

# EDUCACIÓ i CULTURA

4

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS



5101736947

## EDUCACIÓ I CULTURA



Universitat de les  
Illes Balears

Servei de Biblioteca i  
Documentació  
Edifici Guillem Cifre  
de Colonya

## EDUCACIÓ I CULTURA

4

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

EDUCACIÓ I CULTURA Nº 4

REVISTA del DEPARTAMENTO de PEDAGOGIA

- © BARCELO, Maria Antònia  
BORNAS, Xavier  
COLOM CAÑELLAS, A.J.  
CUNILL, Joana Ma.  
FERRER, Margalida  
JANER MANILA, Gabriel  
LUQUE DOMINGUEZ, Pedro A.  
MARCH i CERDA, Martí X.  
MARTINEZ DE TODA, Maria José  
MUNTANER, Joan J.  
QUEVEDO, Josep Manel  
RIGO CARRATALA, Eduard  
SABATER, Margalida  
SALINAS IBAÑEZ, Jesús  
SUREDA GARCIA, Bernat  
SUREDA NEGRE, Jaume  
VALLESPER SOLER, Jordi

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  
Ctra. Valldemossa, 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

ISSN 0212 - 3169

Dep. Legal. PM. 523-1982

## ÍNDIX

*De la Educación Ecológico-Ambiental a la Educación Integral*  
**Jaume Sureda Negre**

9

*El efecto diferenciador del medio-ambiente sobre la educación:  
algunos niveles valorativos. Estudio de casos*  
**Pedro A. Luque Dominguez**

17

---

*Els col·legis privats de segona ensenyança a Mallorca. Els orígens.*  
**A.J. Colom**

31

*Sobre la consolidació de l'ensenyament privat a Mallorca  
durant el primer quart del segle XX.*  
**Gabriel Janer Manila**

43

*La institucionalització del paper del mestre dins l'aparició del  
sistema educatiu burgès: Estudi del cas de Mallorca.*  
**Bernat Sureda Garcia**

51

*L'Escola Professional de la Dona del Patronat Social Femení de Lluçmajor.*  
**Jordi Vallespir Soler**

61

---

*Alumnat, dependència dels centres i Batxillerat a les Illes Balears.  
Notes per a una Sociologia històrica i territorial de l'ensenyament mitjà.*  
**Martí X. March i Cerdà**

67

*El enmarque social de los colegios extranjeros en Mallorca.  
Algunos parámetros de integración.*  
**M<sup>a</sup>. José Martínez de Toda**

93

---

*Condicionament clàssic amb humans: Una experiència didàctica i d'investigació.*

*M.A. Barceló; X. Bornas; J.M. Cunill; M. Ferrer*

103

*Tractament d'una fobia per desensibilització sistemàtica:*

*Una experiència didàctica i terapèutica*

*M. Sabater; J.M. Quevedo; X. Bornas*

121

*Tratamientos del niño autista: El estado de la cuestión*

*J.J. Muntaner*

133

*La representación del espacio en el niño en la obra de J. Piaget.*

*E. Rigo Carratalá*

145

.....  
*La función de los audiovisuales en el sistema educativo.*

*J. Salinas*

171

**EDUCACIÓ I CULTURA**



**DE LA EDUCACIÓN ECOLÓGICO-AMBIENTAL A  
LA EDUCACIÓN INTEGRAL**

*Jaume Sureda Negre*

Desde los inicios de la década de los setenta, amplios sectores profesionales y académicos vienen utilizando los conceptos Pedagogía Ambiental y Educación Ambiental para hacer referencia a prácticas educativas llevadas a cabo con la finalidad de hacer frente a los complejos problemas que afectan al medio ambiente. La delimitación de lo que son problemas ambientales ha marcado pues los parámetros definidores de estas prácticas educativas, parámetros que, por otra parte, no se han significado por su precisión, sino todo al contrario. Y es que en contadísimas ocasiones esta orientación, cuyo desarrollo se ha producido al margen de la comunidad pedagógica, ha conocido análisis teóricos, más bien se ha rehuido de ellos, con lo que se ha ido encerrando en un experiencialismo de difícil salida cuyas únicas vías de continuidad, cuando existen, parecen apuntar a la experimentación, a la eficiencia, al simple análisis evaluativo.

Quien conozca traducciones prácticas de la Educación Ambiental aprobará, creemos, estas aseveraciones: itinerarios de la naturaleza; granjas-escuelas; recorridos urbanos; talleres de la naturaleza... conforman una constelación de realizaciones que no por menos interesantes están libres del peligro no ya de no servir a sus objetivos sino de crear la falsa ilusión de que éstos son los mejores medios.

Sería pretencioso afirmar que desde la Teoría de la Educación podemos formu-

lar una reorientación de esta corriente. Lo que si creemos poder aportar, y además lo consideramos deber de la parcela pedagógica en la que nos movemos, son unas teorizaciones que clarificando el campo conceptual teleológico de la Educación Ambiental ayudan a mejorar los caminos tecnológico-prácticos.

Esta clarificación conceptual-teleológica puede hacerse desde una perspectiva diacrónica que vaya analizando las alternativas que ha ido tomando la EA. La brevedad de estas líneas no permite pormenorizar en la medida que desearíamos, por lo que resumiremos nuestro análisis mediante la presentación de una serie de criterios básicos; criterios que constituyen elementos orientadores para la toma de decisiones en diversas dimensiones de la relación educativa. Opciones cuya operatividad define un estilo de educación, lo que podríamos llamar estilo ambiental de educación.

La integración constituye el primero de los criterios definidores. Las referencias a enfoques globales, a la interdisciplinariedad, a la totalidad, y no a las partes, son conceptos sobre los que se insiste en la gran mayoría de trabajos sobre EA. La significación es otro criterio igualmente fundamental. La consideración de este criterio afecta, muy especialmente, a la selección del contenido, planteando nuevos enfoques en la elaboración de medios didácticos. El criterio de significación se asocia con otro que repercute más directamente en los aspectos metodológicos y que definiríamos como criterio de experimentación, queriendo significar la necesidad de una instrucción basada en la experiencia y exploración del entorno, actividades que serán posibles en tanto se parta de unos contenidos curriculares basados en el criterio de significación.

Otro criterio que consideramos básico de la EA es su orientación hacia la resolución de problemas; enfoque éste que implica otros dos criterios sumamente importantes: la relevancia de los valores y de los procesos de tomas de decisiones. La integración de la perspectiva temporal del futuro es otro de los criterios que considero fundamentales.

Los criterios señalados pueden organizarse en relación al campo teleológico y tecnológico, diversificándose en este último en aspectos metodológicos, de contenidos, organizativos, etc. Esta organización supondría la toma de decisiones congruentes en las diversas alternativas que plantea todo programa educacional. La organización de estas diversas alternativas definiría el estilo ambiental de educación. Señalamos a continuación algunas de estas alternativas.

Componentes axiológicos o teleológicos:

—A partir del criterio de participación:

La EA pretende proporcionar los conocimientos, actitudes y habilidades que posibiliten que los individuos puedan participar activamente en el mejoramiento del medio ambiente, en la solución de los problemas, en el logro de una mayor calidad de vida y en el respeto del hombre y de la naturaleza.

—A partir del criterio de interdisciplinariedad:

La EA pretende que los individuos tomen conciencia de la interdependencia económica, política, ecológica y cultural del medio humano.

—A partir del criterio de orientación hacia la resolución de problemas.

Los conocimientos, actitudes y habilidades adquiridos deben llevar a que los individuos participen en la resolución de los problemas de su medio concreto.

—A partir del enfoque que integra la perspectiva temporal y espacial.

Los individuos deben tomar conciencia tanto de las consecuencias futuras de sus actividades como de las que van más allá de su entorno.

Componentes metodológico-contingudinales.

—A partir del criterio de participación.

Si el esquema axiológico señala la necesidad de la participación, resulta evidente que metodológicamente implica la inclusión de técnicas didácticas que ejerciten en la toma de decisiones, en la confrontación de ideas, en el sentido crítico.

—A partir del criterio de interdisciplinariedad.

El contenido de las actividades instructivas, resultado del análisis de problemas ambientales, debe enfocarse desde una perspectiva interdisciplinar que incluya variables económicas, políticas, ecológicas y sociales.

—A partir del criterio resolución de problemas.

La EA supone una Pedagogía de la acción y para la acción lo que, metodológicamente implica la observación, la investigación y la actuación.

Por otra parte, y haciendo referencia a los aspectos contingudinales, los problemas ambientales que constituirán el objeto investigacional concientizador serán aquellos que se encuentren en el entorno escolar. Estos problemas deberán enfocarse en su perspectiva temporal (buscar sus antecedentes, analizar su situación actual y prevenir o pronosticar su desarrollo futuro) y también espacial (estos problemas pueden afectar a un medio muy localizado pero sus efectos ser de escala mundial).

Hasta aquí nuestra labor ha sido de ordenación y, de forma esquemática, hemos señalado algunos de los aspectos básicos a partir de los cuales podríamos definir, y proyectar, lo que denominamos estilo ambiental de educación. Creemos, sin embargo, que este estilo puede incluirse en un proyecto educativo mucho más amplio cuyos intentos definidores también se han generado ante el deterioro del medio humano. Nos referimos al “aprendizaje innovador” del Club de Roma.

En el mes de junio de 1979, fruto de reuniones y debates desarrollados a lo largo de dos años, el Club de Roma presenta en Salzburgo (Austria) el informe titulado “*Aprender. Horizonte sin límites*”. Recuérdese que la organización presidida por Aurelio Peccei, desde su fundación ha venido analizando los problemas cruciales que afectan a la Humanidad, centrándose en los aspectos materiales de los problemas derivados de los límites e imperativos físicos del crecimiento y del desarrollo. El informe “Aprender...” toma una nueva perspectiva y se centra en el elemento humano, en los cambios que el hombre, individual y colectivamente, debe realizar en su forma de aprender para hacer frente a la problemática mundial. “Aprender...” es un texto esencialmente conceptual; las consecuencias prácticas, las medidas de actuación, los instrumentos para poner en práctica los principios que se patrocinan, no están suficientemente desarrollados, lo cual, por otra parte, presenta la ventaja de estimular la

reflexión del lector que, con toda seguridad, no podrá permanecer indiferente ante la situación diseñada por el Club de Roma.

El informe parte de la existencia de lo que los autores denominan un “desfase humano”, entendido como la distancia que media entre la creciente complejidad de los problemas del hombre y la capacidad que poseemos para hacerles frente, defendiéndose la tesis de que el aprendizaje puede contribuir a salvar este desfase. Como se afirma *“El aprendizaje es un enfoque, tanto del conocimiento como de la vida, que destaca la iniciativa humana. Comprende la adquisición y práctica de nuevas metodologías, nuevas destrezas, nuevas actitudes y nuevos valores necesarios para vivir en un mundo en constante cambio. El aprendizaje es el proceso por el que el hombre se prepara para hacer frente a nuevas situaciones”*.

Es importante tener presente que el aprendizaje puede producirse consciente e inconscientemente y que no sólo aprenden los individuos sino también los grupos, las organizaciones y hasta las sociedades. Con ello el lector no debe perder de vista que el informe no sólo hace referencia a los procesos instructivos escolares (*“forma ésta fundamental y procedimiento formal para fomentar el aprendizaje”*) como tampoco se limita a los cambios individuales. Lo que pretenden los autores es diseñar las características que debe poseer un aprendizaje que sea capaz de preparar a los individuos y a las sociedades a actuar a tenor de las nuevas situaciones. Se trata pues de un discurso que si bien no habla de finalidades educativas sí que fundamenta las bases sobre las que sustentar proyectos educativos que respondan a las exigencias de la problemática del hombre actual. Veamos pues los planteamientos del informe.

A lo largo de su evolución el hombre se ha adaptado a su entorno configurándolo de forma que quedase garantizada la supervivencia de su especie y, al mismo tiempo, se incrementase el bienestar de un número cada vez mayor de sus congéneres. Los procesos de aprendizaje humano, contemplados desde un nivel mundial totalizador, se han mostrado adecuados para dar respuestas satisfactorias a los desafíos que iban surgiendo. El problema radica en saber si los procesos de aprendizaje convencional siguen siendo adecuados. O dicho de otro modo: ¿Resultan adecuadas las formas clásicas de aprendizaje para garantizar la supervivencia humana en un marco de dignidad? En caso negativo: ¿Qué modelo de aprendizaje puede sernos útil para hacer frente a la situación de complejidad mundial y adelantarnos a los momentos de crisis?

Según el informe, tradicionalmente se ha venido adoptando un modelo de aprendizaje de mantenimiento, éste es: adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes. Toda innovación ha sido confiada en el impacto de los acontecimientos (aprendizaje violento, aprendizaje por shock).

Sin embargo la problemática mundial actual introduce una variable hasta ahora desconocida: la posibilidad de que el shock sea fatal; ya sea por los elevados riesgos y costes producidos por ir detrás de los acontecimientos, ya sea por la posibilidad de aniquilación de la especie humana. De lo que se trata es de estimular un tipo de aprendizaje innovador sin esperar los acontecimientos futuros.

El aprendizaje innovador —afirman los autores— es el requisito previo indispensable para resolver cualquier cuestión de alcance mundial. ¿Cuáles son las características del aprendizaje innovador?

### Aprendizaje de mantenimiento

- 1.- Su objetivo fundamental es la supervivencia.
- 2.- Este proceso de aprendizaje se caracteriza por la adquisición de criterios, métodos y reglas fijas para hacer frente a situaciones conocidas y recurrentes. Es, pues, eminentemente adaptativo; no sirve para hacer frente a situaciones sin precedentes.
- 3.- Es un aprendizaje fundamentado en el lenguaje.
- 4.- Es eminentemente analítico.

### Aprendizaje innovador

- 1.- Su objetivo fundamental es que la supervivencia sea posible en un marco de dignidad humana.
- 2.- Pretende proporcionar los procedimientos necesarios para preparar a los individuos y sociedades a actuar a tenor de los dictados de las nuevas situaciones. Sus rasgos básicos son la anticipación y la participación.
- 3.- Los valores, las relaciones humanas y las imágenes ocupan un lugar destacado en los entornos del aprendizaje.
- 4.- Pretende que nuestro pensamiento avance por medio de la reconstrucción de conjuntos, no de la realidad fragmentaria. Entre sus atributos están la integración, la síntesis y la ampliación de horizontes.

Tengase presente que el aprendizaje innovador presenta con el de mantenimiento una relación de complementariedad.

Hemos señalado que el objetivo básico del aprendizaje innovador consiste en garantizar la supervivencia en un marco de dignidad humana. El logro de este objetivo exige la concurrencia de otros dos intermedios: autonomía e integración. La autonomía significa la capacidad tanto de los individuos como de las sociedades de no depender de nada y confiar al máximo en uno mismo. En tanto que objetivo de aprendizaje para los individuos consiste en adquirir la capacidad de formular los juicios y decisiones necesarios para actuar con independencia y libertad personal.

El objetivo de la autonomía demanda unas prácticas educativas que:

- Desarrollen el sentido crítico.
- Ejerciten la autonomía personal.

*“La autonomía comprende también la afirmación del derecho del individuo a pertenecer al todo, pudiendo incrementar la capacidad de participar en relaciones humanas más amplias, cooperar en pos de fines comunes, establecer vínculos con otros, comprender sistemas más grandes y ver el todo del que uno forma parte”.* Tal es lo que en el informe se entiende por integración. Un aspecto que consideramos sumamente importante de la integración es la necesidad de desarrollar la comprensión de las interconexiones e interrelaciones de los problemas.

De lo que se señala explícita o implícitamente en el informe de la idea de integración creemos poder señalar las siguientes exigencias educativas:

- Desarrollar el pensamiento integrador.
- Fomentar la práctica de la cooperación frente a la competición.
- Ejercitar la comprensión de normas y valores diferentes.
- Desarrollar el respeto mutuo.
- Desarrollar la percepción de intereses comunes entre los individuos, grupos y sociedades.
- Desarrollar enfoques interdisciplinares.

El aprendizaje —se afirma— ha sido abordado desde una perspectiva casi exclusivamente adaptativa, quizás por la influencia de modelos biológicos en los cuales los procesos adaptativos son fundamentales. El hombre, sin embargo, además de un sistema genético de información, cuenta con un sistema intelectual que le permite crear un mundo exterior de acuerdo con sus necesidades. *“El aprendizaje como adaptación implica que los seres humanos sólo pueden reaccionar ante nuevos cambios producidos en un entorno dado, apresurándose a hacer frente a mutaciones incontroladas, y sin poder alguno para prevenirlas ni siquiera influir sobre ellas”*. El aprendizaje innovador se caracteriza precisamente por oponer la anticipación a la adaptación.

Las exigencias de un aprendizaje anticipador serían:

- Preparar a las personas para la utilización de técnicas como la predicción, simulación y prospectiva de modelos futuros.
- Estimular a considerar tendencias, hacer planes, evaluar futuras consecuencias y posibles efectos de las decisiones que se toman.
- Aprender no sólo de la experiencia sino también experimentar situaciones sustitutivas o imaginadas, explorando lo que pueda suceder.
- Crear futuros posibles y deseados, seleccionando planes de acción concebidos para su realización.

La anticipación debe complementarse con un rasgo adicional: la participación. *“Mientras que la anticipación fomenta la solidaridad en el tiempo, la participación crea solidaridad en el espacio. La anticipación es temporal; la participación geográfica o espacial”*.

Un aprendizaje participativo exige o demanda una serie de requisitos en las actuaciones pedagógicas entre las que destacaríamos:

- Comprobar constantemente la validez de las normas y valores operativos propios.
- Alcanzar una comprensión común de los problemas.
- Experienciar situaciones y papeles de otros.
- Asumir la responsabilidad de las decisiones.

El lenguaje, los instrumentos técnicos y las máquinas, los valores, las relaciones humanas y las imágenes son los elementos más importantes utilizados para la transmisión de cualquier tipo de aprendizaje. El aprendizaje de mantenimiento tiende a elevar el lenguaje a expensas de cualquier otro elemento; *“Los valores se limitan a los intrínsecos, al status quo, las relaciones humanas se desechan por inoportunas y rara vez*

*se hacen explícitas las imágenes salvo en el terreno de las artes*". El aprendizaje innovador exige conceder la debida importancia a estos elementos.

Los valores son considerados los elementos más importantes del aprendizaje innovador, puesto que desempeñan un papel crucial en todo proceso de toma de decisiones. *"El aprendizaje de mantenimiento tiende a ignorar aquellos valores no inherentes a las estructuras sociales o políticas que trata de preservar, e incluso a no dar a conocer valores intrínsecos. Pero es esa tensión creada por la presión para seleccionar de entre los múltiples valores lo que actúa de catalizador en el aprendizaje innovador"*. Unas prácticas educativas que tomen en consideración la importancia de los valores deberán estimular:

- La clarificación de valores.
- La confrontación de valores.
- Las elecciones de carácter ético.

También las relaciones humanas deben incluirse entre los elementos de aprendizaje, situándolas en el lugar que les corresponde *"pues el principal obstáculo que se opone al aprendizaje innovador individual y social, que esteriliza el significado y que nos despoja de contextos enriquecidos engloba a las relaciones humanas"*.

Entre las características de unas prácticas educativas que tengan en cuenta la importancia de las relaciones humanas señalaríamos:

- Enseñanza autoritaria y basada en relaciones horizontales.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Prácticas de clarificación de relaciones humanas.
- Cooperación.

Las imágenes deben también recobrar la importancia que les otorga su capacidad para producir una percepción global de las situaciones y problemas. El aprendizaje innovador se caracteriza precisamente por la integración.

En este análisis del aprendizaje innovador hemos intentado delimitar las principales consecuencias pedagógicas que de él se derivan. Estas consecuencias pueden organizarse en relación a tres áreas (área de la formación humana; área de la instrucción y área de la planificación y organización), señalando aquellos ámbitos o corrientes pedagógicas en cuya tradición doctrinal se encuentran desarrollados, que de alguna forma intentan dar respuesta a las exigencias educativas que se desprenden de las características del aprendizaje innovador.

Con ellos creemos haber enmarcado adecuadamente la EA en un contexto que no sólo puede liberarla del experiencialismo a que hacíamos referencia sino que, además, la define en tanto una de las respuestas de las exigencias educativas de nuestro tiempo.

ÁREAS	EXIGENCIAS	ÁMBITO PEDAGÓGICO DESDE DONDE DAR RESPUESTAS
-Área de la formación humana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Crear futuros deseables: acentuar valores y relaciones humanas como elementos de aprendizaje.</li> <li>-Fomentar pensamiento integrador.</li> <li>-Conseguir supervivencia en un marco de dignidad humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pedagogía Ambiental</li> <li>-Educación Humanística</li> <li>-Educación sistémica</li> </ul>
-Área de la instrucción.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprender de la experiencia.</li> <li>-Experimentar situaciones susceptibles de "ser futuras".</li> <li>-Ejercitar toma decisiones para estimar consecuencias del propio comportamiento</li> <li>-Aprender a participar.</li> </ul>	-Didáctica Ambiental
-Área planificación y organización.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nuevos diseños curriculares.</li> <li>-Nueva organización "ambiental".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Territorialización de la enseñanza</li> <li>-Planificación educativa</li> <li>-Organización escolar</li> <li>-Tecnología didáctica</li> </ul>



**EL EFECTO DIFERENCIADOR DEL MEDIO - AMBIENTE**  
**SOBRE LA EDUCACIÓN:**  
**ALGUNOS NIVELES VALORATIVOS. ESTUDIO DE CASOS**

*Pedro A. Luque Dominguez*

## **INTRODUCCIÓN**

El material que aquí se presenta recoge algunos aspectos de una investigación de campo desarrollada en algunas zonas de la geografía andaluza. La recogida de datos se realizó durante los cursos académicos 1981-82 y 1982-83.

Este estudio no lo consideraremos representativo del conjunto andaluz —en ningún momento fue esa nuestra intención— dado que se ha operado sobre zonas geográficas muy concretas y al mismo tiempo muy distanciadas entre sí. De otro lado, hay que destacar que sólo se ha operado con algunos sectores socio-profesionales desechando otros lo que nos ha permitido profundizar más en la casuística planteada. Si bien estas categorías socio-profesionales seleccionadas no las podemos considerar representativas de todo el espectro laboral que ofrece nuestra tierra, si creemos que lo son de una parte importante del mismo.

En este sentido, las conclusiones aportadas al final de este trabajo, sólo servirán como base reflexiva que necesitará ser desarrollada operando con otras categorías profesionales e introduciendo otras variables de hábitat humano.

En el estudio tomamos como variables independientes la categoría socio-profesional del padre del alumno (en conjunto, cuatro categorías profesionales) y el hábitat (rural/urbano) aunque en el contexto en que la investigación se sitúa, ambas variables son fuertemente solidarias. El objetivo que se pretende con esta investigación es el análisis de los efectos diferenciados que el medio-ambiente ejerce sobre el niño. Estos efectos se concretizan en una diversa gama de *modelos de aprendizaje* que ese medio ofrece al niño y que en el transcurso de esta investigación se pretenden analizar.

En su esencia, la investigación se centra en tres situaciones concretas que actuarán como variables dependientes dentro de la misma:

a) *Ambito familiar:*

1.- Identificación del niño con el mundo laboral del padre. Canales de información y tipos de aprendizaje.

b) *Ambito escolar:*

2.- Valoración del aprendizaje escolar. Niveles de aspiración.

3.- La orientación de los significados. El valor selectivo de la experiencia: experiencia vivida y experiencia sustitutiva (el libro de texto).

En la parte que aquí nos toca desarrollar, hablaremos del punto segundo, (Valoración del aprendizaje escolar. Niveles de aspiración). De los puntos restantes sólo podemos decir que se encuentran actualmente en fase de elaboración.

En conjunto, han sido seleccionados 180 niños, correspondiendo los grupos rurales a dos comarcas de la provincia de Huelva (Sierra y Costa) y los dos grupos restantes ubicados en Sevilla capital. En lo que se refiere a la ciudad, se escogieron aquellos barrios con mayor incidencia, dentro de la población escolar, de los sectores socio-profesionales interesados.

Las categorías profesionales seleccionadas fueron las siguientes:

		Nº			Nº
Medio rural:	Campesinos	(40)	Medio urbano:	Obreros industriales	(48)
	Marineros	(51)		Prof. liberales	(41)

Los obreros industriales eran todos obreros de fábricas y las profesiones liberales procedían en concreto de los campos de la medicina, ingeniería y abogacía. En lo que se refiere al análisis de los datos se ha aplicado el método comparativo en función de las semejanzas-diferencias observables entre el conjunto de datos aportado por cada grupo.

Respecto a los niños hay que decir que todos fueron seleccionados en base a unas características muy concretas: varones, 14 años, nacidos y residentes en la comarca o zona de referencia. Respecto a las variables inteligencia hay que decir que está siendo tema de estudio en una tesis de licenciatura en la que se pretende investigar la incidencia de los factores culturales en las puntuaciones de los tests (inteligencia y personalidad).

Todos los niños estaban escolarizados en centros estatales a excepción del grupo de profesiones liberales que inevitablemente ha tenido que ser seleccionado de centros privados, dado que en la zona elegida no se encontró ningún centro estatal. Esta situación inesperada nos obligó a aceptar la intromisión de esta nueva variable (centro privado) y a considerarla como un rasgo cultural definitorio de determinados grupos sociales. Así que asumimos, en este punto, las consideraciones que Amando de Miguel hizo en su día, refiriéndose a la situación en nuestro país, respecto a los centros esta-

tales y privados 1: los centros privados son elegidos preferentemente por las clases medias y altas mientras que los centros estatales lo son por las clases obrera y campesina. No nos corresponde aquí profundizar más en este punto.

Por último, podemos apuntar que dado el carácter restrictivo de los rasgos que fueron tenidos en cuenta para la selección de los niños, en lugar de partir de un muestreo tradicional, procedimos a hacer un vaciado de la población escolar por colegios que nos llevó a la cifra de los 180 alumnos ya reseñados.

## EL NIVEL DE ASPIRACIONES

Los niños seleccionados, al tener 14 años se encuentran en un momento crucial de su vida: terminan su período de formación escolar después de una larga permanencia en las aulas. ¿Qué ocurrirá ahora? Evidentemente la situación será muy distinta para cada grupo social. A punto de terminar la etapa escolar, nos plantearemos las aspiraciones de estos niños a dos niveles: a corto plazo (aspiraciones académicas) y a largo plazo (aspiraciones profesionales).

Por *aspiración* entendemos, junto con Friedrich Dorsch <sup>2</sup>, "*lo que un individuo cree que debe alcanzar en cuanto a satisfacción de sus necesidades y sus deseos, y lo que requiere de su medio-ambiente próximo y de la sociedad en general*". Sin duda alguna, el ambiente familiar será decisivo en la configuración de estas aspiraciones del niño. Por *nivel de aspiración* entenderemos, tal como nos indica Paul Faulquié <sup>3</sup>, "*el grado de dificultad de los objetivos que, según sus experiencias anteriores, o según las sugerencias de quienes lo rodean, tiene el sujeto la ambición de alcanzar, ya sea en una actividad particular (...) ya sea en el conjunto de su vida*".

Para la recogida de la información se utilizó la técnica del cuestionario, siendo siempre el destinatario el alumno. En conjunto, tres ítems hicieron referencia al tema que aquí nos ocupa:

¿Qué piensas hacer cuando dejes la escuela?

¿Qué planes tienen tus padres contigo para cuando termines la E.G.B.?

¿Qué te gustaría ser el día de mañana? Señala una profesión.

Las respuestas, de elección múltiple en las dos primeras preguntas, abarcaban desde la integración inmediata al mundo del trabajo hasta la continuación de estudios en los distintos niveles. El tercer ítem quedó abierto.

### Las aspiraciones académicas del alumno

Tal como se observa en la Tabla I, cabe establecer una graduación en el nivel de aspiraciones académicas:

(1) AMANDO DE MIGUEL, Juan Salcedo: *Dinámica del desarrollo industrial de las regiones españolas*. Ed. Tecnos, Madrid 1972.

(2) DORSCH, Friedrich: *Diccionario de Psicología*. Ed. Herder, Barcelona 1977.

(3) FOULQUIE, Paul: *Diccionario de Pedagogía*. Ed. Oikos-Tau, Barcelona 1976.

TABLA I

Las aspiraciones académicas del alumno (proyectos a corto plazo)

(ITEM: ¿Qué piensas hacer cuando dejes la escuela?)

Niveles alternativos	Marineros o/o		Campesino o/o		O. Industrial o/o		P. Liberal o/o	
Trabajar	10	19,6	23	57,5	4	8,3	—	—
F. Profesional	22	43,1	10	25	26	54,2	1	2,4
Bachillerato	14	27,5	3	7,5	14	29,1	37	90,3
Otros planes	3	5,9	—	—	2	4,2	1	2,4
No sabe	2	3,9	4	10	2	4,2	2	4,9
S/C	—	—	—	—	—	—	—	—
TOTAL	51	100	40	100	48	100	41	100

a) *Trabajar*: Campesinos (57,5 o/o)

b) *Formación Profesional*:

Marineros (43,1 o/o)

Obreros industriales (54,2 o/o)

c) *Bachillerato*: Profesiones liberales (90,3 o/o)

A efecto ilustrativo, vamos a comparar estos datos con otros registrados en investigaciones similares realizadas en otras comunidades autonómicas distintas a la andaluza. Así podemos mencionar un estudio realizado por el ICE de la Universidad de Murcia durante el curso académico 1974-75 con una muestra de 10.017 alumnos de 8° de E.G.B. En el punto que hace referencia a los proyectos para el curso siguiente se registró los siguientes datos<sup>4</sup>:

Realidad esperada por los alumnos de 8° de E.G.B.

Zona	F.P. (o/o)	B.U.P. (o/o)	Trabajo (o/o)
Rural	21,43	55,10	23,47
Semiurbana	19,12	72,06	8,82
Urbana	18,62	70,94	10,44

(4) *Formación Profesional y recursos humanos en la provincia de Murcia*. ICE de la Universidad de Murcia, Murcia 1977-78, pág. 138. También puede consultarse: Juan MONREAL y Antonio VIÑAO: *Aspiraciones y expectativas educativas y desigualdad social: procesos de interiorización de la realidad social objetiva*. Cuadernos de Realidades Sociales, núm. 14-15, 1979.

En una segunda investigación realizada en 1975 en la comunidad castellano-leonesa por el ICE de la Universidad de Salamanca <sup>5</sup> se aprecian resultados muy diferentes a los elaborados en nuestro estudio. Se estableció una relación entre la profesión paterna y la opción de los alumnos de 8º de E.G.B. ante el curso siguiente en base a los siguientes datos:

- a) Obreros agrícolas            B.U.P. (89,8 0/o)
- b) Obreros especializados no agrícolas    B.U.P. (75,7 0/o)
- c) Profesiones liberales        B.U.P. (5,2 0/o)

Si comparamos los datos de estas comunidades con los que se reflejan en nuestro estudio se aprecian importantes diferencias. Quizás el dato más significativo a resaltar sea la fuerte limitación de las aspiraciones educativas de nuestro grupo de alumnos (a excepción de las profesiones liberales). En claro contraste con esta situación se encuentra el grupo castellano-leonés quien de forma masiva e indiferenciada se decide por la opción B.U.P.

Es cierto que una comparación de este tipo y las conclusiones que puedan derivarse de la misma, entrañan una gran dificultad. Cada comarca, región o comunidad constituye una realidad distinta ya que está sometida a unas concomitancias socio-económicas y culturales claramente diferenciadas. De otro lado, por lo que respecta a nuestros alumnos seleccionados, la variable rural-urbana aparece bastante polarizada ya que no hemos contado con grupos semiurbanos. Pero ésto no es obstáculo para reconocer que esas profundas diferencias en los resultados vienen marcadas por

**TABLA II**

**Proyecto de los padres para con el hijo**

(ITEM: ¿Qué planes tienen tus padres contigo para cuando termines la E.G.B.?)

Niveles alternativos	Marineros		Campesino		O. Industrial		P. Liberal	
		0/o		0/o		0/o		0/o
Trabajar	8	15,7	9	22,5	9	18,8	—	—
Seguir estud.	31	60,8	17	42,5	38	79,2	35	85,4
Otros planes	2	3,9	—	—	—	—	—	—
Desconocidos por el alumno	10	19,6	14	35	1	2	6	14,6
TOTAL	51	100	40	100	48	100	41	100

(5) INFESTAS GIL, Angel; HERRERO CASTRO, Santos: *Expectativas y oportunidades académicas al final de la educación básica*. ICE Universidad de Salamanca, 1979, pág. 89.

las grandes descompensaciones (económicas y, sobre todo, en el caso que nos ocupa, culturales) existentes entre las distintas regiones y comarcas de nuestro país. Estos desequilibrios necesariamente han de ser punto obligado de referencia para una política efectiva de intervención educativa.

El segundo ítem del cuestionario hace referencia a los proyectos de los padres para con el hijo. En la Tabla II podemos observar los resultados. No olvidemos que en este punto la recogida de datos fue indirecta, ya que la información de los padres fue obtenida a través de sus hijos.

Es interesante hacer resaltar que los padres, en su mayoría, quieren que sus hijos sigan estudiando, situándose los padres campesinos en el nivel inferior debido al hecho de que el 35 % de los alumnos de este grupo desconocen los planes de sus padres para con ellos.

Sin embargo, esta masiva elección del estudio como salida alternativa para sus hijos, entraña grandes diferencias cualitativas entre los diferentes grupos de padres como bien puede observarse en la tabla siguiente:

TABLA II-1

Proyecto de los padres para con el hijo

(Respuesta: Quieren que siga estudiando)

Niveles alternativos	Marineros %		Campesino %		O. Industrial %		P. Liberal %	
F. Profesional	15	48,4	8	47	18	47,4	—	—
Bachillerato	10	32,2	3	17,7	17	44,7	30	85,7
Otros niveles	—	—	2	11,8	—	—	—	—
No especifica	6	19,4	4	23,5	3	7,9	5	14,3
TOTAL	31	100	17	100	38	100	35	100
	(60,8 %)		(42,5 %)		(79,2 %)		(85,4 %)	

Los sectores populares se inclinan por la F.P., con la excepción de los obreros industriales que sitúan equitativamente en sus planes la F.P. y el B.U.P. (47,3 % y 44,7 % respectivamente). El B.U.P. será la alternativa masivamente apoyada por las profesiones liberales.

Si comparamos estos datos con los elaborados por el ICE de la Universidad de Murcia se pueden apreciar diferencias sustanciales. En dicho estudio la situación de los padres queda como sigue <sup>6</sup>:

(6) *Formación Profesional y recursos humanos en la provincia de Murcia*: Op. cit., pág. 143.

### Realidad esperada por los padres de alumnos de 8° de E.G.B.

Zona	F.P. (°/o)	B.U.P. (°/o)	Trabajo (°/o)
Urbana	20,33	70,62	9,03
Semiurbana	19,76	69,23	10,98
Rural	16,12	55,91	27,95

Una idea que de forma reiterada venimos desarrollando a lo largo de este trabajo es que el nivel de aspiraciones y expectativas, en lo referente a la disposición para los estudios alternativos, tanto por parte de los padres como de los hijos, se ve fuertemente mediatizado por el grado de accesibilidad real que desde su medio natural se ofrece al niño. Esta puede ser una razón más que suficiente para explicar las grandes diferencias en los resultados arrojadas por los diversos estudios aquí comentados.

#### Las aspiraciones profesionales (proyectos a largo plazo).

Decíamos con anterioridad que aspiración es lo que un individuo cree que debe alcanzar en cuanto a satisfacción de sus necesidades y deseos se refiere y que este marco de necesidades viene delimitado por su medio-ambiente próximo. En este sentido, al proyectar su mirada hacia el futuro, el niño parece ser bastante consciente de sus posibilidades y limitaciones reales. Como subraya Martínez Hernández <sup>7</sup> *"tanto en la aspiración como en la expectación de los sujetos, contará mucho la distancia entre lo que se es actualmente y lo que se pretende y se desea ser"*. El niño parece ser que toma justa medida de esa distancia.

Los resultados que aparecen en la Tabla III parecen apoyar estos presupuestos. La distribución de los niveles ocupacionales <sup>8</sup> queda perfectamente configurada, orientándose los sectores populares hacia ocupaciones que se incluyen en el nivel bajo (trabajadores autónomos, ocupaciones bajas por cuenta ajena). Estos datos están en clara contraposición con los recogidos en las profesiones liberales que se inclinan masivamente por ocupaciones encuadradas dentro del nivel alto (profesionales superiores). Una vez más se repite la situación recogida en los apartados anteriores.

(7) MARTINEZ HERNANDEZ, M.: *Nivel de aspiración y de expectación*. Revista de Psicología General y Aplicada, núm. 135, vol. XXX, 1975, pág. 558 (extracto de Tesis Doctoral). En su investigación ofrece un modelo de medida del nivel de aspiración y de expectación de las personas.

(8) Las categorías ocupacionales han sido tomadas de la obra: *Estructura social básica de la población de España*. Publicaciones del fondo para la investigación económica y social de la Confederación Española de Cajas de Ahorro, Madrid 1973.

TABLA III

Las aspiraciones profesionales (proyectos a largo plazo)  
Categorías profesionales

(ITEM: ¿Qué te gustaría ser el día de mañana? Señala una profesión)

Niveles ocupacionales	Marineros o/o		Campesino o/o		O. Industrial o/o		P. Liberal o/o	
Alto	10	19,6	6	15	13	27	30	73,2
Medio	4	7,8	5	12,5	9	18,8	4	9,8
Bajo	31	60,8	28	70	23	47,9	1	2,4
No sabe	4	7,9	1	2,5	3	6,3	6	14,6
No especifica	2	3,9	-	-	-	-	-	-
TOTAL	51	100	40	100	48	100	41	100

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

Hasta ahora hemos proyectado la mirada del niño hacia el futuro para saber sus proyectos y aspiraciones mediatas e inmediatas. No obstante, hemos pensado que el estudio quedaría incompleto si el niño no nos hiciera, al mismo tiempo, una valoración de su pasado inmediato, la escuela. Se trata de saber el significado que para el niño han tenido todos esos años de experiencia escolar y centrándonos concretamente en el contexto del aprendizaje, la valoración que hace del mismo y el nivel de aplicación que piensa darle.

La complejidad de los factores que se dan cita en una valoración de este tipo aparece perfectamente recogida por el profesor José Gimeno Sacristán<sup>9</sup> cuando afirma que *"la confianza en sí mismo, el concepto que se tiene de sí mismo, la experiencia previa acumulada, las esperanzas que los padres y maestros abrigan en sus hijos y alumnos, la acogida social de los resultados del individuo, el concepto que el alumno tenga de la validez de lo que está realizando, la aprobación con que cuenta entre sus compañeros, la posibilidad de "cambiar" que le ofrece el ambiente, son factores determinantes..."*.

Haremos un análisis de esas valoraciones, no sólo partiendo de las diferencias cuantitativas que se puedan apreciar sino que al mismo tiempo intentaremos reflejar diferencias cualitativas, para nosotros, en definitiva, más importantes.

(9) GIMENO SACRISTAN, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. INCIE, Madrid 1976, pág. 26.



TABLA IV

Valoración del aprendizaje escolar por parte del alumno

(ITEM: ¿Para qué crees que te servirá todo lo que te han enseñado en la escuela?  
Razona la respuesta).

Niveles alternativos	Marineros o/o		Campesino o/o		O. Industrial o/o		P. Liberal o/o	
Alcanzar un buen trabajo	26	51	26	65	24	50	14	34,1
Seguir estudiando	24	47	9	22,5	24	50	27	65,9
Para otras cosas	—	—	2	5	—	—	—	—
Escaso valor/nulo	—	—	2	5	—	—	—	—
No sabe	—	—	1	2,5	—	—	—	—
S/C	1	2	—	—	—	—	—	—
TOTAL	51	100	40	100	48	100	41	100

En la Tabla IV puede apreciarse la fuerte conexión aprendizaje escolar — mundo laboral que establecen los niños de sectores populares. El porcentaje más alto se sitúa en el grupo de campesinos (65 o/o) y el más bajo en las profesiones liberales (34,1 o/o).

Además de estas diferencias fácilmente cuantificables, simultáneamente, y mediante el análisis de las argumentaciones acompañadas por los niños, se pueden apreciar con claridad, en las respuestas dadas, diferencias cualitativas. A manera de síntesis, estas diferencias las resumiríamos en dos supuestos:

a) La conexión aprendizaje escolar — mundo laboral, aparece directamente relacionada con una valoración *instrumental* de los contenidos aprendidos en la escuela. La importancia de esta valoración para el niño estará en función del grado de aplicación inmediata que esos conocimientos encuentren fuera de la escuela. Esta conexión entraña la existencia de un fuerte "vínculo vital" mediante el cual el aprendizaje escolar se proyecta directamente al medio como vía aseguradora de la subsistencia para él y su familia.

b) La conexión aprendizaje escolar — continuación de los estudios, lleva a una valoración más *formal* y menos *instrumental* de los contenidos aprendidos en la escuela. En esta valoración es muy importante el nivel de aspiraciones profesionales que el niño tenga o como apuntábamos en otro momento, la distancia entre lo que se es actualmente y lo que se pretende y se desea ser.

La valoración instrumental se justifica en función de las posibilidades reales e inmediatas de aplicación de esos conocimientos. Así, el saber leer, escribir, hablar, expresarse o saber hacer las cuentas..., constituyen fuentes de conocimientos vitales que permiten al niño, dentro de su contexto social, disponer de un medio de defenderse y de ser "algo" en la vida. La valoración *formal* del aprendizaje escolar se orienta fundamentalmente hacia la adquisición de determinados hábitos (de disciplina y estudio, preferentemente), instrumentos válidos que de forma mediata, no inmediata, le permitirán "triunfar" en la vida a través de su aplicación directa a otros niveles de estudios superiores.

