras situaciones de aprendizaje simple, referentes a la afectividad y al liderazgo. Estudios cuyas limitaciones fueron puestas de manifiesto por Aronfreed (1968).

Será Bandura (1974) quien, junto con sus colaboradores dará peso definitivo a la imitación al explicar el aprendizaje vicario a través de la teoría de la contigüidad, completada con dos procesos medicacionales: imaginativo, el primero, y verbal, el segundo. En su teoría se explica la inclusión de los procesos cognoscitivos o procesos mentales superiores al hacer intervenir directamente las imágenes y los signos lingüísticos.

La imitación presenta una cualidad excepcional, pues, para realizarse, exige la

presencia, como mínimo, de dos sujetos, lo cual añade a la situación de aprendizaje el elemento social.

Será a través de este proceso por lo que se irá fijando y acomodando en el hombre la tendencia social. Especialmente se consolidará a través de dos instituciones: la familia y la escuela.

La familia es, precisamente, la que, con la interrelación íntima y afectiva que se da entre sus miembros, fundamenta la personalidad básica, según Kardiner, y la que, a la vez, desarrolla la cohesión social y sienta las bases de la entrega mutua. (Véase Rutter, Wyne, Porot, Rof Carballo, 1976). Es en este ambiente donde se adquiere la seguridad propia del individuo, cimentada en un clima de amor, de aceptación mutua, de consistencia o conjunto de normas y de coherencia, el ejemplo o refuerzo vicario.

La escuela por su parte, es la continuadora de la familia, con unos objetivos de educación e instrucción, pero también el lugar donde el niño va a encontrarse con sus géneros, con los que formará grupos, tendrá que ser aceptado en ellos y deberá luchar para lograrlo y, a través de los mismos, fomentará el espíritu de cooperación, conocimiento del otro y su valoración, al tiempo que aprenderá a ceder para el bien común, como afirma Milburn (1974).

Lógicamente, la sociedad no está exenta de la formación y habituación de la conducta altruista en el sujeto. Tiene su parte de responsabilidad.

Sin perderse en el anonimato o encerrándose en sí mismo, el hombre, a medida que desarrolla sus aptitudes, ha de realizarse como individuo-persona, alcanzando el sentido de su propio Yo, que lo es con referencia y sentido a un No-Yo, los demás.

## CITAS BIBLIOGRAFICAS

ALLPORT, G.W.: "The historical background of modern social psychology". En G. Lindzey (ed). *Handbook of social Psychology*. Mass. Addisen-Wesley, Cambridge 1954.

ARONFREED, J.: *Conduct and conscience: The socialization of internalized control over behavior*. Academic Press, New York 1968.

BANDURA, A. y WALTERS, R.H.: *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial, Madrid 1974.

CRUZ HERNANDEZ, M.: *Pediatría y Puericultura*. Ed. Univers, Barcelona 1975.

CRUZ HERNANDEZ, M.: *Lecciones de Psicología*. Biblioteca de la Revista de Occidente (4ª ed.), Madrid 1976.

ERIKSON, E.H.: *Childhood and Society*. Ed. Norton, New York 1963.

- HOLT, E.B.: *Animal drive and the learning process*. Holt, Rinehart & Winston, New York 1931.
- KOHLBERG, L. and KRAMER, R.: "Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development". *Human Development*, 1969, 12, pp. 93-120.
- MILBURN, J.: "Special education and regular class teacher attitudes regarding social behaviours of social skills curriculum". *Dissertation abstracts International*, 1974, 8, 5174 A - 5175 A.
- MILLER, N.E. y DOLLARD, J.: *Social learning and imitation*. Conn. Yale University Press, New Haven 1941.
- PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella, Barcelona 1971.
- ROF CARBALLO y otros: *La familia, diálogo recuperable*. Ed. Karpos, Madrid 1976.
- SEOANE, J.: "Psicología Cognitiva y Psicología del Conocimiento". *Boletín de Psicología. Cátedra de Psicología Social*, Enero 1982, 1, Universidad de Valencia, pp. 25-43.
- THORNDIKE, E.L.: *Educational Psychology*. Vol. II.: *The psychology of learning*. Teacher College, Columbia University, New York 1913.
- TURIEL, E.: "An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments". *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, pp. 611-618.

## CONSIDERACIONES SOBRE ELS ESTUDIS DE CULTURA I PERSONALITAT

J. Vallespir Soler

L'estudi de la personalitat en relació a la cultura constitueix un dels sectors més interessants de l'Antropologia Cultural. Malgrat sigui un camp de difícil investigació ja que les característiques intrínseques de les cultures i la societat fan impossible un control rígid de totes les variables, són nombrosos els estudis que ens parlen de l'estreta dependència entre l'individu, la cultura i la societat, com ens ho diuen Kluckhohn i Murray (1969, p. 71), que a la primera recopilació d'estudis de diversos autors sobre el tema de "Cultura i Personalitat", comencen les seves aportacions amb la següent formulació del problema: *"En cert aspecte, cada home és com els altres homes, com alguns homes i com cap altre home"*.

R. Linton (1972, p. 447) defineix la personalitat com el *"conjunt de les qualitats psíquiques de l'individu, és a dir, la suma total de les seves qualitats racionals, percepcions, idees, hàbits i reaccions emotives condicionades"*. Hoebel, per la seva part, ens diu que la personalitat es pot definir com el *"sistema integrat de rasgues de comportaments, apresos i no apresos, que són característics d'un individu"* (Jiménez, A., 1979, p. 138).

No cal estendre's en definicions ja que ens interessa veure, sobretot, els factors que influeixen en la formació de la personalitat i el seu grau d'incidència.

E. Sapir (1967, p. 73) ens diu que la gènesi de la personalitat depèn estretament de la constitució fisiològica i anatòmica de l'individu, però no del tot.

F. Boas eleva la cultura a la jerarquia de determinant principal de la conducta de l'home. Boas pensava que era impossible comprendre els actes de les persones si no era tenint per referència els costums de la seva societat (Hatch, E., 1975, p. 303).

R. Benedict (1967, p. 17) parla de la poca importància del factor biològic i del gran valor de la tradició cultural.

Aquestes afirmacions no són acceptables. La conducta humana no pot ser explicada tan sols en termes de cultura (Nadel, S.F., 1974, p. 32).

El conegut llibre de M. Mead (1961) rebé una forta crítica en aquest aspecte. Dóna la impressió que l'autora sostén que les diferències entre homes i dones són produïdes completament per la cultura i a rel d'aquesta sensació, un crític comentant l'obra, demanava a l'autora si coneixia d'alguna cultura en la qual fossin els homes els qui tinguessin els nins (Kluckhohn, C., 1974, pp. 218-219).

A més, com ens diu R. Linton (1972, p. 465) hem de tenir en compte que si la cultura fos el factor decisiu en la formació de la personalitat, el resultat seria probablement un producte uniforme que variaria de societat en societat, però que seria idèntic pel que respecta als ocupants de qualsevol status adscrit en qualsevol societat.

Per altra part, alguns autors no donen a la cultura tota la importància que li correspon. Un dels rasgues més característics de l'esquema de E.B. Tylor és que menysvalora la importància de la cultura com a determinant de la cultura humana (Hatch, E., 1975, p. 303). De totes formes hi ha una gran varietat de factors que ens impedeixen veure quin és el grau de personalitat produït per la cultura (Kluckhohn, C., 1974, p. 220).

És clar que no afecta a tots per igual. R. Linton ens parla d'influències generals, les que afecten a tots els membres d'una societat, però també ho fa de les influències específiques que són aquelles que actuen sobre grups particulars o determinades categories d'individus (Linton, R., 1972, p. 453).

Amb tot, la conducta humana és fruit de dos elements: els psicossomàtics i els culturals (White, 1964, p. 149) i la cultura determina en part les normes de comportament que ha de seguir l'home (Kluckhohn, 1974, p. 24). E. Sapir (1967, pp. 73 i ss.), per part seva, ens diu que existeix una relació primordial entre la cultura i la personalitat i que aquesta influència és recíproca. D'una part, és indiscutible que els diferents tipus de personalitat influeixen profundament en el pensament i la forma d'actuar de la comunitat. Per altra, certes formes de conducta social es fixen preferentment sobre determinats tipus de personalitat (Sapir, 1967, p. 75).

Els fenòmens específicament humans, que són els que interessen a l'Antropologia Cultural, suposen sempre una autèntica integració de tres grans variables: societat, cultura i personalitat. La Sociologia cuida de l'estudi de la societat, l'Antropologia de la cultura i la Psicologia del individu; els tres aspectes estan tan units que no es poden deslligar i existeixen problemes que no es poden resoldre amb una sola d'aquestes disciplines (Linton, 1976, p. 11).