A continuación vamos a reproducir, a título de ejemplo, algunos comentarios valorativos de los niños para los dos tipos de respuestas ya señaladas.

a) *El aprendizaje escolar como base para conseguir un buen trabajo:*

- "En la escuela te enseñan muchas cosas que te sirven para cuando seas mayor, aunque no vayas a estudiar una carrera (...) Siempre es mejor ser un trabajador con un poco de estudios que uno analfabeto. Además si tienes algo de estudios te puedes colocar mejor en algún sitio porque no creo que cojan a nadie que no sepa leer ni escribir. Si vas a ser agricultor siempre es bueno saber algo de matemáticas por si quieres vender tus frutas y que no te engañen" (Campesino).
- "Algunas cosas me servirán para el campo, por ejemplo, hacer las cuentas, leer y escribir pero Francés y Sociales no sé para qué me van a servir porque yo no voy a hablar con la gente del campo en francés..." (Campesino).
- "Para saber bien matemáticas (las cuentas) y lenguaje (leer y escribir). Matemáticas es muy importante para el campo: si vendes un cerdo tendrás que sumar o multiplicar o para vender verduras. Lenguaje (leer y escribir) es muy importante; si no sabes no puedes leer una carta, aprender a conducir, leer un cartel, etc. Escribir por si quieres escribir una carta a un amigo, si quieres escribir tu nombre" (Campesino).
- "Para poder estar orgulloso y saber leer e ir solo por la vida y no estar debajo de la custodia de otro por no saber más que lo que ese quiera que sepa" (Marinero).
- "Para ganar dinero para comer y poderme vestir y estar bien. Para no sufrir trabajando en la mar y pasando calamidades y para estar en buen estado de salud" (Marinero).
- "Para después saber entender los recibos y que no me engañen algún día al comprar un barco, porque hay algunos que son muy pillos y quieren subir la oferta un poco más para sacar más beneficio y después el barco no está en condiciones" (Marinero).
- "Yo creo que el colegio me servirá para poder tener un buen trabajo el día de mañana pues no es lo mismo una persona que sepa leer y escribir que uno que no sepa pues todo eso tiene de ventaja. Una de las cosas que tienes que hacer es sacar el Graduado pues si no no puedes entrar en ninguna escuela de F.P. y mucho menos en una escuela de una carrera como la de B.U.P. y C.O.U." (Obrero industrial).

- "Porque actualmente, para tener un buen trabajo, te exigen una enseñanza como mínimo la E.G.B. y para los puestos importantes te exigen estudios universitarios y para los cuales son imprescindibles tener hecha la E.G.B." (Profesiones liberales).
- "Porque después algunos quieren ir a la Universidad donde los estudios son mucho más difíciles y te ayudan a que te acostumbres a estudiar" (Profesiones liberales).
- "La escuela te enseña a ser un hombre, a saber estudiar y que después puedas estudiar alguna carrera para ganarte la vida y la de tu familia" (Profesiones liberales).

*b) El aprendizaje como base para seguir estudiando:*

- "Porque sin un Graduado Escolar no puedo ni estudiar ni tener un trabajo algo bueno, para no ser analfabeto, porque el no saber leer ni escribir pudiendo haber aprendido es una vergüenza en un mundo como el de hoy" (Campesino).
- "Me servirá de mucho ya que si quiero seguir estudiando no podría sin haber pasado antes por ella. También para trabajar porque sin el Graduado Escolar no te admiten en ningún trabajo, ni para sacarte el carnet de conducir" (Campesino).
- "Yo creo que la escuela me ha servido de mucho, porque me ha enseñado lo básico y me servirá para otros cursos superiores. Y porque en la mayoría de los trabajos se necesitan determinados estudios" (Obrero industrial).
- "Se puede aprovechar para ganarse la vida estudiando y después trabajando" (Profesiones liberales).
- "La escuela me ha servido mucho para mis estudios. Cuando llegue a B.U.P. todas las cosas que he aprendido me servirán para seguir estudiando" (Profesiones liberales).

## CONCLUSIONES

Puede que después del desarrollo de este trabajo no podamos resistirnos a la fuerte tentación de recurrir a la archiconocida tesis de la reproducción cultural y señalar que en esta tesis se encuentra la base justificativa de las distintas y discriminativas situaciones en que se ven envueltos los niños dentro y fuera de la escuela. Quizás lo más fácil en nuestro caso sea aceptar y reconocer que la causa de todos los males está en las actuales estructuras de nuestro sistema escolar, fiel y excelente reproductor de nuestro sistema social.

Pero no queremos caer, sin más, en una valoración negativista de la escuela. Creo que se ha perdido bastante el sentido de una crítica constructiva que nos ayude a establecer los justos límites entre lo que empieza y termina en la escuela.

Si estos niños, aunque desde distintos enfoques, han dado un margen de confianza a la escuela, ¿por qué no hemos de hacerlo nosotros también? En esta línea, no podemos aceptar un determinismo "fatídico" que bloquee toda posibilidad de acción reformadora desde la escuela. Ciertamente que las limitaciones impuestas por ese medio ambiente son grandes pero las posibilidades de actuación son muy importantes. Intentaremos acompañar algunas reflexiones finales sobre las mismas.

a) *La necesidad de buscar modelos educativos lo más diferenciados posibles.* Ciertamente, la idea que aquí se recoge no es nueva: es necesario reformar la escuela orientándola hacia un tipo de formación más diferenciada. En palabras de P.W. Musgrave <sup>10</sup> "una escuela situada en medio de una subcultura cualquiera se encontrará con que es muy difícil entregar la cultura de una forma que no sea la interpretación peculiar que de ella hace aquella subcultura".

Abogamos, pues, por un tipo de educación que atienda no sólo a las diferencias regionales sino que al mismo tiempo haga referencia a la diversidad rural y urbana, con rasgos tan marcados y acusados en amplias zonas de nuestro país. Como nos señala Gonzalo Anaya Santos <sup>11</sup> cuando dice que "resulta chocante que en estos últimos tiempos se hable con tanta insistencia de enseñanza personalizada y de enseñanza individualizada, cuando en realidad ni siquiera hemos llegado a diferenciar una enseñanza para pueblos, regiones, provincias o comarcas. Una tan rica pluralidad como nos ofrece la geografía española ni tan siquiera es captada por una enseñanza mínimamente diferenciada, lo que supone que los escolares de una aldea de Lugo o de un pueblo de la provincia de Almería aprendan los mismos contenidos científicos".

La integración de la escuela como institución educativa, dentro del ámbito socio-cultural que le rodea no es una tarea fácil. Exigiría la colaboración de estamentos e instituciones dentro y fuera del sistema educativo. En este punto, la tarea a desempeñar por el pedagogo sería de especial importancia: colaboraría de forma muy directa en la modificación y adaptación del currículum escolar (contenidos, programas, metodología) y en la búsqueda de nuevos cauces para una colaboración efectiva escuela-comunidad (local, comarcal, regional, etc.).

b) *La importancia de los niveles alternativos a la E.G.B.*

Como punto de partida se puede decir que los distintos grupos socio-culturales valorarán el papel de la escuela en función de las distintas posibilidades de promoción social que brinde a sus miembros. En este sentido, el determinismo que parece acompañar a tantos niños de ambientes populares podría en parte paliarse brindándoles oportunidades reales de acceder a otros niveles educativos una vez finalizada la E.G.B.

El Nivel I (E.G.B. — Mundo laboral) implica un grave sesgo entre dos mundos que parecen irreconciliables: para los niños que sólo disponen de esta opción es prácticamente imposible que pueda aplicar de una manera directa toda esa extensa gama de conocimientos adquiridos a lo largo de esos ocho años de escolaridad. La gran mayoría de esos conocimientos quedaría obsoleta. Todos sabemos que los programas escolares han sido estructurados en base a unos contenidos en consonancia con el tipo de sociedad industrializada en que vivimos y las exigencias que ésta plantea, pero que de hecho no se adapta a las peculiaridades ambientales de cada alumno.

Pero lo cierto es que muchos niños, principalmente de zonas rurales, al terminar su ciclo escolar, son abandonados absolutamente a su suerte. Terrible contradicción. Por ello se hace necesaria una política educativa que permita llevar hasta las zonas más

(10) MUSGRAVE, P.W.: *Sociología de la educación*. Ed. Herder, Barcelona 1972, pág. 168.

(11) ANAYA SANTOS, G.: *Una ruptura en la enseñanza*. Fernando Torres, editor, Valencia 1977, págs. 72-73.

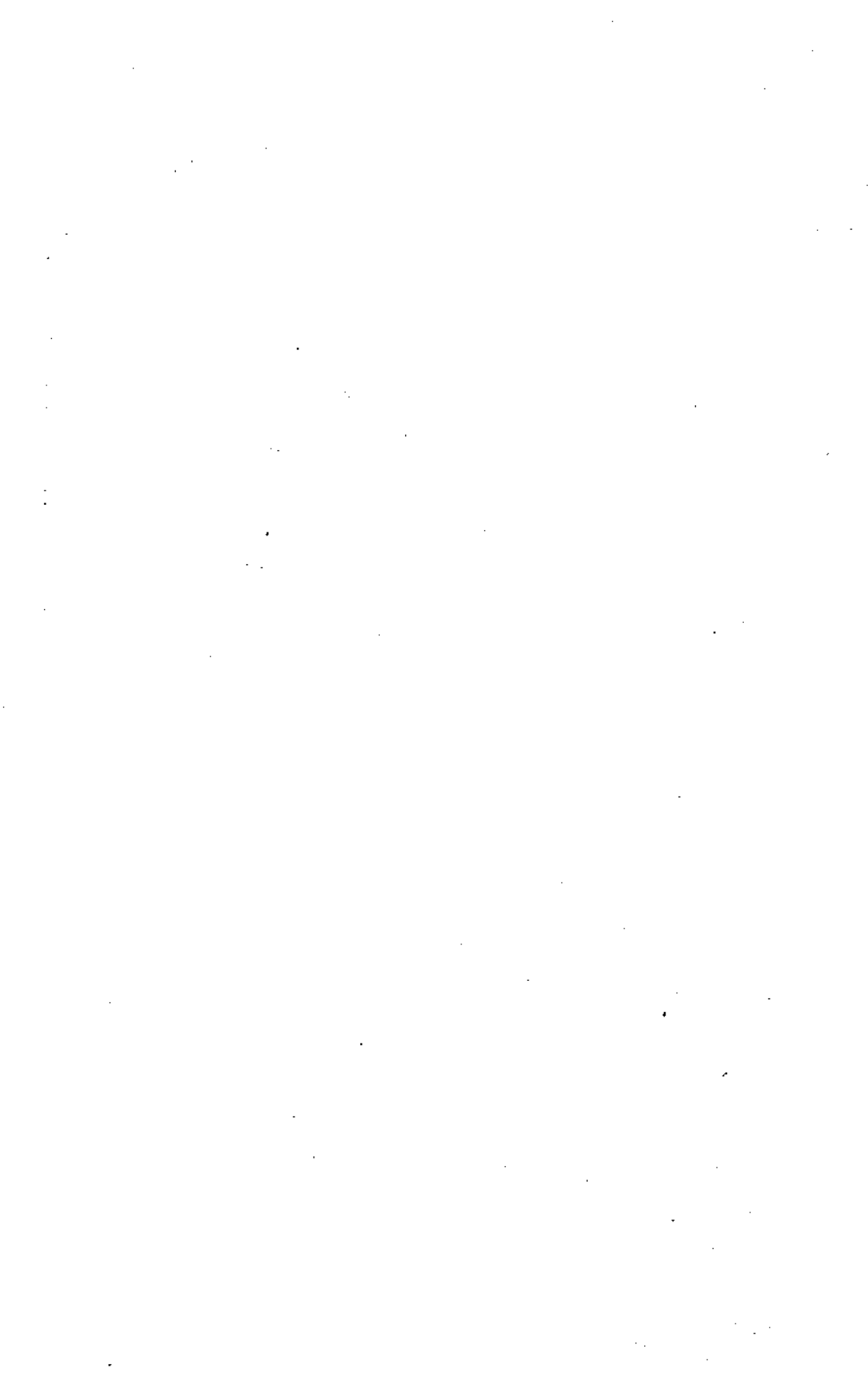
apartadas posibilidades de continuación en los estudios para aquellos niños que han tenido como único marco de referencia los muros de la escuela para aprender las cuatro letras. Sabemos que esto no es una medida suficiente pero sí totalmente necesaria; esta acción quedaría obsoleta si paralelamente no viniera acompañada de una política de desarrollo económico aplicada preferentemente en las zonas más deprimidas.

Todo esto nos lleva a reafirmarnos en la creencia de la necesidad de potenciar una reforma de la escuela en base a *convertirla en un instrumento de acción sobre el medio que rodea al niño*. Esto supondría alcanzar una doble adaptación accionada de forma simultánea.

a) *Adaptación de la escuela al niño*. La escuela debe facilitar al niño instrumentos que le permitan adaptarse a su medio en condiciones de poder mejorarlo. Para ello deberá adaptarse a los rasgos peculiares de su ambiente socio-familiar, de su comunidad local, comarcal y regional. La pedagogía ambiental tendría un papel decisivo que desempeñar en este aspecto. El modelo de educación diferenciada toma aquí carta de naturaleza en la medida en que se pretende superar un modelo desfasado de escuela, de contenidos "uniformes" de aprendizaje. Es necesario superar la visión estereotipada y elitista del mundo de la cultura que toma como punto de referencia la cultura urbana como única fuente de conocimientos digna de ser valorada en detrimento de otras formas "atípicas" pero no por ello menos auténticas.

b) *Del niño a la escuela*. Siempre y cuando la escuela le sirva de base y refuerzo para actuar sobre su propio medio. Si en amplios sectores populares se da una valoración *instrumental* del aprendizaje escolar, se debe a que es la única opción posible que se ofrece al niño como realidad aplicable en la vida cotidiana.

La discontinuidad escuela-medio se convierte en el más grave obstáculo a superar. Señalábamos como primera vía de solución la disponibilidad de modelos alternativos a esa primera escolarización. En este punto la F.P. cobraría especial importancia sobre todo en aquellas zonas más desasistidas. En segundo lugar, sería necesario adaptar esos modelos alternativos al marco de necesidades específicas que esa comunidad local, comarcal y regional presenta. Volviendo a la F.P., y por citar un ejemplo, en un medio rural y campesino, se podrían potenciar enseñanza de tipo agrícola, selección y mejoras de semillas, selección de ganado, desarrollo de técnicas de explotación y mejora de cultivos, tratamiento de enfermedades y plagas, industrialización y comercialización de productos, estudios de mercados, etc. Una vez institucionalizadas estas áreas de estudio e investigación, que duda cabe que en un futuro mediano podrían tener proyección en los estudios universitarios. Si estas vías alternativas se convierten en un hecho realizable para cada niño, entonces podrá comprender por qué las Matemáticas que le han enseñado en la escuela, esas cuatro reglas, le servirán para algo más que no dejarse engañar en la vida, por qué los estudios de Lenguaje es algo más que una vía para no ser analfabeto. Sólo así el niño podrá superar la proyección negativa que hace del aprendizaje escolar (medio para "no llegar a ser") para convertirse en algo positivo y constructivo, *un medio para llegar a ser alguien capaz de transformar y mejorar su propio medio*.



## ELS COL·LEGIS PRIVATS DE SEGONA ENSENYANÇA A MALLORCA.

### ELS ORIGENS

A.J. Colom

#### INTRODUCCIÓ, PLANTETJAMENTS I OBJECTIUS

Vull amb aquesta comunicació encetar un tema, o millor dit, un camp d'investigació històrico-educativa que per raons ben comprensives no ha merescut encara l'atenció que pot arribar a tenir per tal d'aportar llum i coneixement a la xarxa social i econòmica que és en definitiva el context i marc d'assentament del fet educatiu i del sistema escolar. Dic que les raons del seu oblit són comprensives, i encara lògiques, perquè parlaré d'uns centres escolars ben bé oblidats i que sempre han restat amb escassa fama pedagògica; centres que varen néixer sabent que no passarien a formar part de la història i que ben segur mai els interessà fer història. Faig referència expressa a acadèmies, escoles particulars, col·legis privats i altres formes institucionals no integrades dins l'aparell oficial del sistema educatiu, i no per motius ideològics sinó perquè el seu naixement es deurà a l'estímul i impuls particular, que els dotarà d'independència econòmica.

Potser, el llibre de Carmen Simón Palmer <sup>1</sup> sia l'excepció més significativa del que deim, així com el text ja més parcial i antic de Jaume Carrera Pujal <sup>2</sup>. Malgrat tot

(1) SIMON PALMER, M<sup>a</sup> Carmen: *La enseñanza privada seglar en Madrid, 1820-1868*. Instituto de Estudios Madrileños, Madrid 1972, XXIII + 438 pp.

(2) CARRERA PUJAL, Jaime: *La Universidad, el Instituto, los Colegios y las Escuelas de Barcelona en los siglos XVII y XIX*. Ed. Bosch, Barcelona 1957, 214 pp.

el fet d'obeir a un tipus d'història assentada en una metodologia molt primària i descriptiva, la seva utilitat, dins les actuals coordenades historiogràfiques esdevé mínima en no esser com a obres de consulta per la quantitat de dates, noms propis, legislació, etc. que aporten, tal com és el cas de l'obra de Simón Pérez.

Ara bé, encara que intrínsecament i de principi aquest tipus de centres no ofereixen novetats ni aporten innovacions pel que fa a la pràctica educativa, considerem que pot ésser interessant estudiar el seu fet extrínsec, o sia, el moment del seu sorgiment i les causes que afavoriren la seva conformació dins una societat determinada, en aquest cas la mallorquina. D'aquesta forma, analitzar els elements "secundaris" del sistema educatiu, si bé no aporten nous elements pedagògics, incitadors de noves hipòtesis d'investigació, poden complimentar la important funció de confirmar o negar hipòtesis ja assentades, o mínimament confirmades, desenvolupant, així, una funció de reforç dels esquemes d'evolució educativa determinats per una època concreta.

Aquest serà el plantetjament acollidor del meu treball, que més que esgotar el tema —l'espai i l'ocasió no ho permeten— voldrà tenir el caire d'exemple il·lustratiu dins aquest tipus d'estudis. Així, doncs, faré referència solament als col·legis privats de segona ensenyança en els anys dels seus inicis a l'illa de Mallorca.

L'hipòtesi que vull demostrar, o com deia abans reforçar, es centra en confirmar la dècada dels anys setanta i vuitanta del segle XIX com el moment en què, amb claretat i sense dubtes de cap tipus apareixen a l'illa formacions socials de caire burgès. Si a més a més, el model demostratiu que articularà la nostra metodologia es pot exportar a uns altres indrets (aparició d'acadèmies i col·legis de segona ensenyança com element demostratiu d'una formació social burgesa) estam segurs que afavorirà la investigació històrico-educativa dins els Països Catalans. Seria interessant, doncs, fer, en aquest sentit, treballs comparatius que al menys sempre concretarien i corregirien, estic segur, moltes de les afirmacions que es faran pròximament.

## EL SEU SENTIT SOCIO-ECONÒMIC

Els col·legis privats de segona ensenyança obren les seves portes en dues etapes separades per deu anys de diferència i obeint a motius ben diferents. Es l'any 1864, el primer que veurà col·legis incorporats i acceptats per l'Institut Balear de Palma <sup>3</sup>; són centres que s'obriran a Eivissa (dia 4 de novembre) i a Maó (dia 25 del mateix mes) i que obeiran a un intent de resoldre la problemàtica pròpia de l'insularitat, més que a fenòmens de tipus social, malgrat també, a tot segur, intervinieren. Demuestra el que deim la mínima matrícula d'alumnes de les illes menors que estudiaven a l'Institut de Palma. Així, als cursos 1858-59 y 1860-61, aquest centre tenia matriculats el següent nombre d'alumnes segons el seu lloc de procedència:

---

(3) HERREROS, Francisco M. de los: *Memoria leída por el Sr. D.; Director y Catedrático del Instituto Provincial de las Baleares en la solemne apertura de curso de 1865-66*. Impr. Guasp, Palma 1865, p. 13.

El títol formulari de les memòries és cada any el mateix. Obviem doncs a partir d'ara repetir-ho.



	curs 1858-59 <sup>4</sup>	curs 1860-61 <sup>5</sup>
Palma ciutat	115	141
Pobles partit Judicial Palma	18	23
Partit Judicial d'Inca	45	39
Partit Judicial de Manacor	28	51
Menorca	3	—
Eivissa	2	3
Altres províncies	11	
Colònies d'ultramar	6	9
<b>TOTAL</b>	<b>228</b>	<b>266</b>

Com es veu el nombre d'alumnes de Menorca i Eivissa era realment mínim. Una vegada creats els col·legis, aviat es transformarà el panorama ja que el 1864 —el primer curs del seu funcionament— varen tenir en conjunt 101 alumnes <sup>6</sup>. Als cursos següents la matrícula va ésser:

	1865-66 <sup>7</sup>	1866-67 <sup>8</sup>	1867-68 <sup>9</sup>
Alumnes col·legi de Maó	47	46	44
Alumnes col·legi d'Eivissa	28	38	18

El desenvolupament de la matrícula crec que confirma la problemàtica de la insularitat ja esmentada i que aquests col·legis intentaren resoldre des del primer dia <sup>10</sup>.

Malgrat aquests precedents, el que aquí interessa és analitzar el moment en què es dona la segona etapa d'instauració dels col·legis privats de batxillerat a Mallorca, etapa que té el seu començament a l'any 1874 amb la inauguració, entre altres del "Colegio Politécnico".

(4) Vegi's: Memoria leida en la apertura de curso de 1859-60. Impr. Guasp, Palma 1859, pp. 10 i 11, quadre 3.

(5) Memoria leida en la apertura de curso de 1861-62. Impr. Guasp, Palma 1861, p. 6.

(6) Xifra que es treu comparant la pàgina 10 de la memòria corresponent al curs 1864-65 i la pàgina 13 de la del curs 1865-66.

(7) Memoria leida en la apertura de curso de 1866-67. Imp. Guasp, Palma 1867, pp. 3 i 4.

(8) Memoria leida en la apertura de curso de 1867-68. Imp. Guasp, Palma 1868, pp. 3 i 4.

(9) Memoria leida en la apertura de curso de 1868-69. Imp. Guasp, Palma 1869.

(10) D'acord amb el nombre de matriculats, el col·legi de Maó prest es va convertir en Institut (any 1868).

És evident que la creació d'aquests centres demostren l'existència d'uns possibles clients i conseqüentment d'un nombre significatiu de famílies, tant de ciutat com dels pobles, que, estimulades per les noves formes de vida —condicions econòmiques i socials— prefereixen invertir en els estudis dels seus fills en contra de la seva utilització com a mà d'obra.

Donam per suposat que en els pobles, aquests col·legis són elements democratitzadors i expansius de l'ensenyament i la cultura i fins i tot economitadors perquè si bé els pares pagaven la pertinent quota, estaïviaven l'estança dels seus fills a Ciutat, aconseguint i afavorint, tot plegat, l'augment d'estudiants. En el cas de Ciutat, la funcionalitat d'aquests col·legis és ja diferent perquè allà hi havia i des de feia quasi 40 anys, l'Institut Balear o de segona ensenyança, la qual cosa ens demostra que els col·legis privats assumiran un paper o bé diferenciador a nivell social, o bé de reforçament per als alumnes amb dificultats d'aprenentatge i que per tant no podien dur el ritme normal a l'Institut. Tanmateix el cas darrer serà també un element diferenciador i significatiu d'economia sanejada, i per tant i en general, de l'existència d'unes rendes o de capital acumulat.

Resumint es pot afirmar que el significat eminentment burgès que posseïx el segon ensenyament, tant pel seu origen com per la seva funcionalitat es veu totalment afirmat i refrendat ara pel fet de que els col·legis privats de batxillerat aporten, potser per primera vegada dins una societat de nou estil, el sentit mercantilista de l'educació. Per altra banda s'ha de tenir en compte que aquesta situació implica de forma prou clara i manifesta l'abandonament per part de l'Estat de les seves obligacions educatives, deixant un nivell del sistema escolar tan important per la constitució de les noves formes socials, com és el secundari, en mans dels particulars, la qual cosa impedirà una major ascensió social, propiciant el classisme i la diferència de classes, al mateix temps que evidenciarà una no molt arraigada estructura de l'Estat liberal i el perenne assentament d'un conservadurisme, defensor encara de molts dels privilegis de les antigues classes dominants.

## EL SEU CONTEXT SOCIAL

L'aparició el 1874 dels col·legis privats de batxillerat a Mallorca es fa dins una situació que assenyala l'intent hegemònic de la nova classe social. Així podem destacar, a nivell nacional, el 1869, amb tot el bagatge legislatiu, innovador i progressista, que suposà "la Gloriosa" i la creació a Madrid, el 1876, de "La Institución Libre de Enseñanza" com un intent de fundar un nou tipus d'escola al servei de la reproducció de la nova ideologia. A Mallorca cal destacar l'Ateneu que a partir de 1873 serà dirigit pel liberal Alexandre Rosselló i la inauguració de l'Escola Mercantil, el 1880 a imatge de "la Institución" de Madrid. Com es veu la creació dels col·legis a Mallorca es fa a una dècada significativa per la instauració del poder liberal. L'interès que per nosaltres tenen aquests centres és que esdevenen en el primer element pedagògic de l'illa, demostratiu de l'existència d'una formació social burgesa a Mallorca. Fins ara i dins la nostra bibliografia històrico-educativa, el primer centre evidenciador de la nova formació social es considerava que era la ja esmentada Escola Mercantil, més tard anomenada "Institución Mallorquina de Enseñanza".

La retirada de capitals de les empreses comercials americanes com a conseqüència dels primers moviments independentistes, i la creació a Mallorca del "Crédito Balear" el 1872, els "Ferrocarriles de Mallorca" el 1875, i els "Ferrocarriles del Centro y Sudeste" el 1878, així com d'altres empreses industrials i financeres són aconeixements que difícilment es poden deslligar. Si a tot això afegim el fort desenvolupament demogràfic d'aquests anys —Ciutat de Mallorca amb 60.000 habitants assolirà el 25 % de la població de l'Illa (inici del fenòmen urbà)— contemplem una situació que implica la introducció de la manera de producció capitalista i l'assentament de les formes socials burgeses <sup>11</sup>.

Aquest desenvolupament econòmic ens reforça el que assenyalàvem en l'anterior apartat; els illencs tenen nivell econòmic per esser objectiu de les noves empreses mercantils que suposen les escoles privades, i per tant són considerats amb la solvència suficient per possibilitar la sobrevivència i el manteniment d'aquestes institucions.

Per altra banda, els col·legis privats, ens demostren que sis anys abans de la inauguració de l'Escola Mercantil ja es dona una situació idònea per intentar l'aventura del privatisme escolar a nivell de batxillerat, grau aquest que des d'un principi va esser en general típic de la gran i petita burgesia. A més, i tal com queda dit, la data de 1874 s'integra de ple dins el moviment liberal espanyol i és contextual a unes altres manifestacions burgeses de caire específicament illenc.

S'ha de tenir en compte la nova legislació educativa de l'Estat Espanyol en aquest temps perquè també i a tot segur té la seva influència en la creació i proliferació dels col·legis privats. Així, la llei de 21 d'octubre de 1868 del Ministre de Foment, D. Manuel Ruiz Zorrilla, en el seu article 6 diu: "*Todos los españoles quedan autorizados para fundar establecimientos de enseñanza*" <sup>12</sup>, i més envant, a l'article 10 s'afirma: "*Los profesores particulares que tengan los títulos académicos que se exigen a los de los establecimientos públicos podrán hacer parte de los tribunales que examinen a sus alumnos*" <sup>13</sup>. Els primers col·legis que es crearen a Mallorca i que són l'objecte de la present comunicació estaven dins aquesta circumstància, la qual cosa, ens assenjala que l'Institut Balear anava a poc a poc complimentant les seves funcions socials i aportant elements innovadors de la dinàmica social illenca ja que aquests llicenciats que obrien els col·legis privats varen esser, majoritàriament, alumnes de l'Institut <sup>14</sup>.

(11) Vegi's Bartomeu BARCELÓ PONS: *El Sigle XIX a Mallorca*. Obra Cultural Balear, Palma 1964, i el pròleg del mateix autor a Antoni J. COLOM i Francesc DIAZ: *Educación y Sociedad en la Mallorca Contemporánea*, Caja de Ahorros de Colonya-Pollença, Palma 1977. En aquest llibre es vol demostrar com l'Escola Mercantil i la seva fundació és fruit de la presència de les formacions socials burgeses a Mallorca.

(12) UTANDE IGUALADA, M.: *Planes de Estudio de Enseñanza Media (1787-1963)*. Dirección General de Enseñanza Media, Madrid 1964, p. 244.

(13) *Ibidem*.

(14) D. Andreu Morey va dirigir el Col·legi Palmesano, D. Mateu Obrador el Politècnic i homes com D. Antoni Ferrer, Francesc Saltor, Bartomeu Florit, etc., varen estar al front d'altres institucions del mateix tipus.

Vegi's: J. POMAR: *Ensayo Histórico sobre el desarrollo de la instrucción Pública en Mallorca*, Impr. Soler, Palma 1904, pp. 269 i 270.

## MATITZACIONS AL CAS DE MALLORCA

Quan Jovellanos dissenyà un Institut per Mallorca mai no va pensar en traslladar la idea que va fer possible l'Institut Asturià per la simple raó que les condicions econòmiques de l'illa no es fonamentaven en la mineria i la navegació; Jovellanos entenent l'educació com un element al servei del desenvolupament econòmic considerà que el que a Mallorca mancava era un centre que estigués d'acord amb la producció i l'economia de l'illa. Ara bé com a Mallorca no es donava cap activitat de tipus industrial o amb capacitat d'esser industrialitzada, dissenyà un centre educatiu vàlid per desenvolupar el nivell cultural de tots els illencs pensant d'aquesta forma que una major preparació cultural milloraria qualsevol activitat professional, fent-la per tant més productiva. D'aquesta idea de generalitzar la cultura, sortí l'aventura de l'Institut Balear i en definitiva del batxillerat o segon ensenyament, com un nou element del sistema educatiu amb la missió específica de preparació per a l'accés a la Universitat i donant la possibilitat d'oferir millors treballs als seus graduats i amb això l'oportunitat d'una més ràpida ascensió social.

Els plantejaments de'n Jovellanos varen ésser en certa forma profètics. A l'illa no es desenvolupà una infraestructura industrial que necessitàs d'un sistema educatiu que preparàs la seva futura mà d'obra, la qual cosa pot explicar la mínima incidència que tengué en el segle XIX la formació professional a l'illa. I no solament això, a Mallorca es dona, dins aquest tema, una particularitat que possiblement mai hagi estat analitzada; i és que les diverses formes d'ensenyament professional que es donen a l'illa entre 1850 i 1880 estan en la seva majoria aglutinades a l'ensenyament secundari, amb tot el cúmul de conseqüències que això tindrà dins la formació i conformació social mallorquina.

Es pot dir que en aquest temps el sentit de la formació professional s'aglutinà a una classe baixa, treballadora (centres com el de la Misericòrdia i uns altres en els que s'ensenyaven oficis i que per cert manca el seu estudi dins la nostra historiografia), i a una classe mitja, de tal forma que els estudis professionals dirigits cap a aquesta darrera capa social es conformaren paral·lelament a la segona ensenyança.

L'Escola de Nàutica, fins i tot una sèrie d'anys l'Escola Normal i l'Escola de Belles Arts estaren lligades a l'Institut de tal forma que molt del professorat era comú. Fins i tot, a partir del pla d'estudis de 26 d'agost de 1858, que creava en els Instituts Provincials les matèries d'aplicació, aquests centres donaren títols tècnics i professionals tal com els de "*Perito Químico*", "*Perito Mecánico*", "*Agrimensor y Perito tasador de tierras*" i "*Perito Mercantil*", tot utilitzant els mateixos catedràtics i professors encarregats de les assignatures de batxillerat<sup>15</sup>. Ja abans, i des de l'any 1855 es crearen agregades també en els Instituts les anomenades "*Escuelas Industriales*" amb la finalitat de donar els títols ja assenyalats si bé i tal com he dit, tres anys després es varen substituir pels estudis d'aplicació.

Pensem també que el 1880, la inauguració de l'Escola Mercantil suposa la crea-

(15) Memorias leídas en las aperturas de curso de 1881-82 i 1886-87, quadres 25 i 26 respectivament.

ció d'una escola professional per educar als fills dels comerciants i petits burgesos per tal de capacitar-los en la tasca de dirigir i millorar els seus negocis. Tot plegat veim que per manca d'una infraestructura industrial a Mallorca no es va donar la necessitat de comptar amb una formació professional eminentment obrerista. Això possibilità una separació significativa de classes, o al menys un predomini diferenciador —amb tota la dinàmica inter-classes que un fenomen d'aquest tipus duu amb ell— entre els manobres, classe mitja i petita burgesia i les classes més beneficiades que prest es convertiren en el model a imitar i seguir.

En definitiva aquest tipus d'estudis reforçà la importància de la segona ensenyança en el mateix temps que es veren reforçats per les escasses oportunitats formatives que tenia el jovent de l'illa. No és d'estranyar doncs que els centres privats recolzassin aquesta formació professional no obrerista, a més de complir la funció específica de preparació pel batxillerat; en els fons la funció ideològica i social de les dues tasques era ben bé la mateixa. Així el "Colegio Politécnico" <sup>16</sup> impartia classes d'idiomes i d'ensenyament comercial; el "Colegio de Inca" <sup>17</sup> els estudis d'aplicació dins els quals hi havia: llatí per als aspirants al sacerdoci (aquest "professionalisme" del sagrat ministeri és una mostra palpable del pensament burgés), dibuix pels futurs artesans i la secció comercial. El "Colegio Santa Teresa" <sup>18</sup> integrà les matèries per optar en els títols tècnico-professionals dels "estudios de ampliación" que es donaven a l'Institut Balear. A més, tots els col·legis oferien els que anomenaven "estudios de adorno" o sia dibuix artístic, música, gimnàstica, idiomes —fins i tot equitació en el "Colegio Santa Teresa"— dirigits cap a la burgesia o gent acomodada que bé no depenia de titulacions o en tot cas, a més del títol considerava necessari complementar la seva preparació amb una "formació de classe".

De fet, entre una cosa i l'altra, aquests col·legis ens demostren les necessitats culturals d'una societat que va transformant les seves necessitats de preparació i formació per tal d'assolir les noves formes socials i els nous modes de producció. Més envant al fracassar l'aventura econòmica de la nostra burgesia, es paraitzarà tota aquesta dinàmica i a Mallorca la transformació cap al mode de producció capitalista es farà lentament al mateix temps que el conservadurisme i la reacció serà social i políticament dominant.

La dinàmica de creació dels col·legis privats de batxillerat i reconeguts per l'Institut va ésser la següent:

- Curs 1874-75: Colegio Politécnico (Palma)  
Colegio Palmesano (Palma)  
Colegio San Buenaventura (Palma)  
Colegio de Sóller (Sóller)  
Colegio San Luis Gonzaga (Santa Maria)  
Colegio Santa Teresa (Marratxi)

(16) *Reglamento Orgánico del Colegio Politécnico de Bellver*. Imp. Amengual i Muntaner, Palma 1894.

(17) *Colegio de Inca de Primera y Segunda Enseñanza*, Palma 1886, 15 pp.

(18) *Colegio Santa Teresa. Pont d'Inca*, Palma 1886, 2 pp.

Curs 1876-77:	Colegio de Manacor (Manacor)
Curs 1880-81:	Colegio Balear (Palma)
Curs 1882-83:	Colegio San Vicente Ferrer (Inca)
Curs 1883-84:	Colegio Ramon Llull (Santa Maria)
Curs 1884-85:	Colegio de Inca (Inca)
Curs 1885-86:	Colegio Divino Corazón (Palma)
Curs 1886-87:	Colegio Nuestra Señora de los Angeles (Pollensa)

Com pot comprobar el lector pels seus noms, aquests col·legis s'integren dins l'ortodòxia més adequada. Fins i tot centres com el d'Inca, o els anomenats "Balear" o "Palmesano", de forma manifesta i pública consignen en els seus fulletons d'informació i propaganda, que es troben sota l'advocació de "Santo Tomas de Aquino" el primer, de "San José" el segon <sup>19</sup> i del "Beato Alonso" el darrer <sup>20</sup>.

De l'èxit social que aquests centres assoliren —la qual cosa ens demostra l'existència d'unes formacions socials aptes per al manteniment financer de l'ensenyament privat— ens pot informar el nombre prou significatiu d'alumnes que en ells estudiaren el batxillerat.

Curs	Nombre d'alumnes	
	a l'Institut	als col·legis privats
1872-73	298	—
1873-74	269	—
1874-75	306	105
1875-76	333	139
1877-78	272	172
1879-80	262	188
1881-82	254	194
1882-83	261	185
1884-85	339	239
1885-86	327	165
1886-87	307	202 <sup>21</sup>

Aquestes xifres es refereixen als alumnes matriculats a l'Institut com oficials i als que cursaven el Batxillerat de forma exclusiva en els col·legis. Vull fer aquesta pre-

(19) Vegi's respectivament: *Colegio de Inca...*, op. cit.; *Colegio Balear bajo la advocación de San José*, Palma 1889.

(20) *Colegio Palmesano bajo la advocación del Beato Alonso*. Imp. Gelabert, Palma 1874.

(21) Aquestes xifres s'han tret de les memòries anuals de l'Institut. Hi ha que tenir en compte que per conèixer les dates d'un curs determinat —per exemple el 1872-73— s'ha de consultar la memòria del curs següent. En el cas de l'exemple, la memòria del curs 1873-74.

cisió perquè a més dels alumnes que figuren en la columna referida als col·legis privats hauríem d'aficar els matriculats a l'Institut i que a més anaven a repàs als col·legis.

Per no dubtar de la importància que tengueren aquests centres des del dia de la seva inauguració i de l'impacte social que causaren, assenyalarem el tant per cent d'alumnes que estudiaven a les seves aules:

Curs 1874-75	25,47 ‰
Curs 1875-76	29,44 ‰
Curs 1877-78	38,73 ‰
Curs 1879-80	41,77 ‰
Curs 1881-82	43,30 ‰
Curs 1882-83	41,47 ‰
Curs 1884-85	41,34 ‰
Curs 1885-86	33,53 ‰
Curs 1886-87	39,68 ‰

Si descomptam els dos primers cursos i el de 1885-86, el tant per cent d'alumnes de Mallorca que estudiaven el batxillerat en els col·legis privats oscil·là entre el 38,73 i el 43,30 ‰. Això suposa que des d'un principi que s'instal·là l'ensenyament privat a nivell de segona ensenyança, aquest es va dur quasi la meitat de la matrícula total de l'illa. Aquest èxit tan aviat aconseguit consideram no obeeix a la casualitat; és fruit en tot cas de la transformació de l'estructura de la societat illenca que a principis dels anys 1870 demostra ja un viu interès per l'educació que farà que les noves classes puguin sostenir els centres privats, senyal clar d'un canvi de mentalitat i d'unes condicions econòmiques que no eren ja privatives de les antigues classes dominants.

Ara bé, si a més d'aquestes xifres i tants per cents relacionam el nombre total d'alumnes matriculats als col·legis privats i el nombre d'aquests mateixos centres, ens trobarem que en el primer curs que obriren les seves portes (1874-75) sis col·legis es repartiren 105 alumnes amb una mitja de 17,5 alumnes per centre. Als altres cursos la proporció va ésser la següent:

1875-76:	6 col·legis i 139 alumnes = 23,1 alumnes de mitja
1877-78:	7 col·legis i 172 alumnes = 24,5 alumnes de mitja
1879-80:	7 col·legis i 188 alumnes = 26,8 alumnes de mitja
1881-82:	7 col·legis <sup>22</sup> i 194 alumnes = 27,7 alumnes de mitja
1882-83:	8 col·legis i 185 alumnes = 23,1 alumnes de mitja
1884-85:	10 col·legis i 239 alumnes = 23,9 alumnes de mitja
1885-86:	11 col·legis i 165 alumnes = 15 alumnes de mitja
1886-87:	12 col·legis i 202 alumnes = 16,8 alumnes de mitja

(22) En aquest curs de 1881-82 funcionaven set col·legis en contra del vuit que d'acord amb les dades donades hi havia d'haver. La diferència estriba en que en el 1880 tancà les seves portes el col·legi de Sóller, tal com es manifesta a la memòria de l'Institut del curs 1881-82. Per aquest mateix motiu a tots els cursos posteriors haurà un col·legi menys dels que per la rel·lació donada correspondria.

Si a més tenim en compte que el batxillerat durava sis anys ens sortirà un promig de 2 a 5 alumnes per curs. Evidentment aquestes xifres ens demostren que els col·legis privats, malgrat el tant per cent tan important d'alumnes de segona ensenyança que varen captar no podien viure sols d'aquest alumnat. Aquest fet ens reforça la importància que aconseguí l'ensenyament professional de tipus mitjà, les classes de repàs i la primera ensenyança que també impartien aquests centres, la qual cosa suposà l'inici d'una formació diferent i elitista en contra de l'escola estatal (començament de la dialèctica escola pública-escola privada) perquè si bé abans hi havia escoles privades d'ensenyament primari, mai fins ara es veien reforçades per un ensenyament secundari de tipus privat. Tot això ens confirma l'hipòtesi d'unes formacions socials que consideren l'educació com a inversió en contra de la típica perspectiva d'una societat amb una economia de tipus tancat.

## CLOENDA

En primer lloc he de dir que l'estudi dels col·legis privats de segon ensenyament ens ha confirmat la tesi que a la dècada dels setanta les formacions socials burgeses estàn ja estabertes a Mallorca.

El nostre tema ens ha donat a conèixer que l'Escola Mercantil inaugurada el 1880 sota el patrocini de l'institucionisme no és la primera forma d'escola burgesa a l'Illa. En efecte sis anys abans la inauguració de sis col·legis privats amb capacitat d'impartir el batxillerat ens aporta a la historiografia pedagògica mallorquina una nova data, plena de significació, com inici de les preocupacions per l'educació dins unes coordenades socials ja allunyades a les d'antic règim i il·lustrades.

L'estudi específic d'aquests col·legis ens ha aportat també una sèrie de consideracions importants per la història de l'Educació a Mallorca. Per exemple el primer director del "Colegio Politécnico" —un dels primers inaugurats— va esser Mateu Obrador, co-fundador l'any 1880 de l'Escola Mercantil i un dels institucionalistes illencs més significats. O sia que quan comença l'aventura de l'institucionisme a Mallorca no només hi ha una experiència de sis anys i set col·legis d'ensenyament privat a nivell mitjà amb un èxit total (recordau-vos dels percentatges oferts) sinó que el que va esser vertadera ànima de l'Escola Mercantil, tenia també una experiència pedagògica i de direcció dins l'ensenyament privat. Això és un precedent de l'Escola Mercantil que aportam ara i que mai no havia estat inclòs dins la bibliografia institucionalista de l'illa, ni tan sols en els meus treballs.

Diré també que de l'estudi dels reglaments d'aquests col·legis es pot treure tota una sèrie de conclusions a nivell d'ideologia. No obstant això, deixam aquests aspectes del treball per a una nova ocasió. A nivell general diré que els idearis dels col·legis es mouen des del neutralisme del "Colegio Politécnico" fins l'ortodòxia recalci-trant del "Colegio Balear" que pretén des del primer moment "*hermandar los sentimientos religiosos con los conocimientos científicos*"<sup>23</sup>. A més a tots ells —excep-

(23) *Colegio Balear*: Op. cit.



tuant el "Politécnico" de'n Mateu Obrador— hi ha referència expressa a la religió no sols com a matèria sinó també com element educatiu i formatiu de la joventut.

Aquest fet ens confirmaria l'aparició de l'ensenyament privat a l'illa de mans de les forces conservadores enfront de les quals Alexandre Rosselló i Mateu Obrador oposaren l'alternativa liberal (L'Escola Mercantil el 1880). Això ens refrenda que a la dècada dels setanta i a nivell educatiu es manifesten a l'illa les dues formes típiques d'ideologia que assolirà la nostra burgesia; el conservadorisme, majoritari, tal com es veu en el cas dels col·legis privats, i el liberalisme, minoritari, tal com es demostrà amb el fracàs de l'experiència institucionista, set anys després del seu començament <sup>24</sup>.

Creiem doncs que l'estudi dels col·legis privats ha aportat llum i claretat a tota una sèrie de fites i aconteixements que bé desconeixiem o que mancaven d'un més ample context social, econòmic i històric.

---

(24) En efecte, l'Institució Mallorquina d'Ensenyament (abans Escola Mercantil) tancà les seves portes el 1887 i la reacció conservadora no es va fer esperar. El 1892 els pares agustins obriren a Ciutat el primer col·legi religiós de segon ensenyament i anys més tard ho feren els pares Escolapiis.



***SOBRE LA CONSOLIDACIÓ DE L'ENSENYAMENT PRIVAT A  
MALLORCA DURANT EL PRIMER QUART DEL SEGLE XX***

*Gabriel Janer Manila*

Els primers anys del segle XX varen promoure arreu de l'Estat Espanyol la represa d'una vella pugna: la lluita pel control de l'educació. Una lluita acarnissada entre dues forces antagoniques que no es resignaven a claudicar: entre les velles estructures arcaiques i l'esperit progressista, liberal i renovador.

Aquestes dues forces es polaritzaren, just encetat el segle, i projectaren les seves hostilitats en un plet duríssim entre l'Església i l'Estat. Entre una Església profundament arrelada en el passat, temorega i insegura, i un Estat tímidament disposat a la renovació. De fet, emperò el problema venia d'enrera. De les lluites ideològiques que al llarg del segle XIX havien marcat bona part de les controvèrsies educatives. Es precis tenir en compte que la Revolució de 1868 havia imposat, al costat d'altres llibertats, la de l'ensenyament, i aquest reconeixement quedaria marcat en la Constitució de 1876. Però durant el darrer quart del segle XIX havia tingut lloc una lluita dialèctica acompanyada de discussions al Congrés i de decrets, un cop per reforçar els privilegis de l'ensenyament religiós, d'altres per retallar-los.

La llei de 1857 disposava que el Govern, amb l'autorització a les Institucions religioses per obrir col·legis, tant si eren de primer com de segon ensenyament, dispensava als seus caps tant com als professors dels títols necessaris que exigia la mateixa llei a l'article 150. Evidentment, aquest privilegi fou suprimit el 1868; emperò l'any 1879 els religiosos tornaren de bell nou a les seves escoles. I un decret de 1892 dispensava novament dels títols als religiosos dedicats a l'ensenyament dins els seus propis

collegis. El Conde de Romanones exclamà el 1902 al Senat, tot fent referència a aquesta situació, que portar un hàbit eclesiàstic servia de certificat d'aptitud <sup>1</sup>.

I la pugna acabà per desembocar en un desacord absolut entre l'Església i els liberals. Desacord que es convertí ben prest en un debat públic. En el combat pel control de l'educació per part de l'Estat, encarat amb una Església que no acabava de resignar-se a perdre el seu monopoli.

L'arribada dels liberals al poder havia promogut agitació, incidents i trastorns. Hi havia hagut desordres i processons, tumultes i desgavells. Romanones era nomenat ministre d'Instrucció Pública el 6 de març de l'any 1901 i substituïa en el càrrec al conservador García Alix. De fet, es tractava d'un ministeri creat de fresc, per reial decret del 18 d'abril de l'any 1900. Abans, l'administració dels quefers educatius havia pelegrinat pels ministeris de Governació, de Gràcia i Justícia i de Foment. I d'aquest Ministeri s'esperava el definitiu impuls a la reforma educativa, una reforma que s'anava reclamant des de feia anys i panys i que potser ara havia trobat el seu moment propici.

Es cert que el segle XIX s'havia perdut en discussions i debats i hom havia arribat al segle XX sense que cap govern s'encaràs seriosament amb el problema de l'ensenyament. R. Altamira escrivia el 1912: "*A las puertas del siglo XX ningún gobierno había afrontado seriamente el problema de la enseñanza, no había llegado todavía a la categoría de una cuestión nacional*" <sup>2</sup>.

Certament, ningú no se n'havia ocupat amb la determinació de resoldre el problema. Hi havia poques escoles; els mestres eren pocs i mal retribuïts, molt sovint els nins abandonaven els estudis per acudir a la feina. Davant aquesta situació, no és estrany que els percentatges d'analfabetisme fossin catastròfics. A les Illes, segons un treball de Miquel Porcel i Riera <sup>3</sup>, el percentatge d'analfabets era l'any 1900 del 77 % de la població, mentre el percentatge global de l'Estat espanyol no arribava al 70 per cent. Aquesta diferència cal cercar-la bàsicament en la situació d'abandó, encara més greu que a la resta de l'Estat, en que es trobava l'educació pública, immersa, com ja va observar el 1904 Rafel Ballester, en el raquitisme dels establiments oficials <sup>4</sup>. Allunyades de la capital de l'Estat, les escoles públiques de la "provincia de las Baleares" continuaven en la més absoluta esterilitat, profundament marcades per l'abandonament i la desídia.

L'arribada dels liberals al poder coincideix amb la voluntat, compartida majoritàriament, de regeneració. Hom encara conserva ben fresc dins la memòria el record del desastre de 1898 i el començament del segle coincideix amb una sensació general de que es fa necessari girar els ulls vers els problemes educatius. L'educació, potser,

---

(1) Veg. Ivonne TURIN: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Ed. Aguñar, Madrid 1967, p. 97.

(2) ALTAMIRA, R.: "Problemas urgentes de la Primera Enseñanza en España". BILE, 30 de juny de 1912, nº 627, p. 166.

(3) Veg. *La Almudaina* del 9 de juliol de 1904.

(4) BALLESTER, R.: *Bosquejo histórico sobre la Instrucción Pública en Mallorca*. Palma 1904.

és la principal responsable de tant de desastres. Per això, el segle s'obria amb l'esperança de la reforma, amb l'expectativa de guanyar la regeneració pels camins de la instrucció i de l'educació; pels camins del control i de la supervisió per part de l'Estat.

Els liberals consideren que la primera passa per a la reforma és l'absoluta centralització. Un control rigorós per part del Govern sobre tot l'aparell educatiu, tant públic com privat. *"Una de las grandes preocupaciones de los liberales era la reforma de la enseñanza primaria. La condición necesaria para un mejoramiento cualquiera de esa forma de instrucción era, a su juicio, una centralización cada vez más acusada, y que permitiese el control, por el Estado, del personal y de los edificios escolares"*<sup>5</sup>. Emperò aquest afany de control estatal sobre un ensenyament privat monopolitzat bàsicament per l'Església catòlica havia de desembocar forçadament en una sèrie de tensions i d'hostilitats, agreujades per les notícies que arribaven de França i de Portugal. La mateixa Ivonne Turin ha escrit pel que fa a aquesta por de l'Església: *"La llegada al poder de los liberales en una época en que las relaciones entre la Iglesia y el Estado en Francia eran especialmente ásperas, parece que hizo temer a la Iglesia española el desarrollo de corrientes similares de este lado de los Pirineos"*<sup>6</sup>.

El control de l'Estat suposava, de fet, retallar els privilegis de l'ensenyament privat que podia rebre —segons el decret 18-8-1885— subvencions de l'Estat, els col·legis quedaven exclosos de la inspecció, els ensenyants no necessitaven cap títol, etc.<sup>7</sup>.

Però la por a les reformes i les notícies que arriben de més enllà de les fronteres vindran a atiar el foc de les hostilitats. Els bisbes acolleixen els religiosos estrangers que arriben exiliats i els que procedeixen de les antigues colònies. L'emigració eclesiàstica francesa és particularment nombrosa, àdhuc abans de la llei de Combes, del 7 de juliol de 1904, que abolia en el territori francès l'ensenyament que impartien les congregacions religioses.

La intenció que sigui l'Estat el qui ha de controlar l'educació i la defensa a ultrança dels privilegis davant el temor que la política liberal prengui l'exemple de França, conduirà a l'Església a una campanya oberta contra la política liberal. Una campanya orquestrada a força d'escrits a la premsa més integrista, de processons i de congressos. El Padre A. Manjón defensarà en el Congrés de Santiago, el 1902, el dret i la llibertat dels pares de família i el bisbe de Palència, don Enrique Almazar, senador per l'arxidiòcesi de Burgos, acabarà per dir en una reunió del Senat: *"No es suficiente que el Estado liberal no monopolice la enseñanza; hay que asegurarse, además, que quien pretenda educar a los escolares lo haga siguiendo los preceptos del Derecho Divino, por estar en la vía de la conquista de la verdad"*<sup>8</sup>.

En la línia de la política centralitzadora del govern liberal i amb la pretensió d'exercir un control més eficaç sobre l'educació, cal situar el Reial Decret de l'1 de

(5) TURIN, Ivonne: Op. cit., p. 310.

(6) Ibidem, p. 319.

(7) Veg. "Escuela pública/privada". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 9, setembre de 1975, p. 11.

(8) Veg. "Diario del Senado", 13 de juliol de 1904. *Cuadernos de Pedagogía*, juny de 1975.

juliol de 1902<sup>9</sup>. Però en realitat, allò que Romanones ve a recordar a les Congregacions religioses és que el control per part de l'Estat no pot considerar-se una novetat en sentit estricte, sinó que ja existia regulada en decrets i ordres anteriors, que no s'havien complerts amb normalitat i que totes aquelles lleis que intentaven establir d'alguna manera aquest control, tampoc no s'han complert: "*Urge... que de alguna manera se advierta como el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes no limita su esfera de acción al estrecho círculo de la enseñanza oficial, sino que atiende, como es obligado, a la enseñanza no oficial, que no reviste menos importancia que aquella*"<sup>10</sup>. Més endavant, insisteix en el tema de la manca de titulació: "*Imposible parece que en España esté prohibido y hasta constituya un delito penado en las leyes el ejercicio de la profesión de Abogado, de Farmacéutico y aún otras de secundaria importancia, sin poseer el título suficiente para ello, mientras se permite ejercer la función social más elevada y compleja, la más delicada y difícil de todas, como es la enseñanza, la educación de las generaciones futuras a personas que de ninguna forma ni manera ostensible han probado conocimientos ni aptitudes para llenar tan alta misión. Como si se pudiera enseñar sin saber; como si la enseñanza no tuviese una técnica especialísima; como si la pedagogía no constituyera hoy una de las ciencias principales para el desarrollo y progreso de la cultura humana; como si al Estado le pudiera ser indiferente el que la juventud esté bien o mal instruída, posea mucha o poca cultura*"<sup>11</sup>.

I per tant, és necessari que els centres d'ensenyament privat estiguin "*sujetos a una reglamentación y a una inspección tan escrupulosas por lo menos como la que se ejerce sobre cualquier empresa o establecimiento industrial*"<sup>12</sup>. Cal observar amb molta atenció aquestes paraules, car apareix, potser per primera vegada en la història el concepte d'empresa aplicat als col·legis religiosos. Més endavant, l'article 16, dins l'apartat referit explícitament als empresaris i directors, afegeix: "*Es empresario de un establecimiento de enseñanza no oficial la persona, Sociedad o Corporación a quien se haya concedido autorización para fundarlo*"<sup>13</sup>.

Aquest concepte d'empresa educativa aplicat a l'ensenyament privat, majoritàriament dominat per les congregacions religioses, és una idea d'origen liberal que sorgeix tot just iniciat el segle XX i que probablement incideix a l'hora de crear aquell clima d'intraquil·litat i d'agitació. A pesar de tot, el decret és certament moderat i respectuós, però terminant pel que fa a l'hora de reclamar per a l'Estat el dret de control, tant a nivell d'inspecció dels locals com de titulació dels ensenyants i precisa detalladament la documentació que hauran de presentar tant els centres de nova creació com "*los actuales establecimientos no oficiales, debidos a fundaciones y obras piadosas*"<sup>14</sup>.

(9) Veg. Gaceta del 2 de juliol de 1902. També al *Boletín Oficial de la provincia de las Baleares*, nº 5.536, del 8 de juliol de 1902.

(10) *Ibidem*, (de la part expositiva).

(11) *Ibidem*, (de la part expositiva).

(12) *Ibidem*, (de la part expositiva).

(13) *Ibidem*, art. 16.

(14) *Ibidem*, art. 29.

De fet, i aquest em sembla un dels punts més arriscats, el decret condiona a la titulació qualsevol tipus de subvenció econòmica: *"Los establecimientos de enseñanza primaria no podran recibir subvención del Estado, la Provincia o el Municipio si sus Directores o Maestros no poseen el título que acredite su capacidad"*<sup>15</sup>.

Pel que fa a l'illa de Mallorca, he pogut consultar a l'Arxiu de la Delegació del M.E. la documentació que presentaren els col·legis que ja existien i els de nova creació durant els primers vint-i-cinc anys d'aquest segle, bona part dels quals coincideixen amb el pontificat del bisbe Pere-Joan Campins i Barceló (1898-1915), un període de temps que cal situar històricament en un ampli procés de conquesta —potser hauríem de dir de reconquesta— de la societat per part d'una Església que ha arribat a comprendre que l'educació *"és un instrument important, una carta que es podia jugar al servei d'aquesta reconquesta"*<sup>16</sup>. La citada documentació comprèn una sèrie de dades ben importants a l'hora d'estudiar la realitat educativa dels centres privats: la instància amb el nom del responsable jurídicament, la seva titulació i el certificat de bona conducta, el reglament del centre, matèries i nivells que s'imparteixen, textos utilitzats i la metodologia aplicada, el material didàctic del que disposa, certificat d'inspecció de l'edifici i plànol, quadre de professors, certificat de que el centre compleix les condicions higièniques determinades per la Reial Ordre del 20 de juny de 1902, distribució del temps, certificat d'inscripció de la congregació religiosa titular en el registre civil, etc.

#### COL·LEGIS D'ENSENYAMENT PRIVAT LEGALITZATS A MALLORCA ENTRE 1901-1925<sup>17</sup>.

Any	Nom del col·legi	Classe d'alumnes	Lloc
1901	Sagrat Cor	femení	Ciutat (So N'Espanyoleit)
1902	C. de la Puresa de M <sup>a</sup> . Sma.	femení	Ciutat C/ dels Oms, 96
	Alfons M <sup>a</sup> . de Ligori	masculí	Ciutat C/ General Barceló
1904	Col·legi de Primera Enseny.	masculí	Ciutat (Sant Jordi)
	C. de la Puresa de M <sup>a</sup> . Sma.	femení	Valldemossa
	Ntra. Sra. de la Consolació	femení	Ciutat (Ets Hostalets)
	Ntra. Sra. de la Consolació	femení	Ciutat (Son Sardina)
	Ntra. Sra. de la Consolació	femení	Ciutat (Es Molinar)
	Ntra. Sra. del Carme *	femení	Sóller
	Sant Vicent de Paül	femení	Vilafranca
	Sant Francesc	femení	Valldemossa
	C. Obreres de Sant Josep	femení	Ciutat C/ Campana, 9

(15) Ibidem, art. 12.

(16) Veg. Gabriel JANER MANILA i Bernat SUREDA GARCIA: "La lluita pel control de l'educació", dins *L'educació a Mallorca (Aproximació històrica)*. Ed. Moll, Ciutat de Mallorca, 1977.

(17) Segons la documentació que he pogut examinar a l'Arxiu de la Delegació del M.E. de les Illes Balears.

Any	Nom del col·legi	Classe d'alumnes	Lloc
	Sant Vicent de Paül	femení	Ciutat (El Terreno)
	Sant Vicent de Paül	femení	Ciutat (Son Rapinya)
	Sant Vicent de Paül	femení	Ciutat (Establiments)
	Sant Vicent de Paül	femení	Ciutat (Sa Vileta)
1906	Sant Vicent de Paül	femení	Ciutat (Coll d'en Rabassa)
	Sant Vicent de Paül	femení	Ciutat (La Soledat)
	C. Ntra. Sra. de Lourdes *	femení	Ciutat, P/ Sant Antoni, 68
	Escola Bella *	masculí	Ciutat, C/ Sant Jaume, 7
	Escola Elemental Completa *	femení	Sóller
	Sant Francesc	femení	Inca
	Sant Francesc	femení	Son Servera
1908	C. del Sagrat Cor *	femení	Ciutat (Sa Indioteria)
	Ntra. Sra. de la Consolació	femení	Ciutat (Sa Indioteria)
1910	Sant Joan B. de La Salle	masculí	Ciutat, C/ de la Concepció
	Sant Vicent de Paül	femení	Ciutat (Son Roca)
	Ntra. Sra. de la Providència	femení	Ciutat, C/ Capuxines, 33
	Sant Vicent de Paül	femení	Ciutat, C/ Moral, 12
	Patronat Obrer	masculí	Ciutat
1911	Pàrvuls de St. V. de Paül		Sóller
	Ntra. Sra. de la Consolació	femení	Ciutat, C/ de Sant Gaietà
	Sant Alonso	masculí	Ciutat, C/ de les Escoles
1912	Associació d'escoles Catòlico-obreres de S. Josep	masculí i femení	Ciutat, Es Born, 94
1916	C. Ursulí per a Srtes. *	femení	Ciutat, C/ de Zavellà, 14
	Ntra. Sra. de la Consolació	femení	Pont d'Inca
	Germans Carmelites	masculí	Ciutat (Santa Catalina)
	C. Evangèlic de Sta. Catalina	masculí	Ciutat, C/ Murillo, 42
1921	Sant Josep	masculí	Ciutat, P/ de St. Matgí, 2
1922	Cervantes	masculí	Ciutat, Rambla, 74
	Acadèmia Madariaga *	femení	Inca
1923	C. de les Trinitàries	femení	Ciutat, C/ de Verí, 7
	Ntra. Sra. de l'Esperança *	femení	Ciutat, C/ de St. Jaume, 3
	C. de Sant Josep *	masculí	Ciutat, C/ Bayarte, 6
	Associació d'escoles Catòlico-obreres de S. Josep	masculí i femení	Ciutat, Plaça de l'Olivar
	"	"	Ciutat, C/ dels Oms, 81
	" (nocturna)	"	Ciutat, C/ dels Oms, 85
	"	"	Ciutat (Ets Hostalets)
	C. de la Puresa de Ma Sma.	femení	Establiments
	Immaculada Concepció *	femení	Ciutat, C/ Olivera, 5
	Escola de nins	masculí	Pòrtol



Any	Nom del col·legi	Classe d'alumnes	Lloc
	C. dels Sagrats Cors	femení	Andratx
	Escola de pàrvuls del nin Jesús		Ciutat, C/ Seminari, 15
	C. dels Sagrats Cors	femení	Pollença
	C. de la Immaculada *	femení	Ciutat (Santa Catalina)
	Escola parroquial de Sant Bartomeu (adults)	masculí	Sóller
	C. de la Sta. Família *	femení	Manacor
	Escola parroquial nocturna de Sta. Eulàlia	femení	Ciutat, C/ Ballester, 52
	C. de Nines	femení	Ciutat, C/ des Moliners
	C. dels Sagrats Cors	femení	Llucmajor
	Estudis Generals	masculí	Ciutat, C/ Concepció, 106
	Jardins de la Puresa		Ciutat, C/ de Sant Pere, 17
	Col·legi Llu·lià *	masculí	Ciutat (Santa Catalina)
	St. Estanislau de Kostka *	masculí	Ciutat (Santa Catalina)
	Escola de So N'Espanyolet	femení	Ciutat (So N'Espanyolet)
	Escola de Son Rapinya *	masculí	Ciutat (Son Rapinya)
	C. de la Puresa de M <sup>a</sup> . Sma.	femení	Ciutat (Son Serra)
	Ntra. Sra. del Perpetu Socors *	femení	Ciutat
	Escola Catòlica Alemanya *	femení	Ciutat
	Acadèmia R. Llull *	masculí	Ciutat, C/ Bisbe Maura, 2
	C. St. Jaume	masculí	Pont d'Inca
	C. St. Miquel	masculí	Llucmajor
	C. de Sant Josep	masculí	Manacor
	C. St. Lluís Gonçaga *	masculí	Algaida
	C. de D. Gabriel Sureda *	masculí	Ciutat, C/ des Vent
	C. Privat de Porreres *	masculí	Porreres
	C. de S'Aranjassa *	masculí	Ciutat (S'Aranjassa)
	C. dels Sagrats Cors	femení	Campos
1925	C. dels Sagrats Cors	femení	Pollença
	E. Parroquial d'Establiments	masculí	Ciutat (Establiments)
	E. Parroquial de Bunyola	masculí	Bunyola

Els col·legis marcats amb un asterisc (\*) són col·legis regits per seglars.

No és aquest el lloc d'anitzar detalladament la pràctica didàctica dels col·legis privats al començament del s. XX. De la lectura dels reglaments i dels plans d'estudi se'n desprenen una sèrie de conclusions interessants pel que fa al coneixement d'una realitat educativa i d'una praxi escolar que ha dominat l'educació mallorquina dels anys posteriors fins al nostre temps, en definitiva fins al darrer quart d'aquest segle.

Estic convençut que la llista que he oferit no és rigorosament completa. Encara n'hi falten. El desordre de l'Arxiu on he treballat no m'ha permès trobar altres expedients. De totes formes, els col·legis que hi manquen no són nombrosos. Tampoc no hi figura una bona part de les escoles que les congregacions religioses tenien obertes a molts de pobles. I això em fa pensar que aquell decret de Romanones no degué aplicar-se d'una forma absoluta i les congregacions devien anar legalitzant els seus col·legis bonament, a mesura que anaven obtenint els títols acadèmics necessaris. De totes formes, i aquí crec que radica un dels problemes essencials sorgits del decret: Ens trobam amb un text legal que obliga els religiosos a legalitzar-se i els exigeix una titulació que, en el cas de Mallorca, no tenen en una gran majoria. Per altra banda, l'Estat no pot oferir una alternativa degut a la situació precària i d'abandonament en què es troba l'ensenyament oficial. I encara més, si tenim en compte que una gran part de les escoles religioses estan dedicades a l'educació de la dona.

De totes formes, el decret de Romanones significà un toc d'alerta per a l'ensenyament privat. I es produí la reacció. Les institucions religioses s'encallaren en una pràctica pedagògica caduca i rutinària, car les poques excepcions moderadament renovadores no tingueren un pes específic i foren quasi sempre un crit en el desert. Una pràctica pedagògica rutinària en quant a la metodologia, autoritària i paternalista. Han après la lliçó i han comprès el poder de l'escola, la força de l'educació en el procés de conservació i de salvaguarda. De totes formes, una vegada aconseguit el control de l'escola privada per part de l'Estat, començarà la lluita de l'Església per orientar el sentit d'aquest control: El combat d'exigir subvencions, de reclamar privilegis i el reconeixement dels serveis prestats per l'escola privada com si fossin oficials.

**LA INSTITUCIONALITZACIÓ DEL PAPER DEL MESTRE DINS  
L'APARICIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU BURGÈS:  
ESTUDI DEL CAS DE MALLORCA**

*Bernat Sureda García*

**INTRODUCCIÓ**

Tothom coneix la dificultat en què es troben els historiadors a l'hora de clarificar el procés de transició entre l'Antic Règim i el sistema burgès, en el cas de l'Estat Espanyol. Aquesta dificultat es manifesta a l'hora de definir conceptes com burgesia, capitalisme, liberalisme, etc., conceptes que prenen, en el cas de l'Estat Espanyol, una significació molt diferent que en la resta dels estats europeus. No es pot parlar tampoc, en el nostre cas, d'un model únic que expliqui aquesta evolució a tot l'Estat. Els intents que en aquest sentit s'han fet en els millors dels casos no han servit i en altres han creat una confusió difícil de superar. Molt més aclaridores són les interpretacions plurimodels que assenyalen, expliquen i posen en relleu les diferències de creixement entre les diverses zones de l'Estat Espanyol. Una altra de les dificultats és la manca d'estudis monogràfics i sobretot d'aquells que amb criteris metodològicament correctes analitzin l'articulació entre els nivells econòmics i els ideològics.

Gairebé sempre els historiadors de l'educació han vist aquesta problemàtica com una cosa estranya a les seves preocupacions. En el meu entendre ja és ben hora que els que ens dediquem al camp històric educatiu tinguem present, a l'hora d'emprendre les nostres investigacions, la problemàtica general de la investigació històrica. Cal obrir

---

(1) El tema d'aquest article es pot veure tractat més àmpliament al meu llibre *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la Escuela Normal*. I.C.E., Palma 1984, que ha aparegut mentre aquest article era en premsa.

el nostre camp d'estudi al més variat ventall d'investigadors, per tal d'assolir una visió interdisciplinària del fet educatiu, però cal també orientar les nostres investigacions i aportar les nostres conclusions en el marc de la historiografia general. El fet educatiu pot donar molta llum a l'hora d'entendre una dinàmica històrica determinada. Per això vull orientar aquesta comunicació analitzant la institucionalització del paper del mestre i la seva figura des de finals de la Il·lustració fins a la creació de l'Escola Normal de Mestres, dins el context més general de la transició entre la ideologia d'Antic Règim i la liberal burgesa.

### ***EL MESTRE I EL SISTEMA EDUCATIU LIBERAL-BURGÈS***

La figura de l'educador és inseparable del concepte d'educació institucionalitzada. Tan prest com parlem d'institucions educatives ho hem de fer també de l'educador. Però es pot dir que la figura del mestre d'ensenyament primari, tal com ara es concep, té un moment d'aparició històrica. Aquesta aparició i evolució estan lligades a la formació de l'aparell educatiu burgès. Cal dir que quan parlem de mestres feim referència a persones dedicades exclusivament i professionalment a l'ofici d'ensenyar i lligades a l'ensenyament elemental, amb una formació més o menys especialitzada per a complir la seva funció i amb un paper social que s'anirà configurant al llarg d'un procés històric.

Aquest procés d'institucionalització del mestre està lligat a les transformacions econòmiques, ideològiques i socials que es produeixen al llarg del s. XIX. L'augment quantitatiu i qualitatiu d'ensenyament, sobretot als nivells elementals, la progressiva organització i estatalització d'aquest ensenyament i la funció que ha de tenir reclamen una nova figura d'educador. Les seves característiques, que s'aniran configurant progressivament seran professionalització, formació especialitzada, consciència de la seva missió, que anirà assumint un to quasi sagrat, prestigi social conseqüent (elements ideològics necessaris per a justificar i assegurar la seva docilitat i acceptació de la ideologia dominant), burocratització i funcionarització progressives, així com esperit de cos. Aquestes característiques es van perfilant, clarificant i matisant al llarg del s. XIX, fins a trobar en el s. XX la seva màxima expressió.

En el cas de Mallorca l'estudi d'aquest procés des de finals del s. XVIII fins a la meitat del s. XIX ens dona elements per a comprendre la dinàmica històrica a casa nostra.

### ***ETAPA PREVIA: L'ÈPOCA DE LA IL·LUSTRACIÓ***

A finals del s. XVIII a Mallorca com a la resta de l'Estat Espanyol es comencen a produir una sèrie de vectors de canvi en el si del sistema educatiu. Cal dir que a Mallorca les idees il·lustrades es difonen entre un nucli molt reduït d'intel·lectuals, units en el grup dels funcionaris borbònics. A casa nostra no es pot parlar de l'existència d'un grup social que col·labori amb ganes i per als seus propis interessos econòmics en la reforma. No es donen les transformacions econòmiques que provoquen l'esperit reformista entre les classes privilegiades de les zones agràries interiors de l'Es-

tat Espanyol<sup>2</sup>. Menys es pot parlar de l'existència d'un grup burgès que pogués sentir-se solidari de les noves idees. El grup il·lustrat mallorquí, és un grup poc articulat i mancat més de consciència de classe que de por a perdre els privilegis rebuts del govern borbònic. Amb aquest grup col·laboren alguns intel·lectuals de més bona fe que capacitat pràctica.

Aquesta naturalesa del grup il·lustrat mallorquí fa que a casa nostra no es generin fórmules innovadores pròpies, sinó que es vulguin aplicar models forans, en la majoria dels casos mancats de capacitat de realització.

La política que segueixen els il·lustrats mallorquins vers els mestres és una bona prova del que fins aquí s'ha dit.

Les minories cultes de l'illa són ben conscients del baix grau de preparació dels mestres i de l'elevat grau de correlació que hi ha entre aquesta manca de preparació i la deficient estructura educativa. L'ensenyament en la majoria dels casos està en mans dels clergues, seglars o regulars, i d'alguns batxillers fracassats, que no saben fer res més que mal guanyar-se la vida fent escola. Els clergues són els únics que poden sobreviure amb el baix salari que es paga. Per això, malgrat els aires secularitzadors i les repetides ordres manat als Ajuntaments la contractació de mestres titulats, la cosa no varia gaire. Els Ajuntaments, ofegats per les càrregues impositives, procuren fugir de la contractació de mestres per no pagar els sous. Per altra part els mestres són pocs i no sempre es troben persones amb títol que vulguin anar a un poble a ocupar una plaça. Els pocs mestres titulats no es mouen de la ciutat, on és més fàcil trobar alumnes que paguin i fer-se un sou decent<sup>3</sup>. Són també "rara avis" els que dominen bé el castellà i que per tant puguin complir les ordres que s'ensenyi en aquesta llengua. Poca cosa poden fer les minories rectores de la societat mallorquina...

L'obsessió castellanitzadora fa veure a alguns una solució: importar mestres de castellà. Per això, cosa que és un bon exemple de la mentalitat dels funcionaris borbònics establerts a Mallorca, l'Intendent de l'Audiència escriu al Governador del Consell de Castella que el que falten a les Illes són :

*"... Escogidos maestros de primeras letras que bien dotados vengan de las provincias de Castilla a enseñar nuestra lengua matriz a bien escribir y recibir buenas impresiones para adquirir gusto a los estudios y entrar con deliciosa ambición a las ciencias"*<sup>4</sup>.

La realització d'aquest projecte és desaconsellada pel Fiscal de la mateixa Audièn-

(2) Es pot veure el model proposat per G. ANES: *Las crisis agrarias en la España moderna*. Ed. Taurus, Madrid 1969. Del mateix autor: *Economía e "Ilustración" en la España del siglo XVIII*. Ed. Ariel, Barcelona 1969.

(3) Es pot veure aquest tema més àmpliament tractat en el meu article "Reformisme il·lustrat i educació elemental a Mallorca (1775-1835)", publicat en el llibre *L'educació a Mallorca: Aproximació històrica*. Ed. Moll, Palma de Mallorca 1977, pp. 11-38.

(4) "Informe del Intendente sobre la necesidad que hay en esta isla de maestros castellanos de primeras letras", 9 de març de 1777. Arxiu Històric de Mallorca (A.H.M.), Sec. Real Acord 1977, nº 30.

cia <sup>5</sup>. Els motius que dona són ben interessants. En primer lloc l'illa no pot pagar l'elevat cost que això comportaria. Era impossible elevar en aquells moments les càrregues fiscals ja de si molt elevades. Sorgiria també un problema de difícil solució. Els mestres castellans desconixerien la llengua de Mallorca i per tant no es podrien entendre amb els seus alumnes. Li pareix també difícil que els mestres arribats de Castella puguin aprendre la llengua del país: "*porque el común de los que se dedican a este ejercicio no es muy instruido*" <sup>6</sup>. Ja es pot veure quina opinió es té dels que es dediquen a la professió.

La idea d'anar a cercar mestres castellans tornarà a sortir repetida a un altre informe, aquesta vegada del Síndic Personer de l'Ajuntament de Ciutat, l'any 1783.

*"Siempre han repugnado estos naturales hacer venir maestros castellanos, suponiendo que en Mallorca los hay de muy buenos, puede ser pero hasta ahora no se han visto salir a la luz"* <sup>7</sup>.

L'any 1802 la Sociedad Económica Mallorquina escriu una carta a la de Madrid per contractar, en aquella ciutat, algun mestre per cobrir dues places que té vacants a les seves escoles de primeres lletres <sup>8</sup>.

La posició de les minories mallorquines i sobretot dels funcionaris borbònics es mou en una dinàmica de menyspreu profund envers el poble mallorquí. Mallorca és en aquests moments una colònia, fiscalment explotada pel govern central. Les minories cultes autòctones, quan no col·laboren, mantenen una postura de reacció tan tímida que no es nota. L'Església és l'única institució que defensa, pels seus interessos, la llengua del poble <sup>9</sup>. El menyspreu envers la cultura i la llengua del país és tan manifest que l'Intendent acaba l'informe abans comentat amb aquestes paraules:

*"Desterrado el sensible barbarismo que se experimenta, y conciliado por este camino, más inclinación de estos naturales a los que pasamos el mar para dirigirlos y tratarlos"* <sup>10</sup>.

Es pot dir que el pensament educatiu il·lustrat, i molt concretament a casa nostra, es mou encara dins les fórmules de l'Antic Règim. L'educació és obra de caritat. Se cerquen solucions provisionals, immediates i parcials a les deficiències que s'observen.

---

(5) "Informe del fiscal de la Audiencia sobre la necesidad de maestros castellanos", 22 de febrer de 1778. A.H.M., Sec. R.A. 1777, nº 30. Es pot veure l'expedient complet a l'Arxiu Històric Nacional. Sala de Consejos. Escribanía de la Corona de Aragón. Exp. nº 10.

(6) Idem.

(7) "Informe del Síndico Personero del Ayuntamiento de Palma sobre el estado en que se halla la enseñanza primaria en la ciudad", 30 de noviembre de 1769. A.H.M. Sec. Audiencia. Llig. XX, nº 1.791.

(8) S.E.A.P. Acta de la sessió de dia 25 de març de 1802. A.H.M. Tom VI.

(9) Veg. LLOMPART, G.: *La Real Cédula de 1768 sobre la difusión del castellano y su repercusión en la Diócesis de Mallorca*. "Boletín de la Sociedad Arqueológica Luliana", tom XXXIII (1965), pp. 357-379.

(10) "Informe del Intendente...". Op. cit.

L'Estat no ha assolit encara la seva funció educadora, ni es pensa encara en una estructura global, orgànica i sistemàtica.

### EL DESENVOLUPAMENT D'UNA IDEA

Els primers trenta anys del segle XIX són a Mallorca una continuació de l'estructura econòmica anterior. Com assenyala Bartomeu Barceló, el s. XIX comença a la nostra illa sota un signe negatiu, de crisi econòmica, epidèmies, etc.<sup>11</sup>. Malgrat aquesta situació es produiran una sèrie de factors que cal ressenyar i que faran fins a cert punt canviar la mentalitat i preparar canvis més profunds en el camp de l'ensenyament.

La guerra contra el francès i la situació no bèl·lica de l'illa provoquen la vinguda d'un gran nombre de persones, partidaris uns, contraris els altres, de les idees constitucionals. La polèmica s'enceta i arriba a tenir una gran força i virulència. Els liberals mallorquins deixen sentir la seva veu<sup>12</sup>. Els mestres establerts a la ciutat veuen augmentar la competència amb un gran nombre de persones que ofereixen els seus servicis com a mestres per tal de poder sobreviure. L'any 1812 tres dels mestres titulats de la ciutat envien una carta a l'Ajuntament per exigir l'aplicació dels decrets que manen que no es pugui obrir escola sense tenir l'oportú títol<sup>13</sup>. Com es pot veure, aquesta reclamació demostra que els mestres comencen a tenir un cert esperit de cos i s'uneixen per a la defensa dels seus interessos. Malgrat la reclamació, les autoritats illenques mantenen una postura tolerant. La falta de mestres en els pobles recomana no ésser excessivament escrupolosos amb la titulació<sup>14</sup>. Aquestes reclamacions a partir d'aquest moment es repeteixen sovint, i es produeixen denúncies contra mestres no titulats<sup>15</sup>.

A l'època del Trienni Constitucional, la postura de les autoritats torna més inflexible i es mana tancar totes les escoles que no tinguin mestre titulat<sup>16</sup>. Però possiblement aquesta mesura va més dirigida vers els ordes religiosos que no cap als mestres.

Un altre dels fets que té influència en aquesta època és la introducció de nous mètodes didàctics. L'any 1816 en Francisco Woitel, que havia estat el director de l'Institut Pestalozziano de Madrid és a Mallorca fent estudis d'Història Natural i coneix en Nicolau Pons, mestre de primeres lletres, amb el qual manté converses<sup>17</sup>.

(11) BARCELO PONS, Bartomeu: *El segle XIX a Mallorca*. O.C.B., Palma, p. 9 i ss.

(12) Veg. DIAZ DE CASTRO, F.J. i altres: *Los origenes de la prensa política en Mallorca (1812-1814)*. "Mayurqa" nº 16, pp. 309-345.

(13) Actes municipals. Dia 9 de desembre de 1812. A.M.P.

(14) Actes municipals. Dia 23 de maig de 1813. A.M.P.

(15) Veg. A.H.M. Sèrie A. Llig. 92, nº 5 (1817) i també A.M.P. Llig. 855, nº XV (1821).

(16) Veg. "Sobre que se suspendan las clases por aquellos maestros que no tengan título" 1821. A.M.P. Llig. 859, nº 11.

(17) D'aquest viatge ens dona notícia en MORF, H.: *Pestalozzi en España*. J. Lozano, Madrid 1928, p. 46. Veg. també: "Informe que hace la comisión de instrucción pública del Ayuntamiento de Palma, sobre el método de enseñanza de Lancaster y sus progresos", Palma 1838. A.M.P. Llig. 925, nº VI.

En Pons, estimulat per aquestes converses, introduirà a la seva escola alguns elements del mètode del pedagog suís, però ben prest s'adona de la impossibilitat d'aplicar un mètode tan complex sense conèixer-lo més que de parlar amb en Woitel i de llegir-ne algunes coses <sup>18</sup>. Poc abans de 1820 l'inquiet Pons coneix el mètode de Lancaster i el combina amb els elements de Pestalozzi que coneixia. Les seves experiències reben l'any 1820 el suport de la Diputació, que li encarrega la direcció d'una escola <sup>19</sup>. Per aquesta època el parèntesi constitucional afavoreix la difusió del mètode d'ensenyança mútua i es creen altres escoles a ciutat i a Felanitx <sup>20</sup>. No per això queda oblidat el mètode de Pestalozzi que segueix tenint ressó entre els cercles cultes. El *Diario Patriótico de la Unión Española* de Ciutat publica el dia 5 de novembre de 1823 una nota en la qual s'anuncia un curs de llegir i escriure amb mètode de Pestalozzi <sup>21</sup>.

Encara que la difusió dels mètodes nous, per manca de suport oficial, quedi congelada al final de l'època constitucional, són ja ben coneguts en els cercles dedicats a l'ensenyament. Les experiències innovadores no han fet canviar gaire l'estat de l'ensenyament, però alguns mestres han pres consciència de la seva manca de preparació. Aquest estat d'ànim es manifesta en el fet que Pons, devers el 1821, es traslladi, pagant de la seva butxaca i aprofitant unes vacances, a Barcelona per veure com s'apliquen en aquella ciutat els nous mètodes <sup>22</sup>.

Cal fer esment d'aquest fenomen que demostra els inicis de la consciència professional dels mestres a Mallorca. Es pot veure també com els intents renovadors en aquesta primera època del s. XIX no superen tampoc l'estadi de mesures parcials i fraccionàries. Es vol suplir les deficiències del sistema introduint els mètodes de més fama en aquell moment. Malgrat que l'Informe Quintana dibuixàs un sistema global i estructurat, els liberals de l'època constitucional, mancats de força i temps suficient per a introduir reformes més profundes, recorren al sistema mutu. Un sistema que, a més d'estalviar mestres, no en reclama cap preparació especial. A aquesta època es comença a difondre la idea que no basta amb això, cal formar bons mestres abans d'introduir nous mètodes. Es necessari construir l'edifici abans de pintar les parets <sup>23</sup>.

---

(18) Veg. el mateix informe esmentat a la nota anterior.

(19) Vegeu Actes de la Diputació. Sessió de dia 3 d'octubre de 1820. També "*Varios documentos para la formación de los pliegos trimestrales correspondientes a la sección de Instrucción Pública*". Palma 1821-1822. Concretament el que correspon al març de 1821. En aquest es conte un informe sobre la forma com en Pons combina el mètode de Lancaster amb el de Pestalozzi. Sobre aquest tema es pot també consultar COLOM, A.J.: *Las escuelas de primeras letras de Palma (1800-1850)*. "Perspectivas Pedagógicas" nº 39 (1977), pp. 293-300.

(20) Veg. BAUZA y ADROVER, C.: *Història de Felanitx*. Imp. Reus, Felanitx 1923, tom IV, pp. 129-130.

(21) "Diario Patriótico de la Unión Española", 5 de novembre de 1823, p. 4.

(22) Vegeu "Informe... sobre el método de enseñanza de Lancaster". Op. cit., p. 25.

(23) No crec que es puguin atribuir solament a l'oposició que els mestres del país mantenen contra els nous mètodes les repetides afirmacions en el sentit que cal millorar la situació i la preparació dels mestres abans d'introduir nous mètodes. Vegeu NAHARRO, Vicente: *Arte*



A Mallorca, a partir de 1830 i seguint els estudis del professor Barceló <sup>24</sup>, es pot parlar d'una recuperació de l'economia. L'any 1829 acaba la guerra colonial i es reprèn el comerç amb les Antilles. L'any següent, la conquesta d'Alger pels francesos conjurà el perill dels corsaris a les aigües mediterrànies. Políticament, el començament l'any 1833 de la regència de Maria Cristina obre les portes a una època d'afirmació liberal. Tots aquests factors es deixen sentir en el pla educatiu. A l'illa ens trobam amb una època de tranquil·litat política que les revoltes carlines no poden destorbar; és també una època de creixement econòmic. El nombre d'escoles augmenta i els governants illencs són més sensibles i atents que mai als problemes de l'ensenyament. L'any 1834 un qüestionari que es passa a totes les escoles posa en relleu l'existència a ciutat de 22 escoles d'ensenyament primari regentades per 14 mestres, dels quals tan sols un no té títol real. Hi ha també escoles als convents dels Trinitaris, Franciscans i Jesuïtes, que seran expulsats l'any següent <sup>25</sup>.