E. Sapir amb els seus contactes personals amb el psiquiatra H.S. Sullivan és reconegut generalment com el fundador d'aquesta corrent (Spiro, 1974, p. 329), el qual posà en evidència que la personalitat es modela mitjançant un procés d'"interacció" entre els elements culturals i les necessitats físiques i psicològiques de l'individu (Tentori, 1981, p. 91).

Aquesta corrent no agafà força fins a la publicació de "Patterns of culture" (1934),

on R. Benedict (1967) desenvolupa la teoria configuracional de la cultura que segons M. Mead (1974) és la base de tots els treballs posteriors sobre "cultura i personalitat" i obra fonamental de la naixent escola (Cencillo i García, 1976). Altres representants, considerats ja com a clàssics, són A. Kardiner (1968) i R. Linton (1972, 1976). Tots ells contribuïren fortament en la construcció d'aquesta disciplina i emprant una nova terminologia —"necessitats bàsiques", "personalitat bàsica" i "modal", "normes de comportament", "personalitat d'estatus", "endoculturació", "aculturació", "aprenentatge directe" i "indirecte", etc.<sup>1</sup>—, "*mostren una preocupació sistemàtica per l'estudi i anàlisi dels sistemes i elements educatius en tant que conformadors de la personalitat dels subjectes en un món cultural determinat*" (A.J. Colom, 1981, p. 305).

Els estudiosos d'aquest sector de l'Antropologia cultural no es posen gairebé d'acord en la consideració de les diverses orientacions de la mateixa.

Així L. Cencillo i J.L. García (1976, pp. 432 i ss.) divideixen l'escola de la "cultura i personalitat" en tres moments: El dels fundadors, caracteritzat pel diàleg que s'obri entre antropòlegs i psicòlegs, i representat per M. Mead i R. Benedict; una segona línia més freudiana està representada per G. Roheim, A. Kardiner, Erikson, Gorer...; i la darrera direcció és la influenciada pels neobehavioristes amb J. Whiting i A. Wallace com a principals representants<sup>2</sup>.

T. Tentori (1981, pp. 109 i ss.), seguint a J.J. Honigsmann en "Culture and Personality" (1954), distingeix quatre direccions: La primera és l'orientació descriptiva que té com a objectiu la descripció de la personalitat modal o l'estructura fonamental del caràcter dels que pertanyen a una específica cultura humana; es posen com exemple les observacions de I. Kant sobre els alemanys. En segon lloc tenim l'orientació genètica que ens diu que cadascuna de les societats humanes desenvolupa sistemes específics d'educació; són els estudis d'E.H. Erikson sobre la personalitat dels sioux, M. Mead sobre els arapesh i els mundugumor i sobre els balineos i G. Gorer que estudià la pagesia rusa. Els autors que segueixen l'orientació funcional estudien les possibles relacions entre la personalitat modal o de base i els diversos fenòmens culturals; en aquest aspecte s'han de senyalar els estudis de J. Henry respecte del comportament sexual de l'infant i les de D. Tomasic sobre la personalitat dels pastors dinàrics. Finalment està l'orientació filogenètica que parteix del postulat de què la cultura deriva de tendències innates que l'home ha herevat del passat; defensen aquesta orientació Monay-Kyrle i G. Róheim.

Amb tot, la classificació que ens sembla més interessant és la de R.A. Levine (1977, pp. 67-89). Les cinc concepcions de les relacions cultura-personalitat que presenta són les següents:

1. Posició anti-cultura-personalitat (C → P), representada per H. Lasswell i

(1) Vegi's les obres citades a la bibliografia. És interessant l'opuscle de C.K. NICHOLSON: *Antropología y educación*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1969, on s'expliquen breument la majoria dels conceptes enunciats.

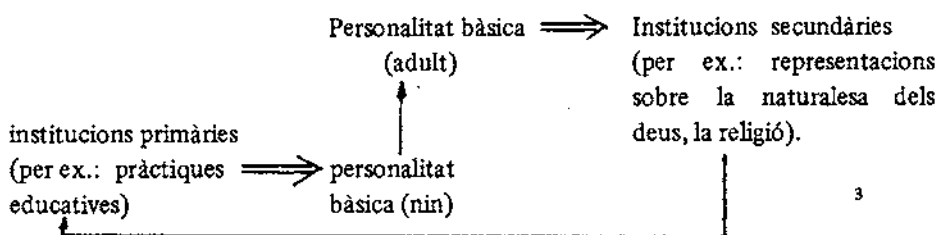
(2) Vegi's també l'article "Culturalisme" a la *Gran Enciclopèdia Catalana*. Vol. V, p. 822.

T. Parsons, la qual tracta d'explicar les variacions interculturals en la conducta social (econòmica i política) i en les pautes de comportament sense donar un paper explícit als factors psicològics; té varis defectes.

2. El reduccionisme psicològic o determinisme psicològic ( $P \rightarrow C$ ), és el punt de vista des del qual els factors psicològics individuals són considerats com a causes independents de la conducta cultural i social, la conducta dels individus en llurs funcions socials reflexa les seves personalitats; G. Róheim i D.C. McClelland.

3. La visió configuracional de R. Benedict i M. Mead: Personalitat-és-cultura ( $P = C$ ), pren a la cultura com a concepte organitzador central, mentres redueix la personalitat a un simple reflexe de la cultura, i el desenvolupament de la mateixa, a la transmissió generacional de la cultura.

4. La posició que parla de la "mediació de la personalitat" ( $C_1 \rightarrow P \rightarrow C_2$ ), postula una cadena causal en la qual la personalitat és una variable intermitja, formada per un sol conjunt d'institucions (el sistema de sosteniment i les pràctiques d'educació del nin) i que configura un altre conjunt (el sistema projectiu de la religió, de la màgia, del folklore, de l'art); A. Kardiner - R. Linton i W.M. Whiting - I.L. Child; aquesta orientació es pot esquematitzar com segueix:



5. I finalment hi ha la interpretació dels dos sistemes ( $P \leftrightarrow C$ ), basada en part sobre idees de Parsons i Hallowell i defensada per Inkels, Levinson i Spiro; les institucions socio-culturals i la personalitat moral són dos sistemes interactuants.

Acaba Levine el seu anàlisi dient-nos que tan sols les dues darreres orientacions són mantingudes pels investigadors actius en aquest camp (Levine, 1977, p. 89), que són per altra part les orientacions que, particularment, em semblen les més interessants.

De totes formes pens que la millor postura és actualment l'eclèctica, sobretot des del moment en què es volen establir relacions amb altres ciències i desenvolupar un estudi interdisciplinari de l'home. Donada la gran complexitat del panorama actual de l'Antropologia Cultural, no es pot parlar de la supremacia d'una tendència sobre una altra sinó és deguda a una resolució personal de l'investigador.

(3) FEND, H. en cita recollida per E. WEBER a *Estilos de educación*. Ed. Herder, Barcelona 1976, p. 107.

## CITAS BIBLIOGRAFICAS

- BENEDICT, R.: *El hombre y la cultura*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1967.
- CENCILLO, L. i GARCIA, J.L.: *Antropología cultural: factores psíquicos de la cultura*. Ed. Guadiana, Madrid 1976.
- COLOM, A.J.: *Antropología y educación*, en Mayurqa núm. 17. Facultat de Filosofia i Lletres. Universidad de Palma de Mallorca 1981.
- FEND, H.: Cita recollida per Weber E. a *Estilos de educación*. Ed. Herder, Barcelona 1976.
- HATCH, E.: *Teorías del hombre y de la cultura*. Ed. Prolam, Buenos Aires 1975.
- JIMENEZ, A.: *Antropología cultural*. INCIE, Madrid 1979.
- KARDINER, A.: *Individuo y sociedad*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1968.
- KLUCKHOHN, C. i MURRAY, H.A.: *La personalidad en la naturaleza, la sociedad y la cultura*. Ed. Grijalbo, Buenos Aires 1969.
- KLUCKHOHN, C.: *Antropología*. Ed. Fondo de Cultura Económica, Madrid 1974.
- LEVINE, R.A.: *Cultura, conducta y personalidad*. Ed. Akal, Madrid 1977.
- LINTON, R.: *Estudio del hombre*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1972.
- LINTON, R.: *Cultura y personalidad*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1976.
- MEAD, M.: *Sexo y temperamento*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1961.
- MEAD, M.: "Ruth Benedict", a l'*Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Vol. I, Ed. Aguilar, Madrid 1974.
- NADEL, S.F.: *Fundamentos de Antropología Social*. Ed. Fondo de Cultura Económica, Madrid 1974.
- SAPIR, E.: *Anthropologie*. Ed. Minuit, Paris 1967.
- SPIRO, M.E.: "Cultura y personalidad", a *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Dirigida por D.L. Sills. Ed. Aguilar, Madrid 1974 (vol. III).
- TENTORI, T.: *Antropología cultural*. Ed. Herder, Barcelona, 1981.
- WHITE, L.A.: *La ciencia de la cultura*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1964.