L'any següent els comissionats d'instrucció pública del Partit de Ciutat escriuen els resultats d'una visita d'inspecció a les escoles de Palma:

*"Después de esta mirada general, pasando revista a las escuelas en particular, empezarán los comisionados por las que existen en los conventos y procurarán ser breves porque anhelan salir pronto de la situación incómoda y forzada en que se hallan al tener que manifestar innumerables defectos de estas enseñanzas, que pudieran ser las primeras pero que son en realidad las más abandonadas. (...)*

*En las escuelas de particulares al contrario, cualquiera sea el número de alumnos y la extensión de las enseñanzas, se observa siempre cierto orden y arreglo, se nota bastante emulación y en pocas solamente se deja de advertir ensayos de algún método moderno."* <sup>26</sup>

Encara que la posició liberal dels informants i la seva intenció de desprestigiar l'educació impartida pels ordes religiosos siguin massa manifestes, no deixen d'esser significatius els elogis dirigits vers els mestres de les escoles particulars.

A principis de l'any 1836 es produeix la inauguració de l'Institut Balear de segona ensenyança, que sens dubte degué esser un poderós estímul per a tots aquells que es dedicaven al camp de l'ensenyament elemental.

Als locals que havien deixat buits els jesuïtes es creen l'any 1835 i subvencionades per l'Ajuntament de Ciutat dues escoles encarregades als mestres Pons i Francesc Riutord. A aquestes escoles s'aplicarà el mètode d'ensenyament mutu i hi podran assistir els mestres de poble que ho desitgin per tal d'aprendre el mètode i aplicar-lo després als seus pobles <sup>27</sup>.

---

*de enseñar a escribir cursivo y liberal inventado por D. Vicente Naharro. Imp. de Vega y Cia. 1820, vegeu-ne l'introducció. També DIAZ MANZANARES, José: Nulidades de la enseñanza mutua por Lancaster comparada con los sistemas españoles por... Imprenta de Fermín Villalpando, Madrid 1821, p. 29.*

(24) BARCELO PONS, B.: Op. cit., p. 19.

(25) A.M.P. Llig. 922, nº 7, 256.

(26) Reproduït a LLABRES BERNAL, J.: *Noticias históricas de Mallorca, siglo XIX*. Tom III, Palma de Mallorca 1959, p. 556.

(27) A.M.P. Llig. 925, nº VI.

Durant aquests anys es comença a notar a nivell oficial la influència dels intel·lectuals liberals, retornats de l'exili. Encara que en un principi pareix que es torna a impulsar el sistema mutu per suplir la manca de mestres, ben prest, i a mesura que els retornats comencen a prendre posicions de poder, es capgira la política i es va cap a mesures més profundes <sup>28</sup>. El 1836 es publica el "Plan general de Instrucción pública". En aquest pla es forja el que serà la figura del mestre dins l'estructura d'un nou sistema educatiu: formació especialitzada, que impartiran les Escoles Normals que es crearan, sous fixos, vivenda per a ells i les seves famílies, declaració explícita de l'honorabilitat del càrrec <sup>21</sup>.

L'any 1837 en Nicolau Pons i en Francesc Riutord sol·liciten a la Diputació de les Balears que els subvencioni un viatge d'estudis a París i a Londres per observar-hi l'aplicació dels nous mètodes i el funcionament en general de l'ensenyament elemental. Ells mateixos havien estat nomenats per assistir, d'acord amb la circular de 16 de febrer de 1835, a l'Escuela Normal Central de Enseñanza Mutua creada l'any 1834 a Madrid. Malgrat el nomenament, restaven encara a Mallorca sense que el govern central els hagués reclamat. Els diners de les despeses que ocasionaria el viatge i la seva estada a Madrid eren ja destinats i la Diputació va veure amb bons ulls aquesta iniciativa <sup>30</sup>.

Els mestres mallorquins visitaren les escoles normals de París i Londres. Una vegada tornats a l'illa informen del que han vist. Els punts fonamentals del seu informe són els següents:

- a) Als països visitats, l'ensenyament elemental no es dona de forma unitària, com es fa a l'illa, sinó de forma graduada. Per primera vegada es parla a casa nostra d'ensenyament graduat, un ensenyament graduat que no s'introduirà de forma oficial fins ben entrat el segle XX.
- b) L'educació que es dona a les dones és la mateixa que la que s'imparteix als homes. A Mallorca l'educació de les nines es reduïa a les arts de la costura. Per això la paraula "costura" ha quedat en el llenguatge popular com a sinònim d'escola.
- c) Els viatgers s'adonen també que el mètode d'ensenyament mutu no és ja el més corrent i que en el seu lloc es comencen a difondre el simultani i el mixt, encara no conegut a Mallorca.

En Pons i en Riutord descobreixen també, i així ho fan saber a la Diputació, la importància de la gimnàsia i la música a l'ensenyament elemental. També descriuen

---

(28) Aquesta és una època molt poc estudiada a nivell de política oficial. Es pot consultar, per la informació que dona, l'article d'ANTON MATAS, Isabel: "La primera Escuela Normal de Maestros del Estado Español", dins *Evolución histórica de la Educación en los tiempos modernos*. Instituto San José de Calasanz de Pedagogía, C.S.I.C., Madrid 1958, sobretot les pàgines 11-17.

(29) El "Plan general de Instrucción pública", aprovat per decret de 4 d'agost de 1836, es troba reproduït a *Historia de la Educación en España (Textos y documentos)* Tom II. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1979, pp. 118-144. Vegeu la referència als mestres a les pàgines 121-122.

(30) Actes de la Diputació de les Balears, sessió de dia 30 de març de 1838.

el que anomenen "salas de asilo para niños de ambos sexos de 2 a 7 años", referint-se possiblement a les llars d'infants o escoles de pàrvuls <sup>31</sup>.

Com es pot veure, va esser un viatge ben aprofitat. Els mestres mallorquins tenien el seu primer contacte directe amb el que era la pràctica pedagògica a l'estranger. En Pons i en Riutord són ja professionals de l'ensenyament preocupats per la seva feina i per la seva formació. El 1839 es crea a Madrid l'Escuela Normal Central, radicalment diferent als assaigs anteriors. Aquesta escola no és ja un lloc per anar a veure aplicar un mètode determinat. Les finalitats queden ben de relleu en aquestes paraules del que va esser el seu director i màxim inspirador, Pablo Montesino:

*"Las escuelas de que vamos a tratar no son las que últimamente se titulaban entre nosotros escuelas normales, ni aun lo que en nuestro idioma expresa la palabra normal. Mejor les convendría el nombre de seminario de maestros, y así se llama en efecto muchas veces cuando se quiere significar con precisión el verdadero objeto"*.

I continua més endavant:

*"Se deja discurrir que estas escuelas deberán estar organizadas de manera que puedan hacer el servicio para que se destinan, suministrando los conocimientos necesarios para la enseñanza y fomentando las disposiciones convenientes en el individuo para el ejercicio de una profesión, en que no son tanto las doctrinas como los actos, la ciencia como la conducta, ni aun el consejo como el ejemplo, lo que se requieren en el profesor"* <sup>32</sup>.

Els dos mestres mallorquins que havien sortit a l'estranger són reclamats a Madrid perquè ensenyin a aquella escola central les seves experiències. A les Actes de la Diputació, sessió del dia 21 de març de 1839, es pot llegir:

*"Los alumnos comisionados a París i Londres son solicitados por la Escuela Central de Madrid por si pudiesen ser útiles en la capital, la Diputación señala que actualmente estos maestros estan dirigiendo las escuelas que la Diputación les ha encargado y que no se les puede obligar a viajar a Madrid"* <sup>33</sup>.

La Diputació de les Balears, gelosa dels seus mestres, no està tampoc disposada a gastar gaire diners en viatges. Aquests dos mestres mallorquins i alguns pocs més són excepcions entre el magisteri de l'illa, però la diferència entre ells i els que es dediquen a l'ensenyament a finals del s. XVIII és massa gran perquè no es pugui interpretar històricament com a molt significativa.

L'any 1841 s'inaugura a Palma al Convent de la Consolació, la primera escola de pàrvuls, i l'any següent l'Escola Normal de Mestres de les Balears, que comptaria entre els seus professors amb Francesc Riutord <sup>34</sup>.

(31) Actes de la Diputació de les Balears, sessió de dia 26 de novembre de 1838.

(32) MONTESINO, Pablo: *Escuelas normales, su objeto principal, su organización, medios y modo de establecerla, ventajas que deben resultar de su establecimiento*. "Boletín Oficial de Instrucción Pública", tom I (1841), pp. 83-84.

(33) Actes de la Diputació de les Balears, sessió de dia 21 de març de 1839.

(34) Veg. GAMUNDI, Pedro: *La enseñanza en Baleares hacia 1850*. "El Magisterio Balear", Palma de Mallorca, 18 de maig de 1901, nº 20, p. 181.

## *CONCLUSIÓ*

Cal posar en relleu la significació del fet que en sis anys sorgesquin a Mallorca fenòmens educatius tan importants com són: La creació de l'Institut Balear, el viatge d'en Pons i en Riutord, la creació de la primera escola de pàrvuls i la inauguració de l'Escola Normal de Mestres. La importància i la significació d'aquests fenòmens fan pensar en un conjunt de vectors que actuen en la societat mallorquina i la transformen. Un altre cop els fenòmens educatius han posat en relleu l'existència d'una dinàmica històrica que en aquest cas obre a Mallorca les portes de l'època contemporània.

**L'ESCOLA PROFESSIONAL DE LA DONA  
DEL PATRONAT SOCIAL FEMENÍ DE LLUCMAJOR**

*Jordi Vallespir Soler*

*“L'Escola Professional de la Dona, establerta a Lluçmajor com a filial i a despeses del Patronat Social Femení, es proposa...”<sup>1</sup>.*

Així comença el primer article del Reglament de l'Escola, publicat el Gener del 1946, sobre la qual intentarem fer una simple exposició dels aspectes més significatius, més que una valoració crítica o un estudi profund de la mateixa. Amb tot, es pot afirmar que estam davant una labor pedagògica-social que exercí una notable influència en la vida cultural —bastant tancada i exclussiva d'una minoria— del poble de Lluçmajor des d'abans de la mitat d'aquest segle.

Una de les primeres coses que ens crida l'atenció és el saber com s'arriba a la creació de l'Escola que no va eixir d'imprevist dins un ambient i en unes circumstàncies que no li eren del tot favorables i les relacions existents entre ella i el Patronat que la fa possible. Per tot això caldrà tornar uns anys arrera, exactament vint.

L'any 1926 arriba destinat a Lluçmajor el religiós franciscà Joan Caldentey i Vidal (Vilafranca, 1901 - Nova York, 1969), home actiu i dinàmic, polifacètic i amb gran visió de futur, qui exercirà un paper molt important en la vida cultural del poble durant un quart de segle.

Al poc temps, essent Director del Col·legi “San Bonaventura”, organitzà la “Catequesi de les Filles de Maria”, l'any 1930. Aquesta Associació que en principi desenvolupà una labor essencialment pastoral, obrí poc a poc les portes a tota mena d'activitats socials i culturals; activitats que, juntament amb les funcions teatrals i certàmens

---

(1) *Reglament de l'Escola Professional de la Dona*, cap. 1, art. 1, p. 5.

literaris que s'organitzaven amb els alumnes del Col·legi, fan necessària la creació d'una nova entitat que coordini els esforços i els faci aprofitables per a un màxim de gent.

Sorgeix així, de la mà del P. Caldentey, el "Patronat Social Femení" amb els locals al carrer Convent, l'any 1935 <sup>2</sup>. Les finalitats del Patronat, entre altres, eren les següents: "*dur a terme una formació religiosa, moral i cultural de la joventut obrera femenina*" i "*ocupar-se de totes les qüestions que interessin a la vida social i professional de la dona obrera*" <sup>3</sup> i els mitjans que suggeria per a aconseguir-ho eren:

- Una catequesi
- Una escola nocturna
- Una biblioteca ambulant
- Una coral
- Cercles d'estudis
- Un grup de teatre <sup>4</sup>.

Al mateix temps, el 24 de Novembre, s'inaugura al carrer de Sant Francesc un teatre-saló d'actes on s'hi duran a terme la majoria d'activitats i que serà una de les principals fonts d'ingressos del Patronat <sup>5</sup>.

Des dels primers dies les activitats culturals foren contínues <sup>6</sup> i molt intenses com es pot deduir dels programes; al Juny del 1936, per exemple, es dugueren a terme al menys vuit funcions. La gran quantitat i diversitat d'actes culturals: teatre, sarsuela, cinema <sup>7</sup> i documentals, vetlades poètiques i literàries, conferències, concerts... fan de Lluçmajor un focus cultural de primer ordre.

Amb la posta en marxa del Patronat, s'acabava de donar una gran passa; però la realitat és que els projectes del P. Joan eren molt més ambiciosos, i aquesta no era sinó una primera etapa.

L'any 1939, el 24 de Maig, es reconeix oficialment el Col·legi "San Bonaventura", on hi funcionen dues seccions: una masculina i l'altra femenina <sup>8</sup>.

---

(2) Pel Reglament, imprès a la mateixa impremta del Patronat, deduint com a data de fundació el 9 de Setembre del 1935, encara que el Govern Civil no l'aprovàs fins el 16 del mateix mes i el Bisbe Miralles no donàs el vist i plau fins el 20 de Desembre.

(3) *Reglament del Patronat Social Femení de Lluçmajor*, cap. I, art. 1, p. 1.

(4) Reglament citat, cap. II, art. 3, p. 2. A partir del capítol cinquè, s'especifiquen els objectius de cadascuna d'aquestes institucions.

(5) Aquest local tenia cabuda per unes dues mil persones i el dia de la inauguració en quedaren més de cinc-centes sense poder-hi entrar. Actualment funciona com a sala de cinema. Vegeu: *La Almudaina* del 26 de Novembre; *Correo de Mallorca* del 27 de Novembre i també l'"*Heraldo de Cristo*", que hi dedicà un ample reportatge.

(6) *Correo de Mallorca*, dies 5, 11 i 29 del mes de Desembre del 1935.

(7) El 25 d'Octubre del 1936, es projectà la pel·lícula "Desfilé de primavera" amb la qual s'inaugurà al poble el cinema sonor.

(8) Aquest fet resultava un gran problema pel Col·legi ja que amb poca matrícula comptava amb el professorat titulat i es tenien que doblar les classes degut a les dues seccions. El que pogués anar endavant fou gràcies a les aportacions econòmiques del Patronat.

El Director del Col·legi i del Patronat, preocupat també per la formació religiosa de les al·lotes, publicà a despeses del Patronat "*Verdades y cuentos de doncellas*", el 1943 i "*... ¡y bebe y danza la ciudad!*...", l'any 1945.

Sis anys més tard arribà el torn a l'"Escola Professional de la Dona". El dia 20 de Gener del 1946 es publicà el Reglament redactat pel mateix P. Caldentey, on hi restaven inclosos els objectius proposats i les activitats que s'havien de dur a terme. Tot aquest Reglament és una mostra viva del que va esser aquesta Escola Professional del qual en veurem ara un parell de punts.

Els objectius que es pretenen aconseguir amb l'Escola són:

- 1.- "*Esser centre complementari de la feina pedagògica i cultural del Patronat...*".
- 2.- "*Capacitar a les alumnes i sòcies del Patronat per a les diferents professions de la dona*".
- 3.- "*Evitar que moltes d'alumnes i sòcies hagin de renunciar als beneficis i ensenyances del Patronat abans de temps, degut a la necessitat d'aprendre un ofici per a guanyar-se la vida*".
- 4.- "*...estimular i arrelar l'amor al treball, la rectitud en les compres i les vendes, el principi d'ajuda mútua, l'honestitat de costums i el desig de superació en la presentació cada vegada més perfecte de les feines a elles encomanades*"<sup>9</sup>.

Per tot això es durà a terme l'ensenyament de les diverses matèries a tres nivells: una etapa preparatòria<sup>10</sup>, un curs d'aprenentatge i un altre, el darrer, de perfeccionament<sup>11</sup>.

L'etapa preparatòria comprenia dos cursos i pretenia orientar professionalment a les nines de dotze i tretze anys, una vegada acabats els estudis primaris. S'efectuaven unes proves, redactades per la mateixa Escola, amb la intenció de descobrir en què mostraven més aptituds per així encaminar-les millor en l'elecció d'ofici o professió. Les assignatures eren les següents: cultura general, dibuix, pràctiques de taller i formació religiosa, moral i patriòtica.

Les etapes d'aprenentatge i perfeccionament es duïen a terme en dos cursos cíclics que comprenien les següents matèries i especialitats:

- Arts gràfiques: caixistes, impressores, litògrafes, enquadernadores i decoradores de llibres.
- Arts del vestit: tall i confecció del vestit, tall i confecció de roba blanca, tall i confecció del menudall per a infants, guanteria i capelleria.
- Arts del teixit: labors de punt, brodats, randes, catifes, tapissos i teixit a mà.
- Treballs artístics: pepes i ninots, joguineria, flors artificials, pintura, ceràmica i esmalt i feines en couro.

(9) *Reglament de l'Escola Professional de la Dona del Patronat Social Femení de Lluçmajor*, cap. I, art. 1, pp. 5-6.

(10) De la qual quedaven dispensades les alumnes que ténien fets els tres primers cursos del batxillerat. Reglament citat, cap. IV, article 7.

(11) *Ibidem*, cap. II, pp. 7 i ss.

A més, dins cada especialitat, hi havia les següents matèries fonamentals i complementàries que eren obligatòries a totes les alumnes, encara que cada alumne podia sol·licitar la possibilitat d'assistir a classes d'una matèria aïllada, la qual cosa es concedia sempre i quan no s'obstaculitzàs el bon funcionament del Centre:

- Ensenyances fonamentals: dibuix artístic aplicat a la professió i exercicis d'inventiva de dibuix decoratiu.
- Ensenyances complementàries: urbanitat, higiene, economia domèstica, nocions de Dret, història artística de la professió i tecnologia i metodologia professional.

Per poder seguir els plans d'instrucció i formació de l'Escola calien una sèrie de condicionaments, com eren: *"haver complert els dotze anys, esser sòcies del Patronat, tenir bona veu o afició a la música, pertànyer a la Coral Femenina, a la Rondalla o al Grup de Teatre del Patronat i aprovar un examen teòric-pràctic"*<sup>12</sup>. Part d'aquestes normes es donaven amb la finalitat de sostindre el Patronat, ja que aquest feia possible la majoria d'actes culturals i el funcionament de la mateixa Escola.

És interessant assenyalar que per promoure l'interès pel treball, tenien matrícula gratuïta totes les alumnes que aconseguien la nota d'Excel·lent a la mitat de les assignatures i se'ls garantia el poder-se quedar com a professores de l'Escola una vegada acabats els estudis<sup>13</sup>.

Finalitzats els quatre anys d'estudis es concedia el títol de Mestres de Taller o, després d'una revàlida, el de Professorès<sup>14</sup>.

Aquest era el programa del Centre i pensam que encara avui podria esser prou vàlid i profitós —al menys pel que fa referència a les assignatures i a l'orientació professional—, pels centres de Formació Professional. Es pot assegurar, per altra part, que aquests cursos no es quedaren en simples projectes ja que hem pogut parlar amb persones que hi participaren activament<sup>15</sup> i ens confirmen que s'impartien totes les matèries abans assenyalades.

Les classes es desenvolupaven en un ambient familiar i al mateix temps amb rigidesa acadèmica. La metodologia era senzilla però efectiva: després de les explicacions, es feien pràctiques sobre allò que s'acabava de veure ja que la matrícula, de dotze a quinze alumnes, ho permetia perfectament.

Després d'això no es pot sinó avaluar positivament aquesta tasca cultural que, dedicada essencialment a la formació i orientació de la dona, ha estat única dins la història de l'educació a Lluçmajor i, tal volta, a Mallorca. Hem de notar també la importància d'aquests esforços de cara a la dona dins unes circumstàncies històriques i un

---

(12) Capítol tercer del Reglament.

(13) Vegeu el Reglament, cap. IV, art. 10.

(14) *Ibidem*, cap. V, p. 11.

(15) Per raons que no venen al cas, es va fer desaparèixer tota la documentació que ens podria donar clarícies sobre l'Escola i el seu funcionament, quan es destinà inesperadament al P. Joan a un altre convent. Avui tan sols podem comptar amb el Reglament i algunes fotografies de les classes de Dibuix, Solfeig, Costura, Cuina, Pintura... i el testimoni directe de les persones que hi varen intervenir.



ambient que no era gaire favorable a aquesta mena d'activitats, tenint sobretot en compte que eren molt reduïts els cassos en què es proposava donar una formació útil i pràctica de cara al món del treball i a les necessitats de la vida i més encara referent a la població femenina.

Amb el que hem anat dient es pot pensar que les activitats socials i culturals es dirigien només a la dona; la realitat no és aquesta. S'hi dedicaren més esforços i són més de resenyar perquè la cosa més corrent era desentendre-se'n tot i quan no hi havia cap facilitat per a dur-ho a bon terme. Però no hem d'oblidar el Col·legi d'on, en sis anys, en sortiren trenta-dos batxillers, persones avui amb uns estudis i una professió que no hauria estat possible en unes circumstàncies més "normals".

De fet, les dues entitats no estaven deslligades una de l'altra i seran el mateix Patronat —que facilità l'Escola Professional— i el Col·legi que donaran lloc a l'Ateneu "Ramon Llull", fundació post-escolar d'alta cultura, conceptuat i imaginat pel seu fundador com a coronament de totes les altres Institucions.

*"Llucmajor ha de mantenir, així com cal a una Ciutat rica, feïnera i pròspera, un Centre d'aportació i d'assimilació cultural; ha d'estar al corrent de tot avanç útil i de tota conquesta del saber humà"*<sup>16</sup>. De fet, s'hi donaren conferències de tot tipus i per les persones que més destacaven en la vida pública i cultural de l'Illa.

Els objectius, assenyalats al mateix discurs d'inauguració, són els de *"formar professors savis i competents, completar les lliçons als estudiants, dotar de recursos pràctics als oficinistes, lograr empresaris competents, instruir als obrers per a una millora tècnica de la indústria, de l'agricultura i de la ramaderia"*.

Els mitjans per aconseguir-ho es poden qualificar de somni i superaren tota previsió. Tan sols l'enunciat de les diverses seccions que es tractaven ja ens parla de la categoria de l'Ateneu. Vetaci la confirmació del nostre comentari:

- 1.- Teologia, Filosofia i Pedagogia.
- 2.- Dret, Economia, Política.
- 3.- Filologia.
- 4.- Literatura.
- 5.- Estudis grecs i llatins.
- 6.- Llengües modernes.
- 7.- Història.
- 8.- Història Hispano-Americana.
- 9.- Geografia, Prehistòria i Etnografia.
- 10.- Art i Arqueologia.
- 11.- Ciències Biològiques.
- 12.- Ciències Geològiques.
- 13.- Ciències Exactes, Físiques i Químiques.
- 14.- Diaris i Revistes<sup>17</sup>.

---

(16) Veure el *Discurs d'Inauguració de l'Ateneu "Ramon Llull"*.

(17) Del full de presentació de la nova fundació cultural.

La posta en marxa d'una obra com l'Ateneu parla per ella mateixa del nivell cultural i del progrés del poble de Lluçmajor. Encara que la concurrència no fos excessiva —hi havia un centenar de socis <sup>18</sup>—, les possibilitats que ofería aquesta fundació eren il·limitades. Just les condicions que afavoreixen i possibiliten la nova fundació, un any després de la creació de l'Escola Professional de la Dona —el vint de Gener del 1947— són un feble reflexe d'allò que s'havia aconseguit fins a aquell moment.

Ja no resta sinó dir que el Patronat, l'Escola Professional i l'Ateneu funcionaren fins el mes de Març del 1952 <sup>19</sup>, data en què en un dit i fet i per raons externes a aquestes associacions, el fundador i director P. Caldentey fou obligat a traslladar-se al Col·legi "La Porciúncula" de l'Arenal des d'on passà, després d'una breu estància <sup>20</sup>, a Quintanar de la Orden (Toledo), on tampoc hi residí gaire temps. Morí a la Ciutat de Nova York l'any 1969, on havia continuat la mateixa tasca d'expansió cultural i promoció social del barri al qual fou destinat.

No podem concloure aquestes notes sense remarcar, una vegada més, la importància de la labor coordinadora i directora del P. Joan Caldentey i Vidal ja que sense la seva forta personalitat i capacitat emprenadora probablement algunes, sinó totes, d'aquestes associacions no haurien arribat a néixer. El que deixassin de funcionar des del mateix moment de la seva partida, n'és una prova més.

---

(18) Informació recollida de persones relacionades i compromeses en la tasca del P. Joan.

(19) El que el Col·legi seguís funcionant es pot agrair a la labor desinteressada d'alguns amics del P. Caldentey que en el moment de la crisi supliren les deficiències ocasionades per la seva marxa.

(20) Durant aquest temps escrigué un altre llibre, en vers, sobre la vida de Sant Francesc, titulat "El Heraldo del Gran Rey" amb il·lustracions de D. Francesc Salvà de l'Allapassa i també seves, que es publicà l'any 1962.

*ALUMNAT, DEPENDENCIA DELS CENTRES I BATXILLERAT  
A LES ILLES BALEARS.  
NOTES PER A UNA SOCIOLOGIA HISTÒRICA I TERRITORIAL DE  
L'ENSENYAMENT MITJÀ*

*Martí X. March i Cerdà*

No hi ha cap dubte que l'ensenyament mitjà és un dels nivells educatius més problemàtics del sistema escolar, ja que constitueix el punt on més se fracassa, tant des de la perspectiva individual com des de la perspectiva global del sistema educatiu: Cal delimitar la seva funcionalitat, la seva estructura, la seva relació amb els altres nivells educatius, la seva adaptació al sistema econòmic i social, etc. Dins aquest context de crisi d'aquest nivell educatiu, no resulta estrany que en aquests moments s'estigui parlant de la reforma de l'ensenyança mitjana, del Batxillerat i de la Formació Professional.

Però és evident que per a poder dur a terme una reforma en profunditat d'aquest tipus d'ensenyament, cal conèixer en profunditat la realitat d'aquest nivell educatiu. Així aquest article, que forma part d'un treball d'investigació més ampla sobre l'ensenyament mitjà a les Illes Balears, intenta analitzar una de les dades que des d'una perspectiva sociològica resulta més important i significativa; és a dir, la que se refereix a la dependència dels matriculats als diferents centres i modalitats de Batxillerat.

Tanmateix aquesta anàlisi té una doble dimensió: Per una part una perspectiva històrica ja que dit estudi s'estableix entre els anys 1940 i 1979; cal donar la importància que tenen als estudis sobre Sociologia Històrica d'Educació, i que resten en una total marginació, en el coneixement de la realitat educativa actual. I per altra part una perspectiva territorial, en el sentit que se comparen les dades educatives d'Espanya i de les Illes Balears i de cada una de les illes, Mallorca, Menorca i Eivissa-Formentera.

Aquestes dues dimensions i perspectives, tant la territorial com la històrica, constitueixen dues òptiques sobre les que cal profunditzar de forma progressiva dins la Sociologia de l'Educació, intentant omplir el camp teòric i temàtic de dita disciplina científica.

La periodificació utilitzada per a la realització de dit treball està en funció de l'evolució històrica, legal, econòmica, social i educativa que han sofert les Illes Balears i l'Estat Espanyol des de 1940 fins al 1979. Així dita periodificació té tres etapes: A) Període de 1940 al 1953. B) Període de 1953 al 1971. C) Període del 1971 al 1978. Les dades que s'exposen han estat extretes de les fonts documentals del Institut Nacional d'Estadística (I.N.E.) i del Ministeri d'Educació i Ciència (M.E.C.).

#### A) PERÍODE DEL 1940 AL 1953

A l'Estat Espanyol, l'evolució d'aquesta variable presenta les següents característiques a les diferents modalitats de matrícula: oficial, col·legiada (privada) i lliure:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1940 - 41	53.702	104.005	—
1941 - 42	48.568	122.214	—
1942 - 43	44.661	124.085	11.418
1943 - 44	40.201	120.170	18.448
1944 - 45	37.853	125.513	22.278
1945 - 46	37.967	127.083	29.691
1946 - 47	39.251	128.058	35.691
1947 - 48	39.280	132.439	40.529
1948 - 49	37.021	133.755	43.042
1949 - 50	36.206	132.697	45.944
1950 - 51	35.749	136.508	49.452
1951 - 52	36.931	141.859	55.843
1952 - 53	39.079	148.915	60.611

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració propia.

En funció d'aquestes dades podem extreure les següents conclusions: En primer lloc cal destacar el predomini total i absolut de l'ensenyança col·legiada-privada, que al llarg dels anys analitzats augmenta en més de 40.000 el número d'alumnes matriculats, la qual cosa, en uns moments d'un cert estancament en el creixement del Batxillerat, és clarament significatiu del tipus de política educativa que s'aplicava i del paper de la iniciativa privada i pública dins l'ensenyament del Batxillerat.

En segon lloc hem de destacar que l'ensenyança lliure, inexistent segons les dades durant els dos primers cursos, en funció de la nova llei de Batxillerat quintuplica el número d'alumnes. El tipus de matrícula lliure és un autèntic subproducte educatiu, ja que és un reflexe de l'absència de centres oficials necessaris; l'evolució del número

de centres oficials, tal com ja hem vist, és també un exemple del tipus de política aplicada cap el Batxillerat. La majoria dels alumnes de matrícula lliure procedeixen de les zones rurals, i malgrat n'hi hagui que estudiaven de forma individual, altres estudiaven a centres inadequats, amb manca de personal docent qualificat i preparat. L'existència d'aquest tipus d'alumnat és un exemple de la despreocupació de l'Estat per l'ensenyament mitjà; s'ha de tenir en compte que el número d'alumnes lliures superarà el número d'alumnes matriculats a l'ensenyança oficial.

En tercer lloc hem de constatar que el número d'alumnes matriculats a l'ensenyança oficial disminueix al llarg d'aquests anys de forma important, en uns 15.000 alumnes; així, fins i tot, està per darrera del número d'alumnes de l'ensenyança lliure. Dit fet no fa més que confirmar el que afirmàvem abans sobre la deixadesa de l'ensenyança mitjana del Batxillerat per part dels poders públics.

Per altra part, en percentatges els resultats obtinguts són els següents durant aquest mateix període, a nivell d'Espanya:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1940 - 41	34,05	65,95	—
1941 - 42	28,45	71,55	—
1942 - 43	24,80	68,85	6,35
1943 - 44	22,30	67,35	10,35
1944 - 45	20,40	67,60	12,00
1945 - 46	19,50	65,25	15,25
1946 - 47	19,40	63,05	17,55
1947 - 48	18,50	62,40	19,10
1948 - 49	17,30	62,55	20,15
1949 - 50	16,85	61,75	21,40
1950 - 51	16,10	61,55	22,35
1951 - 52	15,75	60,45	23,80
1952 - 53	16,05	59,65	24,30

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració propia.

En funció de les dades obtingudes podem constatar que l'únic tipus de matrícula que s'incrementa és, sense cap dubte, la lliure. La col·legiada, tot i l'augment en termes absoluts, disminueix en un 6 0/0. De totes formes el que resulta espectacular

és la disminució de la matrícula oficial, que ho fa en un 18 0/o. Per tant, cal destacar el predomini de l'ensenyança col·legiada, majoritàriament de tipus religiosa, l'increment significatiu de l'ensenyança lliure i la disminució progressiva de l'ensenyança oficial, malgrat l'estabilització que s'observa en els darrers cursos.

A les Illes Balears, l'evolució de l'alumnat per tipus de matrícula presenta les següents característiques:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1940 - 41	773	2.864	—
1941 - 42	724	2.651	—
1942 - 43	740	2.717	119
1943 - 44	687	2.739	263
1944 - 45	755	2.735	286
1945 - 46	773	2.716	383
1946 - 47	851	2.590	450
1947 - 48	803	2.806	405
1948 - 49	739	2.711	426
1949 - 50	711	2.641	421
1950 - 51	660	2.584	406
1951 - 52	756	2.755	497
1952 - 53	782	2.990	519

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

Les característiques evolutives de les Illes Balears, si bé no són totalment coincidents amb les que se donen a nivell d'Espanya en tots els aspectes, no presenten diferències significatives i de fons. Així hi ha que destacar el predomini de la matrícula col·legiada, malgrat l'estancament en el creixement del número d'alumnes matriculats; cal destacar l'espectacular increment de la matrícula lliure. Per altra part, l'ensenyança oficial, superior a la lliure a diferència del que passa a Espanya, presenta una estabilització important; aquest fet suposa una diferència amb la disminució que se produeix a nivell d'Espanya. De totes les característiques evolutives són les mateixes entre les Illes Balears i Espanya, destacant el predomini de l'ensenyança privada-religiosa, l'increment de l'ensenyança lliure i l'estancament de l'ensenyança oficial.

De totes maneres per a clarificar amb més profunditat les característiques d'aquesta evolució, cal conèixer els percentatges obtinguts:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1940 - 41	21,25	78,75	—
1941 - 42	21,45	78,55	—
1942 - 43	20,75	75,95	3,30
1943 - 44	28,65	74,25	7,10
1944 - 45	20,00	72,45	7,55
1945 - 46	20,60	69,60	9,80
1946 - 47	23,05	65,55	11,40
1947 - 48	20,00	69,90	10,10
1948 - 49	18,9	70,10	11,00
1949 - 50	18,85	70,00	11,15
1950 - 51	18,10	70,80	11,10
1951 - 52	18,85	68,75	12,40
1952 - 53	18,20	69,70	12,10

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

En funció d'aquestes dades cal constatar que només augmenta els alumnes adscrits a la matrícula lliure; per altra part tant la matrícula oficial com la col·legiada disminueixen els seus percentatges de forma progressiva, al llarg dels anys analitzats. De totes maneres l'ensenyança col·legiada és la que més disminueix. Al mateix temps cal destacar que els percentatges de la matrícula lliure de les Illes és inferior a la que se donen a nivell d'Espanya; a més els percentatges d'ensenyança col·legiada de les Illes són superiors als que se donen en el conjunt de l'Estat Espanyol. En quant a l'ensenyança oficial, malgrat les oscil·lacions, cal destacar una certa similitud en els percentatges obtinguts.

Per tant, malgrat les diferències observades, el tipus d'evolució de les Illes Balears i d'Espanya són prou semblants: predomini de l'ensenyança col·legiada, disminució de l'ensenyança oficial i important increment de l'ensenyança lliure. Això vol dir que la iniciativa pública no dona resposta a les necessitats educatives de Batxillerat d'aquest període; l'ensenyança lliure —vertader subproducte del sistema educatiu—, i l'ensenyança privada són les solucions a la minvada demanda escolar.

Quin tipus d'evolució es dona en relació a aquesta variable per illa? A nivell de l'illa de Mallorca, l'evolució presenta les següents característiques durant aquest període dels anys 40:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1940 - 41	327	2.740	—
1941 - 42	293	2.562	—
1942 - 43	277	2.717	26
1943 - 44	280	2.739	112
1944 - 45	310	2.735	137
1945 - 46	303	2.746	218
1946 - 47	348	2.590	263
1947 - 48	337	2.806	226
1948 - 49	328	2.711	215
1949 - 50	356	2.691	246
1950 - 51	346	2.584	265
1951 - 52	385	2.755	320
1952 - 53	391	2.990	336

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

El tipus d'evolució de Mallorca resulta prou semblant al del conjunt de les Illes Balears: En primer lloc el predomini total i absolut de l'ensenyança col·legiada en tots els cursos analitzats; en segon lloc l'important increment del número d'alumnes matriculats a l'ensenyança lliure; en tercer lloc cal constatar que tant l'ensenyança privada com l'estatal s'incrementen de forma lleugera. Per tant el tipus d'evolució entre les Illes Balears i l'illa de Mallorca és, en línees generals, el mateix.

Per altra part, en percentatges els resultats obtinguts són a nivell de Mallorca els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1940 - 41	10,65	89,35	—
1941 - 42	10,25	89,75	—
1942 - 43	9,15	89,95	0,90
1943 - 44	8,95	87,50	3,55
1944 - 45	9,75	85,95	4,30
1945 - 46	9,25	84,05	6,70
1946 - 47	10,85	80,90	8,25
1947 - 48	10,00	83,30	6,70
1948 - 49	10,05	83,30	6,65



Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1949 - 50	10,95	82,95	6,10
1950 - 51	10,80	80,85	6,35
1951 - 52	11,10	79,60	9,30
1952 - 53	10,50	80,45	9,05

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

No hi ha cap dubte que els percentatges obtinguts presenten unes característiques molt interessants: En primer lloc, que l'ensenyança oficial, pràcticament estabilitzada té un pes inferior al del conjunt de les Balears; les diferències són, en aquest sentit, significatives. En segon lloc cal destacar el fet de que l'ensenyança col·legiada de Mallorca presenta uns percentatges superiors al del conjunt de les Illes Balears. I en tercer lloc cal dir que l'ensenyança lliure de Mallorca presenta uns percentatges una mica inferiors al de les Illes. De totes maneres les tendències evolutives són les mateixes que les que se donen dins el conjunt de les Illes Balears i d'Espanya.

Així a l'illa de Menorca, l'evolució d'aquesta variable és la següent:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1940 - 41	229	82	—
1941 - 42	207	82	—
1942 - 43	255	—	69
1943 - 44	164	—	92
1944 - 45	168	—	92
1945 - 46	176	—	84
1946 - 47	215	—	83
1947 - 48	190	—	90
1948 - 49	166	—	92
1949 - 50	157	—	112
1950 - 51	142	—	99
1951 - 52	183	—	122
1952 - 53	216	—	122

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia

Les conclusions que en funció d'aquestes dades són les següents: En primer lloc cal destacar el predomini de la matrícula oficial, malgrat el número total d'alumnes disminuesqui, amb petites oscil·lacions, de forma progressiva. Aquest predomini de l'ensenyança estatal a nivell de Menorca contrasta amb el predomini de l'ensenyança privada a Mallorca. En segon lloc cal destacar la desaparició de l'ensenyança col·legiada, a partir del curs 1942-43 en què comencen els estudis de matrícula lliure. En tercer lloc hem de constatar l'important augment de la matrícula lliure, al igual que a les Illes Balears i que a l'illa de Mallorca. En quart lloc hem de destacar l'existència de diferències importants i significatives entre el tipus d'evolució de Mallorca i el de Menorca; dites diferències estarien en el fet de que a Mallorca el predomini correspon de forma absoluta a l'ensenyança col·legiada, mentres que a Menorca correspon a l'ensenyança oficial. Les causes d'aquest fet són de tipus històric, geogràfic i demogràfic.

En percentatges, els resultats obtinguts són els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1940 - 41	73,65	26,35	—
1941 - 42	69,95	30,05	—
1942 - 43	78,70	—	21,30
1943 - 44	64,10	—	35,90
1944 - 45	64,60	—	35,40
1945 - 46	67,70	—	32,30
1946 - 47	72,15	—	27,85
1947 - 48	67,85	—	32,15
1948 - 49	64,35	—	35,65
1949 - 50	58,35	—	41,65
1950 - 51	58,95	—	41,05
1951 - 52	60,00	—	40,00
1952 - 53	63,90	—	36,10

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració propia.

Amb aquestes dades es clarifiquen els següents aspectes: En primer lloc cal constatar que l'ensenyança oficial, si bé continua essent majoritària, disminueix en un 10 % la seva participació dins el total d'alumnes de Batxillerat. En segon lloc, a més de la desaparició de l'ensenyança col·legiada, cal destacar l'increment progressiu de

l'ensenyança lliure. En tercer lloc hem de destacar que l'estructura escolar és diferent entre Mallorca i Menorca; l'eix que marca la diferència és, sense cap dubte, el pes diferent de l'ensenyança estatal i de l'ensenyança privada per illa. Les causes d'aquest fet s'han de cercar amb raons històriques, demogràfiques i econòmiques.

A l'illa d'Eivissa-Formentera, l'evolució d'aquesta variable és la següent:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1940 - 41	217	42	—
1941 - 42	224	—	—
1942 - 43	208	—	24
1943 - 44	243	—	59
1944 - 45	277	—	57
1945 - 46	294	—	80
1946 - 47	288	—	104
1947 - 48	276	—	89
1948 - 49	245	—	109
1949 - 50	198	—	63
1950 - 51	172	—	42
1951 - 52	188	—	55
1952 - 53	175	—	61

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

En funció d'aquestes dades, tot i constatar les semblances entre el tipus d'evolució i estructura de Menorca i d'Eivissa-Formentera, podem extreure les següents conclusions: En primer lloc hem de destacar el predomini de l'ensenyança oficial, malgrat el número total d'alumnes disminueixi al llarg dels anys analitzats. En segon lloc, juntament amb la desaparició de l'ensenyança col·legiada, cal constatar l'augment de l'ensenyança lliure, malgrat l'estancament que se dona en els darrers cursos. Per tant, les semblances amb l'evolució de Menorca i les diferències amb l'evolució de Mallorca són òbvies. Per altra part, en percentatges, els resultats obtinguts són els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1940 - 41	83,80	16,20	—
1941 - 42	100,00	—	—
1942 - 43	89,65	—	10,35
1943 - 44	80,45	—	19,55
1944 - 45	82,95	—	17,05
1945 - 46	78,85	—	21,15
1946 - 47	73,45	—	26,55
1947 - 48	75,60	—	24,40
1948 - 49	69,20	—	30,80
1949 - 50	75,85	—	24,15
1950 - 51	80,35	—	19,65
1951 - 52	77,35	—	22,65
1952 - 53	74,15	—	25,85

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

Com es pot constatar la pèrdua de pes de l'ensenyança oficial, malgrat mantenir de forma absoluta el seu predomini, contrasta amb l'increment percentual de l'ensenyança lliure. Per tant, hom pot veure que entre les Illes de Menorca i d'Eivissa-Formentera i l'illa de Mallorca se donen tipus d'estructures escolars diferenciades que denoten estructures socials, econòmiques, històriques i culturals, també diferenciades.