**LA HISTORIA CLINICA EN EL PROCESO DE  
PSICODIAGNOSTICO INFANTIL.  
ANAMNESIS VERSUS ENTREVISTA PSICOLOGICA**

**T. Pujol Sanso**

**ASPECTOS CONCEPTUALES**

La entrevista psicológica es la técnica fundamental del método clínico y supone, sin lugar a dudas, el mejor utensilio de análisis en el proceso psicodiagnóstico. Desde esta perspectiva la entrevista aporta muchos elementos de gran interés, auténticos índices diagnósticos. Veamos los más importantes:

- a) El estudio del motivo de consulta manifiesto y posible objetivación del latente.
- b) Favorece un buen "rapport".
- c) Inicia el desarrollo del "insight".
- d) El vínculo que establece permite el estudio de los aspectos dinámicos básicos: ansiedad, transferencia y contratransferencia.
- e) Sirve para planificar la batería de tests a aplicar.
- f) Es un medio de observación directa de la relación entre los padres y de ellos con respecto al niño.
- g) Situación óptima para el análisis del lenguaje gestual y verbal.
- h) En definitiva, la valoración global de la entrevista nos lleva a establecer las principales hipótesis diagnósticas.

Uno de los objetivos más importantes y que no hemos señalado antes, es que nos permite conocer la historia clínica completa del niño. En este artículo precisamente queremos destacar los ítems de mayor interés.

Ya sea mediante una o varias entrevistas, con técnica libre, semidirigida, dirigida o mixta, es preciso que el psicólogo llegue a completar un formulario mínimo.

En todo momento el entrevistador debe tener en cuenta que cada uno de los padres tiene su propia "historia organizada" de acuerdo con sus intereses y expectativas. Y este hecho que a primera vista puede parecer negativo resulta de vital importancia, es lo que precisamente diferencia la entrevista psicológica de la clásica anamnesis médica. Frente la actitud pasiva y receptiva que exige la anamnesis, la historia clínica situada en el contexto de la entrevista exige una actitud decididamente analítica. El psicólogo clínico debe deducir a partir de la organización de cada uno de los padres lo que puede ser considerado como esclarecedor y válido, lo que disimulan, lo que exageran o lo que no saben.

Por otra parte, la historia clínica debe ser flexible, el psicólogo necesitará ampliar o reducir el formulario según la problemática de cada paciente, es decir, desarrollar "estrategias de investigación".

Por último, la historia clínica debe ser aplicada con un lenguaje asequible al nivel cultural de los padres y plantear los puntos de mayor intensidad emocional en el momento adecuado.

## **HISTORIA CLINICA**

A continuación detallaremos los ítems que a nuestro entender son necesarios para la comprensión correcta del caso, se trata del formulario que deberemos completar a partir de las entrevistas con los padres. Como ya hemos indicado, para cada sujeto tendremos que flexibilizar el interrogatorio según las características de su problemática y ambiente en general.

### **Datos preliminares**

- Nombre y apellidos. Sexo.
- Fecha de nacimiento. Edad. Nacionalidad.
- Dirección y teléfono.
- Fecha de la entrevista.

### **Estructura familiar**

- Características generales de las personas que viven en la casa, con especial atención a los padres y hermanos (edad, profesión, carácter, enfermedades, defunciones, abortos, diversiones, etc.).
- Características generales de los abuelos y parientes próximos.

### **Embarazo**

- Deseado: intencional o accidental.
- No deseado: con o sin intento de aborto.
- Sexo deseado por los padres.
- Actitud emocional de los padres y parientes próximos ante el embarazo.
- Trastornos del embarazo.

## **Parto**

- Lugar donde se realizó el parto.
- Características generales del parto.
- Peso al nacer.
- Primeras reacciones frente al recién nacido.

## **Alimentación**

- Lactancia normal, artificial o mixta. Ritmo.
- Reacciones de la madre y el niño frente al amamantamiento.
- Uso del chupete.
- Succión del pulgar.
- Época y características del destete. Cambios de alimentación.
- Persona que se responsabilizó de la alimentación.
- Preferencias y dificultades alimenticias.
- Actitudes básicas de los padres, hermanos y del niño frente a la alimentación.
- Castigos por no comer.
- Características de la primera dentición.
- Estado actual.

## **Desarrollo motor**

- Movimientos durante el embarazo.
- Época y características del mantenimiento de la cabeza erguida, sentado sin apoyo, gateo, sostenerse en pie, iniciación de la marcha.
- Persona que se responsabilizó de estos aprendizajes.
- Predominio lateral.
- Estereotipias. Sincinesias.
- Destreza motora, con especial atención a la motricidad facial y extremidades.
- Nivel de coordinación global.
- Actitudes del entorno familiar frente al desarrollo motor.
- Estado actual.

## **Lenguaje**

- Balbuceo. Imitación de sonidos.
- Sílabas. Primeras palabras. Frases. Dificultades.
- Idiomas que conoce y utiliza.
- Estado actual.

## **Educación esfinteriana. Hábitos higiénicos**

- Iniciación del control.
- Retención o juegos con la orina y heces.
- Frecuencia de la defecación una vez aprendida la retención.
- Características generales sobre la educación de esfínteres.
- Aspectos generales sobre la higiene del niño.
- Momento en que empezó a lavarse y vestirse solo.
- Estado actual.

## Sueño

- Lugar y compañía según las distintas edades.
- Necesidad de elementos de compañía: luz, juguetes, etc.
- Horarios.
- Llanto nocturno y reacción de los padres.
- Pesadillas y sueños. Relato de los más significativos.
- Insomnio, hipersomnio.
- Características actuales.

## Enfermedades y trastornos psicológicos

- Antecedentes familiares.
- Importa un conocimiento profundo de todas las enfermedades padecidas por el niño, precisando la edad, vivencia, tratamiento y secuelas. Son de especial interés las siguientes: alergias, náuseas, vómitos, reacciones anoréxicas y bulímicas, chirriar de dientes, trastornos perceptivos, desmayos, cefaleas, convulsiones, asma, enuresis, encopresis, onicofagia, tics nerviosos y trastornos neurológicos.
- Actitud del niño frente a la enfermedad y la muerte.
- Actitud de los padres.

## Area sexual

- Tocamientos. Masturbación.
- Juegos e investigaciones sexuales.
- Curiosidad sexual en la infancia.
- Nivel de esclarecimiento sexual por parte de los padres. Edad y reacciones.
- Desarrollo sexual.
- Actitud de los padres frente a este tema.

## Juegos

- Juegos preferidos. Solo o en compañía. Activos o pasivos.
- Intensidad del juego. Rol. Horas.
- Especial atención a deportes y lectura.

## Escolaridad

- Edad y reacciones ante el inicio.
- Características del colegio y maestros. Cambios.
- Dificultades para el aprendizaje.
- Rendimiento escolar por materias.
- Actitud frente a los exámenes y estudios en general.
- Nivel de autoexigencia y responsabilidad.
- Actitud de los padres y familiares ante el rendimiento escolar.
- Actividades extraescolares. Clases particulares.

## **Sociabilidad**

- Amigos preferidos.
- Comportamiento ante los adultos.
- Relación con los compañeros de clase.
- Relación con los maestros.

## **Reacciones afectivas**

- Grado de emocionabilidad.
- Lloros y marasmos.
- Mentiras.
- Fantasías.

## **Relaciones familiares. Premisas educativas**

- Familiares por los que presta mayor atención.
- Familiares con los que mantiene indiferencia o problemas.
- Reacción frente a la pérdida de seres queridos.
- Reacción ante las mudanzas.
- Reacción ante festejos y regalos.
- Tiempo dedicado por los padres a la convivencia familiar. Características de la convivencia.
- Descripción de un día de vacaciones.
- Aplicación de premios y castigos.
- Hijos preferidos.
- Relación entre los padres.
- Autoevaluación de los padres respecto a su propio carácter e incidencia en el niño.
- Actitudes básicas frente a la religión, orden social y político.
- Situación económica.
- Descripción de la vivienda.
- Horarios generales del niño.
- Sucesos importantes ocurridos a lo largo de la vida del niño: separaciones matrimoniales, cambios de residencia, enfermedades, defunciones, viajes prolongados, problemas económicos, etc.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- ABERASTURY, A.: *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1974.
- ACKERMAN, N.W.: *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*. Ed. Hormé, Buenos Aires 1974.
- AJURIAGUERRA, J.: *La elección terapéutica en psiquiatría infantil*. Ed. Toray-Masson, Barcelona 1970.
- BALSER, B.H.: *Psicoterapia del adolescente*. Ed. Hormé, Buenos Aires 1960.
- BINGHAM, B. y MOORE, V.: *Cómo entrevistar*. Ed. Rialp, Madrid 1960.
- BLEGER, J.: *Temas de psicología*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1972.
- BLEGER, J.: *Psicología de la conducta*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1973.
- ENGEL, G.L. y MORGAN, W.L.: *Interviewing the patient*. Ed. Saunders Company, London 1973.
- FENICHEL, O.: *Teoría psicoanalítica de las neurosis*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1973.
- FREUD, A.: *El yo y los mecanismos de defensa*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1971.
- FREUD, A.: *Psicoanálisis del niño*. Ed. Hormé, Buenos Aires 1973.
- FREUD, S.: *Introducción al psicoanálisis*. Ed. Alianza, Madrid 1970.
- FREUD, S.: *Psicopatología de la vida cotidiana*. Ed. Alianza, Madrid 1972.
- FREUD, S.: *Psicoanálisis aplicado y técnica psicoanalítica*. Ed. Alianza, Madrid 1972.
- FROMM, F.: *Principios de psicoterapia intensiva*. Ed. Hormé, Buenos Aires 1972.
- FRANK, L.L. y HACKMAN, J.R.: Effects of interviewer-interviewee similarity on interviewer objectivity in college admissions interviews. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 60, 3, 1975.
- GRAWITZ, M.: *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Ed. Hispano Europea, (tom. I y II), Barcelona 1975.
- HIGHAM, M.: *The A B C of interviewing*. Institute of Personnel Management, London 1979.
- MANNONI, M.: *La primera entrevista con el psicoanalista*. Ed. Granica, Buenos Aires 1973.
- MARIN, G.: *Manual de investigación en psicología social*. Ed. Trillas, México 1975.
- ROGERS, C.: *Psicoterapia centrada en el cliente*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1974.
- SIDNEY, E. y BROWN, M.: *The skills of interviewing*. Ed. Tavistock, London 1961.
- SIQUIER de OCAMPO, M.L. y otros: *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Ed. Nueva Visión, (tom. I y II), Buenos Aires 1975.
- SULLIVAN, H.S.: *La entrevista psiquiátrica*. Ed. Psique, Buenos Aires 1964.
- TYLER, L.E.: *La función del orientador*. Ed. Trillas, México, 1977.

## ENTREVISTA CON CARL R. ROGERS

J. Sebastián Capó

### NOTA INTRODUCTORIA

El objetivo de esta entrevista es un intento de clarificación de algunos conceptos fundamentales en la teoría rogeriana, tales como la empatía, la personalidad óptima, las áreas de aplicación de la psicoterapia centrada en la persona y las actitudes del psicólogo clínico. También se abordan aspectos relacionados con la filosofía subyacente al enfoque existencial de Carl Rogers, como son la naturaleza humana, la religión, y su encuadre en la psicología humanista. Para aquellos lectores no familiarizados con la teoría centrada en la persona, al final de la conversación se incluye un apéndice donde se explican brevemente varios términos básicos no explicitados en las declaraciones. La entrevista se mantuvo en Castelldefels (Barcelona), el 6 de abril de 1982; fue grabada en cinta magnetofónica, y aquí se presenta la traducción al castellano de la conversación original en inglés. Se ha introducido un mínimo de modificaciones sintácticas para dar mayor fluidez al texto, sin afectar en absoluto el contenido de las manifestaciones. Carl Rogers contaba entonces 80 años de edad.

### EMPATIA

**Jaume Sebastián:** Dr. Rogers, la empatía es un concepto clave en su enfoque terapéutico, pero ¿debe uno sentir visceralmente los sentimientos de la otra persona para ser realmente empático? ¿O es suficiente con comprender cognitivamente, sin resonancia física? ¿O estoy refiriéndome tal vez a dos clases de empatía?



**Carl Rogers:** *No me gusta la frase "debe uno sentir visceralmente". Yo lo expresaría de otro modo. Creo que comprender a otra persona cognitivamente ayuda de algún modo, pero pienso que la empatía más profunda y más efectiva ocurre cuando siento físicamente en mi interior lo que está sucediendo en la otra persona. Hace unos años Dittes llevó a cabo una investigación, la cual mostró que cuando el cliente estaba enfadado, por ejemplo, y el terapeuta respondía bien, se daban en éste los mismos síntomas fisiológicos del cliente, aunque en menor grado. Esto tiene mucho sentido para mí. Cuando siento realmente los sentimientos de la otra persona, pero no en el mismo grado que ella, cuando el terapeuta está siendo muy empático, existe una reacción fisiológica que se corresponde con la reacción fisiológica del cliente.*

**J.S.:** En 1975 escribió usted un artículo titulado precisamente "Empático: un modo de ser no apreciado". Hoy, en 1982, ¿tiene algo que añadir al mismo?

**C.R.:** *Sí, quisiera añadir un aspecto. En años recientes me he percatado del gran papel que puede representar la intuición en la empatía. Quizás siempre he usado la intuición, pero pienso que sólo en estos últimos años me he hecho más consciente de la misma. Creo que si existe un lazo real entre yo y la otra persona, la relación es tal que estamos muy sintonizados uno con otro. Entonces, a veces me encuentro siendo empático de formas que no comprendo. Por ejemplo, me hallo queriendo decir algo que parece totalmente irrelevante respecto a lo que ha estado sucediendo; no obstante, si lo explícito, sucede que efectivamente hace profunda mella en la otra persona. Es algo que no pude haber conocido en absoluto de forma consciente, más de algún modo, intuitivamente, percibo que hace blanco en la experiencia de la otra persona. Se trata de una dimensión sobre la cual nunca he escrito extensamente, por ello deseo añadirla. Mencionaré otra palabra que no estoy seguro de si tiene algo que ver con la empatía, pero, a veces, cuando la relación es muy buena entre yo y el cliente, es casi como si pudiera sentir la energía fluyendo de un lado a otro, y existiese una especie de lazo ectoplásmico que nos conecta a ambos. Sucede cuando me hallo diciendo cosas que conectan con partes de la otra persona que no conozco conscientemente, pero de las que de algún modo soy consciente intuitivamente, y esto me agrada. No creo que se trate de algo que podamos planear o hacer deliberadamente, pero si la relación es muy próxima y está muy sintonizada, entonces suceden cosas que no pueden explicarse con términos conscientes, ni incluso como definición de la empatía.*

**J.S.:** ¿Podría ser que uno se estuviese volviendo más existencial? ¿Podríamos expresarlo de este modo?

**C.R.:** *Tal vez sí.*

## **LA PERSONA OPTIMA**

**J.S.:** Cuando en sus escritos hace usted referencia a la persona que funciona plenamente, ¿se refiere a una fusión del "sí-mismo" (self) con el "experienciar"

(experiencing)? Dicho de otra forma, ¿desaparece el sí-mismo y se convierte en una misma cosa con el experienciar? ¿O debemos entender que el sí-mismo es congruente con el vivenciar, manteniendo así para siempre un concepto dualista de la persona?

C.R.: *Creo que me inclinaría por lo primero. Pienso que en una persona que funciona plenamente —un estado que nunca se logra por completo— el “self” desaparecería y el “experiencing” sería el “self”, de tal modo que si se preguntase a esta persona “cómo se ve a sí misma”, la respuesta sería “soy lo que estoy experimentando ahora; así es como me veo”. Por ello no sería necesario, ni existiría, ningún concepto del sí-mismo separado en una persona que funciona plenamente.*

J.S.: Así pues la persona óptima sería tal en la medida en que experienciase...

C.R.: *Correcto.*

## PSICOTERAPIA

J.S.: Es lo que me había parecido entender de la lectura de sus obras, aunque no lo ví tan claramente expresado. Dr. Rogers, las tres condiciones necesarias y suficientes de su teoría son la consideración positiva incondicional, la empatía y la congruencia. Mas, este enfoque terapéutico ¿puede asegurarse que es efectivo en el tratamiento de cualquier categoría psicopatológica? ¿Con pacientes fóbicos, por ejemplo?

C.R.: *Su pregunta se fundamenta en el modelo médico, y no creo que la terapia centrada en el cliente, o el enfoque centrado en la persona, se basen realmente en el modelo médico. Se fundamentan en un modelo de crecimiento. Por ello si su pregunta se refiere a si estas tres condiciones ayudan a promover el crecimiento en un individuo, cualquiera sea su situación, mi respuesta es sí, creo que sí. Por otra parte, cuando nos volvemos hacia un concepto de enfermedad —en psicopatología y demás— entonces existen tal vez algunos casos en los cuales este enfoque no es efectivo. Pienso principalmente en la psicosis maniaco-depresiva. Como resultado de mi experiencia con personas así afectadas, he llegado a pensar que en este complejo sintomático existe mayor posibilidad de bases fisiológicas o genéticas que en todo lo demás que conozco. No he tenido mucho éxito en el tratamiento de estas situaciones. En la esquizofrenia, por otro lado, creo que existe un amplio factor psicológico, y que esas tres condiciones son efectivas en su tratamiento. Puede descubrirse que también existen en la esquizofrenia bases fisiológicas o genéticas, sin embargo creo que hay un fundamento psicológico muy importante. Pero volveré a referirme a lo antes dicho. Cada vez veo con mayor claridad que éste es un enfoque para ayudar a las personas a desarrollarse y a crecer. Por ello, no resulta apropiado la conceptualización en función del modelo médico.*

J.S.: Algunos críticos mantienen que, en el tratamiento de pacientes fóbicos, la terapia de la conducta tiene mayor éxito que la terapia centrada en la persona. ¿Está usted de acuerdo?