De totes maneres, malgrat aquestes diferències estructurals i tenint en compte el tipus d'evolució de les Illes Balears i d'Espanya, hem de senyalar les següents coincidències: Per una part cal destacar la progressiva importància de l'ensenyança lliure —de caràcter privat— i per altra part la disminució del paper de l'ensenyança estatal. Així mateix, a nivell de les Illes Balears i d'Espanya, cal afirmar el predomini progressiu de l'ensenyança col·legiada-privada, juntament amb les característiques senyalades. Aquest predomini de l'ensenyança col·legiada també se dona a nivell de l'illa de Mallorca, però no a les Illes d'Eivissa-Formentera i de Menorca.

#### PERIODE DEL 1953 AL 1971

Durant aquest període, l'evolució d'aquesta variable presenta les següents característiques a nivell d'Espanya:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1953 - 54	44.404	141.018	76.322
1954 - 55	47.834	156.680	87.989
1955 - 56	52.741	172.099	103.170
1956 - 57	57.452	190.111	123.407
1947 - 58	62.422	205.974	136.313
1958 - 59	69.982	214.557	136.313
1959 - 60	75.785	228.276	144.250
1960 - 61	81.896	241.284	150.877
1961 - 62	91.626	254.985	215.808
1962 - 63	114.262	278.223	230.387
1963 - 64	129.874	303.067	245.452
1964 - 65	151.581	335.119	258.344
1965 - 66	179.487	366.807	287.996
1966 - 67	213.786	403.475	312.328
1967 - 68	298.300	463.236	363.400
1968 - 69	336.638	477.251	354.288
1969 - 70	441.299	552.963	376.816
1970 - 71	542.394	605.503	376.816

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

Les conclusions que en funció d'aquestes dades podem extreure són les següents: En primer lloc hem de destacar que totes les ensenyances incrementen el número total d'alumnes de forma important; així l'ensenyança oficial augmenta sobre tot en els darrers anys del 60, en uns 500.000 alumnes; el número d'alumnes de l'ensenyança privada ho fa en uns 450.000 i la lliure en uns 300.000. Per tant aquest tipus d'evolució implica de fet una major importància del sector oficial del Batxillerat.

En segon lloc hem de destacar, que al igual que durant el període anterior, se dona el predomini de l'ensenyança privada, malgrat l'important i significatiu increment del sector públic. Per altra part, aquest predomini de l'ensenyança privada encara és més important el caràcter no estatal de l'ensenyança lliure.

En tercer lloc hem de destacar com l'ensenyança oficial, en els darrers cursos, supera a l'ensenyança lliure, que fins al final de la dècada dels anys 60, superava a l'oficial. Finalment cal destacar el canvi d'orientació en relació al període anterior; la proximitat de la Llei General d'Educació comença a tenir les seves primeres conseqüències.

Per altra part, en percentatges, els resultats obtinguts són els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1953 - 54	17,00	53,85	29,15
1954 - 55	16,35	53,55	30,10
1955 - 56	16,10	52,45	31,45
1956 - 57	15,50	51,25	33,25
1957 - 58	15,45	50,85	33,70
1958 - 59	16,60	51,00	32,40
1959 - 60	16,95	50,90	32,15
1960 - 61	17,30	50,90	31,80
1961 - 62	16,30	45,35	38,30
1962 - 63	18,35	44,65	37,00
1963 - 64	19,10	44,70	36,20
1964 - 65	20,40	44,95	34,65
1965 - 66	21,55	43,95	34,50
1966 - 67	23,00	43,40	33,60
1967 - 68	26,50	41,20	32,30
1968 - 69	28,85	40,85	30,30
1969 - 70	32,15	40,35	27,50
1970 - 71	35,45	39,80	24,75

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració propia.

En funció d'aquestes dades podem destacar l'increment de l'ensenyança oficial que duplica el seu percentatge al llarg de tots els anys analitzats; també cal destacar la disminució de la col·legiada en un 14 0/o, xifra prou important i que és en la seva gran majoria recollida per l'ensenyança oficial. Finalment cal destacar la lleugera disminució de l'ensenyança lliure; dita disminució es dona, sobre tot, en els darrers cursos i és, per tant, un tipus d'ensenyament en vies de desaparició. Per tant, malgrat el predomini de l'ensenyança col·legiada-privada, cal parlar d'una tendència cap a l'equilibri entre l'ensenyança estatal i la no estatal. Així doncs podem constatar l'existència d'un canvi qualitatiu en relació al període anterior i els primers anys del present període. La dècada dels 60 és una etapa important.

A nivell de les Illes Balears, l'evolució d'aquesta variable presenta les següents característiques:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1953 - 54	871	2.986	595
1954 - 55	903	3.326	779
1955 - 56	1.003	3.358	983
1956 - 57	1.130	3.639	1.347
1957 - 58	1.384	3.957	1.491
1958 - 59	1.717	3.722	2.133
1959 - 60	1.784	3.846	2.887
1960 - 61	1.648	4.174	2.664
1961 - 62	1.802	4.175	3.050
1962 - 63	1.831	4.932	2.459
1963 - 64	1.728	4.367	2.210
1964 - 65	2.118	5.700	2.983
1965 - 66	2.329	6.277	3.107
1966 - 67	2.688	6.939	3.347
1967 - 68	3.582	8.279	3.966
1968 - 69	3.914	9.108	4.092
1969 - 70	4.465	10.320	4.638
1970 - 71	5.886	11.188	4.638

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

També en el cas de les Illes Balears hem de destacar que totes les ensenyances augmenten de forma important i significativa el número total d'alumnes matriculats; així l'ensenyança oficial s'incrementa en uns 5.000 alumnes; l'ensenyança col·legiada ho fa en uns 8.000 alumnes, i l'ensenyança lliure s'incrementa en uns 4.000. Per altra part cal destacar el predomini de l'ensenyança privada-col·legiada en tots els anys analitzats; si tenim en compte que l'ensenyança lliure és, de fet, privada, aleshores resulta que les diferències entre l'ensenyança estatal i la no estatal són prou importants i significatives. Així doncs, a més de constatar un canvi d'orientació en relació al període anterior, cal tenir en compte que el tipus d'evolució de les Illes Balears resulta prou semblants al que se dona en el conjunt d'Espanya; també en aquest sentit la dècada dels anys 60 resulta de suma importància.

Per altra part, en percentatges, els resultats obtinguts són els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1953 - 54	19,55	67,10	13,35
1954 - 55	18,35	65,80	15,85
1955 - 56	18,75	62,85	18,40
1956 - 57	18,45	59,50	22,00
1957 - 58	20,30	57,90	21,80
1958 - 59	22,70	49,15	28,15
1959 - 60	20,95	45,15	33,90
1960 - 61	19,40	49,20	31,40
1961 - 62	19,95	46,25	33,80
1962 - 63	19,85	53,50	26,65
1963 - 64	20,80	52,60	26,60
1964 - 65	19,65	52,75	27,60
1965 - 66	19,90	53,50	25,50
1966 - 67	20,70	53,50	25,80
1967 - 68	16,60	57,55	25,85
1968 - 69	23,00	53,10	23,90
1969 - 70	25,10	53,10	21,80
1970 - 71	27,15	51,50	21,35

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

Mentres que l'ensenyança oficial i l'ensenyança lliure augmenten la seva participació percentual en el conjunt del Batxillerat de forma important, hi ha que destacar que l'ensenyança col·legiada la disminueix en un 15 %/o. Amb tot cal fer referència al fet de que, malgrat l'augment global, l'ensenyança lliure a partir de la meitat dels anys 60 comença a disminuir el seu percentatge. Per altra part, l'increment de l'ensenyança estatal se produeix de fet, també, a partir de la meitat de la dècada del 60. De totes maneres el predomini de l'ensenyança privada resulta superior al que se dona en el conjunt d'Espanya; per tant el sector estatal té menys pes que el nivell d'Espanya. De totes maneres hem de constatar que, malgrat aquestes diferències, el tipus d'evolució i les tendències evolutives d'Espanya i de les Illes Balears resulten prou semblants. Per altra part, el canvi en respecte al període anterior és un fet en relació a l'increment de la iniciativa pública, la disminució de la lliure i el predomini menys important de l'ensenyança col·legiada.



A nivell de l'illa de Mallorca, l'evolució d'aquesta variable presenta les següents característiques entre els cursos 1953-1967:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1953 - 54	462	2.986	413
1954 - 55	468	3.236	559
1955 - 56	500	3.358	752
1956 - 57	576	3.639	1.063
1957 - 58	748	3.957	1.190
1958 - 59	999	3.722	1.811
1959 - 60	982	3.846	2.278
1960 - 61	935	4.174	2.333
1961 - 62	1.092	4.175	2.725
1962 - 63	1.102	4.932	2.119
1963 - 64	916	4.227	1.975
1964 - 65	1.295	5.497	2.732
1965 - 66	1.417	6.217	3.107
1966 - 67	1.676	6.568	2.963

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració propia.

En funció d'aquest tipus d'evolució podem constatar els següents punts: En primer lloc cal constatar que totes les ensenyances incrementen el número total d'alumnes matriculats; així l'ensenyança oficial s'incrementa en uns 1.500 alumnes, l'ensenyança col·legiada ho fa en uns 3.500 alumnes, i la lliure ho fa en uns 2.500 alumnes; així doncs en aquest sentit se coincideix amb el tipus d'evolució del conjunt de les Illes Balears. En segon lloc hem de destacar el predomini de l'ensenyança privada-col·legiada, seguida de la lliure. Per tant, i tenint en compte l'existència de dades fins el curs 1966-67, podem parlar d'un tipus d'evolució semblant entre les Illes Balears i l'illa de Mallorca. Per altra en percentatges els resultats obtinguts, durant aquest mateix període, són els següents.

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1953 - 54	11,95	77,35	10,70
1954 - 55	10,95	75,90	13,15
1955 - 56	10,85	72,85	16,30
1956 - 57	10,90	68,95	20,15
1957 - 58	12,70	67,10	20,20
1958 - 59	15,30	57,00	27,70
1959 - 60	13,80	54,10	32,10
1960 - 61	12,55	56,10	31,35
1961 - 62	16,65	52,25	34,10
1962 - 63	13,50	60,50	26,00
1963 - 64	12,85	59,40	27,75
1964 - 65	13,60	57,70	28,70
1965 - 66	13,10	58,10	28,80
1966 - 67	14,95	58,60	26,45

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

Com es pot constatar l'ensenyança lliure és la que té un creixement més important, ja que s'incrementa en un 15 0/o, malgrat en els darrers cursos hom pugui observar una lleugera disminució. Per altra part, l'ensenyança oficial només augmenta un 3 0/o; de totes formes cal tenir en compte que tant a les Illes Balears com a Espanya, l'increment de l'ensenyança oficial se fa en els darrers anys de la dècada dels 60. El predomini de l'ensenyança col·legiada resulta una mica superior al que se dona en el conjunt de les Illes Balears. Amb tot no cal parlar de diferències importants entre el tipus d'evolució de les Illes i el de Mallorca.

A l'illa de Menorca, l'evolució d'aquesta variable presenta les següents característiques durant aquest mateix període analitzat:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1953 - 54	230	—	150
1954 - 55	227	—	176
1955 - 56	246	—	171
1956 - 57	266	—	200
1957 - 58	288	—	200
1958 - 59	321	—	214
1959 - 60	423	—	531

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1960 - 61	356	—	255
1961 - 62	358	—	259
1962 - 63	389	—	246
1963 - 64	432	140	123
1964 - 65	427	164	144
1965 - 66	461	209	181
1966 - 67	481	269	222

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

D'aquest període hi ha que destacar En Primer lloc tots els sectors educatius, amb oscil·lacions, augmenten el número global d'alumnes. En segon lloc que a partir del curs 1963-64 torna a haver-hi ensenyança col·legiada a conseqüència de la transformació de centres d'ensenyança lliure; l'existència d'alumnes d'ensenyança col·legiada implica la disminució de l'ensenyança lliure. En tercer lloc destacar que l'ensenyança oficial és majoritària en aquests anys — excepció feta del curs 1959-60 de predomini de l'ensenyança lliure— malgrat durant el curs 1966-67 la suma de l'ensenyança col·legiada i lliure sigui superior a l'oficial. Finalment cal destacar les diferències d'evolució i d'estructura de l'illa de Mallorca i Menorca. L'eix d'aquestes diferències — en un procés paulatí de desaparició— està en el desigual pes de l'ensenyança oficial i de la col·legiada o lliure a cada una de les Illes. Per altra part, en percentatges, els resultats obtinguts són els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1953 - 54	60,55	—	39,45
1954 - 55	56,25	—	43,75
1955 - 56	59,00	—	41,00
1956 - 57	57,10	—	42,90
1957 - 58	59,00	—	41,00
1958 - 59	59,90	—	40,10
1959 - 60	44,35	—	55,65
1960 - 61	58,25	—	41,75
1961 - 62	58,05	—	41,95
1962 - 63	61,25	—	38,75
1963 - 64	62,15	20,15	17,70
1964 - 65	58,10	22,30	19,60
1965 - 66	54,15	24,60	21,25
1966 - 67	49,50	27,65	22,85

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

En funció d'aquestes dades podem constatar com tant l'ensenyança oficial com l'ensenyança lliure disminueixen, mentres que l'ensenyança col·legiada des de el curs 1963-64 augmenta progressivament. Així l'ensenyança oficial disminueix en uns 11 0/o i l'ensenyança lliure ho fa en un 17 0/o. Amb tot el predomini de l'ensenyança oficial en tots els anys analitzats és un fet. Per tant les diferències entre el tipus d'evolució de Mallorca i el de Menorca són un fet i venen a confirmar l'evolució del període anterior, malgrat hi haguí una sèrie de diferències en relació amb l'ensenyança col·legiada. Amb tot, hi ha que constatar una sèrie d'indicadors que fan pensar amb una tendència cap a l'igualació futura entre els diferents tipus d'ensenyança.

A l'illa d'Eivissa-Formentera, l'evolució dels diferents sectors de l'ensenyança presenta, per altra part, les següents característiques durant el mateix període esmentat:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1953 - 54	179	—	32
1954 - 55	208	—	44
1955 - 56	257	—	60
1956 - 57	288	—	84
1957 - 58	348	—	101
1958 - 59	397	—	108
1959 - 60	379	—	78
1960 - 61	357	—	76
1961 - 62	352	—	66
1962 - 63	340	—	94
1963 - 64	380	—	112
1964 - 65	396	39	107
1965 - 66	451	81	160
1966 - 67	531	102	162

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

El tipus d'evolució i d'estructura del Batxillerat de les Illes Pitiüses resulta prou semblant al que se dona en el conjunt de l'illa de Menorca. Es a dir: augment important de l'ensenyança oficial al llarg de tots els anys analitzats, augment de l'ensenyança col·legiada que apareix al curs 1964-65 i augment de l'ensenyança lliure. Per altra part hem de destacar el predomini total de l'ensenyança estatal al llarg de tot el període; dit predomini resulta, fins i tot superior al de l'illa de Menorca. En percentatges, els resultats obtinguts són els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1953 - 54	84,85	—	15,15
1954 - 55	82,55	—	17,45
1955 - 56	81,05	—	18,95
1956 - 57	77,40	—	22,60
1957 - 58	77,50	—	22,50
1958 - 59	78,60	—	21,40
1959 - 60	82,90	—	17,10
1960 - 61	82,45	—	17,55
1961 - 62	84,20	—	15,80
1962 - 63	78,35	—	21,65
1963 - 64	77,25	—	22,75
1964 - 65	73,05	7,20	19,75
1965 - 66	65,15	11,75	23,10
1966 - 67	66,80	12,85	20,35

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

En funció d'aquestes dades resulta clar i evident la disminució de l'ensenyança oficial, amb una pèrdua d'un 17 0/0, prou semblant a la de l'illa de Menorca. L'ensenyança col·legiada, que també s'incrementa, presenta uns percentatges inferiors als de l'illa de Menorca. L'ensenyança lliure augmenta, a diferència del que passa a Menorca, malgrat en els darrers cursos hom pugui constatar una lleugera tendència cap a la disminució. Amb tot, podem parlar de coincidències entre el tipus d'evolució i d'estructura de Menorca i les Pitiüses.

Per tant, el tipus d'evolució i d'estructura del Batxillerat de Menorca i de les Pitiüses resulta diferent que al de Mallorca. Per altra part, el tipus d'evolució de Mallorca resulta prou coincident amb el de les Illes Balears i l'Estat Espanyol. En qualsevol cas, estam davant un procés de transició davant la promulgació de la Llei General d'Educació.

#### PERIODE DEL 1971 AL 1978

L'evolució d'aquesta variable presenta a nivell d'Espanya la següent evolució en relació als diferents tipus de matrícula durant el període dels anys 70:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1971 - 72	529.699	531.784	261.577
1972 - 73	557.675	452.342	264.086
1973 - 74	485.525	339.138	188.282
1974 - 75	404.534	247.154	139.697
1975 - 76	406.757	280.884	130.762
1976 - 77	475.611	280.994	87.703
1977 - 78	502.473	309.347	65.696

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

En funció d'aquestes dades podem extreure les següents conclusions: En primer lloc, tot i que el número total d'alumnes de B.U.P. disminueix tal com ja hem vist i explicat, hem de destacar que dita disminució afecta als tres tipus d'ensenyança; amb tot les que resulten més afectades són la col·legiada que disminueix en més de 200.000 alumnes i l'ensenyança lliure que ho fa en uns 200.000. Per altra part l'ensenyança oficial només disminueix en uns 25.000 alumnes.

En segon lloc hem de constatar que el predomini de l'ensenyança oficial es gairebé total en la majoria dels anys analitzats; aquest fet, que suposa un canvi en relació al període anterior, està en relació a l'aplicació de la Llei General d'Educació. Fins i tot l'ensenyança oficial és superior a la suma de l'ensenyança col·legiada i lliure.

En tercer lloc hem de destacar el procés de desaparició de l'ensenyança lliure, amb tot el que aquest fet suposa de racionalització del sistema educatiu. Per altra part, en percentatges, els resultats obtinguts són els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1971 - 72	40,05	40,20	19,75
1972 - 73	41,60	36,25	21,15
1973 - 74	47,90	33,50	18,60
1974 - 75	51,15	31,20	17,65
1975 - 76	49,75	34,30	15,95
1976 - 77	56,30	33,30	10,40
1977 - 78	57,25	35,25	7,50

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

Els percentatges obtinguts presenten, per tant, un canvi important i significatiu en relació als períodes anteriors: Increment progressiu de l'ensenyança oficial fins

arribar a ésser completament majoritària; disminució de l'ensenyança col·legiada, malgrat en els darrers anys hom pugui constatar una lleugera observació d'increment; i disminució de l'ensenyança lliure que està en un procés de desaparició.

A nivell de les Illes Balears, l'evolució d'aquesta variable presenta les següents característiques:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1971 - 72	6.627	9.969	3.151
1972 - 73	6.691	7.567	2.828
1973 - 74	6.101	6.096	2.069
1974 - 75	5.172	3.735	1.529
1975 - 76	5.482	4.343	1.246
1976 - 77	6.408	4.658	1.167
1977 - 78	7.254	5.368	1.011

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

Com es pot constatar l'ensenyança oficial, malgrat algunes oscil·lacions, és la única que augmenta al llarg dels anys analitzats; dit fet resulta significatiu si tenim en compte la disminució global del número d'alumnes de B.U.P. durant aquest mateix període. Per altra part l'ensenyança col·legiada disminueix el seu número d'alumnes, malgrat en els darrers cursos hom pugui constatar un lleuger increment de recuperació. L'ensenyança lliure disminueix també dins un procés progressiu de tendència cap a la desaparició. De totes maneres el que cal destacar és el predomini total de l'ensenyança oficial, a partir del curs 1973-74. Per tant el tipus d'evolució d'Espanya i de les Illes Balears resulten prou semblants; les diferències són mínimes i no alteren el sentit i significat de l'orientació.

En percentatges els resultats obtinguts són els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1971 - 72	33,55	50,50	15,95
1972 - 73	39,15	44,30	16,55
1973 - 74	42,80	42,70	14,50
1974 - 75	49,15	36,10	14,75
1975 - 76	49,55	39,20	11,25
1976 - 77	52,35	38,10	9,55
1977 - 78	53,30	39,30	7,40

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

Com es pot veure l'increment del percentatge de l'ensenyança oficial és progressiu i important: L'augment produït és durant aquest període del 20 0/o; mentres tant l'ensenyança col·legiada disminueix en un 10 0/o i la lliure en un 8 0/o. No hi ha cap dubte, per tant, que les característiques d'aquest període són la major participació de l'ensenyança oficial i la tendència de desaparició de l'ensenyança lliure. Així doncs cal parlar de similituds entre el tipus d'evolució de les Illes Balears i d'Espanya.

A l'illa de Mallorca, l'evolució d'aquesta variable és la següent a partir del curs 1973-74:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1973 - 74	4.416	5.965	1.784
1974 - 75	3.987	3.623	1.323
1975 - 76	4.263	4.179	1.076
1976 - 77	4.833	4.452	964
1977 - 78	5.509	5.153	799

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.

El tipus d'evolució de l'illa presenta unes característiques prou semblants amb les de les Illes Balears. Es a dir: augment del número d'alumnes de l'ensenyança oficial que arriba a ésser majoritària a partir del curs 1974-75. Per altra part, tant l'ensenyança col·legiada com l'ensenyança lliure disminueixen el número total d'alumnes al llarg dels anys analitzats. El canvi d'orientació evolutiva respecte al període anterior és un fet prou significatiu de les conseqüències de la Llei General d'Educació.

En percentatges, els resultats obtinguts són els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1973 - 74	36,30	49,05	14,65
1974 - 75	44,65	40,55	14,80
1975 - 76	44,80	43,90	11,30
1976 - 77	47,15	43,15	9,40
1977 - 78	48,05	44,95	7,00

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració pròpia.



En funció d'aquestes dades podem senyalar que el percentatge d'ensenyança privada de Mallorca resulta superior al que se dona en el conjunt de les Illes Balears, mentres que el percentatge d'ensenyança oficial és una mica inferior al de les Illes. Malgrat el predomini de l'ensenyança oficial, hem de constatar que a nivell de Palma el predomini correspon a l'ensenyança privada de forma important i significativa.

A l'illa de Menorca, l'evolució d'aquesta variable és la següent:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1973 - 74	1.030	257	121
1974 - 75	673	35	61
1975 - 76	724	—	92
1976 - 77	909	—	82
1977 - 78	1.008	—	85

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració propia.

Les característiques evolutives de l'evolució durant aquest període són les següents: En primer lloc hem de constatar el predomini total i absolut de l'ensenyança oficial, fet que no fa més que ratificar les característiques del període anterior. En segon lloc hem de constatar la desaparició de l'ensenyança col·legiada-privada, com a conseqüència de la creació d'un nou Institut de Batxillerat i de les conseqüències de la Llei General d'Educació. En tercer lloc hem de destacar la disminució-estancament de l'ensenyança lliure. Per tant hi ha diferències entre el tipus d'evolució i d'estructura de Mallorca i de Menorca, malgrat alguns aspectes de semblança.

Els percentatges obtinguts són, per altra part, els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1973 - 74	73,15	18,25	8,60
1974 - 75	87,50	4,55	7,95
1975 - 76	88,70	—	11,30
1976 - 77	91,70	—	8,30
1977 - 78	92,20	—	7,80

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració propia.

Com podem veure el predomini de l'ensenyança oficial és absolut en tots els cursos analitzats, augmentant, fins i tot, aquest predomini. La desaparició de l'ensenyança col·legiada, juntament amb la progressiva disminució de l'ensenyança lliure són les altres característiques a destacar d'aquesta evolució. Per tant, no cal més que ratificar les diferències entre les Illes de Mallorca i de Menorca; la única similitud-relativa és la potenciació de l'ensenyança oficial. Per altra part, no cal parlar de diferències importants en relació als períodes anteriors.

L'evolució d'aquesta variable a les illes d'Eivissa-Formentera presenta les següents característiques:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1973 - 74	655	191	164
1974 - 75	485	77	145
1975 - 76	495	164	78
1976 - 77	666	163	118
1977 - 78	737	215	133

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració propia.

Quines són les característiques d'aquest període a les illes d'Eivissa-Formentera? En primer lloc hem de destacar que tant l'ensenyança oficial com l'ensenyança col·legiada augmenten el número d'alumnes matriculats; el que cal destacar és l'increment de l'ensenyança col·legiada, si tenim en compte que als altres llocs analitzats disminueix. En segon lloc hem de destacar que si bé l'ensenyança lliure disminueix, en els darrers cursos cal constatar una estabilització. En tercer lloc hem de senyalar el predomini de l'ensenyança oficial al llarg de tots els anys analitzats. Per altra part, en percentatges els resultats obtinguts són els següents:

Curs Escolar	Oficial	Col·legiada	Lliure
1973 - 74	64,85	18,90	16,25
1974 - 75	68,60	10,90	20,50
1975 - 76	67,15	22,25	10,60
1976 - 77	70,30	17,20	12,50
1977 - 78	67,90	19,80	12,30

Font: I.N.E. / M.E.C. i Elaboració propia.

El que crida més l'atenció és els pocs canvis operats; les diferències són mínimes: L'ensenyança oficial augmenta el seu percentatge en un 3 0/0, l'ensenyança col·legiada ho fa en un 1 0/0 i l'ensenyança lliure disminueix en un 4 0/0. Amb tot el que resulta clar és que cada illa presenta un tipus d'evolució i d'estructura diferent, malgrat algunes tendències evolutives comunes i coincidents.

Les conclusions que de l'evolució d'aquesta variable podem extreure són les següents:

En primer lloc hem de constatar que entre les Illes Balears i l'Estat Espanyol se donen més coincidències que diferències. En aquesta perspectiva cal distingir dues fases: La primera en què l'ensenyança lliure i l'ensenyança col·legiada incrementen la seva participació dins l'ensenyança del Batxillerat, mentres que l'ensenyança oficial resta estabilitzada. Aquesta fase, amb oscil·lacions arriba fins a la meitat dels anys 60. I una segona fase en què l'ensenyança oficial comença a ésser majoritària, l'ensenyança col·legiada va disminuint i l'ensenyança lliure comença a desaparèixer. Aquesta fase se dona sobre tot a partir de l'aplicació de la Llei General d'Educació.

En segon lloc hem de constatar l'existència de diferències entre el tipus d'evolució i d'estructura del Batxillerat a l'illa de Mallorca i a les de Menorca i Eivissa-Formentera. L'evolució de l'illa de Mallorca resulta prou semblant a la de les Illes Balears, malgrat hi haguí que destacar una major participació de l'ensenyança privada i una menor de l'ensenyança oficial. Per altra part, l'evolució de l'illa de Menorca i d'Eivissa-Formentera té com a característica més important el paper predominant de l'ensenyança oficial, en tots els períodes analitzats. L'evolució de l'ensenyança lliure és de fet la mateixa a les tres illes. De totes maneres el que resulta coincident en l'evolució de les tres illes és el progressiu increment de l'ensenyança oficial i la progressiva desaparició de l'ensenyança lliure. Amb tot cada illa presenta unes característiques peculiars.

En tercer lloc cal constatar que la Llei General d'Educació suposa en relació al Batxillerat un reforçament de l'ensenyança pública, un procés de racionalització de l'ensenyança en relació a la desaparició progressiva de l'ensenyança lliure i el manteniment de l'ensenyança col·legiada-religiosa. Aquest fet resulta coincident en tots els nivells educatius.

En quart lloc hem de constatar la relació entre les característiques demogràfiques, econòmiques i històriques d'una zona determinada i el pes predominant d'un tipus d'ensenyança o de l'altra. Així a les zones rurals el predomini correspon a l'ensenyança pública, juntament amb una important presència de l'ensenyança lliure; mentres a les zones més urbanitzades, el predomini correspon a l'ensenyança privada, malgrat la presència de l'ensenyança estatal i l'inexistència de l'ensenyança lliure. Per tant, en el Batxillerat, cal parlar de diferents models escolars en funció de les característiques territorials i temporals de la zona analitzada.



**EL ENMARQUE SOCIAL DE LOS COLEGIOS EXTRANJEROS EN MALLORCA.  
ALGUNOS PARÁMETROS DE INTEGRACIÓN**

*M<sup>o</sup>. José Martínez de Toda*

La presencia de los colegios extranjeros en la Isla obedece a la necesidad de ofrecer asistencia académica a la población extranjera asentada en Mallorca principalmente en profesiones vinculadas al sector turístico y también en compañías petrolíferas que operan en áreas próximas al Mediterráneo y que eligen Mallorca como lugar adecuado para la escolarización de sus hijos.

Los colegios analizados, Svenska Skolan, Bellver International College, Baleares International School, King's College, Collège Français y American School, están autorizados a impartir enseñanza según su propio sistema educativo a alumnos extranjeros, pudiendo hacerlo también a españoles los tres últimos señalados.

Las condiciones de admisión de alumnos vienen dadas por las características de cada tipo de centro. Así, hay colegios subvencionados por los gobiernos de su país con la finalidad de atender a la población escolar de su nacionalidad que reside en Mallorca. La Svenska Skolan tiene la obligatoriedad de admitir a todos los alumnos suecos y puede asimismo aceptar a los que hablen sueco o noruego. El Collège Français admite prioritariamente a los alumnos franceses, a los alumnos que uno de sus padres sea francés y a los que provienen de centros escolares franceses. Son admitidos también alumnos de otras nacionalidades según el límite de plazas disponibles<sup>1</sup>. Sin embargo, el número de alumnos no franceses no podrá exceder del 40 % de los efecti-

---

(1) Artículo 2º de los "Principes Generaux" de la "Convention entre l'Association Culturelle Française des Baleares et la Mission Laique Française", Palma de Mallorca 1975.

vos escolares <sup>2</sup>. Por otra parte y al ser un centro extranjero reconocido para impartir enseñanza a alumnos de su nacionalidad y también a españoles tiene obligación de admitir un número de éstos superior al 20 % por aula o el 25 % respecto al número total de alumnos del centro. También cumplimenta este requisito el King's C College por ser asimismo centro extranjero reconocido para dar clases a alumnos españoles. Se exige un test de conocimientos básicos centrado principalmente en el inglés. Los otros colegios sólo pueden admitir alumnos extranjeros <sup>4</sup> y normalmente se les exige dominio del idioma si tienen que incorporarse a un determinado nivel sin comenzar en el preescolar.

Los colegios que poseen autorización para enseñar a alumnos extranjeros y españoles tienen muchos de aquellos que se acogen a la doble validez de estudios, es decir, que pueden incorporarse sin ningún problema al sistema educativo español al terminar sus estudios en el centro. Otros, acceden mediante convalidación oficial si bien lo más frecuente es que continúen sus estudios en su país de origen.

Varios colegios (American S., Baleares I.) preparan al alumno hasta su entrada en la Universidad, consiguiendo la admisión a la deseada <sup>5</sup>. Otros colegios de habla inglesa preparan sólo el nivel ordinario del G.C.E., con lo que a la salida los alumnos o bien siguen sus estudios en Inglaterra o se incorporan a colegios españoles.

En la Svenska Skolan lo más frecuente es que continúen sus estudios en Suecia.

En el Collège Français los alumnos al finalizar el primer ciclo de secundaria pueden optar por uno de estos tres caminos:

- Seguir la secundaria en los Liceos Franceses de Barcelona o Madrid.
- Seguir los estudios como internos en el Liceo de Prades, cerca de Perpignan.
- O incorporarse a 2º de B.U.P. del sistema educativo español <sup>6</sup>.

Por lo que respecta a la participación del colegio en la vida de la comunidad tanto de origen como la mallorquina podemos afirmar que se dan diferencias muy notables entre los diversos colegios.

Los alumnos del Collège Français pertenecen en su gran mayoría a familias com-

---

(2) Artículo 2º de los Estatutos de la Asociación Cultural Francesa en Baleares, Palma de Mallorca 1975.

(3) Real Decreto 1110/1978 de 12 de Mayo sobre Régimen de Centros Extranjeros en España. B.O.E. de 30 de Mayo de 1978.

(4) A excepción de la American School que ha obtenido la autorización para acoger a alumnos españoles para el presente curso 1983-84.

(5) Hay universidades con diferentes requerimientos. Los alumnos para tener posibilidad de que le admita la universidad deseada deben obtener buena puntuación en los exámenes exigidos por ella y para ampliar las posibilidades de admisión pasan varias de estas pruebas (S.A.T., A.C.T., A.C.H.) que se unen a su expediente personal con el cual se intenta conseguir la entrada en el centro elegido.

(6) Información facilitada en entrevista por M. Fosset, profesor del centro.

puestas por matrimonios mixtos de franceses y mallorquines lo que hace que la comunidad de origen sea abierta y muy mezclada con la local.

Otros colegios constituyen el centro alrededor del cual gira la población de esa nacionalidad residente en la isla; la Svenska Skolan y la American School son el corazón de la comunidad sueca y americana respectivamente. La participación de los colegios en la vida de la comunidad de origen queda reflejada en la organización y celebración de las fiestas típicas o patrióticas del país de pertenencia que son organizadas tanto por los colegios como por los padres <sup>7</sup>.

Otros colegios como el Bellver International no celebran fiestas y tampoco participan en la vida local por estar situados en enclaves muy turísticos.

Todos los colegios participan en campeonatos deportivos entre ellos y sólo alguno en competiciones deportivas provinciales.

Las relaciones con la comunidad local son prácticamente nulas si exceptuamos algún hecho aislado <sup>8</sup>.

Al estar situados en zonas turísticas y debido también al corto tiempo de permanencia en la Isla por parte de muchos alumnos hacen que se mantengan bastante alejados de la comunidad y de la cultura local. Conocen y disfrutan de las bellezas naturales de la Isla pero poco más podemos afirmar respecto a su grado de integración si bien también es cierto que últimamente muchos colegios comienzan a organizar proyectos de estudio sobre Mallorca y a hacer salidas para conocer más la Isla y la cultura mallorquina <sup>9</sup>.

Por último y también en contacto con el tema anterior hablaremos de las relaciones con las autoridades educativas o culturales de Palma. En este punto todos los colegios coinciden; dejando aparte las relaciones burocráticas de los colegios que imparten enseñanza a alumnos españoles y deben estar en contacto con la Administración educativa española y las relaciones obligatorias con sanidad por permisos de trabajo, podemos asegurar que las relaciones son nulas. Todos los colegios coinciden en que son inexistentes. Y todos afirman que desearían que hubiera más, les gustaría recibir información sobre actos culturales, poder participar y asistir en todo tipo de actividades pensadas para jóvenes o para profesores. Esto serviría para estrechar unas relaciones y acercar a estos alumnos a una comunidad en la que deben sentirse insertos por pasar varios años de su vida en ella.

Naturalmente estas relaciones deben establecerse de forma recíproca. Hay cole-

---

(7) Así, en el King's College se celebra el día de S. Jorge, en la American School, S. Valentín y Santa Lucía en la Svenska Skolan.

(8) Los alumnos de la Balears International School organizan a través de un club y con la colaboración de los profesores una recogida de dinero anual que se entrega a una organización benéfica. Los alumnos de la Svenska Skolan el día de Santa Lucía también acuden a centros de beneficencia.

(9) En este sentido se manifestaban las directoras del Bellver I. También la Sra. Doreen Estelrich, profesora del Balears I. mostró proyectos de trabajo globalizado con alumnos de primero sobre temas relacionados con la vida en la Isla.

gios que organizan en verano cursos para profesores que podrían interesar a muchos educadores mallorquines <sup>10</sup>.

Si bien es cierto que algún colegio ha señalado como handicap el del idioma creemos que es fácilmente superable en muchos casos, en unos debido al tipo de actividad, musical, pictórica y en otros por el porcentaje cada vez mayor de alumnos que entienden el castellano y, aunque en menor medida, también el catalán.

En una palabra se trataría de considerar a estos colegios extranjeros como parte importante de la enseñanza que se imparte hoy en Mallorca y verlos como fuente de experiencias positivas recíprocas.

A continuación consideraremos algunos aspectos que nos muestran el conocimiento de la sociedad y cultura mallorquina y el nivel de integración en la misma, tanto del personal docente de estos colegios como de su alumnado.

El origen del profesorado es diferente en unos centros y otros. Hay colegios que reclutan al personal enseñante directamente del país de origen, básicamente por medio de asociaciones y de anuncios en revistas especializadas de su país. Otros, que tienen alguna plaza dotada por su gobierno, contratan al resto del profesorado entre personal cualificado con residencia en la Isla. Este aspecto marca diferencias significativas respecto a la integración del profesorado entre unos colegios y otros: mientras que en unos se solicita trabajo por motivos de curiosidad, para conocer nuevos lugares, por experiencia cultural y, consecuentemente permaneciendo un número limitado de años, su integración suele ser mínima, resultando indicativo el escaso conocimiento que poseen del castellano; en otros colegios el profesorado estaba ya viviendo en Mallorca, independientemente de su trabajo, y en la mayoría de los casos, por razones de matrimonio, con lo que al ser su familia mallorquina el conocimiento del idioma y de la cultura local es elevado y su integración mayor. Como ejemplo de ambos casos podemos presentar el de la American School y el Collège Français respectivamente.

Entre los profesores de la American School los tiempos de residencia en Mallorca oscilan desde 6 meses a 4 años. El motivo de su estancia es por trabajo, es decir, vinieron a Mallorca al ser contratados por la escuela y no todos entienden el castellano, aunque sí la mayoría, y ninguno el catalán de las Islas.

En el Collège Français los tiempos de estancia en Mallorca oscilan de 5 a 26 años. El motivo de la misma es en casi todos los casos el matrimonio, dominan el castellano y entienden el catalán todos ellos menos uno.

Exceptuando las plazas dotadas desde los países de origen, el profesorado es contratado con las condiciones laborales españolas: permiso de trabajo renovable y remuneración según el convenio de la enseñanza privada en España. En la American School, sin embargo, la remuneración es libre; el director paga según su criterio a cada profesor. De todas formas, y como regla general, diremos que se paga más que en España pero menos que en América, pues Mallorca es un lugar de trabajo muy solicitado por su enclave geográfico.

(10) En la American School se han desarrollado durante el verano de 1982 cursos de la Michigan State University sobre "Introduction to the Education of Gifted Students" y "Classroom strategies for Teaching Gifted Students". Y del Trenton State College opciones sobre Administración, Curriculum, Supervisión y Lectura (técnicas correctivas).



Por lo que respecta al alumnado y para valorar su integración confeccionamos un cuestionario con 43 preguntas sobre sus circunstancias familiares, aficiones, actividades culturales, deportivas, de ocio y previsión de continuación de estudios, a partir del cual intentamos entresacar una serie de indicadores referidos al tema tratado.

Dado el carácter de las cuestiones fue aplicado a los alumnos mayores de 10 años. El número de cuestionarios cumplimentados por los distintos colegios varía en función del número de alumnos.

La muestra sobre la que se aplicó el cuestionario fue de 295 alumnos, 158 chicos y 137 chicas, en edades comprendidas entre 10 y 18 años, que representan el 31 % de la población total escolarizada en estos centros.

Los alumnos de nacionalidad española alcanzan el mayor porcentaje en el Collège Français (43 %) seguido por el King's College (17 %), Bellver International (8 %), Svenska Skolan (6 %) y American School (4 %).

Los mayores porcentajes corresponden, lógicamente, a los centros que poseen autorización para impartir enseñanza a niños españoles. Los porcentajes citados del resto de los colegios corresponden a alumnos que poseen doble nacionalidad.

Excluyendo la nacionalidad del país de origen y los españoles en los centros que tienen alumnado español, el resto de nacionalidades se encuentra con una matrícula muy dispersa. Entre los encuestados aparecen 23 nacionalidades diferentes. El alumnado alemán se encuentra en los seis centros, aunque con mayor proporción en el Balears International. Este es el colegio que tiene el alumnado más repartido entre varias nacionalidades: inglesa, canadiense, alemana, iraní y norteamericana.

El Collège Français reparte su alumnado entre franceses y españoles siendo de otros países sólo 37 alumnos en todo el colegio, de los cuales 18 son de países francófonos.

Los alumnos iraníes se encuentran en todos los colegios exceptuando el sueco, pero con mayor proporción en el Balears International en donde representan el 13 % del alumnado encuestado, seguido de la American School en que constituye el 11 % y del King's College con el 7 %.

Es curioso señalar el número de alumnos suecos, 5, y noruegos, 3, de los que encontramos en otros colegios diferente a la Svenska Skolan.

Los tiempos de residencia en Mallorca los hemos clasificado en tres grupos: tiempos de estancia menores de 1 año, tiempos de 1 a 5 años y estancias superiores y entre períodos de tiempo.

El primer grupo está formado por alumnos que están recién llegados a la Isla, o bien solos, o bien con sus familias y llevan viviendo unos meses del curso, días en algún caso, en Mallorca.

El siguiente grupo (tiempo de residencia de 1 a 5 años) es lo suficientemente amplio como para que acoja en todos los colegios el porcentaje máximo de casos. Y el tercero, más de 5 años, es ya un periodo de tiempo que consideramos definitivo y posibilitado de integración en la sociedad en que se encuentra.

Los porcentajes mayores de estancias superiores a 5 años corresponde al Collège Français, con un 44 % y al King's College con el 36 % (tabla 1). Estos colegios son los únicos que tienen autorización para admitir alumnos españoles entre los que se dan mayores condiciones de asentamiento.

También es alto el porcentaje del Bellver International, 32 0/o, aunque no asista alumnado español a sus aulas. Los porcentajes de los otros colegios son marcadamente inferiores.

El máximo de alumnos que llevan viviendo menos de un año en Mallorca se halla en la American School con un 38 0/o y al Balears International con el 34 0/o que representan porcentajes muy altos de alumnos que llevaban poco tiempo en el centro. Ambas escuelas cuentan con gran movilidad del alumnado en conexión con los destinos de los padres, empleados, muchos de ellos, en empresas petrolíferas de países mediterráneos o de Próximo Oriente, ya que Mallorca tiene gran aceptación como lugar de estudio pues permite estar relativamente cerca de los lugares de trabajo de los padres. Sin embargo estos destinos varían dependiendo de la política internacional y de las relaciones exteriores de sus países.

Como indicativo del porcentaje de familias relacionadas con el petróleo veamos la clasificación de profesiones de los padres de alumnos del Balears International School<sup>12</sup>.

"Management and Development (of which 14 are oil-related) . . . . .	34
Consultants, Teachers, Church . . . . .	4
Geologists and Physicists (of whom all are oil-related) . . . . .	3
Engineers (of whom 35 are oil-related) . . . . .	42
Oil (tool-pushers, rigmen, etc.) . . . . .	24
Airlines and shipping . . . . .	10
Diplomatic . . . . .	2
Journalists, Writers, Artists . . . . .	5
Retired, Deceased, or not known . . . . .	22
Awaiting Determination" . . . . .	9
	166

Las nacionalidades de los padres son extranjeras en porcentajes muy altos en todos los colegios, (tabla 1). Desde el 98 0/o del Balears International, el 94 0/o de la American School al 53 0/o que es el porcentaje más pequeño y corresponde al Collège Français. No obstante lo más significativo en este apartado puede ser el porcentaje de matrimonios mixtos (un conyuge español y otro extranjero) que alcanza un 40 0/o de casos en el Collège Français, porcentaje verdaderamente alto y que sin duda indica una gran interacción con la sociedad local.

Los porcentajes de los otros colegios son más bajos pero significativos: 16 0/o en el King's College y Bellver International, 12 0/o en la Svenska Skolan y muy pequeños 3 0/o y 2 0/o en American School y Balears International.

El conocimiento del castellano oscila desde el 100 0/o de los encuestados en el Bellver International, pasando por el 88 0/o de los alumnos de la Svenska Skolan,

(11) Muchos alumnos poseen doble nacionalidad.

(12) "Professions and Trades of fathers" (as at end of January 1980), "The Blue Book", p. 4.

TABLA I

Cuestionarios alumnos	College Français	Svenska Skolan	American School	Baleares I. School	Bellver I. College	King's College
<b>Tiempo residencia en Mallorca</b>						
Menos de un año	7 %	19 %	38 %	34 %	24 %	10 %
De 1 a 5 años	49 %	73 %	52 %	55 %	44 %	54 %
Más de 5 años	44 %	8 %	10 %	10 %	32 %	36 %
<b>Matrimonios ambos extranjeros</b>	53 %	88 %	94 %	98 %	84 %	74 %
Matrimonios mixtos	40 %	12 %	3 %	2 %	16 %	16 %
Matrimonios españoles	7 %	0 %	3 %	—	—	10 %
<b>Conocimiento del castellano</b>						
Si	83 %	88 %	33 %	76 %	100 %	78 %
No	12 %	—	19 %	13 %	—	3 %
Parcial	5 %	12 %	48 %	11 %	—	19 %
<b>Conocimiento del catalán</b>						
Si	5 %	—	—	—	—	5 %
No	63 %	88 %	88 %	84 %	100 %	67 %
Parcial	32 %	12 %	12 %	16 %	—	28 %

el 83 0/o del Collège Français, el 78 0/o del King's College, el 76 0/o del Balears International hasta llegar al porcentaje más pequeño, 33 0/o de la American School. Sin embargo, en esta última escuela encontramos un alto porcentaje de alumnos (48 0/o) que consideran que lo entienden aunque sea de forma parcial, lo que hace que en todos los colegios el entendimiento del castellano sea muy alto. En unos centros, naturalmente, porque hay alumnos españoles y porque en todos se enseña el español. En los que el alumnado tiene más movilidad como señalábamos al hablar del tiempo de residencia en Mallorca, el aprendizaje del idioma no se consigue de forma total.

En entendimiento del catalán se da sólo en los colegios que tienen alumnado local. En el Collège Français: el 5 0/o lo entienden, lo hablan y lo escriben y el 32 0/o lo entienden de forma parcial. En el King's College el 5 0/o lo domina y el 28 0/o lo entiende parcialmente.

Estos datos acerca del entendimiento del catalán debemos relacionarlos con el origen de las familias. Sin embargo en el King's College con menos número de familias de origen mixto o español (26 0/o) que el Collège Français (47 0/o) el entendimiento del catalán se produce de forma similar, (tabla I).

Respecto a la nacionalidad de sus amistades nos interesa comprobar si se relacionan con alumnos de la nacionalidad donde está ubicado el colegio. Esta relación puede darse en el colegio y, sobre todo, en las relaciones establecidas por las familias o por ellos mismos en las edades a que hemos referido el cuestionario; en pandillas y actividades deportivas, artística y de ocio en general.

En el Collège Français la nacionalidad española es la que aparece en primer lugar; en otros tres colegios, Svenska Skolan, Bellver International y King's College la nacionalidad española ocupa el segundo lugar detrás de la nacionalidad de pertenencia del colegio y en los otros dos, American School y Balears International la nacionalidad española no aparece consignada en los tres primeros lugares.

El apartado de lectura de periódicos también está relacionado, lógicamente, con el del conocimiento del idioma. El mayor grado de lectores de periódicos extranjeros se da en la American School con un 54 0/o quien a su vez tiene el porcentaje más pequeño de lectores de periódicos locales en castellano, 12 0/o porcentaje que también se da en el Balears International School. El mayor número de lectores de periódicos locales en castellano se da en el Collège Français (61 0/o) seguido de 53 0/o de la Svenska Skolan, el 30 0/o del King's College y el 27 0/o del Bellver International. El porcentaje de lectores de prensa local es muy alto en todos los colegios incluyendo la prensa local en lengua inglesa<sup>13</sup>.

Parece interesante comprobar hasta qué punto las actividades de los alumnos no quedan limitadas al marco del colegio sino que se desarrollan en otros lugares con posibilidades de conocimiento de otras personas del ámbito local. En todos los colegios hay porcentaje de asistencia a otros centros en mayor o menor grado. En la pregunta

---

(13) El Majorca Daily Bulletin con una tirada diaria de 6.000 ejemplares incluye todos los jueves un apartado "syllabus" con colaboraciones de los colegios de habla inglesa.

sobre pertenencia a alguna asociación fuera del colegio, la respuesta es afirmativa en un 42 % entre los alumnos del Bellver International y un 38 % en los del Collège Français. Les siguen en número de respuestas afirmativas el Balears International y el King's College con un 30 % cada uno, y la Svenska Skolan con un 24 % hasta llegar a la American School que es la que presenta un porcentaje más pequeño solo un 10 % de respuestas afirmativas.

Sobre si acuden a otras instituciones para realizar actividades artísticas o deportivas el porcentaje es parecido; alrededor del 30 % en el Collège Français, Balears International, Bellver International y King's College y francamente inferior: 15 % y 11 % en la American School y Svenska Skolan respectivamente.

Respecto a si se consideran realmente integrados en el ambiente, vida y costumbres mallorquinas nos encontramos con dificultades de valoración. La respuesta es subjetiva pues el término integración puede ser interpretado de forma más compleja o más superficial e influir en las respuestas.

El mayor número de respuestas afirmando la integración se da entre los alumnos del King's College con un porcentaje muy alto, 86 % y el menor, 31 % se da entre los alumnos de la American School. Resulta curioso que el colegio que ocupa el segundo lugar en respuestas afirmativas sea la Svenska Skolan (58 %) por encima del Collège Français (49 %) teniendo éste alumnos españoles.

El punto sobre el lugar donde piensan continuar los estudios puede resultar significativo a la hora de determinar el grado de integración de los alumnos y de sus familias en la sociedad donde viven. En todos los colegios es mayor el número de alumnos que piensa, lógicamente, continuar sus estudios en el país cuyo sistema educativo han seguido. Pero, en el Collège Français y en el Bellver International seguir los estudios en España es la opción que ocupa el 2º lugar y en el King's College ocupa el tercer lugar siguiendo a U.S.A. Los alumnos de la American School, del Balears International y de la Svenska Skolan no prevén seguir los estudios en España.

En definitiva podemos extraer las siguientes conclusiones.:

- a) Como observamos en la descripción de los resultados del cuestionario están muy relacionados unos aspectos con otros de forma que los mayores y menores porcentajes se mantienen casi constantes para cada uno de los colegios.  
A mayor número de alumnos españoles, mayor tiempo de residencia, y mayor conocimiento del idioma. Esto va directamente relacionado con la asistencia al cine, lectura de prensa local, amistades españolas y previsión de estudios en centros españoles.
- b) Lógicamente los colegios que indican mayor integración son los colegios que tienen alumnos españoles y entre ellos el que alcanza los porcentajes más altos es el Collège Français, en el cual un 43 % de alumnos tiene nacionalidad española con lo cual más que decir que su alumnado aparece bastante integrado a la sociedad local podremos decir que pertenece a la sociedad local.
- c) En el extremo opuesto, el colegio que más veces hemos citado con porcentaje menor de respuestas positivas a aspectos que denotaban cierto grado de integración, es la American School coincidiendo con las características de su alumnado descritas anteriormente.

- d) Entre las razones que podemos aducir para explicar los diferentes niveles de integración de unos colegios a otros, descartando la determinante de que el alumnado o parte de él sea español en dos colegios, podemos citar:
- El emplazamiento de los centros. Por razones de proximidad a núcleos de población del país de origen algunos colegios se hallan situados en zonas totalmente turísticas, en algunos casos a varios kilómetros de distancia de Palma, lo que determina un aislamiento y una dificultad para conocer las costumbres locales, o participar en actos culturales o recreativos.
  - Los internados. Dos colegios poseen internado, American School y Balears International, creemos que ello puede facilitar la creación de clubs o actividades sociales en el colegio que incluso atraen a alumnos no internos con lo que se cierra el contacto con el entorno en vez de buscar de forma obligada amistades externas para días no lectivos.
- e) Todos los colegios, aún los que menos integración manifiestan, presentan porcentajes significativos de alumnos que pertenecen a asociaciones independientes al colegio y que asisten a otros centros e instituciones, dándose inevitablemente influencias y relaciones.
- f) Parece importante destacar el alto porcentaje de conocimiento del idioma, total o de forma parcial, que se da entre la población escolar de los colegios extranjeros. Esto nos permite asegurar que no hay obstáculo alguno a que estos alumnos puedan participar en todo tipo de actos culturales, recreativos o populares que se ofrecen a los escolares mallorquines por diversos organismos, lo que sin duda aportaría una riqueza de experiencia y un mayor conocimiento mutuo.

En resumen consideramos más cercanos a la realidad mallorquina el Collège Français y el King's College y los más alejados la American School y Balears International School representando los otros, Svenska Skolan y Bellver International un grado medio de contacto.

*CONDICIONAMENT CLÀSSIC AMB HUMANS.*  
*UNA EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA I D'INVESTIGACIÓ*

*Ma. Antònia Barceló*

*X. Bornas*

*J.M. Cunill*

*M. Ferrer*

La manca d'aparells adequats i de material en general, suposa un problema considerable de cara a la realització de pràctiques en assignatures de les llicenciatures de psicologia i pedagogia que gairebé les necessiten obligadament.

Recentment el problema de les pràctiques ha rebut considerable atenció (veure p. ex. Bayés, 1980, 1982; o Ortega y Picazo, 1980). A les universitats grans, com és el cas d'aquestes a on s'han realitzat els estudis que acabam de citar, el problema s'agreuja per l'elevat nombre d'alumnes que cursen les assignatures. Però també a les universitats petites, com ho és la de Palma, hi ha problemes, especialment quant a recursos materials disponibles.

Dins l'assignatura de Teories de l'Aprenentatge, que s'estudia a tercer de Pedagogia, un capítol és dedicat al condicionament clàssic. Al departament de Pedagogia disposem d'un petit laboratori de condicionament operant, però en relació al paulovià la manca d'aparells és total. Entendre el procediment bàsic d'aquest tipus de condicionament quedaria molt facilitat si es poguessin realitzar pràctiques, però les més elementals semblen requerir un instrumental que no està a l'abast en molts casos (p. ex. un polígraf). D'altra banda, l'ús d'aparells té a vegades l'inconvenient de l'automatització: és a dir, l'èxit de la pràctica quant a produir condicionament, augmenta,

però quant a comprensió de totes les variables que intervenen (o sigui des d'una perspectiva més didàctica) disminueix.

Amb aquestes reflexions (necessitat de les pràctiques, dificultat de disposar d'aparells i finalitat didàctica) vaig considerar interessant plantejar la possibilitat de dur a terme una experiència de condicionament clàssic que:

- a) No necessiti un instrumental sofisticat o difícil de conseguir.
- b) Proporcioni la possibilitat d'entendre la influència de les principals variables en el procés de condicionament i d'experimentar alterant els seus valors.

La proposta de realitzar aquesta pràctica va ser acceptada per tres alumnes de l'assignatura que, amb un interès extraordinari, van dur a terme el llarg i laboriós procés que s'explica a continuació. Cal advertir d'entrada, però, que una de les conclusions més sorprenents ha estat la dificultat d'obtenir la resposta condicionada, dificultat que contrasta amb la idea que l'estudiant es fa a partir de les lectures i que acostuma a ser la de que quasi automàticament es poden condicionar amb facilitat les respostes.

Es per això que l'experiència té un gran valor didàctic ja que, a part dels coneixements que ens ha aportat ha obert una via molt interessant de cara als cursos vinents. En canvi, l'objectiu d'assolir la resposta condicionada no s'ha aconseguit.

En base a les dues consideracions exposades abans a) i b), es va escollir la resposta de salivació amb humans. Els aspectes de medició, control dels estímuls, durada dels intervals, i altres, són especialment "palpables" en aquest cas, i com s'explica després, van ser manipulats fàcilment. A més per tractar-se d'humans era fàcil conseguir subjectes experimentals.

## EXPERIMENTS INICIALS

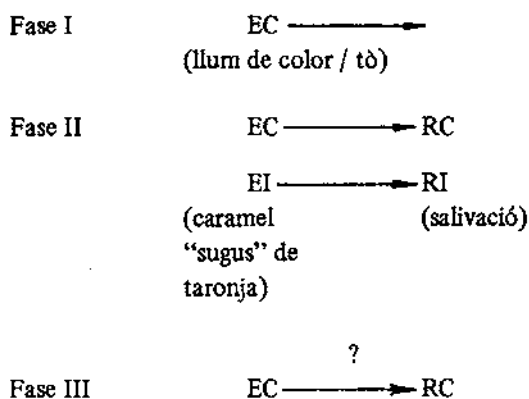
Degut a la dificultat d'obtenir documentació sobre el condicionament d'aquesta resposta amb humans i també per l'interés que té de cara al alumne el fet de manipular les variables rellevants, es van realitzar uns experiments inicials de condicionament que tenien l'objectiu bàsic d'orientar amb més concreció el procés de condicionament. Es tractava, per exemple, de mesurar la resposta de salivació per a poder establir uns criteris de condicionament; s'havien de provar diferents temps de presentació d'estímuls i intervals entre estímuls; també calia obtenir una informació orientativa en relació al nombre de presentacions (assaigs) de l'estímul condicionat sol i de l'estímul condicionat i l'estímul incondicionat aparellats.

Més en general, i aquest és un aspecte poc citat que té molta importància, els experiments inicials havien de permetre familiaritzar-se amb els detalls del procediment: ús del cronòmetre, posar i llevar el cotó ("instrument" de mesura) de la boca del subjecte, fer les anotacions corresponents, situar el subjecte i, en relació a ell, situar-se els experimentadors, manetar les balances, etc.

Aquests experiments inicials els realitzàrem al laboratori de Pedagogia de la Facultat de Filosofia i Lletres.



L'esquema general del procediment era el següent:



Anirem descrivint i comentant tots els canvis i valors reals dels estímuls en l'explicació, que donam a continuació, de cada experiment.

Dos aspectes s'han de ressaltar quant a la medició de la resposta: vam decidir utilitzar una bolla de cotó (cfr. Razran, 1939). Aquesta tècnica de mesura té inconvenients, i el principal és que s'ha de ficar i llevar de la boca del subjecte a cada assaig, essent aquesta interacció entre l'experimentador i el subjecte una variable extranya, d'efectes desconeguts. El segon aspecte, també relatiu a aquesta mesura, és que el cotó, per estar dins la boca del subjecte mentres es presentava l'estímul incondicionat, i essent presentat simultàneament, podria adquirir propietats d'estímul condicionat que interferís amb les de l'estímul condicionat pròpiament dit (el llum de color / tò).

En relació al primer aspecte no hem fet res, encara que al segon experiment es comenta una influència sumament interessant de l'interacció entre experimentador i subjecte. Quant al segon aspecte, la fase III de l'esquema que hi ha abans, la vam dividir en dues parts: una a on es presentava el cotó (estímul condicionat hipotètic) i el llum, i una en la que només es presentava cotó.

Les diferències que poguessim trobar a la resposta condicionada en les dues situacions ens aportaria informació sobre les possibles funcions d'estímul condicionat del cotó.

## PROCEDIMENT GENERAL COMU A TOTS ELS EXPERIMENTS INICIALS

Els experiments varen ser realitzats per tres experimentadores que cada una d'elles tenia una funció pròpia. El subjecte era rebut per les tres, i li donaven les següents instruccions: "Sa prova no serà molt llarga, no te posis nirviós, només te posarem un cotó i un caramel dins la boca i ja t'aniré diguent el que hakis de fer". Se li deia que s'assegués. En aquest moment cada experimentadora se posava al seu lloc i començava la prova. Una estava en contacte directe amb el subjecte posant-li i portant-li el cotó i el caramel, així com donant-li les oportunes instruccions. Les altres dues experimentadores estaven col·locades darrera el subjecte; una pesava el cotó mesurant així la resposta de salivació després de cada assaig, i l'altra controlava el temps i presentava l'estímul condicionat. Quan començava la prova una experimentadora presenta-

va l'EC, i al cap de 5 segons avisava a l'altra per que posàs el cotó dins la boca del subjecte i deia: "Obri la boca; alça la llengua... ja la pots tancar". Després d'haver passat el temps de l'assaig, se li treia el cotó i era duit a la tercera experimentadora qui el pesava i anotava, a continuació, el pes obtingut a una fitxa. A cada assaig es repetia el mateix procés.

La fitxa registre de dades era la de la figura 1:

Figura 1

Data .....	Hora	Nom .....
Fase I:		Fase II:
Assaig 1:		Assaig 1:
"		.....
"		
"		
Assaig 6:		Assaig 20:
Fase III:		
a) Assaig 1:	b) Assaig 1:	c) Assaig 1:
"	"	"
"	"	"
"	"	"
Assaig 5:	Assaig 5:	Assaig 5:
		Hora .....

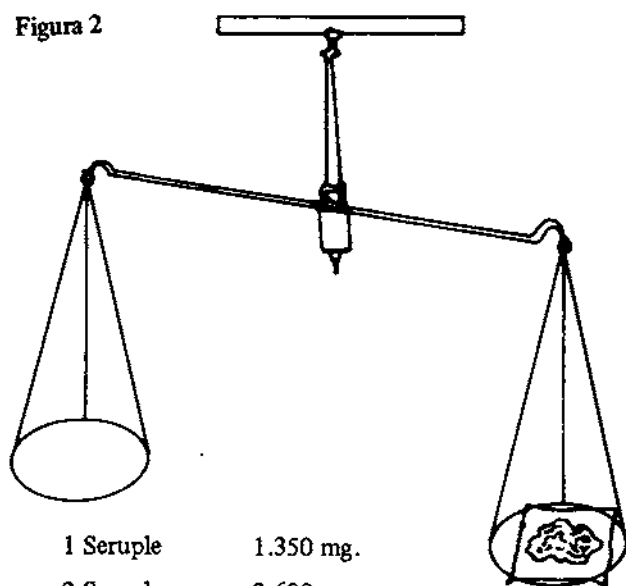
Ja que no varem poder disposar de material de precisió varem utilitzar material de tipus casolà, possibilitant-nos en primer lloc dur a terme el procés de condicionament, i en segon lloc oferir una funcionalitat didàctica, ja que, possibiliten realitzar l'experiment a un aula (fora del laboratori).

Els aparells utilitzats varen esser els següents:

- Llum: bombeta de color de 60 w a corrent de 220 v.
- Làmpara d'escriptori de color vermell.
- Audiòmetre (utilitzat en els darrers experiments).
- Mesura: Bolla de cotó "Cb" de 350 mg.
- Aparells de mesura: balances romanes, utilitzades anys abans per un joier.
- Rellotge de cuina o cronòmetre.
- Pinceres de laboratori.

Figura 2

Pesos de mesura:



- 110 mg.
- 150 mg.
- 230 mg.
- 255 mg.
- 350 mg.
- 420 mg.

1 Seruple      1.350 mg.

2 Seruple      2.600 mg.

### PRIMER EXPERIMENT

A més dels objectius generals que ja hem esmentat, aquest experiment pretenia mesurar la resposta de salivació en tres situacions diferents: davant l'estímul "cotó", davant l'EC i davant l'EI. Més concretament, es tractava de contrastar la hipòtesi de que el cotó podia adquirir funció d'EC.

Subjecte: Sexe femení

Edat: 21 anys

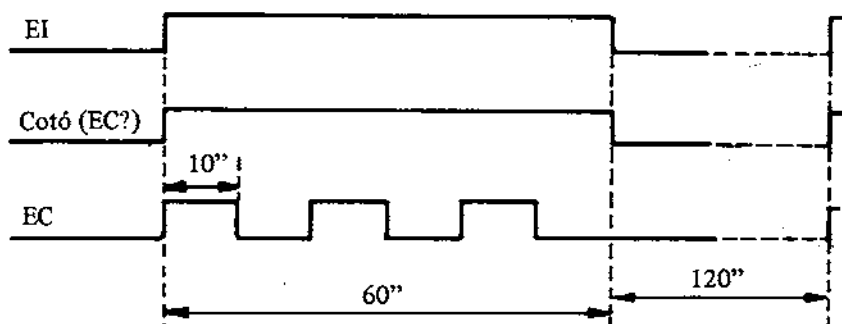
Temps sense menjar: 2 - 3 hores

No fumadora

Li agradaven els caramels "sugus" de taronja

Esquema de presentació d'estímul:

1 cm = 10"



Durada de la sessió: 2 h. 46'.

Resultats:

Taula 1

Fase	Estímuls	t d'assaig	t entre assaigs	t EC	nº d'assaigs	R. mitja
I	EC <sub>1</sub> = cotó	60"	120"	---	7	680 mg.
II	EC <sub>1</sub> = cotó EI = sugus	60"	120"	---	13	2.500 mg.
III	EC <sub>1</sub> = cotó	60"	120"	---	8	986 mg.
IV	EC <sub>1</sub> = cotó EC <sub>2</sub> = llum	60"	120"	---	8	910 mg.
V	EC <sub>1</sub> = cotó EI = sugus EC <sub>2</sub> = llum	60"	120"	30"	8	2.060 mg.
VI	EC <sub>2</sub> = llum EC <sub>1</sub> = cotó	60"	120"	30"	6	1.150 mg.

### Conclusions:

Amb aquesta prova hem observat que tal com pensavem el cotó adquireix qualitats condicionants, ja que, fa augmentar la tasa de salivació una vegada aparellat amb l'EI (caramel), d'acord amb el que s'observa a la fase III de la taula I.

A partir d'aquests resultats varem establir provisionalment un criteri que ens permetés decidir si s'hauria produït condicionament o no. Els llibres solen remarcar la gran similitud trobada entre les respostes condicionades i les respostes incondicionades. Degut a les peculiaritats de la resposta que estudiavem i a la precarietat dels instruments, vam pensar que el criteri no hauria de ser molt exigent (p. ex. que la magnitud de la RC fos igual o només 100 mg. inferior a la de la RI). Havia de ser, però, suficient per a eliminar la possibilitat de una variació natural d'aquella magnitud, que es podria confondre amb una RC real.

Vam examinar la magnitud de la resposta donada *abans* de l'aparellament de l'EC i l'EI: La magnitud mitja pels set assaigs era de 680 mg., i havia oscil·lat dins es límits de 760 (màxim) i 570 (mínim). Es a dir, variava en quasi 100 mg. d'un assaig a un altra, i, per tant, una variació d'aquesta magnitud no podia considerar-se demostrativa de RC: Havia de ser més gran. Vam pensar que 300 mg. era un criteri adequat, i el que vam adoptar provisionalment, en el sentit de que l'anàlisi de les dades que ens proporcionassin altres subjectes el podria fer canviar en qualsevol moment.

Degut a la petita magnitud de la RC en aquest primer experiment, vam decidir augmentar el temps de presentació de l'EC, de 10 a 15", i reduir de 10 a 5" el temps entre presentacions de l'EC.

Finalment, les sis fases van quedar reduïdes a tres en els experiments següents, degut a que ja havíem vist els efectes del cotó com EC.

Fase I: Adaptació a l'EC.

Aquí tractam de controlar els efectes tant del cotó com de l'EC en la resposta de salivació, per poder comparar els resultats que s'obtenen a la fase III.

Fase II: Condicionament.

Fase III: Prova.

Determinar el nombre d'assaigs a cada fase era inicialment un problema empíric. Com es veu a la taula 1, la fase I va tenir-ne sis. Aquest nombre venia determinat pel criteri d'estabilització següent: Direm que la resposta s'ha estabilitzat quan la diferència entre la magnitud màxima i la mínima de les obtingudes en sis assaigs no superi 400 mg. En cas de no estabilitzar-se, la fase I s'allargarà a deu assaigs. I si tampoc s'aconsegueix en deu assaigs, s'aturarà l'experiment.

## SEGON EXPERIMENT

L'objectiu era veure si el temps més llarg de presentació de l'EC podia un millor condicionament.

Subjecte: Sexe femení

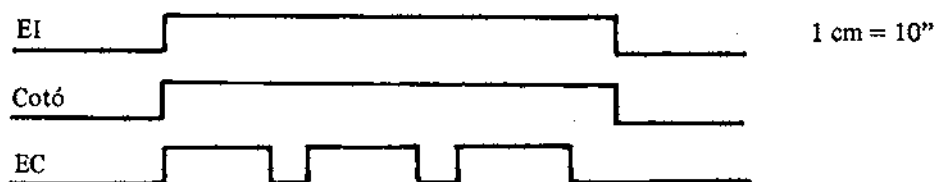
Edat: 21 anys

Temps sense menjar: 2 - 3 hores

Fumadora

Li agraden els caramels "sugus" de taronja

Esquema de presentació d'estímuls:



Durada de la sessió: 2 h. 54'.

Resultats: veure taula 2.

### Conclusions:

Un comentari que s'ha de fer és que a la fase II (condicionament) hem vist la necessitat de una informació verbal per clarificar al subjecte experimental el que havia de fer durant cada un dels quinze assaigs.

En el primer assaig el subjecte no va rebre cap informació i varem observar que la tasa de salivació no va augmentar respecte a la fase I.

Taula 2

Fase	Estímuls	t d'assaig	t entre assaigs	t EC	nº d'assaigs	R. mitja
I	EC = llum	60"	120"	45"	6	580 mg.
II	EC = llum EI = sugus	60"	120"	45"	15	1.088 mg.
III	EC = llum	60"	30"	45"	3	671 mg.
	----- cotó		-----		-----	5
II <sub>b</sub>	EC = llum EI = sugus	60"	120"	45"	4	1.186 mg.
III <sub>b</sub>	EC = llum	60"	30"	45"	5	641 mg.
	----- cotó		-----		60"	

Això ens va fer pensar que era necessari dir al subjecte que xupàs el caramel, ja que el mantenia dins la boca sense mourer-lo. Per tant en el segon assaig se li va dir: "Ara pots xupar si vols"; aquí la taxa de salivació va passar a 2.700 mg., és a dir, se va incrementar en 2.000 mg.

Fins a l'assaig 9 no varem tornar dir res, posavem el caramel dins la boca ja que creiem que el subjecte, amb la primera informació, sabia que havia de xupar; varem veure que les nostres suposicions no eren certes, la taxa de salivació va disminuir fins a 650 mg.; davant aquest fet varem donar-li, de nou, informació: "Ara pots xupar el caramel si vols" i es va notar un considerable augment (1.920 mg), això ens va confirmar la necessitat de donar instruccions verbals abans de començar cada assaig.

Assaig 10: "Pots tornar xupar el caramel, si vols, però no el mesclis amb el cotó". Amb aquesta frase desconcertàrem al subjecte, és a dir, no va sebre qué fer i la seva resposta va disminuir.

Per això, a partir de l'assaig 11, i a cada un dels assaigs següents li varem dir: "Xupa el caramel sense mesclar-lo amb el cotó". Des d'aquest moment hi va haver una major estabilització en la resposta de salivació.

La conclusió és que es precis que el subjecte rebí una informació verbal a cada assaig (aquest detall mos havia passat per alt, ja que el subjecte anterior era una pròpia experimentadora i sabia el que havia de fer); per tant, no basta una simple informació sinó que ha de ser expressada de forma imperativa.

Per tal d'igualar al màxim les condicions per tots els subjectes, a partir d'aquest experiment introduïrem l'instrucció verbal "Xupa el caramel sense mesclar-lo amb el cotó" a tots els assaigs de les fases II.

També hem de dir que a la fase III introduïrem un canvi: Reduirem el temps entre assaigs a 30" degut a que no disposavem de temps. Però al veure que la magnitud de la tècnica RC era molt petita (vegeu taula 2) vam tornar fer la fase II, i se va produir la mateixa taxa de salivació que en els darrers cinc assaigs de la fase II. Per això varem passar de nou a la fase III b). Però aquella magnitud no va augmentar.

Un problema important era que l'experiment resultava molt llarg (això ja s'havia notat a l'anterior). Aquest problema ens du al tercer experiment.

### TERCER EXPERIMENT

Per tal de reduir la durada de la sessió experimental, havíem de saber si el temps que durava cada assaig influïa en la magnitud de la resposta. Amb altres paraules, la pregunta era: la quantitat de saliva es relacionava amb el temps de presentació dels estímuls?

Vam decidir provar tres temps diferents amb un sol subjecte: 30", 65" i 95". Si la salivació era independent d'aquest temps, podríem utilitzar el més curt i així la durada total de l'experiment es reduiria.

Per cada una de les tres proves es van realitzar les fases I (EC) i II (EC + EI).

Subjecte: Sexe femení

Edat: 18 anys

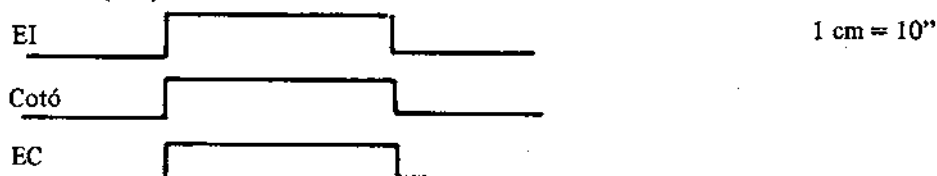
Temps sense menjar: 2 hores

No fumadora

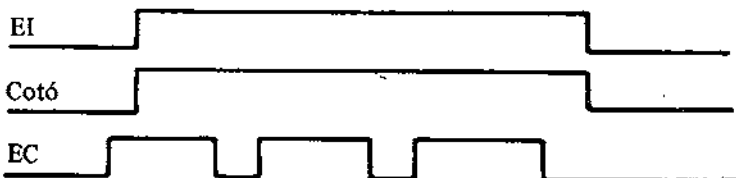
Li agradaven els caramels "sugus" de taronja

Esquema de presentació dels estímuls:

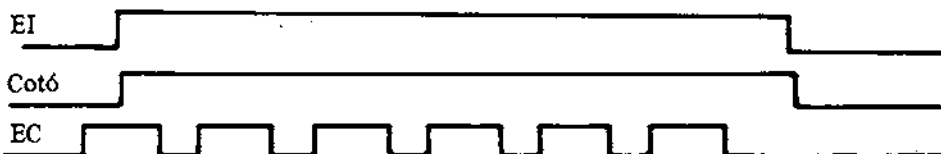
Prova A (30"):



Prova B (65"):



Prova C (95"):



Durada de la sessió: Prova A, 60'

Prova B, 70'

Prova C, 80'

Resultats: vegeu taula 3.

### Conclusions:

A partir d'aquests resultats podem afirmar que la magnitud de la resposta no varia proporcionalment a la durada de l'assaig (és a dir, que a doble temps d'assaig no correspon, ni de bon tros, doble salivació). Per tant, i d'acord amb el plantejament inicial decidim adoptar el temps més curt (30'') en els propers experiments.

Val la pena ressaltar el caire de parèntesi que té aquest experiment: Diríem que és una d'aquelles desviacions que s'han de fer en qualsevol investigació per a aclarir un problema que es presenta inesperadament.

En els propers experiments es reprèn l'objectiu d'arribar a obtenir una resposta condicionada.

Taula 3

PROVA A)	Estímul	t d'assaig	t entre assaigs	t EC	Nº Assaig	R. Mitja
FASE I	EC = llum	30''	150''	30''	6	1.479 mg.
FASE II	EC = llum EI=Sugus	30''	150''	30''	6	1.923 mg.

PROVA B)	Estímul	t d'assaig	t entre assaigs	t EC	Nº Assaig	R. Mitja
FASE I	EC = llum	65''	150''	45''	6	1.626 mg.
FASE II	EI=Sugus EC = llum	65''	150''	45''	6	1.826 mg.

PROVA C)	Estímul	t d'assaig	t entre assaigs	t EC	Nº Assaig	R. Mitja
FASE I	EC = llum	90''	150''	60''	6	1.785 mg.
FASE II	EC = llum EI=Sugus	90''	150''	60''	6	1.640 mg.



Taula 4

FASE	Estímul	t d'assaig	t entre assaigs	t EC	Nº Assaig	R. Mitja
I	EC = llum	35''	150''	30''	6	460 mg.
II	EC = llum EI=Sugus	35''	150''	30''	6	1.193 mg.
III	EC = llum	35''	150''	30''	3	560
	-----			-----	-----	612 mg.
	Cotó				3	663

FASE	Estímul	t d'assaig	t entre assaigs	t EC	Ne Assaig	R. Mitja
I		30''	150''		6	572 mg.
II	EC = llum EI=Sugus	35''	150''	30''	10	1.556 mg.
III	EC = llum	35''	150''	30''	3	825
	-----	-----		-----		782 mg.
		30''				740

FASE	Estímul	t d'assaig	t entre assaigs	t EC	Nº Assaig	R. Mitja
I	EC = llum	35''	120''	30''	6	425 mg.
II	EC = llum EI=Sugus	35''	120''	30''	15	903 mg.
III	EC = llum	30''	120''	30''	5	443 mg.
	-----			-----	-----	466 mg.
	Cotó				10	

## EXPERIMENTS 4, 5 i 6

Els resultats d'aquests tres experiments (v. taula 4) mostren una resposta condicionada de molt petita magnitud. El més important, és que amb aquests resultats i consultant l'obra de Tarpay (1977, p. 42) decidim reduir el temps d'interval de 150" (experiment 6, 120") a 30".

A partir d'aquí homogeneitzam les variables dels subjectes i seguim amb el model fins ara utilitzat.

La realització d'aquests experiments inicials va proporcionar els coneixements i la pràctica que, com objectiu didàctic, tenia l'experiència: entendre el procés de condicionament, familiaritzar-se amb el control de variables, la seva mesura, aprendre a observar, fer gràfiques i taules de resultats, extreure conclusions, etc.

Però a més d'aquest objectiu didàctic hi havia el d'obtenir una resposta condicionada de salivació. Els experiments inicials, malgrat haver variat molts factors, no havien donat evidència de condicionament (a part del primer, en el qual el subjecte era una experimentadora que sabia perfectament l'objectiu del procediment seguit: a les conclusions ferem un comentari detallat d'aquest fet).

Amb la idea ja centrada en aquest objectiu vam unificar els criteris d'elecció dels subjectes i l'esquema de presentació dels estímuls:

Els subjectes havien de tenir les següents característiques:

Edat: entre vint i vint-i-dos anys.

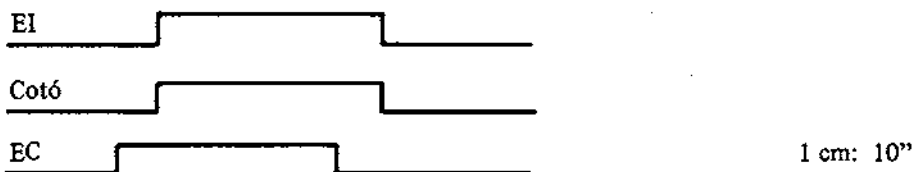
Sexe femení

Temps des de la darrera menjada: dues a tres hores

No fumadora

Li agraden els caramels "sugus" de taronja.

L'esquema de presentació d'estímuls era:



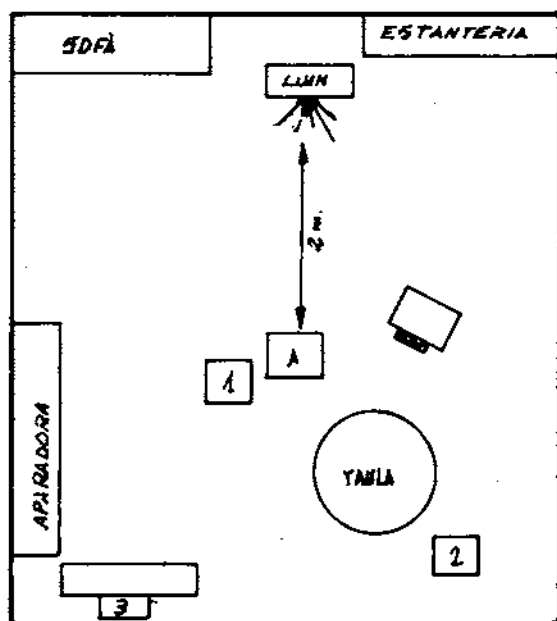
La Fase I era de presentació de l'EC en sis assaigs. La Fase II era d'aparellament de l'EC i l'EI en vint assaigs (que, en alguns casos, se va allargar a 30, 40 o 80 assaigs en funció dels resultats d'experiments anteriors, pensant que a més assaigs obtindriem més RC; a les taules de resultats s'especifiquen el nombre d'assaigs per cada subjecte). La Fase III se divideix en tres subapartats que consten de cinc assaigs cada un. En el primer i el tercer només presentam el cotó mentres que en el segon apareix també l'EC. La finalitat d'aquesta fase es comprovar si és realment l'EC que provoca l'augment de la taxa de salivació (RC).

Els cinc primers experiments van tenir un llum vermell de 60 w com a EC i se van realitzar a un apartament amb la distribució que mostra la figura 3. Els resultats estan a la taula 5.

Taula 5

	Xisca	Caterina	Catalina	Antonia	Joana Ma.
FASE I: EC = Llum vermell Mes. = cotó 350 mg.	Nº Assaig 8 648 mg.	Nº A = 6 663 mg.	Nº A = 6 705 mg.	Nº A = 6 560 mg.	Nº A = 6 444 mg.
FASE II: EC = llum vermell EI = "sugus" taronja Mes. = cotó 350 mg.	Nº A = 20 1.234 mg.	Nº A = 30 1.783 mg.	Nº A = 30 2.318 mg.	Nº A = 20 2.036 mg.	Nº A = 40 1.545 mg.
a) Nº Assaig = 10	567 mg.	727 mg.	757 mg.	834 mg.	639 mg.
c) FASE III EC = llum vermell					
b) Nº Assaigs = 5	715 mg.	802 mg.	691 mg.	871 mg.	862 mg.

Durada de la sessió: 55'



A = Subjecte experimental.

1 }  
2 } Experimentadores  
3 }

Característiques de l'habitació:

- Superfície 20 m<sup>2</sup>
- Llum ambient: mitja foscor

Figura 3

### Conclusions d'aquests cinc experiments:

Una vegada realitzats ens hem de plantejar si els objectius s'han aconseguit. Analitzant les taules de resultats podem dir que s'ha produït un petit condicionament: Increment de la taxa de salivació entre la Fase I i III b) de 100 a 300 mg. Aquí hem de puntualitzar que en els dos darrers subjectes la diferència entre aquestes fases supera els 300 mg., encara que amb molt poca diferència (311 i 418 mg.); aquesta RC no ens permet concloure que hem produït condicionament ja que la magnitud de la RC és molt inferior a la de la RI.

L'increment aquí observat se produeix tant amb el cotó com amb l'EC. Per aquest motiu creiem convenient canviar l'EC de l'experiment, única variable mantinguda constant al llarg de tota l'experiència, per tal d'arribar a l'objectiu d'aconseguir una RC similar a la RI produïda per l'EI. Així escollirem com EC un to que el subjecte escoltarà mitjançant uns auriculars i que, per tant, no podrà evitar; intentem mantenir l'atenció del subjecte cap a l'EC durant tot el procés experimental.

Vam modificar el temps de presentació de l'EC: de 30" a 20", deixant tots els altres factors iguals. Els resultats dels tres experiments realitzats amb to estan recollits a la taula 6. Aquests experiments es van realitzar al laboratori de Pedagogia.

Taula 6

	CATALINA	CARME	MARGALIDA
FASE I: EC = sò Nº Assatjos = 6	sò = 3.000 60  550 mg.	sò = 3.000 -60  886 mg.	sò = 2.000 -85  433 mg.
FASE II: EC = sò EI = sugus Nº Assatjos = 20	1.063 mg.	2.283 mg.	1.809 mg.
a) i c) FASE III	648 mg.	1.048 mg.	743 mg.
b)	630 mg.	1.075 mg.	698 mg.

Durada de la sessió: 40'.

### Conclusions d'aquests tres experiments:

Els resultats obtinguts amb aquest nou canvi nos confirmen les dades anteriors, és a dir, tant l'utilització d'un estimul visual com d'un auditiu en funció d'ECs produeix els mateixos efectes: S'observa un increment de la taxa de salivació a la Fase III respecte a la Fase I d'uns 200-300 mg., això no compleix el criteri que s'ha especificat anteriorment per poder afirmar que hi ha condicionament. Comparant la RC dels

subapartats a), b) i c) de la Fase III resulta arriscat afirmar que l'EC és el responsable de la RC, ja que el cotó sembla provocar una resposta de salivació igual i en alguns casos més gran que el to (v. casos de Catalina i Margalida).

Com es pot veure a la taula de resultats, en el tercer subjecte varem canviar les característiques del to passant de 3.000 a 2.000 Hz. i de 60 a 85 db., per fer-lo més audible.

Una variable que aparentment és fonamental en tot procés de condicionament clàssic és el nombre d'aparellaments d'EC i EI (nombre que equival al nombre d'assaigs a la Fase II de la nostra investigació). En tots els experiments anteriors el nombre d'assaigs havia estat de vint i només un de quaranta: Aquest nombre podia ser insuficient i aquest podria ser el motiu de que no obtinguessim RC. Per tant vam decidir realitzar un experiment amb el mateix disseny que els tres anteriors però amb 80 aparellaments.

Utilitzam un sol subjecte durant cinc sessions. En les quatre primeres es fan vint aparellaments a cada una i a la quinta realitzam la Fase III sense aparellaments. Cada sessió se va fer en un dia diferent. Els resultats d'aquest experiment estan a la taula 7.