C.R.: *No dispongo de la suficiente información como para estar de acuerdo o en desacuerdo. Considero posible esta afirmación, porque la fobia es un síntoma*

*muy específico y pienso que la terapia conductista es muy efectiva en el tratamiento de síntomas específicos. Creo que el enfoque centrado en la persona está más implicado en ayudar a la persona total a crecer. Por ello, puede ser más lento y presentar una efectividad menos inmediata en el tratamiento de síntomas específicos.*

J.S.: *¿Pero es igualmente efectiva a largo plazo?*

C.R.: *Yo diría que sí.*

J.S.: *No recuerdo haber leído artículos que traten de la terapia centrada en la persona aplicada a neuróticos. ¿Por qué...?*

C.R.: *En Alemania, R. Tausch ha trabajado mucho con la terapia centrada en el cliente y neuróticos...*

J.S.: *Pero no ha sucedido lo mismo en Estados Unidos, ¿me equivoco?*

C.R.: *No. En parte porque no hemos hecho hincapié en el diagnóstico, pero yo diría que, efectivamente, hemos tratado a muchos pacientes neuróticos, más esto es lo mismo que decir que hemos tratado con personas, porque pienso que la mayoría de la gente muestra rasgos neuróticos. Se trata de una cuestión de grado. En este caso del grado de neuroticismo. Pero de nuevo no me siento muy feliz hablando en estos términos, porque éstos se refieren a la terminología médica y diagnóstica.*

## RELIGION

J.S.: *Así es, volvemos a chocar con el viejo modelo médico... Sé que esta pregunta es curiosa, pero... ¿cómo puede uno creer en Dios, estando pues dispuesto a cumplir sus mandamientos, y ser fiel al propio tiempo a su experienciar?*

C.R.: *¿Se refiere usted al propio experienciar de la persona?*

J.S.: *Por supuesto.*

C.R.: *Me interesa esta pregunta porque muestra un concepto de Dios muy definido, como de alguien situado allí fuera. Si se tiene el concepto de Dios como estando dentro, entonces no existe conflicto en absoluto. No estoy seguro de cuales son mis creencias en materia religiosa, pero el cuadro teológico que más me convence consiste en que existe una fuerza formadora en el universo, una fuerza creadora que está luchando para hacer fructificar el universo. Lucha para completarlo, para unificarlo, para que alcance su potencialidad. Si es así, esta fuerza está en usted y está en mí; y cuando trato de comprenderme mejor, y de crecer más, de acuerdo... será Dios que trabaja en mi interior, o soy yo trabajando con Dios en mi interior, o ambos son sinónimos, pero no se trata de algo separado. O cuando trato de ayudar a que alguien adquiera mayor auto-comprensión, o que se desarrolle más plenamente, se está corriendo una aventura tan espiritual como psicológica. No concibo a Dios como a alguien con mandamientos. Esto es una imagen de Dios muy externa, que para mí tiene poco sentido.*

## NATURALEZA HUMANA

J.S.: Lo cual nos conduce al problema del mal. ¿Por qué, Dr. Rogers, existe tanta maldad en el mundo? Viendo la misma, ¿cómo podemos seguir creyendo que la persona es básicamente buena?

C.R.: *Encuentro siempre interesante que esta cuestión se plantee en relación con los seres humanos, pero no respecto a los animales. Sin embargo, creo que somos la especie animal más evolucionada. Precisamente porque estamos muy evolucionados nos vemos envueltos en toda clase de problemas. Muy raramente el hombre ve a animales, a animales salvajes que no han tenido contactos con seres humanos, exhibir conductas que puedan calificarse de malas. Los animales matan, cierto. Matan para satisfacer su necesidad de comida. Recuerdo una excepción que me impresionó vivamente. Vi un programa de televisión sobre perros salvajes africanos y había una hembra que estaba muy celosa de otra; cuando ésta salía de su cubil para traer comida, la perra celosa se introducía en el cubil, sacaba uno de los cachorros, y lo mataba. Para mí se trata de una muestra totalmente insólita de conducta animal. La perra celosa hizo lo mismo un día y otro hasta que mató toda la camada. Vemos a seres humanos hacer estas cosas pero no a los animales, y quedé muy sorprendido. Aunque personas como Rollo May y otras religiosas discrepan conmigo, tengo la firme convicción de que el hombre nace con una potencialidad para el crecimiento constructivo y el desarrollo, etcétera, y que una gran variedad de circunstancias complejas pueden desviar su conducta; pueden cambiarla en direcciones que se convierten en muy antisociales y malas. Estoy muy preocupado por la violencia sin sentido que hoy presenciamos, donde alguien dispara a otro en la calle, sin ninguna razón; simplemente dispara. O le acuchilla, o lo que sea. Entiendo que esto no sucedería si el atacante hubiese sido amado de verdad alguna vez. Creo que son las circunstancias desviadoras las causantes de la mayor parte de las conductas destructivas que observamos. Yo no creo que el hombre nazca genéticamente malo, aunque muchas religiones digan que el hombre es concebido en pecado, que tiene una naturaleza corrompida, y que sólo puede ser salvado por la gracia, y cosas así. Todo esto no se corresponde con mi experiencia. Una de las razones por la que no se aviene a mi experiencia es que, en todo el trabajo de counseling y grupal que he realizado, las personas que han exhibido lo que podríamos llamar una mala conducta, o un comportamiento criminal, a menudo logran comprenderse mejor a sí mismas. Pero ¿qué hacen, una vez adquirida esta auto-comprensión? ¿Acaso deciden, entonces, "ahora que me comprendo mejor puedo ser un mejor ladrón, o un mejor asesino", o lo que sea? Y no. No escogen este camino. Cuando se comprenden mejor a sí mismos, escogen algo que es más socialmente constructivo que la conducta que han desplegado anteriormente. Pienso que el fondo de la naturaleza humana es constructivo, y que puede ser desviado de muchas formas y por muchas circunstancias. Y creo que la cantidad de violencia, criminalidad y crueldad que hoy estamos viendo evidencia el hecho de que en nuestra cultura muchísimas personas están realmente alienadas. Nunca han conocido la afectuosidad, jamás han conocido unas relaciones humanas buenas, todo lo cual desemboca en conductas muy malas, crueles y destructivas. Repito que soy cons-*

*ciente de que la opinión que mantengo a este respecto está en discordancia con gran parte del pensamiento religioso, y que existen personas en el seno de la psicología humanista que piensan como Rollo May. Pero ya he expresado mi postura.*

## PSICOLOGIA HUMANISTA

**J.S.:** Refiriéndonos concretamente a la psicología humanista, ¿no se trata de una especie de "concepto sombrilla" que abarca muchas teorías y prácticas no suficientemente integradas? ¿Cómo podemos distinguir lo que tiene valor de lo que son simples modas pasajeras?

**C.R.:** *Eueno, pienso que es positivo que la psicología humanista sea una sombrilla que cubre una variedad de teorías. La alternativa sería algo como el psicoanálisis, el cual por mucho tiempo se ha aferrado a una teoría. Todo se integró en ella, lo cual significó que se volvieron muy dogmáticos. No crecieron ni cambiaron. Creo que ahora esta situación está cambiando, pero no considero una gran virtud el hecho de que todos estén de acuerdo en una teoría. Así pues, pienso que los diferentes puntos de vista en la psicología humanista tienden a enriquecer el campo en vez de limitarlo. De esta diversidad de pensamientos surgirá una aprehensión más verdadera de la condición, la naturaleza y la conducta humana.*

## ¿ROGERIANOS?

**J.S.:** Hablando de adhesiones a teorías y fidelidades escolásticas, Dr. Rogers, ¿cree usted que puedo llamarme rogeriano y ser yo mismo al propio tiempo?