Taula 7

		FRANCESCA			
FASE I:		760 mg.			
EC = sò (2000 Hz-85) Mesura = cotó 350 mg. Nº Assatjos = 6 T d'assaig = 35" T EC = 20" (5" D) T entre assaigs = 30"					
FASE II:		Sesió 1	Sesió 2	Sesió 3	Sesió 4
EC = sò EI = "sugus" taronja. Mesura = cotó 350 mg. Nº Assatjos = 80 T d'assaig = 35" T EC = 20" (5" demora) T entre assaigs = 30"		1.557 mg.	1.283 mg.	1.282 mg.	1.274 mg.
a) i c)		590 mg.			
FASE III					
b)		609 mg.			

### Conclusions d'aquest experiment:

Resulta sorprenent que havent ampliat el nombre d'aparellaments no només no hi hagi indicati de RC sino que la taxa de salivació a la Fase III sigui inferior a la de la Fase I. Si tenim en compte que a diferència de tots els experiments anteriors la Fase III no es realitza a continuació de la Fase II sino que es fa un altre dia la disminució observada suggereix una qüestió inquietant: Podria ser que els augments de salivació observats anteriorment fosin deguts a partícules de caramel que encara estan dins la boca del subjecte quan s'inicia la Fase III, i en aquest cas es tractaria de RI de petita magnitud en consonància amb la magnitud també més petita dels hipotètics EI (les partícules de caramel). De totes maneres el fet que en aquest experiment la taxa de salivació a la Fase III estigui per davall de la de la Fase I se podria explicar en termes d'extinció o oblid, que no s'hauria produït en els experiments anteriors perquè no es va deixar passar temps entre els aparellaments i la Fase III.

Aquestes dues hipòtesis alternatives requeririen una contrastació: Allargar progressivament l'interval entre la Fase II i III i observar les variacions en la resposta de salivació. Aquesta contrastació no s'ha pogut realitzar per diversos motius però queda plantejada de cara a treballs posteriors.

### Un experiment dins classe:

En la línia de les consideracions que hem fet al començar aquest article, i amb una perspectiva didàctica semblava interessant poder fer una demostració de condicionament clàssic a una aula: Per això havíem d'aconseguir que no tengués una durada excessivament llarga i que no necessitàs aparells o material molt sofisticat.

Revisant tots els experiments que s'han exposat fins ara, i encara que no se pugui afirmar que s'ha arribat a condicionar la resposta, vam realitzar un experiment de vint aparellaments prenent com a subjecte experimental una alumna del públic. Això permetria veure tot el procés, les tres fases, amb tots els detalls relatius a la presentació d'estímuls i medicació de les respostes.

Els resultats d'aquest experiment estan a la taula 8.

*Taula 8*

FASE I: EC = sò. Nº Assaigs = 6	685 mg.
FASE II: < EC = sò    EI = "sugus" Nº Assaigs = 20	1996 mg.
FASE III - - - - - a) i c)	714 mg.
b)	833 mg.

## CONCLUSIONS GENERALS

L'objectiu general d'aquesta investigació era arribar, mitjançant un procés experimental, a aconseguir una resposta condicionada de salivació en humans. Per poder-se complir aquest objectiu hem anat variant diferents factors: L'EC, que en un principi era de tipus visual va ser canviat per un EC de caràcter auditiu; el temps, tant de duració de l'assaig, com de la presentació de l'EC, com del interval entre assaigs; i, el nombre d'assaigs de les diferents fases experimentals. Tots aquests canvis estaven enfocats cap a un mateix fi: aconseguir l'objectiu inicial amb un determinat procés experimental que anavem moldejant. Però després de tots els canvis mencionats hem pogut observar que no s'ha produït un condicionament, encara que, en alguns casos s'hagi arribat a una taxa de salivació dins els límits establits en un principi (augment de 300 mg de la Fase III respecte a la Fase I), però aquests resultats són poc significatius en el conjunt de la investigació.

Però en un inici també nos havíem plantejat un altre objectiu de caràcter didàctic: Dissenyar un procés experimental senzill que pogués dur-se a terme dins una aula qualsevol i en un temps no molt llarg; aquesta finalitat, si que podem concloure dient que, es va complir, ja que al finalitzar la investigació varem realitzar el procés a dins l'aula 14 de la facultat de Filosofia i Lletres contant amb un públic.

Dins aquestes conclusions generals s'haurien de remarcar els resultats obtinguts en el primer experiment, el qual nos presentava un increment de la taxa de salivació, a la darrera fase, de 470 mg. Aquest increment nos podria dur a afirmar que s'havia produït un condicionament; però aquest augment no es va tornar donar, en els propers experiments, fins als dos darrers subjectes del grup homogeni de cinc que hem presentat. Aquests resultats nos dugueren a pensar, en un principi, que la taxa de salivació a la resposta condicionada podia dependre del coneixement que pogués tenir el subjecte sobre el tema; però tot això es quedà amb una hipòtesi, la qual podria donar opció a una nova investigació en dos tipus de subjectes: uns que coneixin el tema i uns altres que no el coneixin.

També cal mencionar que al finalitzar la present investigació varem dur a terme aquest mateix procés experimental amb tres infants de edats entre vuit i nou anys, ja que nos varem plantejar la qüestió de si influïa o no la variable edat del subjecte en l'experimentació; però les dades obtingudes no fa falta anotar-se, ja que no canvien en lo més mínim de les exposades anteriorment. De totes maneres es tracta d'un àrea d'estudi que mereix altres investigacions més concretes i profundes.

En base a tot això, la principal conclusió en relació a l'objectiu d'aconseguir la resposta de salivació en humans, és la sorprenent dificultat per assolir-ho. El paradigma paulovià és un dels més sòlidament establerts en el camp de la psicologia i de les teories de l'aprenentatge, i això sovint fa pensar que el condicionament és fàcil d'obtenir. No pretenem, evidentment, qüestionar aquell paradigma: Aportam, però, dades suficients per a fer reflexionar seriosament damunt la gran complexitat d'un paradigma aparentment simple. Cal dir, de totes maneres, que l'ús d'estímuls físics-sensorials amb humans podria no ser "pertinent", i una via atractiva de cara a nous treballs pot ser la d'utilitzar estímuls socials en contes dels que hem emprat aquí.

Finalment, hem de dedicar unes paraules a l'objectiu didàctic formatiu de l'ex-

periència: Hem pogut veure, amb la pràctica real, quin és el vertader procés pel qual s'arriben a formular unes conclusions dins un determinat marc teòric. A partir de la reflexió "a posteriori" damunt uns fets concrets (obtinguts en el treball de laboratori) és quan elaboram un informe estructurat segons un esquema formal. No hem seguit un procés lògic, predeterminat, sino que hem anat canviant variables i només el raonament damunt aquests fets, obtinguts empíricament, ens permet la formació de criteris científics i així avançar (encara que modestament) dins una de les primeres teories que explicaren els processos d'aprenentatge.

La investigació científica, per tant, no és mecànica ni tant planificada o inflexible com se podria pensar. Es, per damunt de tot, imaginativa. A la imaginació d'altres estudiants queden, doncs, obertes línies i suggerències de reserca que tendran en aquest treball un punt de partida.

## REFERENCIES BIBLIOGRAFQUES

- BAYES, R. (1980): *Didáctica de la modificación de la conducta: Aquí y ahora*. Revista de Psicología General y Aplicada, 1980, 35, pp. 549-557.
- BAYES, R. (1982): *Aplicación de la técnica de Azrin y Nunn para la modificación hábitos nerviosos: Éxito didáctico, éxito terapéutico, pero ¿qué es lo que funciona?*. Estudios de Psicología, 1982, 9, pp. 106-120.
- ORTEGA, J.E. y PICAZO, C. (1980): *La enseñanza práctica de la Psicología: Una experiencia de condicionamiento instrumental*. Estudios de Psicología, 1980, 3, pp. 121-124.
- RAZRAN, G.H.S. (1939): *Extinction, Spontaneous Recovery and forgetting*. American Journal of Psychology, 1939, LII, pp. 100-102.
- TARPY, R.M. (1975): *Principios básicos del aprendizaje*. Ed. Debate, Madrid 1977.



**TRACTAMENT D'UNA FOBIA PER DESENSIBILITZACIÓ SISTEMÀTICA:  
UNA EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA I TERAPÈUTICA**

*M. Sabater*

*J.M. Quevedo*

*X. Bornas*

En un moment en que es valora tant la importància de les pràctiques que realitzen els alumnes durant la llicenciatura de Psicologia (vegeu p. ex. Bayés, 1980, 1982; Ortega i Picazo, 1980), la publicació d'una experiència d'aquest tipus no requereix massa justificació.

Tanmateix, aquella valoració prové, en els casos citats i en general, dels problemes que suposa tenir molts alumnes i poc material (problemes característics de les universitats grans, com són l'Autònoma de Barcelona i la de Madrid, a on es realitzaren les experiències citades). La necessitat de trobar solucions empíriques és evident i qualsevol treball que ho intenti és lloable, però també poden fer-se altres reflexions sobre el tema. Aprofitant que la nostra experiència s'ha realitzat a la universitat de Palma (comparativament petita), aprofundirem en altres aspectes relatius a les pràctiques i deixarem al marge aquells problemes que, per sort, no són tan greus en el nostre cas (especialment el primer).

L'experiència s'ha realitzat en el marc de l'assignatura de "Teories de l'aprenentatge i Modificació de Conducta", que forma part del programa d'estudis de Pedagogia i es cursa a tercer. L'índex d'assistència a classe era d'entre 15 i 20 alumnes. L'assignatura es divideix en dues grans parts: una de teories i l'altra de tècniques. A principi de curs es va plantejar la possibilitat de realitzar, després d'haver estudiat la primera part, experiències de tipus pràctic dins la línia seguida en la segona (és a dir, d'acord amb les tècniques que es veurien aquí). En cap moment es va donar caire d'obligatorietat a les pràctiques (en aquest sentit val a dir que no varen ser obligatòries tampoc les de condicionament operant, amb rates). Aquest fet és important si acceptam la hipòtesi de que, en el cas de que alguns alumnes volguessin fer pràctiques, la seva

motivació seria més gran, ja que no compta, per dir-ho així, de cara a la nota de l'assignatura.

Habitualment és durant el segon cicle quan els alumnes fan les pràctiques pròpies de l'especialitat que han triat. És poc freqüent que realitzin pràctiques abans, especialment si aquestes són amb subjectes humans. Però resulta evident que en el cas de la nostra assignatura les pràctiques ajuden a 1) obtenir un grau més elevat de coneixements, i 2) formar-se un esperit crític en relació al contingut (sigui teòric o de procediment i tècniques). Tots dos aspectes es tractaran més endavant.

També convé esmentar, a títol preventiu, que la realització d'aquesta experiència no va correspondre a aquests alumnes per casualitat o sense una reflexió prèvia. Algú podria pensar que deixar en mans d'alumnes de tercer a una persona amb una fòbia (important, com es veurà) és una imprudència. Per això cal dir que: a) en tot moment varen comptar amb la supervisió i assessorament del professor de l'assignatura; b) el cas va ser seleccionat acuradament ja que, malgrat la fòbia era important, no hi havia desequilibris emocionals en el subjecte, l'objecte fòbic era molt delimitat — i també, per tant, l'ansietat associada— i el subjecte havia acceptat voluntàriament que els terapeutes fossin alumnes de tercer i mostrava molt interès en superar el problema; c) els alumnes havien demostrat coneixements teòrics suficients per a entendre el funcionament de la tècnica.

## ELS OBJECTIUS DEL TREBALL

Una vegada apuntades les finalitats de l'experiència en el marc de l'assignatura assenyalem ara els objectius que han guiat la tasca:

- 1.- Adquirir el coneixement de les diferents fases de la tècnica:
  - Conèixer el mètode de relaxació muscular de Jacobson.
  - Conèixer la tècnica i procediment per a construir una jerarquia d'ítems.
  - Conèixer la forma en que es presenten els ítems a les sessions terapèutiques.
- 2.- Aprendre a aplicar la tècnica i, més en general, a dur a terme una teràpia. Per això cal:
  - Adquirir habilitats en el tracte amb el subjecte.
  - Aprendre a realitzar una entrevista.
  - Aprendre a programar i revisar el desenvolupament del conjunt de la teràpia.
- 3.- Finalment, i referit al cas concret que presentam, eliminar les manifestacions fòbiques del subjecte.

## INTRODUCCIÓ TEÒRICA

En una experiència com aquesta, fer una revisió teòrica està molt d'acord amb els objectius i finalitats didàctiques que s'han proposat. Seria diferent en el cas de que presentàssim una innovació tècnica, que requeriria una revisió més exhaustiva d'aplicacions realitzades recentment.

La desensibilització sistemàtica (D.S.) s'emmarca en el camp de les tècniques terapèutiques basades en les teories de l'aprenentatge, concretament en el model del

condicionament clàssic. La tècnica té el seu sustent teòric en el principi de la inhibició recíproca terme introduït per Sherrington (1906) per a designar la inhibició d'un reflex espinal mitjançant un altre reflex. Més tard Wolpe agafa el terme per a fonamentar el seu mètode de psicoteràpia, basat en l'estudi de la neurosi experimental, especialment en el treball de laboratori amb moixos per eliminar reaccions d'ansietat neuròtica a través de la provocació simultània de respostes alimentícies. Wolpe (1958) defineix la inhibició recíproca com al procés pel que "si en presència d'un estímul evocador d'ansietat, pot aconseguir-se una resposta antagonica que suprimeixi total o parcialment les respostes d'ansietat, llavors se debilitarà el vincle d'unió entre els estímuls i les respostes d'angoixa" (p. 91). Per tant, si la inhibició fa referència al debilitament de la resposta d'ansietat, la reciprocitat en fa a la incompatibilitat entre la nova resposta apresada i la d'ansietat. En altres paraules, davant la presentació d'estímuls que provoquen respostes antagoniques al mateix temps, la resposta més intensa causarà la inhibició de l'altra.

La resposta conductual comunament utilitzada per a inhibir l'ansietat és la relaxació muscular profunda, que caracteritza la D.S., encara que s'empra també la resposta assertiva i l'activació sexual.

Malgrat l'ampli ús que s'ha fet i es fa de la D.S., i encara que les bases teòriques eren clares en la seva formulació inicial (probablement un dels casos més clars de correspondència entre teoria i tècnica) el seu èxit, també àmpliament documentat, no s'explica clarament. Es a dir, sabem que funciona, però quan hem de dir per què funciona, disposam de diverses alternatives que actualment "rivalitzen" i cada una de les quals apunta a un hipotètic factor clau que explicaria l'eficàcia de la D.S.

Aquest no és un problema exclusiu de la D.S. L'article de Barlow (1980) mostra que pràcticament afecta tota l'àrea que anomenam "Teràpia de Conducta" (i, per tant, totes les tècniques que s'hi poden incloure). Els interessants treballs de Bayés (1982) i Boget, Clariana i Bayés (1982) sobre l'aplicació de la tècnica d'Azrin i Nunn (1973) al tractament de l'onicofàgia, qüestionen els motius de l'eficàcia provada d'aquesta tècnica, il·lustrant l'interès actual pel problema.

En el cas de la D.S., les explicacions del seu èxit que semblen tenir més interès actualment són les que proposen elements cognitius. No és estrany si pensam que durant la dècada dels setanta hem assistit a una revolució cognitivista dins la teràpia de conducta, mentre que les explicacions de tipus fisiològic i psicodinàmic han perdut vigor. La revisió de Davison i Wilson (1973) il·lustra aquest fet. L'obra general de Rimm i Masters (1974) presenta una discussió breu de possibles explicacions en termes cognitivistes, fisiològics i dinàmics.

Citam a continuació les principals explicacions (alternatives a l'inicialment donada per Wolpe i més en general basada en el model paulovià) de caire cognitivista que s'ofereixen actualment:

London (1964) és el primer en proposar que l'eficàcia de la D.S. es deu en alguna mesura a factors cognitius.

Des del punt de vista molt particular d'Ellis (1962) l'èxit de la D.S. s'explica pel canvi de les idees irracionals, que en principi provoquen l'ansietat.

Els experiments de Valins i Ray (1967) han suggerit una explicació en termes emocionals-fisiològics i cognitius.

Meichenbaum (1972) més que donar una explicació alternativa, indica que les autoinstruccions poden augmentar l'eficàcia de la D.S. De totes maneres, la influència de les autoinstruccions espontànies o autogenerades en l'èxit de la D.S. és important segons Davison i Wilson (1973). A través de la nostra pràctica aquest factor ha semblat rellevant (vegeu més endavant).

Bandura (1977) aporta un model d'auto-eficàcia. En treballs posteriors (Bandura, Adams i Beyer, 1977; Bandura, Reese i Adams, 1982) se suggereix una explicació de l'èxit de la D.S. basada en aquest model. El creixement de les expectatives d'auto-eficàcia seria el factor clau.

## EL SUBJECTE

M. és una allota de vint i quatre anys, llicenciada en Pedagogia. No recorda quan comença a tenir por dels cans ni cap esdeveniment que se pugui considerar desencadenant.

Ens conta diferents episodis, un d'ells, que se situa sobre els 10 anys d'edat, va tenir lloc quan va veure a un familiar seu manescal amb l'orella mossegada per un ca. Recorda també com a especialment engoixant quan un caçador li va tirar damunt un au morta, i els intents fets per amics i familiars de llevar-li la por mitjançant un procediment paregut a la inundació.

M. està en un moment evolutiu d'èxit en el qual contribueix el fet d'haver-se llicenciat fa poc i tenir ja feina, a més d'altres factors de tipus personals. La fòbia als cans és considerada com un aspecte negatiu dins el conjunt d'èxit personal i professional que la motiva a iniciar el tractament.

Ens diu que a vegades no surt de ca seva per a no trobar-se amb cans, que no visita a certs amics que en tenen i que quan troba un ca pel carrer se posa rígida o l'evita travessant a l'altre costat. Aquestes són les principals manifestacions fòbiques que presentava M. a l'inici del tractament.

## EL PROCEDIMENT

D'acord amb els objectius exposats anteriorment tractarem amb detall els aspectes relatius al procediment, ja que és aquí on se conseguiran els coneixements que l'experiència intentava proporcionar. Ferem primer una descripció de les diferents fases i després presentarem sessió per sessió l'aplicació de la tècnica de D.S.

Podem distingir quatre fases generals: entrevistes, entrenament de relaxació, presentació dels ítems i modelat.

### a) Entrevistes:

Abans d'iniciar l'entrenament de relaxació, vàrem realitzar tres entrevistes amb M. (a un aula de la facultat). Les dues primeres tenien l'objectiu de proporcionar-nos un coneixement de M., especialment en tot el que se relaciona amb la fòbia. Aquesta informació queda recollida a l'apartat anterior. La tercera entrevista va servir per a ela-

borar la jerarquia (amb la qual M. podia haver-hi pensat els dies anteriors segons instruccions que li vàrem anar donant).

Per a la confecció de la jerarquia ens centrarem en les situacions reals en què M. se trobava més freqüentment : els trajectes habituals, llocs de reunió, característiques concretes dels cans, etc. Com a objectiu ens proposarem que li servís per a imaginar situacions viscudes que llavors ella completava amb tot tipus de detalls sense que els hi haguéssim de suggerir.

Presentam ara la jerarquia tal com va quedar al final d'aquesta tercera entrevista, després de discutir-la amb M. (i cal indicar el paper actiu que M. va tenir en la construcció i gradació dels ítems:

- 1.- Vaig tota sola per Jaume III i veig un cocker que una persona duu fermat.
- 2.- Vaig tota sola per Berengario de Tornamira i veig un cocker que una persona duu fermat.
- 3.- Vaig tota sola per Berengario i veig un cocker desfermat.
- 4.- Estic en el Bar Bosch, a una taula del fons, amb amics i veig un cocker que entra.
- 5.- Vaig acompanyada per Berengario i veig un pastor aleman que una persona duu fermat.
- 6.- Vaig acompanyada per Berengario i veig un pastor aleman fermat amb una corda.
- 7.- Vaig tota sola per Berengario i veig un pastor aleman que una persona duu fermat.
- 8.- Vaig tota sola per Berengario i veig un pastor aleman fermat amb una corda.
- 9.- Estic al Bar Bosch amb amics i s'atraca un cocker petit desfermat.
- 10.- Estic al Bar Bosch tota sola i s'atraca un cocker petit desfermat.
- 11.- Vaig acompanyada pel carrer i veig un pastor aleman fermat i intranquil.
- 12.- Vaig acompanyada pel carrer i veig un pastor aleman fermat, intranquil i lladrant.
- 13.- Vaig tota sola pel carrer i veig un pastor aleman fermat i intranquil.
- 14.- Vaig tota sola pel carrer i veig un pastor aleman fermat, intranquil i lladrant.
- 15.- Vaig acompanyada pel carrer i veig un cocker desfermat.
- 16.- Vaig acompanyada pel carrer i veig un pastor aleman desfermat i tranquil.
- 17.- Vaig acompanyada pel carrer i se m'atraca un pastor aleman tranquil.
- 18.- Vaig tota sola pel carrer i veig un cocker desfermat.
- 19.- Vaig tota sola pel carrer i veig un pastor aleman desfermat i tranquil.
- 20.- Vaig tota sola pel carrer i se m'atraca un pastor aleman tranquil.
- 21.- Estic amb amics al Bar Bosch i se m'atraca un senyor que duu un pastor aleman tranquil.
- 22.- Vaig acompanyada pel carrer i se m'atraca un cocker intranquil i lladrant.
- 23.- Vaig acompanyada pel carrer i se m'atraca un pastor aleman intranquil i lladrant.
- 24.- Vaig tota sola pel carrer i se m'atraca un cocker intranquil i lladrant.
- 25.- Vaig tota sola pel carrer i se m'atraca un pastor aleman intranquil i lladrant.

- 26.- Entr al Bar Bosch acompanyada i pas per devora un pastor aleman desfermat i tranquil.
- 27.- Entr acompanyada al Bar Bosch i pas per devora un pastor aleman desfermat i intranquil.
- 28.- Entr tota sola al Bar Bosch i pas per devora un pastor aleman desfermat i tranquil.
- 29.- Entr tota sola al Bar Bosch i pas per devora un pastor aleman desfermat i intranquil.
- 30.- Vaig pel carrer acompanyada i, de sobte, surt un ca d'una entrada.
- 31.- Som a Génova, aparco el cotxe, quan me dirigesc cap a casa sent un renou.
- 32.- Vaig tota sola pel carrer i, de sobte, surt un ca d'una entrada.

#### b) Entrenament de relaxació:

Com ja hem dit, la relaxació muscular és la "resposta antagònica" més utilitzada en el tractament de l'ansietat. Vàrem seguir el mètode de Jacobson per a entrenar a M. a relaxar-se.

Les cinc sessions es varen realitzar a una habitació d'un pis particular d'un dels terapeutes: M. estava asseguda a una còmoda butaca; els terapeutes estaven a la seva esquerra; l'habitació estava semi-il·luminada; un aspecte negatiu és que l'habitació donava a un carrer renouer, encara que segons M. quan estava relaxant-se, no sentia els renous.

L'objectiu bàsic d'aquesta fase era, naturalment, que M. es relaxàs profundament, però convé indicar que ja des del principi el que volíem era aconseguir la relaxació autodirigida. Així, a les primeres sessions era el terapeuta qui dirigia la relaxació, però poc a poc (mitjançant una cinta gravada i instruccions verbals), vàrem aconseguir que M. s'autorelaxàs donant-se les instruccions del mètode de Jacobson a ella mateixa.

#### c) Presentació d'ítems:

Les cinc sessions d'aquesta fase se varen realitzar a la mateixa habitació descrita a l'apartat anterior.

Cada sessió començava amb l'auto-relaxació de M. Quan estava relaxada alçava el dit índex de la mà esquerra i un dels terapeutes, després de fer referència al estat general de relaxació en que M. se trobava, li donava les següents consignes: "Ara te presentaré unes escenes. Imagina-les amb molta claretat i calma. Si notes alguna molèstia aixeca el dit índex de la mà esquerra".

Llavors se presentava el primer ítem, que va ésser el número dotze de la jerarquia inicial, ja que M. després d'aprendre a relaxar-se va manifestar que els onze primers i del quinze al divuit no li provocarien ansietat (i, certament, no n'hi provocaren).

Cada ítem era presentat dues vegades, amb un interval de vint segons entre presentacions. Cap ítem va haver de presentar-se més de dues vegades, la qual cosa indicaria que la jerarquia era inicialment correcta, encara que, com es veurà en la descripció de les sessions, va ésser necessari introduir modificacions.

Després de la presentació de cada ítem es deixa a M.: "estas molt relaxada... respira!

profunfament", o frases similars. Passats trenta segons es presentava el següent ítem de la jerarquia.

La durada de cada sessió no estava determinada de forma inflexible. Com se veurà després, les sessions s'aturaren per diversos motius o detalls que també cal aprendre a observar-los o notar-los. De totes maneres, com a criteri inicial, vàrem pensar que no haurien d'ésser més llargues de 45 minuts.

#### d) Modelat:

Aquesta fase era complementària. D'acord amb la Teoria de l'Aprenentatge Social, tant en la formulació primitiva de Bandura i Walters (1963) com en les formulacions i aplicacions més recents (Bandura, 1976; Bandura, Reese i Adams, 1982) vàrem pensar que després d'haver aplicat la D.S., seria útil idear una experiència d'aprenentatge vicari, que, a més de la finalitat terapèutica, serviria per a contrastar l'eficàcia de la D.S. i el grau fins al qual se transferia a situacions reals l'aprenentatge fet damunt la imaginació de les situacions.

Vàrem cercar un ca tranquil, de tamany mitjà, i un altre de més petit, més inquiet, i una persona que fes de model. El lloc a on se va aplicar va ésser el pati d'una casa de camp (lloc a on habitualment viu el ca).

La idea inicial era que el model fes tres aproximacions al ca (que primer estava fermat i després no): posar-se a dos metres del ca, just al seu costat i tocar-lo. M. repetiria cada aproximació just després d'haver vist com la feia el model. Llavors feriem el mateix amb el segon ca.

Com se veurà més tard, l'aplicació va ésser bastant diferent degut a l'actitud sorprenent de M., que tot d'una va tocar els cans.

### LA D.S. SESSIÓ PER SESSIÓ

— Primera, segona, tercera i quarta sessió (de 15-3-1983 a 24-3-1983):

Aquestes sessions se dediquen a l'entrenament de la relaxació. La duració de l'entrenament varia a cada sessió, però aproximadament se situa entorn als 45 minuts. A la darrera sessió se li dona a M. un cassette gravat per a que practiqui a casa seva (encara que ja abans M. havia començat a practicar la relaxació).

A la quarta sessió M. manifesta que se sent profundament relaxada i que no té especial dificultat per a relaxar cap grup muscular.

— 5ª sessió (25-4-1983):

M. ens diu que durant les vacances de Pàsqua ha practicat amb la cinta gravada i que li resulta fàcil relaxar-se sense ajuda. Decidim que en aquesta sessió se relaxi pel seu compte (sols se li recorda a grans trets les zones més importants). En aquesta sessió la relaxació dura 10 minuts i donam per acabat l'entrenament de relaxació.

— 6ª sessió (26-4-1983):

En aquesta sessió iniciam la presentació d'ítems.

Una vegada M. ens ha senyalat que se trobava relaxada, hem començat per presentar un ítem de control, el número 11 de la jerarquia. Seguim amb els 12, 13, 14 i 17. Tots se presenten dues vegades, exceptuant el darrer que sols ho va esser una ja que M. va aixecar un dit per a indicar que no continuàssim.

Al finalitzar la sessió, M. comenta que durant la presentació de l'ítem 14 ha sentit un mica d'angoixa i que a l'ítem 17 la sorprèn la "repentina aparició del ca".

Decidim modificar aquests dos ítems, quedant de la següent manera:

14 (a): Vaig caminant tota sola pel carrer, pel costat de les tendes, i veig devora l'acera un pastor aleman fermat, intranquil i lladrant.

14 (b): Vaig caminant tota sola pel carrer, per devora les arcades, i veig un pastor aleman fermat, intranquil i lladrant.

17 (a): Vaig acompanyada pel carrer i veig d'enfora un pastor aleman tranquil que se va atracant.

17 (b): Vaig acompanyada pel carrer i se m'atraca un pastor aleman tranquil.

M. manifesta que no ha tengut cap dificultat per a imaginar-se les escenes.

— 7a. sessió (28-4-1983):

Se presenten els ítems 14 i 17 ampliats, el 19, 20, 21 i 22.

Al ítem 22, M. atura la presentació senyalant que l'imaginar que el ca se li atraca correuent li produeix ansietat. Modificam, juntament amb M. l'ítem 22 així:

22 (a): Vaig acompanyada pel carrer i veig un cocker intranquil a 1 metre de distància.

22 (b): Vaig acompanyada pel carrer i se m'atraca correuent un cocker intranquil.

22 (c): Vaig acompanyada pel carrer i se m'atraca correuent un cocker intranquil i lladrant.

Igualment quedam en seguir la mateixa gradació en la presentació dels ítems 23, 24 i 25.

— 8a. sessió (3-5-1983):

M. ens comenta que ha tocat un ca petit.

En aquesta sessió presentam els ítems 22, 23 i 24 graduats cada un en tres apartats, el que suposa la presentació de nou escenes.

M. interromp la sessió a causa de que té rampa a una cama.

Ens comenta que a mida que se li presenta l'escena del ca que se li atraca correuent, ella se diu "tranquila, no passa res".

— 9a. sessió (17-5-1983):

Durant el temps passat des de la darrera sessió, M. no s'ha trobat en cap situació que li produís angoixa.

El temps que separa aquesta sessió de l'anterior ens duu a començar tornant a presentar l'apartat (c) de l'ítem 24.



Aturam nosaltres la sessió després d'haver presentat els ítems 25 (a, b, c), 26 i 27. M. no ha sentit cap tipus d'ansietat, segons ho manifesta.

Li proposam realitzar un modelat una vegada acabats de presentar els ítems de la jerarquia. M. ens diu que s'ho ha de pensar.

– 10<sup>a</sup>. sessió (24-5-1983):

Acabam de presentar els ítems de la jerarquia sense cap dificultat. M. ens diu que està disposada a realitzar el modelat.

Acabada la terapia de D.S. començam el modelat que s'ha fet en una sola sessió.

– 11<sup>a</sup>. sessió (13-6-1983):

M. diu que no cal passar per cada una de les situacions previstes (vegeu apartat (d) del procediment); només demana que el model toqui el ca abans d'ella.

La sessió transcorre sense cap dificultat i M. acaba tocant els dos cans, fins i tot en els llocs que més l'intranquilitzaven (damunt el cap, davall la boca).

## RESULTATS TERAPÈUTICS

S'ha donat una desaparició paulatina de la fòbia, tal i com s'indica a la descripció de les sessions. Totes les manifestacions han desaparegut: M. pot estar a una cafeteria amb amics sense que la presència i/o el contacte de cans li provoqui ansietat. Anant sola pel carrer no travessa quan veu un ca i pot passar per devora. Es capaç d'iniciar una aproximació a un ca i tocar-lo. Pot sortir de ca seva i visitar els amics sense preocupar-se de la possibilitat de trobar cans.

L'èxit terapèutic és molt gran, però M. manifesta que la teràpia de D.S. és responsable en un 50 %/o. A continuació, a l'apartat de discussió comentarem aquest aspecte.

## DISCUSSIÓ

La teràpia va ésser ràpida, més del que ens esperàvem en un principi, i això fa pensar en la intervenció d'altres factors. Un fet rellevant en aquest sentit és la supressió de 15 ítems de la jerarquia inicial (proposada per M.). L'explicació a la supressió d'aquests ítems pot estar en l'inici d'una pràctica auto-dirigida paral·lela a l'entrenament de relaxació.

Més en general, sembla que se donen autoinstruccions a diferents nivells, que han accelerat el curs de la teràpia i poden ser un factor important dins l'altre 50 %/o. M. explica aquest 50 %/o en termes de motivació, ganes de superar la fòbia, etc. Hem observat tres classes d'autoinstruccions que podrien representar un component manifest d'aquell estat motivacional:

- La interiorització de les instruccions de relaxació donades pel terapeuta.
- El completar imaginàriament les situacions suggerides en els ítems de la jerarquia.
- Les instruccions tranquil·litzadores que ella introdueix quan li són presentats alguns ítems, sense que el terapeuta les hi hagi donat.

Seria interessant tenir en compte en altres casos aquest paral·lelisme entre l'estat motivacional positiu, però indefinit, i l'ús d'autoinstruccions, que podrien ésser un indicador més objectiu d'aquell estat.

A part d'aquest element cognitiu, des d'una perspectiva més operant, convé considerar que en aquest 50 % hi pot haver intervingut el reforçament social, tant del seu avanç en la jerarquia com de manifestacions de tranquil·litat davant cans, que se van anar produint en el curs de la teràpia.

En part com a conclusió d'aquestes consideracions i en part entrant en l'objectiu didàctic de l'experiència, volem assenyalar que amb aquesta pràctica hem pogut veure explicacions alternatives de la D.S., que fins fa uns anys estaven fetes en termes d'inhibició recíproca. En alguns casos, aquestes explicacions no li són familiars a l'estudiant de primer cicle.

Una valoració didàctica de l'experiència feta pels propis alumnes té el risc de caure en apreciacions força subjectives. Malgrat tot, no volem deixar de fer-la, tot assumint les possibles deficiències, perquè és evident que tenim qualche cosa a dir de la nostra primera experiència com a terapeutes, encara que sols sigui per a que els alumnes que a propers cursos facin experiències similars, s'adonin de les pegues que se poden plantejar.

En primer lloc, hem de mostrar la nostra satisfacció pel fet de que se'ns doni l'oportunitat de realitzar un treball pràctic a l'assignatura de "Teories de l'Aprenentatge", no només per la seva repercussió formativa sinó per l'esforç que comporta en l'assessorament i seguiment per part del professor a una universitat a on precisament no sobren els medis.

En relació als objectius plantejats en el moment de començar l'experiència, entenem que s'han acomplert en bona part. Amb l'explicació de la tècnica a l'assignatura s'aprèn la base teòrica i les fases, s'arriba a saber que s'han de fer unes coses (relaxació, jerarquia,...) però no s'aprèn *com* fer-les. L'única forma d'aprendre a fer-les és a través de la pràctica, sense que això vulgui dir que s'arribi a un domini de la tècnica (cal recordar que l'objectiu de la pràctica *no* era formar terapeutes).

L'aplicació de la D.S. ens ha duit a la profundització de cada una de les seves fases. Així la relaxació muscular l'hem treballat entre nosaltres mateixos, gravant cintes, revisant continuament instruccions o introduint noves imatges suggestives.

La construcció de la jerarquia ens ha duit a enfrontar-nos a tot un seguit de problemes: la correcta redacció dels ítems, la seva seqüenciació a la jerarquia, la selecció d'escenes pròximes a la realitat de M., no deixar-nos situacions destacades, etc.

La presentació dels ítems no ha resultat tampoc fàcil i ha suposat també un entrenament, així com la lectura d'altres casos publicats per adoptar criteris relatius a temps de presentació d'ítems, instruccions, durada de la sessió,...

Tal volta un dels punts més destacats de la teràpia ha estat el contacte directe amb M. Sembla obvi que tot terapeuta ha de mostrar una certa seguretat en aquesta tasca; nosaltres no estàvem precisament en les condicions més òptimes perquè, com ja s'ha dit, era la primera vegada que actuàvem com a tals. Per tant, per a solucionar aquestes desventatges se va tenir especial esment a l'entrevista (que per nosaltres era en un principi un abocament directe a les qüestions concretes relacionades amb la fòbia) per a

que resultàs una eina adequada per a situar la història present del subjecte. L'entrevista va implicar: la correcta ordenació dels temes, la no repetició i el lligam entre els mateixos, evitar el cansament del subjecte, l'extracció d'informació per a cada una de les fases de la D.S., etc. Al llarg d'aquestes sessions va anar canviant la visió del que era una entrevista.

Finalment, la teràpia ens ha possibilitat fer un exercici d'observació, programació i revisió continuada del tractament i els seus efectes.

## REFERENCIES BIBLIOGRAFQUES

- AZRIN, N.H. i NUNN, R.G. (1973): *Habit reversal: a method of eliminating nervous habits and tics*. Behavior Research and Therapy, 1973, 11, pp. 619-628.
- BANDURA, A. (1976): *Teoría del aprendizaje social*. Ed. Espasa-Calpe, Madrid 1982.
- BANDURA, A. (1977): *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 1977, 84, pp. 191-215.
- BANDURA, A. i WALTERS, R.H. (1963): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Ed. Alianza Universidad, Madrid 1974.
- BANDURA, A.; ADAMS, N.E. i BEYER, J. (1977): *Cognitive processes mediating behavioral change*. J. of Pers. and Soc. Psychol, 1977, 35, pp. 125-139.
- BANDURA, A.; REESE, L. i ADAMS, N.E. (1982): *Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy*. J. of Pers. and Soc. Psychol, 1982, 43, pp. 5-21.
- BARLOW, D.H. (1980): *Behavior therapy: the next decade*. Behavior Therapy, 1980, 17, pp. 315-328.
- BAYES, R. (1980): *Didáctica de la modificación de conducta: aquí y ahora*. Revista de Psicología General y Aplicada, 1980, 35, pp. 549-557.
- BAYES, R. (1982): *Aplicación de la técnica de Azrin y Nunn para la modificación de hábitos nerviosos: éxito didáctico, éxito terapéutico, pero ¿Qué es lo que funciona?*. Estudios de Psicología, 1982, 9, pp. 106-120.
- BOGET, T.; CLARIANA, M. i BAYES, R. (1982): *Importancia de la variable "investigador" en el resultado de las técnicas de autocontrol*. Estudios de Psicología, 1982, 12, pp. 128-132.
- DAVINSON, G.C.; WILSON, G.T. (1973): *Procesos de reducción del miedo en la desensibilización sistemática: Factores cognoscitivos y de refuerzo en los seres humanos*. Reproduit a ARDILA, R. (1980): *Terapia del comportamiento*. Desclés de Brouwer, Bilbao 1980, pp. 101-121.
- ELLIS, A. (1962): *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart, Nueva York.

- LONDON, P. (1964): *The modes and morals of psychotherapy*. Holt, Nueva York.
- MEICHENBAUM, D. (1972): *Cognitive modification of test anxious college students*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1972, 39, pp. 370-380.
- ORTEGA, J.E. i PICAZO, C. (1980): *La enseñanza práctica de la Psicología: Una experiencia de condicionamiento instrumental*. Estudios de Psicología, 1980, 3, pp. 121-124.
- RIMM, D.C.; MASTERS, J.C. (1974): *Terapia de la Conducta*. Ed. Trillas, México, 1980.
- SHERRINGTON, C.S. (1906): *Integrative action of de nervous system*. New Haven: Connecticut: Yale University Press, 1906.
- VALINS, S. i RAY, A. (1967): *Effects of cognitive desensitization on avoidance behavior*. Journal of Personality and Social Psychology, 1967, 7, pp. 345-350.
- WOLPE, J. (1958): *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Desclée de Brouwer, Bilbao, 1981.

**TRATAMIENTOS DEL NIÑO AUTISTA:  
EL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

*J.J. Muntaner*

Todos conocemos la sintomatología propia del niño autista y todos hemos oído hablar de estos niños que presentan unas conductas extrañas y difíciles de comprender y que podemos resumir, de una manera muy sucinta, en dos características principales: la reclusión autista, entendida como alejamiento voluntario de los demás; y las conductas ilícitas de llamar la atención, que van desde actuaciones extrañas hasta movimientos ritualizados y estereotipados<sup>1</sup>. Todo ello acompañado de un déficit en el lenguaje, que oscila dentro de un amplio espectro y que va desde el mutismo hasta un lenguaje lleno de ecolalias e inversiones pronominales como características más relevantes.

Ante esta extraña conducta, ante este "pasotismo" del mundo que le rodea, ante esta falta de comunicación con sus semejantes, ¿qué podemos hacer nosotros? Esta es la pregunta clave que nos planteamos quienes trabajamos con estos niños, los cuales presentan un aspecto normal, que incluso pueden tener una inteligencia superior y que nos sorprenden con sus particulares comportamientos.

Nosotros nos proponemos como objetivo final de toda acción terapéutica: el conseguir una interacción de todos los niños en la sociedad —por mala que ésta sea— y la búsqueda de su autonomía. ¿Cómo podemos alcanzar este objetivo con los niños autistas?, de los cuales conocemos un mínimo: no sabemos cuál es su etiología, cuándo se ha producido su encierro y únicamente disponemos para su diagnóstico de una lista de conductas características que los definen, sin saber prácticamente nada de es-

---

(1) HAMLIN, R.L. y otros: *Los procesos de humanización*. Ed. Fontanella, Barna 1976.

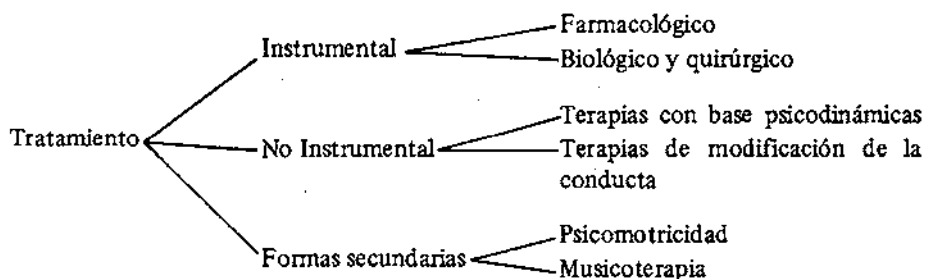
te joven síndrome que definió Leo Kanner en 1943. Donde todo son teorías e hipótesis que en ocasiones se contradicen y con informaciones que salen a la luz pública <sup>2</sup>, en las que se cuenta la curación de estos niños con una determinada técnica terapéutica o educativa y todavía ninguno de estos niños curados y devueltos a la sociedad ha podido contar lo que le sucedió en su estado autista y como consiguió salir de éste, para que nosotros —pobres ignorantes— podamos repetir esta fórmula y reestablecer de forma definitiva a nuestros niños.

Con todo ello no queremos negar la posibilidad de curación de los niños autistas —sería ridículo no creer en esta posibilidad e intentar lograrlo, por otro lado—, nos limitamos a pensar que es realmente difícil conseguir la curación total de estos niños, de conseguir su integración a pleno rendimiento en la sociedad <sup>3</sup>. Sin embargo creemos —y estamos convencidos de ello— que podemos mejorar muchísimo el comportamiento de estos niños, que podemos conseguir una alta adecuación de la conducta de los niños autistas.