**C.R.:** *No, no creo que pueda usted. Una de las cosas que me causan infelicidad es ver a personas que están intentando ser lo que llaman "rogerianos", lo cual significa algo que no es parte de ellos mismos. Pero también existen otras personas... por ejemplo, acabo de estar con R. Tausch. Se trata de un terapeuta que aprendió mucho de mis ideas; él y yo estaríamos de acuerdo en muchos aspectos, pero se han convertido en sus ideas, son parte de su experiencia. Por ello, no creo que él se llamase a sí mismo un rogeriano. Yo no le llamaría así, ciertamente. El está siguiendo los valores que le convencen y, efectivamente, aprendió bastantes de ellos de mis trabajos originales. Pero no imita, ni está siguiendo un modelo. Sigue su propia experiencia, la cual coincide en muchos puntos con mi propia experiencia, y esto es lo que para mí tiene sentido. Siempre me siento algo escéptico y apenado cuando oigo decir a alguien "soy un auténtico rogeriano", porque normalmente significa que se está tratando de hacer algo que no es consustancial a uno mismo. O que se está intentando seguir algo exterior a la persona implicada, y en cierto grado ajeno a la propia experiencia.*

**J.S.:** Consecuentemente, el buen psicoterapeuta deberá ser fiel a su propia experiencia. ¿Quizás entonces nos pareceríamos mucho unos a otros?

**C.R.:** *Quizás sí. Otra forma de expresarlo, y como a menudo he dicho, es que existe una escuela óptima de psicoterapia. Se trata de la escuela de terapia que cada*

*persona desarrolla por sí misma. Puede usted recoger ideas mías o de otros, pero es cuando observa usted su trabajo y examina el efecto que tiene en sus clientes cuando se da cuenta de que "para mí este enfoque concreto es el que más me convence o el que mejor se ajusta a mi experiencia". O también, "consigo los mejores resultados cuando actúo de esta forma". Pienso que ésta es la clase de terapia que debería hacerse.*

## APENDICE

### Tendencia actualizante

La persona cuenta con vastos recursos dentro de sí para su auto-comprensión, para cambiar su auto-concepto, sus actitudes y su conducta auto-dirigida. Estos recursos se actualizan únicamente en un clima psicológico facilitador. Esta tendencia actualizante puede ser desviada pero nunca destruída sin destruir el organismo. El clima psicológico que facilita el terapeuta para promover el crecimiento personal del cliente se fundamenta en tres condiciones: 1) congruencia, 2) consideración positiva incondicional, y 3) comprensión empática.

### Congruencia

También llamada autenticidad (genuineness). El terapeuta debe ser él mismo en la relación, sin máscara profesional ni fachadas personales. Debe existir congruencia entre lo que experimenta a nivel de entrañas (gut level), también denominado *Experiencing* (ver abajo), lo que está presente en la consciencia, y lo que se expresa al cliente.

### Experiencing

Existe siempre en el organismo un flujo de experiencias hacia el cual puede remitirse la persona una y otra vez, a modo de referente, al objeto de descubrir el significado de su vivencia. Se trata de un "significado sentido", o flujo psicofisiológico continuo, que puede cotejarse con la consciencia para ver si encajan.

### Empatía o comprensión empática

El terapeuta siente con precisión los sentimientos y significados personales que están siendo experimentados por el cliente y comunica a éste su comprensión de los mismos. (En la entrevista se amplía y clarifica este concepto).

### Consideración positiva incondicional

También llamada aceptación o solicitud. El terapeuta experimenta una actitud positiva y aceptadora hacia lo que el cliente es. Acepta cualquier sentimiento del cliente sin juzgarlo ni criticarlo. Es un aprecio hacia la persona total del otro, nunca condicionado a conductas, actitudes o valores.



## UN DEBAT SOBRE L'ACTUALITAT DE HEGEL. EL CONGRES HEGELIA 1981

G. Amengual

L'actualitat de Hegel s'afirma en la discussió. Hegel no ha estat mai un filòsof d'escola, ni pràcticament se n'ha fet mai una escolàstica. La filosofia de Hegel, ja des del principi, va transcendir l'escola i fou tema de discussió al carrer, als clubs literario-polítics, a les revistes; i es feu us d'ella per a la discussió política i religiosa, per als temes pràctics. Si abundant fou l'activitat periodística, no ho fou manco la pluralitat de posicions que se perfilaren en la discussió. Una riquesa impressionant, que potser no hagi provocat cap altra filosofia. I continua essent tema de discussió la vigència del sistema filosòfic hegelian.

Del 25 al 28 de juny de 1981 es va celebrar a Stuttgart, la ciutat natal de G.W.F. Hegel, el congrés hegelian. Aquest congrés es reuneix a la mateixa ciutat, amb una periodicitat de cada sis anys, organitzat per la "Internationale Hegel-Vereinigung". El tema se precisa segons interessos filosòfics i circumstàncies històriques, en connexió evidentment amb el pensament hegelian. Així el tema del penúltim congrés (1975) fou: "¿Es possible una filosofia sistemàtica?" (Actes publicades: D. Henrich (ed.), *Stuttgarter Hegel-Kongress 1975. Ist systematische Philosophie möglich?*, Bonn 1977, (Hegel-Studien Beiheft 17)). Aquest darrer, en continuïtat amb l'anterior, va versar sobre "Formes de la fonamentació en filosofia". Per al pròxim congrés es va anunciar ja el tema, i altra vegada un títol equipat amb un bon interrogant: "¿Metafísica?". Aquests títols mostren per si mateixos com se duu a terme un qüestionament filosòfic per raons filosòfiques i de problemàtica actual, i no per simples motius d'erudició o d'historiografia, al mateix temps que es trien temes ambiciosos i preguntes fonamentals.



El tema d'aquest any venia emmarcat per un doble aniversari: el 150 de la mort de Hegel (14-XI-1831) i el 200 de la publicació de la *Crítica de la Raó Pura* de Kant (1781). D'aquí el títol del Congrés: *Kant oder Hegel. Über die Formen der Begründung in der Philosophie*, amb la intenció de reprendre la controvèrsia entre les formes de fonamentació transcendental i les formes que procedeixen de Hegel o se relacionen amb ell, i això tant en els seus representants històrics com també en els actuals.

Kant amb la publicació de la seva primera "Crítica" va intentar una nova forma de fonamentació de la filosofia: el mètode transcendental. Aquest mètode ha impulsat una tradició filosòfica pròpia, ha estat objecte d'amplis desenvolupaments, amb ell connecten diversos enfocaments fins i tot actuals de la filosofia. En essència aquest mètode es pot definir com aquell que parteix d'unes condicions de possibilitat del coneixement, a partir de les quals explica el coneixement, el seu origen o almanco el seu funcionament.

Malgrat el gran èxit que tingué des del principi i de l'ús radicalitzat que se'n féu d'ell, prest se li creà l'alternativa, en part com a desenvolupament i radicalització del mateix mètode transcendental, (es l'aspecte que posen de relleu els qui afirmen la continuïtat en l'idealisme alemany des de Kant fins a Hegel, la presentació típica de la qual ha quedat estandaritzada en l'obra de R. Kroner, *Von Kant bis Hegel*. Tübinga 1921-24, 2 vols); en part com a mètode nou, diferent i fins i tot contraposat al transcendental. (En general es pot dir que aquest és l'aspecte que més fou afirmat en el congrés, per marcar les diferències entre els dos mètodes, o també per marcar les preferències, que en general varen recaure més bé en Kant. La modèstia de la filosofia kantiana, quant a pretensió de totalitat i absoluta, la fa més accessible i assequible, i deixa més lliure al seguidor, encara que també sigui més indeterminada la connexió, potser tan indeterminada com fàcil. Ja se sap que és impossible reflexar la riquesa de determinacions de la pluralitat de posicions representades en el congrés; això suposa per tant una pura generalització).

Dieter Henrich, president de la "Internationale Hegel-Vereinigung", en la presentació de les jornades, caracteritzà el mètode transcendental com a "fonamentalista", "en quant vol partir havent-se assegurat un fonament que resta intoccat pel procés del coneixement i pel canvi de totes les maneres particulars de conèixer". Primer se crea el fonament, després procedeix a l'execució. (Segons la cèlebre frase de Hegel al respecte: primer s'aprèn a nedar, després hom es tira a l'aigua).

El mètode hegelian, a diferència del transcendental, se caracteritza per tractar ja des del principi de coneixement, doncs —com diu Hegel criticant Kant— el mateix intentar d'establir les possibilitats i els límits del coneixement és ja coneixement; no ens trobam mai en un moment anterior al coneixement, sinó que sempre en el seu bell mig, *in medias res*. Així Hegel fonamenta el seu sistema sobre una lògica, que desenvolupa una seqüència de conceptes fonamentals del conèixer i del ser. Per a Hegel una fonamentació plenament justificada i satisfactòria només pot donar-se en la conclusió d'aquesta nova forma d'anàlisi de la raó, ja que la fonamentació es dona en la mateixa rigorositat sistemàtica de l'exposició del tot, com el seu desenvolupament necessari, com la presentació de la cosa mateixa. A diferència del mètode fonamentalista (o també dualista), aquest s'ha de caracteritzar com holista.

Aquesta forma de fonamentació ha tingut també la seva història, els seus desenvolupaments no menys amplis, que també arriben fins a l'actualitat. En el congrés els representants de la URSS i de la RDA sobretot posaren de relleu aquesta actualitat, més exactament, una certa actualitat, el marxisme (ortodoxe), únicament gràcies al qual i en total i rutinària fidelitat a ell valia la pena tractar de Hegel. Altres (entre els presents destacà L. Bruno Puntel) propugnaven una reconstrucció del sistema hegel·lià segons la mateixa lògica hegeliana, reconstrucció per a millor servir al projecte hegel·lià mateix, amb la qual cosa li concedien una total actualitat.

El congrés fou una gran assemblea, tant pel nombre d'assistents —destacaren les seccions anglosaxona, francesa, italiana i, almanco relativament, la japonesa, naturalment prescindint de l'alemanya; d'Espanya hi haguè una representació no nombrosa, però que si se li sumen les absències conegudes potser es podria pensar si ha arribat l'hora de crear una secció espanyola—, com pel programa abundantíssim: simultàniament es feien dos col·loquis de quatre o cinc ponències més una sèrie de comunicacions.

A dos col·loquis pràcticament es plantejà i tractà de manera explícita el tema general del congrés. Així en el col·loqui I, amb el títol: "Sobre els motius del desenvolupament filosòfic de Kant a Hegel", que no abordà el tema sota el punt de vista de l'evolució històrica d'un a l'altre, sinó de manera global. Les ponències estaren a càrrec de W.H. Walsh, N. Rotenstreich, S. Bietzsch i K. Cramer, qui va concloure el col·loqui amb alternatives provocatives al títol del congrés tals com "en tot cas no Hegel" i "ni Kant ni Hegel". De totes maneres sí es pot treure una conclusió general, seria més bé l'afirmació que en Kant i Hegel es tracta de deues formes autònomes de filosofia, malgrat que històricament una neixi de la crítica i l'intent de superació de l'altra, com també un cert sentir de la dificultat de realitzar la filosofia hegeliana. A l'altre col·loqui, el VII amb el títol: "Moments transcendents en la Lògica i la Fenomenologia de Hegel" pareixia fer-se més justícia a Hegel. En aquest col·loqui va destacar la ponència de L. Bruno Puntel definint de manera molt precisa l'idealisme transcendent i l'argumentació de Hegel.

La filosofia marxista va estar molt present i àmpliament representada. La seva postura era més bé còmoda, puix per una part se sentien els hereus de la gran tradició filosòfica clàssica alemanya (i aleshores: "Kant i Hegel"), i per altra part la seva fonamentació real radicava a altre lloc (i aleshores: "ni Kant ni Hegel"). Així quasi ho formulà Tjodor Oizermann (Moscu), operant amb l'esquema segons el qual la filosofia clàssica alemanya és font del marxisme i establint una progressiva superació: si Hegel superà els "errors" de Kant, sobretot Marx els superà, així com també als de Hegel. Oskar Negt (Hannover), en canvi, pareixia actualitzar una vella tradició, acostant Marx més a Kant que a Hegel.

Un col·loqui va versar sobre el pensament transcendent i absolut en el sistema de Fichte, en què destacaren dues ponències: la de R. Lauth sobre la unitat de la teoria del coneixement, de la consciència i la teoria del ser en el sistema o fins i tot en l'enfocament transcendent; i la de C. Cesa sobre la crisi de la filosofia moral en la filosofia transcendent.

En els col·loquis VIII, X i XI es va tractar d'aplicacions dels mètodes transcenden-

tal i holístic a la sociologia, l'estètica i l'ètica, respectivament. Quant a la possibilitat de fonamentar transcendentalment la societat, els sociòlegs presents tendien a afirmar-la cautament, connectant amb la fenomenologia del món vital de E. Husserl (T. Luckmann) o retornant directament a la "Crítica del judici" que oferiria una última raó i fonament per a la societat en el principi de la comunicabilitat universal i del consentiment universal. Si això pogué parèixer insuficient als seus companys filòsofs, arribant a negar alguns fins i tot la possibilitat de fonamentar transcendentalment la societat, va parèixer que hi havia un cert consens no explícit ni explícit en què aquesta impossibilitat s'ha d'imputar a les ciències socials i no al sistema kantian. En el col·loqui XI sobre "Problemes de la fonamentació de normes" dissertaren K.-O. Apel ("Kant, Hegel i el problema de la fonamentació normativa del dret i de la moral". Seguint el seu conegut enfocament de la filosofia, i en connexió amb la terminologia kantiana, parlà de l'"Apriori de lo social" o "Apriori de la comunicació" com a base de la societat, del dret i la moral i llur obligatorietat), H. Krings ("L'estructura sistemàtica de la fonamentació de les normes. Sobre possibilitats i limitacions del procediment transcendental?"), i K.-H. Schöneburg ("Normes jurídiques ¿fonamentades històrico-dialècticament?").

La conferència de J. Habermas sobre "La filosofia com lloctinent i intèrpret" connectava amb la ponència d'Apel. Habermas postulà per a la filosofia una "divisió de treball no-exclusiva" respecte a les modernes ciències de la cultura que s'han emancipat i que no es deixen tractar com "ancillae philosophiae". La filosofia ha de canviar el seu paper de jutge pel de mediatadora i creadora de comunicació, intèrpret mediatadora en el camp vast del parlar i de l'actuar humà, i així lloctinent de la raó. Una altra gran apologia de la filosofia ut sic, es a dir sense més adjectius o genitius, i cant a la seva utilitat i necessitat fou l'altra conferència de vetlada a càrrec del Prof. R. Spaemann, partint en el fons de la tradicional definició de filosofia com a discurs continuat sobre les qüestions últimes.

Tant en els plantejaments de fons entorn a la filosofia pràctica com en els referents a la filosofia en general, pareixia sorgir el convenciment que el fonament és el singular, l'individu, el qual, segons Kant com també segons Hegel, duu en ell totes les condicions per assegurar-se a si mateix de la validesa del seu coneixement respecte a tot qüestionament crític. Potser una nova il·lustració al mateix temps que una revalorització de la moral respecte d'una ètica i política fa temps posades en qüestió.

El col·loqui més espectacular, tant pel nombrós públic, com per l'expectació i l'atmosfera relatzada amb què els conferenciant amb el seu humor característic agraciaren al respectable, fou el IX sobre "Mètodes transcendents i holístics en la filosofia analítica", en què actuaren els nordamericans W.v.O. Quine ("Objecte i observació"), D. Davidson ("Coneixement i creència vertadera") i H. Putnam ("¿Què és epistemologia?"). Si en un principi pareixien distingir-se entre ells tan sols gradualment i difícilment era apreciable la seva relació amb Kant o Hegel, a mesura que se perfilaven les seves posicions va resultar clar que Davidson estava més aprop d'una fonamentació holística que el seu mestre Quine, i que Putnam, tot i que renuncià a tot punt de suport arquimèdic més enllà de tot coneixement, se trobava malgrat tot en el camí que Kant obrí.

Respecte a un congrés, en què hi estan representades pràcticament totes les posicions —encara que allí siguin vistes des d'un punt de vista peculiar— és difícil treure conclusions. De totes maneres aquesta mateixa presència múltiple i variada, vista des de i respecte a Kant i Hegel, posa de manifest la vitalitat i l'actualitat d'aquesta tradició filosòfica. I amb això mateix potser que aquest congrés posi de manifest el que potser sigui una de les característiques de l'actual situació filosòfica: si per una part no pareixen sorgir grans sistemes o projectes, per altra part pareix ser el moment de la relectura i reconsideració dels clàssics, d'atenció als mestres. Potser moments de meditació silenciosa, fèrtil o estèril, de manca de vida o de gestació, la història dirà. A Stuttgart, malgrat les crítiques i les postes en evidència de les seves insuficiències, Kant i Hegel aparegueren com a "mestres pensadors".



# **BIBLIOGRAFIA**



## BIBLIOGRAFIA DE LIBROS

**CREFF, A.F. y HERSCHBERG, A.D.:** *Abrégé d'obésité*. Ed. Masson, París 1979.

La importante incidencia de la obesidad en los países industrializados es tema de preocupación científica. En las últimas décadas han aparecido múltiples investigaciones y revisiones sobre el tema, pero casi siempre estudiando parcelas muy delimitadas.

Creff y Herschberg consiguen en este libro una brillante y bastante completa revisión de la obesidad, al tiempo y esto es más difícil, que unifican muchos criterios.

En líneas generales el índice está ordenado de forma tradicional: etiología, diagnóstico, patogenia, peligros y complicaciones, tratamiento y pronóstico.

Cabe destacar el segundo capítulo que trata la etiología de la obesidad a partir de un complejo sistema neuropsicológico de indudable valor.

Notamos a faltar a lo largo del libro, y en especial en lo que se refiere a etiología y tratamiento, una mayor profundización en las aportaciones de la psicología.

**SHEPARD, M.:** *Fritz Perls. La terapia gestáltica*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1977.

Aunque este libro se editó hace tres años en versión castellana, nos parece oportuno presentar su reseña y más por el tema que trata que por la forma en que lo hace. Queremos que sirva pues para presentar a Friedrich Salomon Perls (1893-1970), un importante eslabón de la psicología humanista, muchas veces marginado en las esferas universitarias y casi siempre en la historia de la psicología.

El libro tiene, a nuestro juicio, un interés relativo, al caudal de información biográfica no le acompaña la riqueza del pensamiento de Perls. De todas maneras es válido como introducción a su obra.

El índice se organiza geográficamente, de manera que va relatando las secuencias de Perls a partir de los lugares en que vivió.

Shepard consigue bastante bien el encuadre del pensamiento teórico a partir de las coordenadas de lugar, relación afectiva y profesión. Acrecienta el interés estar ante una persona con una vida tan caracterizada por la interacción humana, a sus continuos cambios geográficos y afectivos hay que añadir su relación con los pensadores más destacados de su época.



YELA, M.: "La evolución del conductismo". *Análisis y Modificación de Conducta*, 1980, 11-12, pp. 147-179.

En este artículo de gran interés, Yela estructura, describe y valora de manera clara y precisa los distintos momentos históricos del conductismo, que él cifra en cinco fases bien delimitadas.

La primera representada por Watson que abarca el período comprendido entre 1910 y 1930, que se caracteriza por el intento de lograr un sistema científico estrictamente lógico y objetivo, con el tiempo será una "promesa incumplida". Le sigue la era de las teorías representada por Hull, Tolman, Guthrie y Skinner, que abarca desde 1930 a 1950, no se consigue una teoría científica bien establecida. A partir de 1950 se entra en una fase de crisis, en realidad y según autores tan reconocidos como Maccorquodale, Meehl y muchos otros, los conductistas no se atuvieron a sus propias reglas; en esta época se mantienen los mismos objetivos, pero se va abandonando el carácter fisicalista y la ambición de elaborar un sistema concreto. Ya en la actualidad, los conductistas se dan cuenta que deben recurrir a explicaciones psiconeurológicas y cognitivas, al tiempo que descubren nuevos tipos de condicionamiento como el vicario o por observación. Por otro lado, la teoría y la práctica de la modificación de conducta van exigiendo el estudio de variables nuevas y particulares de carácter ambientalista, autogeneradas y biológicas.

Finaliza el autor, afirmando que el conductismo no ha llegado a constituirse en paradigma científico consistente, aunque su influjo en la psicología ha sido y es grande. Hay que aceptar que el conductismo como sistema ha dejado de existir.

FERNANDEZ-TRESPALACIOS, J.L.: "Conductismo y psicología soviética". *Análisis y Modificación de Conducta*, 1980, 11-12, pp. 181-188.

El autor revisa las relaciones entre el conductismo y la psicología soviética en tres campos generales: influencias, antagonismos y críticas mutuas.

Con respecto a las influencias considera que en el terreno sistemático ha sido el conductismo el que ha influido con mayor incidencia en la psicología soviética. Por otra parte, los antagonismos son también evidentes, frente a la disolución epistemológica y metodológica del conductismo, la psicología soviética ha encontrado en el materialismo dialéctico la lógica de la ciencia natural. Luego revisa las críticas, que por parte de los soviéticos se han centrado en la raíz mecanicista del conductismo, y por parte de los conductistas en la distorsión que la psicología soviética ha hecho del sistema pavloviano para abrazar el materialismo dialéctico.

Por último, y ciñéndose a campos más concretos, compara y valora los aspectos sistemático, práctico y metodológico de las dos corrientes. Afirma que la dialéctica puede ayudar a salvar muchos de los escollos sistemáticos en los que el conductismo se ha visto atrapado, sin embargo a la hora de evaluar los resultados obtenidos hasta ahora hay que reconocer que el materialismo dialéctico como lógica del método científico tampoco ha sido la panacea universal de la psicología.

CAMPO, V.: "Psicodiagnóstico y Etica". *Técnicas Proyectivas*, 1980, 2, pp. 5-15.

Campo describe en este artículo los problemas principales del psicólogo diagnosticador, sus posibilidades, limitaciones y relaciones con otros profesionales.

La crisis del psicólogo no debe buscarse en la psicología sino en él mismo: "Cuanto más sepa de sí mismo y menos se confunda con el paciente o sus colegas mayor será su eficacia".

Reconoce la dificultad que existe para establecer las fronteras entre el psicólogo diagnosticador, el médico, el psiquiatra, el psicoterapeuta y el pedagogo.

Se centra, siguiendo a Roy Schafer, en el psicólogo omnipotente y narcisista, que sólo puede aceptar determinados pacientes inteligentes y brillantes.

Por último, queremos destacar que propone la necesidad de que el diagnosticador utilice un lenguaje asequible, un contenido prudente y un cuidado especial en evitar la interpretación silvestre.

ARDILLA, R.: "Conductismo y marxismo". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1980, 6, pp. 955-967.

Aunque muchos autores han tratado las posibles relaciones entre psicoanálisis y marxismo, en pocas ocasiones se ha estudiado el vínculo entre conductismo y marxismo.

Ardilla intenta explicitar los paralelismos que pueden encontrarse entre una teoría marxista de la mente, representada por Vygotsky, Leontiev, Luria, Galperin, etc., y el conductismo. Destaca una serie de elementos que proponen ambas corrientes y que tienen gran similitud. Los detallamos a continuación siguiendo sus propias palabras:

1. "La teoría marxista afirma que los procesos mentales son resultado de la historia de interacciones del individuo con su ambiente tanto social como no social; con base en ellas, la persona desarrolla un conjunto de operaciones específicas que le sirven para actuar en el mundo. Por su parte, el conductismo enfatiza el aprendizaje, la modificación del comportamiento por sus consecuencias; la personalidad humana es el resultado de las interacciones entre el individuo y su ambiente, principalmente a nivel de primera infancia".

2. "Para el marxismo uno de los pivotes del comportamiento y de la personalidad es el concepto de acción. Puede asimilarse en términos amplios al concepto de conducta, excepto que la acción en la teoría marxista presupone una meta. El conductismo, por el contrario, tiene una definición más amplia de su objeto, y no afirma que la conducta posea siempre una meta".

3. "La acción humana, en la teoría marxista, depende grandemente del ambiente, especialmente en su aspecto histórico y social. La conducta del hombre, en la teoría conductista, depende del ambiente, tanto físico como social".

Por último, queremos destacar una frase más de este interesante artículo: "Está el problema del cambio y de la justicia social, que se mezcla mucho en una discusión de las relaciones entre conductismo y marxismo. Yo nunca he entendido por qué razón se afirma que los conductistas tienen que ser conservadores, partidarios del "establecimiento" y enemigos del cambio social. De hecho la mayoría no lo son, sino que consideran que sus conocimientos pueden aplicarse eficazmente a mejorar el hombre y su hábitat. Argumentos de esta naturaleza son emocionales y no añaden luz (sino color) a una discusión como esta. Al igual que la desintegración del átomo, la ciencia que sirve para entender la conducta humana se puede utilizar con fines muy diversos, y en manos de ideologías muy diferentes".

*Técnicas Proyectivas*. Pablo del Rio Editor, Madrid 1980.

La revista *Técnicas Proyectivas* viene a llenar un hueco científico que notábamos desde tiempo atrás. Si bien en nuestro país ya disponemos de algunas revistas importantes, aunque insuficientes, justo es reconocer que el amplio campo de la "psicología proyectiva" estaba limitado. El nivel de especialización e interés que suponen estas técnicas exigía su propio medio de expresión.

La publicación, que constará de dos números anuales, está dirigida por Agustín Serrate, editada por Pablo del Rio y auspiciada por la Sociedad Española de Rorschach y Métodos Proyectivos.

El primer número que revisaremos seguidamente se publicó en 1980 y consta de un sumario sugerente, eso sí, a nuestro parecer demasiado centrado en el test de Rorschach, cosa que no ocurre en el segundo número que ya hemos recibido.

La revista consta de una Sección de Estudios y otra de Información de Congresos. Incluye los artículos de A. Serrate, que revisa la historia de las técnicas proyectivas en España. H. Campos, que detalla fundamentalmente diversos sistemas de notación del Rorschach. V. Campo y N. López estudian el significado de la ansiedad persecutoria para cierto tipo de respuestas. M. Botbol, L. Burde y otros, con un interesante estudio explican las aportaciones del test de Rorschach a la psicoterapia. V. Campo y N. Vilar estudian la validez del test del animal comparándolo con el dibujo de la figura humana. P. Pérez García trata el tema de la vivencia espacio-corporal. Por último, V. Campo y N. Dow destacan las cualidades de un protocolo de Rorschach trabajado en equipo.

PUBLICAT PER EL

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