Los medios y las técnicas de que dispone la pedagogía terapéutica para alcanzar tales objetivos son varios e incluso dispares, la presentación de estas técnicas terapéuticas y de sus características más relevantes es la finalidad de este artículo.

Desde una perspectiva global, quisieramos romper una lanza en defensa del tratamiento interdisciplinario, que uniera las distintas formas que existen para abordar el problema de los niños autistas, pues creemos que con la combinación de estas distintas técnicas y aunando esfuerzos se alcanzaría un mayor conocimiento de la realidad, así como de la idiosincracia propia de estos niños. Se conseguiría un tratamiento mejor y más adecuado para ellos que nos acercaría de una manera definitiva al objetivo que todos nos hemos propuesto: su normalización.

Los tratamientos que se utilizan, generalmente, con los niños autistas podemos agruparlos según el esquema siguiente:



(2) En relación a esta nueva técnica de tratamiento, véase: TIMBERGEN, N. y TIMBERGEN, E.A.: *Diez años de estudio sobre el Autismo infantil y una nueva terapia eficaz*. Conferencia magistral del 7º Congreso Nacional de Psicología. Universidad de Santiago, Abril de 1982.

(3) PARK, C.: *La ciudadela sitiada*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1972. Es un ejemplo del tratamiento integral de una niña autista y su notable mejoría.

Analizaremos y expondremos con detalle cada una de estas formas de tratamiento, evitando cualquier juicio de valor, pues sólo se pretende exponer las soluciones con las que se está trabajando en la actualidad para conseguir la educación y formación de estos niños.

## TRATAMIENTO INSTRUMENTAL

Este apartado se refiere a los principales tratamientos que escapan un poco de la labor pedagógica propiamente dicha, pues incumben más directamente a la psiquiatría. Estamos tratando un síndrome en el cual se funden para su tratamiento la labor del psiquiatra "como médico de la mente" y la del pedagogo "como terapeuta". Estos primeros tratamientos, a los que nos referimos ahora, están directamente relacionados con la psiquiatría, son los médicos quienes deben recetar y prescribir dichos tratamientos.

Los primeros tratamientos que se llevaron a la práctica con los niños autistas fueron de origen quirúrgico o biológico, los cuales han quedado ya totalmente anticuados. En este grupo encontramos <sup>4</sup>:

- La lobotomía, utilizada en casos de gran agresividad.
- La insulino-terapia, que se utilizaba a pequeñas dosis en casos de anorexia o adelgazamiento extremo.
- Electroshock, utilizado en casos de extrema gravedad, siempre realizado en condiciones de seguridad y anestesia adecuados.

El tratamiento farmacológico del autista debe realizar una labor de apoyo y de equilibración del niño, debe combatir la sintomatología concomitante para favorecer y preparar al niño para la labor terapéutica que podamos realizar, pues este tratamiento por sí solo no es suficiente para la recuperación del paciente. Es especialmente útil, en aquellos casos, en que se presenta una sintomatología psíquica de agresividad, hiperactividad o ansiedad extrema, que hace imposible la convivencia con el sujeto.

No encontramos una quimioterapia determinada para el tratamiento del autismo. El psiquiatra debe servirse de las drogas "psicotrópicas" para actuar sobre la conducta mental de estos niños. Entre estos medicamentos, el más utilizado con los niños autistas son los neurolépticos que desempeñan un papel terapéutico debido a:

- Su acción sobre la psicosis, caracterizado por calmar la agitación y la agresividad del individuo.
- No poseer efectos hipnóticos <sup>5</sup>.

La finalidad del tratamiento farmacológico responde a una triple perspectiva:

1.- Obtener un efecto antipsicótico.

(4) VARIOS: *Educación especial*. Ed. Cincel, Madrid 1980.

(5) Una mayor información sobre este tratamiento farmacológico puede hallarse en: GUTIERREZ GÓMEZ, D. y MOLINA, L.: *Problemática en la asistencia psiquiátrica al niño autista*. Primer Simposio Internacional del Autismo. SEREM, Madrid 1979.

2.- Obtener un efecto de tipo sintomático con la finalidad de permitir un mejor contacto social.

3.- Obtener una inhibición motriz en los casos de extrema exaltación <sup>6</sup>.

Por último señalar que la selección de uno u otro tipo de medicación no debe nunca hacerse en base a que nos encontramos frente a un niño autista, sino teniendo en cuenta al individuo concreto que se nos presenta: con sus síntomas propios, su peso, su edad, así como sus necesidades terapéuticas globales. Son necesarios, también revisiones periódicas de la dosificación y sus efectos, pues si la dosis no es cuidadosamente manejada pueden aparecer efectos indeseables y en ocasiones contrarios a la acción del fármaco.

## TRATAMIENTO NO INSTRUMENTAL

Los tratamientos no instrumentales del autismo tienen una base teórica que se corresponde con una forma de enfocar y de entender toda la problemática del niño autista incluso en su aspecto etiológico. Estas teorías o hipótesis sobre el autismo son dos fundamentalmente:

- La teoría psicodinámica que pregonaba una etiología de origen afectivo y que tiene en M. Mahler su máximo representante.
- La teoría organicista que pregonaba una etiología de origen orgánico y que tiene en M. Rutter su máximo representante.

Según cual sea la teoría sobre la que se fundamentan las posibles terapias del autismo tendremos dos principales corrientes en el enfoque terapéutico del síndrome autista; dos corrientes que se diferencian no solo en su aspecto teórico, sino también por los medios y técnicas empleadas para la consecución de un mismo objetivo: la integración del autista en la sociedad.

### Terapias psicodinámicas

Cualquier tipo de tratamiento que se aplica en cualquier clase de trastorno está encaminado a eliminar las causas de la enfermedad. Este es el primer problema con el que nos encontramos para determinar el tratamiento adecuado para el niño autista: desconocemos la etiología que nos lleva a esta situación. Y según cual sea la hipótesis que defendamos como causa del autismo, defenderemos un determinado tipo de terapéutica.

La existencia de los trastornos de comunicación de retirada al mundo propio supone la base de las teorías psicoanalíticas. Según estas teorías, la causa del autismo sería la vivencia conflictiva del llamado "drama de la separación". El niño necesita la presencia total y constante de la madre para sí, cuando ésta le abandona —en situaciones normales— se produce la pérdida del objeto del amor del niño, por lo que éste se refugiaría en etapas anteriores de su evolución, centrándose en la llamada

(6) VARIOS: *Educación especial*. Opus. cit., pág. 310.



“Etapa an-objetal”, en la cual se producen de forma natural las conductas típicas del autismo.

El propósito fundamental del tratamiento psicoanalítico del niño autista es el establecimiento de una relación comunicativa con el terapeuta, en la que el niño logre estructurar, fortalecer y desarrollar su Yo; logre superar esta etapa de su evolución en la que se refugiaba.

El tratamiento psicoanalítico incluye una intervención en tres aspectos básicos:

— Psicoterapia del niño que actúe sobre el paciente modificando las imágenes internas y las relaciones objetales, reestructurando lo disociado y modificando las técnicas defensivas hasta conducirlo a nuevos estados de equilibrio que posibiliten su relación con el mundo exterior <sup>7</sup>.

— Terapia familiar para ayudar a los padres a comprender a su hijo. Para adaptar los cambios en la familia con la evolución del niño en su terapia <sup>8</sup>.

— Manipulación ambiental que constituya para el niño un entorno favorable para superar sus síntomas defensivos y establecer una relación favorable <sup>9</sup>.

Un aspecto fundamental del tratamiento psicoanalítico es saber si el niño autista ha adquirido la función simbólica, es decir la representación mental que se expresa en el lenguaje o en el juego, así tenemos:

1.-El caso del Autismo primario (el niño no ha superado la etapa an-objetal y se ha quedado detenido en ella) no existe la función simbólica. La terapia ha de esforzarse en crearla y sacar al niño de este estancamiento evolutivo en el que se encuentra. El tratamiento psicoanalítico se realiza, en estos casos, por medio del llamado “Maternaje terapéutico”. Esta técnica de tratamiento trata de reestablecer la relación madre-hijo como único medio para que el niño alcance la “relación objetal”. Para ello, el terapeuta debe proporcionar al niño el afecto materno del que se ha visto privado, y este terapeuta debe suplantar de una forma simbólica a la madre para recrear completamente la relación madre-hijo <sup>10</sup>.

2.-El caso del autismo secundario (el niño ha superado la etapa an-objetal, pero sufre una regresión que le lleva a un cuadro autista con la desintegración de sus relaciones con el exterior). El tratamiento de estos niños dependerá del mantenimien-

---

(7) Como ejemplo del tratamiento psicoanalítico al niño autista puede consultarse a ABERASTURY, A.: *Psicosis infantiles y otros cuadros graves de la infancia*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1980.

(8) COBO MEDINA, C.: *Psicoanálisis del autismo infantil*. Primer Simposio Internacional del Autismo. SEREM, Madrid 1979.

(9) La escuela psicoanalítica más famosa en el enfoque del problema del niño autista y su tratamiento, dirigida por uno de los más destacados estudiosos del tema, puede consultarse en: BETTELHEIM, B.: *La fortaleza vacía*. Ed. Laia, Barcelona 1977.

(10) BRAUNER y BRAUNER: *Vivir con un niño autista*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1981. Donde se exponen los principios que rigen el maternaje terapéutico. Para una ampliación más detallada sobre esta técnica puede consultarse: TOSQUELLES, F.: *El maternaje terapéutico con deficientes mentales profundos*. Ed. Nova Terra, Barcelona 1973.

to de la función simbólica: si esta función se desintegra el tratamiento será por maternaje; si esta función se mantiene —principalmente el lenguaje— el tratamiento psicoanalítico empleará la vía de la interpretación, que le es propia.

El niño autista detrás de la barrera que establece como defensa tiene todo un mundo propio que debemos desenredar y comprender. Debemos interpretarlo para comunicárselo y de este modo abrir la puerta hacia la relación con el mundo que le rodea. Se trata de abrir una brecha en su muralla defensiva, en su encierro, por el que introducir un elemento de relación y entablar con el niño una primera comunicación que nos posibilite ampliar su visión del exterior y su comunicabilidad: primero con el terapeuta y poco a poco ampliar esta relación con todo lo que le rodea.

### Terapias de modificación de conducta.

La terapéutica de la conducta tiene su origen como tratamiento en las teorías de aprendizaje y esencialmente bebe de las fuentes de tres de estas teorías:

- El condicionamiento clásico de Paulov.
- El condicionamiento operante de Skinner.
- El aprendizaje por observación de Bandura.

Esta terapéutica tiene un principio fundamental que determina la línea a seguir en el tratamiento y que la distingue fundamentalmente de los psicoanalistas: se apunta directamente a los síntomas visibles de la conducta y ésta se produce en función de sus consecuencias. Los conductistas no rigen por las situaciones observables y objetivas, dejando de lado todas las conjeturas que puedan desencadenarse en el interior del sujeto y que no son observables. Su esquema es  $E \rightarrow R \rightarrow C$ .

La terapia conductista será, pues, el enfoque psicológico del aprendizaje destinado a cambiar la conducta claramente observable del niño, aplicando el rigor científico de la psicología experimental a fin de ayudar a la persona perturbada <sup>11</sup>.

La terapia conductista, desde estos principios que hemos reseñado, insiste y fija su atención sobre aquellas conductas perturbadas o inadecuadas que presenta el sujeto a tratar y por medio de diversas técnicas <sup>12</sup> trata de reemplazar estas conductas por otras respuestas adaptativas aprendidas con el fin de acercar el sujeto a la sociedad.

El tratamiento conductual abarca tres aspectos fundamentales:

- La creación de nuevas conductas.

---

(11) GRAZIANO, A.: *Terapéutica de conducta en la infancia*. Ed. Fontanella, Barcelona 1971. En esta obra se encontraran toda una serie de trabajos prácticos y teóricos de la aplicación de la "Terapéutica de la conducta" a la infancia inadaptada.

(12) El método a seguir en la educación y enseñanza utilizando la Modificación de conducta se hallan perfectamente explicados con todo lujo de detalles en KOZLOFF, M.A.: *El aprendizaje y la conducta en la infancia*. Ed. Fontanella, Barcelona 1980.

- El aumento de frecuencia de las conductas ya existentes.
- La supresión de conductas inadecuadas <sup>13</sup>.

La terapia conductista funciona a nivel de programas que al referirse a los niños autistas se dedican a establecer las pautas culturalmente prescritas y que constituyan alternativas funcionales a los hábitos autistas fundamentales.

La realización de un programa educativo en la línea de modificación de conducta insiste sobre la observación y el registro tanto de las conductas como de sus consecuencias. Estos programas están divididos en áreas de enseñanza que quieren cubrir la totalidad del individuo:

- Conducta social: Eliminación de conductas inadaptadas.
- Potenciación del lenguaje receptivo y expresivo.
- Evolución sensorio-motriz: desarrollo de las habilidades motrices groseras y finas.
- Implantación de los hábitos de autonomía y socialización.
- Area cognitiva o académica.

Para cada alumno y para cada una de estas áreas se prescriben unos objetivos claros y definidos operacionalmente, que estarán adecuados al momento evolutivo y de desarrollo de cada uno de nuestros alumnos. Para cada objetivo se prepara un programa operante y se establece una jerarquía de refuerzos, se describen las etapas de enseñanza y las estrategias que el terapeuta va a emplear incluyendo la gama de estímulos que van a presentarse. Todos los pasos que conforman un programa terapéutico serán enunciados operativamente, de tal forma que cualquier terapeuta sabrá en todo momento como reaccionar ante cualquier situación <sup>14</sup>.

El primer problema a resolver en el tratamiento del niño autista son las conductas autodestructivas y autoestimulatorias, pues además del daño físico que pueden causar suelen perturbar la labor educativa, impidiendo la puesta en práctica de los distintos programas.

Un segundo problema, que presentan los autistas, es que en su mayoría no poseen lo que se llama "conductas básicas", que son aquellas conductas pre-requisitos para implantar todas las demás, por ejemplo: imitación, seguimiento de la mirada,...

Los estadios o etapas por las que atraviesa la educación del niño autista son según Hamblin <sup>15</sup> las siguientes:

---

(13) Las técnicas y procedimientos básicos para la puesta en práctica de un programa de modificación de conducta, así como sus bases teóricas se explican en: RIBES IÑESTA, E.: *Técnicas de modificación de conducta*. Ed. Trillas, México 1979.

(14) KOZLOFF, M.A.: *El aprendizaje y la conducta en la infancia*. Ed. Fontanella, Barcelona 1980.

(15) La puesta en práctica de un tratamiento para niños autista con la explicación de los pasos a seguir y dificultades encontradas desde una perspectiva de la Modificación de Conducta se encuentra en: HAMBLIN, R.L. y otros: *Los procesos de humanización*. Ed. Fontanella, Barcelona 1976.

1.-Establecimiento del contacto visual y eliminación de la aversión por las miradas como medio de facilitar la comunicación.

2.-Imitación motora. Se enseña al niño a imitar los movimientos del terapeuta, así como los hábitos y tareas motoras de discriminación.

3.-Establecer una pauta de la respuesta verbal en especial en aquellos niños mudos y la ampliación de los fonemas.

4.-Imitación verbal:

—Imitación de sonidos

—Imitación de combinaciones

—Imitación de palabras

5.-Establecimiento del lenguaje funcional, por medio del desarrollo de un vocabulario, así como establecimiento de la sintaxis por imitación.

6.-Primera experiencia en grupos. El objetivo principal es enseñar al niño a trabajar con otros niños, establecer pautas de juego libre e introducir un intercambio de fichas.

7.-Clase intermedia. Los objetivos consisten en ayudar a los niños a que adquieran las destrezas y conductas básicas adecuadas para el aprendizaje en clase. Continuando el aprendizaje lingüístico.

8.-Programa de desarrollo <sup>16</sup>.

## FORMAS SECUNDARIAS

La terapéutica del niño autista se vale en muchas ocasiones de otras técnicas que complementan la utilización de una terapia determinada. Estas técnicas, que llamamos secundarias, son nuevas formas de enfrentarse al problema de estos niños y debido a esta novedad que representan es por lo que su utilización se limita actualmente a una labor de apoyo a otros métodos ya más desarrollados y experimentados.

Vamos a referirnos en este artículo a dos de estas técnicas que comienzan a utilizarse de una manera experimental en el tratamiento del niño autista como medio de introducir una nueva forma de tratar a estos niños. Es posible que con el tiempo estos nuevos enfoques terapéuticos pasen a ocupar un lugar más privilegiado en el tratamiento global del autista.

### Musicoterapia

El problema del niño autista, que más llama la atención, es su falta de comunicación verbal y su ruptura con todo su entorno humano.

El niño autista se ha encerrado en sí mismo y debemos buscar los medios más adecuados para romper estas barreras que ya sea de una manera voluntaria, ya sea de

---

(16) WING, L.: *Autismo infantil*. Ed. Santillana, Madrid 1982. Se exponen todos los posibles enfoques de los aspectos médicos y educativos para el tratamiento integral del autismo todo desde una perspectiva conductual.

una manera constitucional ha establecido con su ambiente. Una de las posibilidades que se han estudiado como medio inicial para mirar, de alguna manera, estas barreras comunicativas se encuentra el sonido. La musicoterapia como técnica terapéutica resulta eficaz como punto de partida y complemento de otras terapias <sup>17</sup>.

La musicoterapia trata de valerse del sonido o de la música como elemento capaz de romper las murallas en las que el autista se ha encerrado, convirtiéndose en el primer eslabón hacia su recuperación, facilitándole un contacto inicial por el que relacionarse con el mundo que le rodea.

Rolando O. Benenzon nos define la musicoterapia como: "*La disciplina paramédica que utiliza el sonido, la música y el movimiento para producir efectos regresivos y abrir canales de comunicación con el objetivo de emprender a través de ellos el proceso de entrenamiento y recuperación del paciente para la sociedad*" <sup>18</sup>.

Esta técnica se vale del sonido como medio para llegar al sujeto a través de unos estímulos que le llevan a un estado de afectividad y sedación que producen unas posibilidades de expresión primero y de relación después.

Sobre este fundamento teórico, la metodología de la musicoterapia presenta dos partes <sup>19</sup>:

—Diagnóstica: tiene como objetivo descubrir el principio de ISO <sup>20</sup> del paciente y los instrumentos que sirvan como objetos intermediarios <sup>21</sup>.

—Terapéutica: en donde se trata de establecer canales de comunicación de nivel regresivo mediante la identidad sonora del paciente y abrir así nuevos canales para su futura integración en grupos o en otras terapias.

La musicoterapia con los niños autistas es una técnica de acercamiento, que permite establecer unos primitivos canales de comunicación. Ahora bien, la puesta en práctica de esta técnica presenta unas dificultades especiales cuando trabajamos con estos niños, dificultades que se centran primordialmente en dos:

---

(17) Se introduce el tema de la musicoterapia explicando las posibilidades terapéuticas que para el niño autista representa el empleo de esta nueva técnica. POCH, S.: *Importancia de la musicoterapia en el niño autista*. Primer Simposio Internacional del Autismo. SEREM, Madrid 1979.

(18) BENENZON, R.O.: *Manual de musicoterapia*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1981, pág. 13.

(19) ISO: Significa igual y en musicoterapia consiste en la búsqueda de la identidad sonora del individuo por medio de la cual se puede producir la comunicación no verbal.

El principio de ISO se basa en la noción de la existencia de un sonido interno que nos caracteriza y nos individualiza.

(20) OBJETO INTERMEDIARIO: es un instrumento de comunicación capaz de actuar terapéuticamente sobre el paciente mediante la relación. En musicoterapia, los objetos intermediarios están ligados al ISO del paciente y son los instrumentos musicales y sus sonidos.

(21) BENENZON, R.O.: *Musicoterapia en la psicosis infantil*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1976. Se explican las bases de aplicación de la musicoterapia aplicada a las psicosis en general y al autismo en particular.

— La búsqueda del ISO que, en estos casos, debe hacerse de forma empírica e intuitiva, utilizando sonidos muy primitivos y regresivos. Así por ejemplo, ruidos intestinales, latidos cardíacos, etc.

— Proveer al niño de algún elemento que posibilitará la emisión de una respuesta, como por ejemplo: el agua.

La experiencia de musicoterapia para cumplir con la metodología expuesta consta de tres etapas o niveles<sup>22</sup>:

1.- Nivel de regresión: el paciente es sometido a sonidos empáticos con su estado regresivo y se produce la apertura de canales y la ruptura de los núcleos defensivos.

Este nivel básico, para el futuro de la terapia, es el que más dificultades presenta. Los pasos a seguir para su consecución son:

- a) Encontrar el ISO del sujeto que será aquel sonido que pueda penetrar en las defensas del sujeto.
- b) Introducir un instrumento que reproduzca este sonido.
- c) La aparición del musicoterapeuta que se vale de este instrumento para establecer un contacto directo con el niño.
- d) La respuesta del niño a través de un medio adecuado (agua, movimiento, música, sonidos,...).

2.- Nivel de comunicación: el paciente se comunica con el musicoterapeuta, quien aprovecha los canales abiertos para introducirse en el mundo del niño.

3.- Nivel de integración: el paciente aprovecha los canales abiertos para comunicarse con el medio que le rodea, así como con el grupo familiar.

### Educación Psicomotriz

La educación del niño autista se desarrolla a través de un tratamiento global y multidisciplinario. La persona es una unidad y por ello debemos dirigir nuestra labor hacia la globalidad del individuo, que no es la suma de distintas áreas separadas, sino que es una totalidad en la que cada una de estas áreas se refleja en las restantes.

La educación psicomotriz persigue la formación y educación del cuerpo como primer medio de comunicación y de conocimiento que tiene el hombre en su evolución. Su perspectiva educativa es una visión global de la persona desde el cuerpo hacia el exterior.

Las características sintomatológicas del autismo presentan un déficit en su relación con el entorno, que viene dado por una "percepción selectiva"<sup>23</sup>, y una falta de canales comunicativos con el medio que le rodea.

Las necesidades terapéuticas que precisa el niño autista, pueden verse solventadas,

(22) BENENZON, R.O.: *Ibidem*.

(23) Entendemos por *Percepción Selectiva* la discriminación especial que presenta el niño autista en la percepción de los estímulos que provienen del medio. Según esta selección sólo percibe (sólo responde) a unos estímulos muy determinados ignorando todos los demás.

pues por la educación psicomotriz, que utilizando el cuerpo y su movimiento como medio de descubrimiento y conocimiento del ambiente exterior del niño puede conseguir una apertura y una mayor integración de estos niños en la sociedad.

La educación psicomotriz conseguirá un mejor desarrollo y una evolución positiva en la formación de las estructuras motrices que desembocará en una importante disminución de los déficits relacionados con la motricidad del sujeto. La educación psicomotriz, además, puede conseguir la adecuación y precisión del movimiento voluntario y suprimir la inhibición, desarrollando progresivamente el contacto con el mundo exterior <sup>24</sup>.

La formación y desarrollo de la percepción del niño autista, haciéndole perder su selectividad propia del síndrome, es una labor encomendada a la educación psicomotriz, que dirige sus objetivos hacia la educación perceptiva del sujeto, para que por el recibimiento de un mayor número de sensaciones consiga un mejor contacto exterior y una mayor captación del mundo que le rodea, permitiendo con ello interesarse por las cosas y por sus semejantes.

La educación psicomotriz pretende restituir el cuerpo al niño autista, darle una identidad en el tiempo y en el espacio, para ello se precisa una buena construcción del Esquema corporal y una educación del Control tónico que junto con las conductas y estructuras anteriormente expuestas conseguirán que el niño tenga un dominio sobre su cuerpo y un control sobre sus segmentos incluidos en un todo global, por lo que se le restituirá el cuerpo como canal de relación y comunicación exterior.

La educación psicomotriz tiene como objetivo último el desarrollar de una manera progresiva el contacto del niño autista con el mundo exterior y de este modo pueda aumentar sus conductas integradoras <sup>25</sup>. Un programa educativo que tenga a la educación psicomotriz como punto básico de su acción y que mantenga como objetivos los ya señalados irá encaminado a potenciar tres aspectos fundamentales del amplio espectro de elementos corporales que pueden formarse y educarse, de entre éstos destacaríamos los siguientes:

- Conductas de Control postural
- Coordinación dinámica manual, que incluye el apartado de coordinación visomotriz
- Educación de la percepción

Estas conductas precisan para su desarrollo, que se eduquen también los dos puntos básicos sobre los que se fundamenta toda la psicomotricidad y todas las adquisiciones del dominio, control y conocimiento del propio cuerpo, como son:

- El Esquema corporal
- La educación de la función tónica.

---

(24) TASSET, J.M.: *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1980.

(25) Para seguir la aplicación de la Educación psicomotriz en el tratamiento de un niño autista y conocer su seguimiento puede consultarse a: AUCOUTURIER, B. y LAPIERRE, A.: *La educación psicomotriz como terapia*: Bruno. Ed. Médica y Técnica, Barcelona 1977.





*LA REPRESENTACIÓN DEL ESPACIO EN EL NIÑO*  
*EN LA OBRA DE J. PIAGET*

*E. Rigo Carratalá*

El elemento más sobresaliente de la obra de Piaget es, sin lugar a dudas, la estructuración general de su obra; el hecho de que cualquiera de sus investigaciones, por elementales que sean, es susceptible de ser comprendida en un marco teórico global. Conceptos como Organización, Adaptación, Asimilación, Acomodación, Estructura, Esquema, etc. son, a la vez que el elemento que da coherencia a su obra, su contribución a una concepción verdaderamente epistemológica de la ciencia.

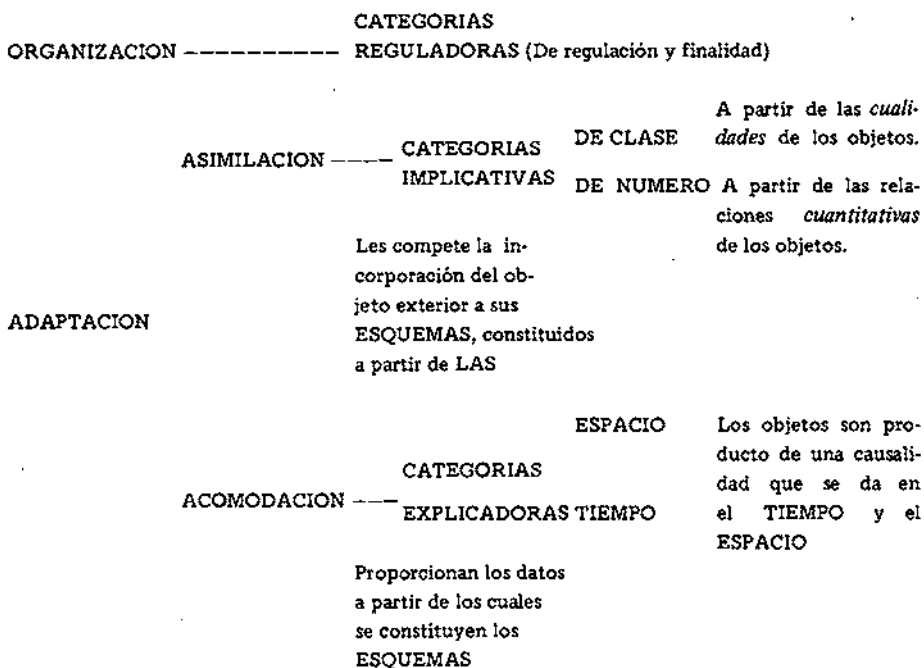
No haríamos justicia a su línea de trabajo si nosotros, antes de analizar una de sus nociones no tratáramos, en primer lugar, de situarla en su marco correspondiente. Si para Piaget el desarrollo de la inteligencia, así como el de la vida misma, es un continuo proceso de adaptación-organización, es tomando esta realidad como punto de referencia, como podremos comprender el verdadero sentido de todas sus investigaciones.

No se trata de explicar como funcionan Adaptación y Organización, pues esto son principios básicos y fundamentales, se trata de ver como el elemento que nos interesa analizar, se puede englobar en este complejo esquema conductual. Si lo que vamos a exponer a continuación en este trabajo es la concepción piagetiana del espacio, se tratará de ver como el "espacio" es un elemento integrador de la inteligencia. Es decir, qué papel —lo más global posible— juega el espacio en la aprehensión del medio por parte del sujeto. Aprehensión que es base del proceso intelectual, pues, no olvidemos que en el proceso mental (del pensamiento), interesa fundamentalmente la relación sujeto-medio.

Vayamos, pues, a analizar dentro del esquema general piagetiano la noción de espacio, tomando a este como una "categoría" intelectual.

Recordemos que la inteligencia es, esencialmente, desde su perspectiva interior: "organización", y desde su perspectiva exterior: "adaptación". El espacio es una categoría claramente adaptativa, es decir, que su conexión se establece en la perspectiva externa de la inteligencia.

Veamos a continuación en este esquema, cómo los distintos tipos de categorías establecen la dinámica del proceso organizativo-adaptativo:



Ya dijimos que el funcionamiento intelectual se da en una relación sujeto-medio. Los objetos de un medio son producto de una causalidad que se da en el TIEMPO y el ESPACIO. Tiempo y espacio serán recogidos por categorías explicadoras a partir de las cuales se constituyen los esquemas. El objeto en sí será incluido en estos esquemas a partir de la acción de las categorías implicativas, las cuales actúan sobre el medio recogiendo dos tipos básicos de información. Por un lado a partir de las cualidades de los objetos, éstos se organizan en clases <sup>1</sup>, y a partir de las relaciones cuantitativas se obtienen los números. Resumiendo vemos que a las categorías explicadoras les compete la constitución de los esquemas, en los cuales las categorías implicativas incorporarán los objetos del medio. Por su parte las categorías reguladoras, correspondientes a la organización, servirán para coordinar las relaciones y establecer las finalidades de los procesos.

(1) "Toda superficie cerrada por cuatro lados iguales y cuatro ángulos iguales constituye la clase cuadrado". I. DANNA: "El nacimiento de la inteligencia". Ed. Paidós, Buenos Aires, 1973, pág. 18.

Categorías explicadoras e implicadoras se dan simultáneamente, y al mismo tiempo se darán también las reguladoras. Las dos primeras servirán para aprehender la realidad y las últimas para ordenar los elementos aislados del medio, en un todo. "Cualquier noción que formemos es fruto de una organización de sus partes. Tendré la noción de libro cuando haya organizado con entera dependencia y significación solidaria cada una de las nociones parte: hojas, capítulos, prefacio, índice, tomo, tipos, etc" <sup>2</sup>.

El espacio, en un sentido general es, pues, un elemento conformador de las categorías explicadoras mediante las cuales aprehendemos la realidad; es decir, los objetos. Esto es así porque no hay objeto sin espacio, del mismo modo como no existe causalidad sin tiempo; la otra de las categorías explicadoras.

Sin embargo Piaget, cuando habla de la noción de espacio en el niño, no se refiere a una concepción global del mismo, sino a un espacio muy concreto y determinado. La finalidad de su obra fundamental sobre el espacio, es la "Representación" del mismo. La finalidad concreta del libro es "el estudio de la intuición como factor simbólico en la constitución de la geometría objetiva del espacio" <sup>3</sup>. El concepto representación, por tanto, se toma en un sentido restringido, de "intuición". Es decir, no se trata de presentar una teoría de la representación, que se puede encontrar en otras obras de Piaget y no en la referida al espacio ni en sus estudios sobre la geometría <sup>4</sup>. Aquí el concepto representación se circunscribe a la representación gráfica por medio del dibujo. Se trata pues de un análisis, en cierto modo, del *espacio gráfico*. Tenemos ante nosotros, pues, no una teoría de la representación sino una teoría de la intuición. No es casualidad que el capítulo final de la obra sobre el espacio se titule "la intuición del espacio". No olvidemos que ambos conceptos, representación e intuición están unidos entre si en el sentido de que la representación por imágenes es lo mismo que la intuición representativa.

La "representación del espacio en el niño" está dividida en tres partes que se corresponden con los principales momentos del desarrollo de la noción de espacio:

- 1) Relaciones topológicas elementales.
- 2) El espacio proyectivo
- 3) El pasaje del espacio proyectivo al espacio euclidiano.

Puede parecer curiosa la elaboración anterior del espacio topológico sobre el euclidiano, pero los resultados obtenidos por Piaget sustentan la tesis fundamental de que "el orden genético de adquisiciones de las nociones espaciales, es inverso al

(2) I. DANNA: Op. cit., pág. 18.

(3) BATTRO, A.M.: "El pensamiento de Jean Piaget. Psicología y Epistemología". Ed. Emece, Buenos Aires 1969, pág. 201. Apreciaciones en el mismo sentido pueden encontrarse también en FLAVELL, J.H.: "La psicología evolutiva de Jean Piaget", ed. Paidós, Buenos Aires 1968.

(4) La verdadera teoría piagetiana de la representación se encuentra en PIAGET-INHELDER: "Las imágenes mentales" en *Tratado de psicología experimental*, tomo 7: *La inteligencia*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1973, págs. 87-140, y en PIAGET, J.: "L'image mentale chez l'enfant: étude sur le développement des représentations imagées". Ed. PUF, Paris 1966.

orden histórico del progreso de la ciencia”<sup>5</sup>, es así que las relaciones topológicas son consideradas con anterioridad a las euclidianas por parte del niño.

Lo mismo ocurre en el campo general de la lógica, en donde el niño es capaz de utilizar con anterioridad elementos de lógica de predicados, y sólo con posterioridad podrá trabajar con enunciados. “Constituye una aparente paradoja el hecho de que las nociones y operaciones de la lógica formal caracterizadas como las más simples sean, según se desprende de las investigaciones psicológicas sobre las estructuras lógicas, las más difíciles de manejar —o, incluso, de comprender— por los sujetos (...). Lo último en el orden genético resulta, pues, lo primero en el orden sistemático. La paradoja es sin embargo solo aparente: para el sujeto es mucho más fácil operar sobre objetos físicos que sobre enunciados, sobre entidades manipulables que sobre entidades verbales (...). Hay apartados de la lógica que, siendo superiores en complejidad a la lógica de enunciados, admiten, —aunque solo sea en parte, es decir, en algunos de sus conceptos, y no en conjunto como tales— una traducción empírica, un trasunto en objetos que el sujeto puede manejar, una ejemplificación en las realidades concretas”<sup>6</sup>.

En el análisis psicogenético del espacio la principal dificultad radica en la doble direccionalidad de su desarrollo. Los dos planos en que se establece su desarrollo son, además, profundamente distintos: Por un lado un plano perceptivo o sensoriomotor y por otro una dimensión representativa o intelectual. El primer espacio es paralelo a la inteligencia sensoriomotriz íntimamente unida a la percepción y a la motricidad en cuanto elementos básicos de la acción. Dicho espacio mantiene sus características definitorias hasta la aparición de la función simbólica.

Sólo después de ello vendrá el espacio representativo cuya aparición coincide con el pensamiento intuitivo y la aparición de la imagen mental. Poco a poco este espacio representativo irá tomando la dirección de la concepción del espacio, y la actividad perceptiva irá perdiendo importancia. El adulto, que utiliza siempre el sistema de coordenadas para la comprensión y representación del espacio, no recuerda ni puede comprender que en estas primeras etapas del desarrollo su noción de espacio prescindía de dicho sistema de coordenadas, es decir, de las referencias de verticalidad y horizontalidad, que no se verán perfeccionadas hasta los 8 ó 9 años.

La realidad en la que vive el adulto es, pues, completamente distinta a la del niño: “La realidad implica un concepto definido del espacio, y éste, en el adulto está condicionado por su larga experiencia en la percepción y en la representación de las cosas; por ejemplo en la figura humana ve la cabeza arriba y los pies abajo, y así los dibujaría. En el niño pequeño la noción de constancia de la posición no se ha desarrollado todavía”<sup>7</sup>.

Vamos, pues, que Piaget, además de estudiar la intuición representativa, trata de desvelar el equívoco que se da entre las informaciones de la percepción sensoriomotriz y las de la representación.

(5) BATTRO, A.M.: Op. cit., pág. 202.

(6) DEAÑO, Alfredo: “Introducción a la lógica formal: 1. La lógica de enunciados”. Ed. Alianza Universidad, Madrid 1974, pág. 43.

(7) WOLFF, W.: “La personalidad del niño en la edad preescolar”. Ed. Eudeba, Buenos Aires 1971, pág. 67.

## EL ESPACIO PERCEPTIVO O SENSORIOMOTOR

El mismo Piaget nos indica que el objeto de su obra "La representación del espacio en el niño", no es el desarrollo del espacio en general, sino exclusivamente el espacio representativo. El punto de partida de este análisis son las estructuras perceptivas o sensoriomotrices; más adelante importará la subestructura de toda la construcción representativa del espacio. Piaget ya analiza brevemente estos principios en los dos primeros capítulos de "La construcción de lo real".

Lo que realmente nos viene a plantear es la negación de los principios gestálticos, según los cuales todo campo perceptivo por elemental que sea se organiza según unas mismas estructuras que en los niveles más superiores de desarrollo. Esta noción gestáltica se basa en el principio de la organización de las formas a partir de leyes originales, no cambiantes<sup>8</sup>.

Numerosas observaciones apoyan la tesis de Piaget:

*"Desde los 0; 7 (0), fecha a partir de la cual Laurent sostiene su biberón al beber, hago sistemáticamente la siguiente experiencia: presentar el biberón del revés (estando invisible la tetilla), para ver si él puede darle la vuelta. Hasta alrededor de los 0;9, Laurent se condujo como si la tetilla no existiera una vez desaparecida, en otras palabras, como si el objeto no tuviera revés. La acción de darle la vuelta sistemáticamente no se produjo nunca durante este periodo, sino cuando la tetilla era percibida total o en parte"*<sup>9</sup>.

A esta edad el niño es, pues, incapaz de concebir una rotación completa del objeto con la finalidad de buscar su "revés". No se observa esta conducta y, si se da, es por azar, o debido a que el niño a podido ver la zona buscada debido a pequeños desplazamientos realizados al azar. Piaget recalcará apoyándose en sus observaciones la enorme diferencia que existe entre un niño de ocho años, por ejemplo, y un adulto en lo que respecta a la representación espacial, especialmente en cuanto se refiere a las perspectivas y evaluación de tamaños y distancias.

A partir de este hecho *"il est surtout évident que la perception de l'espace comporte une construction progressive et n'est pas donnée toute faite dès les débuts de l'évolution mentale"*<sup>10</sup>.

Es a partir de aquí que se plantea, a través de sus observaciones,, intentar reconstruir las grandes líneas de construcción progresiva de las nociones espaciales. Para el

(8) "Toda psicología del espacio no puede ser sino una teoría de las relaciones de un fragmento de experiencia con un todo; pero en lugar de buscar ese todo en las experiencias anteriores, la teoría de la Forma lo encuentra en el conjunto de la experiencia actual considerada no como una suma de elementos yuxtapuestos, sino como una forma organizada según leyes originales". P. GUILLAUME: "Psicología de la Forma", ed. Psique, Buenos Aires 1975, pág. 86.

(9) PIAGET, J.: "La construcción de lo real en el niño". Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1976, pág. 120.

(10) PIAGET, INHELDER: "La représentation de l'espace chez l'enfant". Ed. PUF, Paris 1948, pág. 15.

estudio del espacio perceptivo agrupa los ya clásicos seis subestadios del periodo sensoriomotriz en tres periodos, cada uno de los cuales engloba dos subestadios, a saber:

- 1.- Periodo: Subestadio de los reflejos puros<sup>11</sup>.  
Subestadio de la adquisición de los primeros hábitos.
- 2.- Periodo: Subestadio de las reacciones circulares secundarias (desde la manipulación de objetos hasta los 4-5 meses).  
Subestadio de las primeras conductas inteligentes (hasta el final del primer año).
- 3.- Periodo: Subestadio de las reacciones circulares terciarias (comienzos de la experimentación).  
Subestadio de las primeras coordinaciones interiorizadas (comprensión rápida de las nuevas situaciones).

#### **Primer periodo:**

Destaca este primer periodo por la incapacidad de coordinar los diversos espacios sensoriales entre sí. Falta coordinación entre la visión y la prensión, entre el espacio visual y el espacio táctilo-kinestésico. Es debido a esta incoordinación que no existe permanencia del objeto ni constancia perceptiva de formas y tamaños. De nuevo lo aclara Piaget en "La construcción de lo real":

*"Si tuviera la noción de objeto, buscaría activamente en el lugar hacia donde la cosa pudo desplazarse: apartaría los obstáculos, modificaría la situación de los cuerpos presentes, etc. A falta de prensión el niño podría buscar con los ojos, cambiar su perspectiva etc. Es precisamente esto lo que no sabe hacer, pues el objeto desaparecido no es para él todavía un objeto permanente que se desplaza: es un simple cuadro que entra en la nada tan pronto se eclipsa, para volver a reaparecer sin razón objetiva"*<sup>12</sup>.

Podría argumentarse que en las observaciones de este periodo sí se da búsqueda del objeto en tanto, por ejemplo, el niño busca con los movimientos de la cabeza y la vista el pezón materno que se le ha escapado. A lo que hay que contestar que no se trata de búsquedas sino simplemente de reproducciones de actos que son esencialmente actos de acomodación. Repeticiones que no son sino reflejos o hábitos incipientes.

Sabemos ya que las percepciones iniciales no atienden ni a la constancia de las formas ni a la de los tamaños. Será interesante, pues, analizar de que tipo son las relaciones que caracterizan el espacio en este periodo. Piaget nos habla de cinco tipos de relaciones que se dan en la percepción que, de la más simple a la más compleja, son: a) relaciones de vecindad o proximidad (voisinage), b) relaciones de separación

(11) PIAGET, J.: "La construcción de lo real en el niño". Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1976, pág. 126.

(12) Estos seis subestadios los analiza Piaget, en sus líneas fundamentales en su obra "La naissance de l'intelligence chez l'enfant". Ed. Delachaux et Niestlé, Paris 1936. (Existe traducción española de Aguilar 1969).

(separation), c) relaciones de orden o sucesión espacial (ordre ou succession spatiale), d) relaciones de envolvimiento (entourage) y e) relaciones de continuidad (continuité).

a) *Relaciones de vecindaje:*

Es la condición más simple de toda la estructura. Se refiere a la proximidad de los elementos percibidos en un mismo campo. La importancia de la proximidad en la organización de estructuras queda ya patente en una de las leyes de la teoría de La Gestalt, según la cual "la unión de las partes que constituyen la totalidad de un estímulo tiene lugar, en igualdad de condiciones, en el sentido de la mínima distancia"<sup>13</sup>.

Para Piaget la función de la proximidad no es siempre la misma. Cuanto más pequeño es el niño más importancia juega la proximidad sobre los otros factores. Poco a poco la proximidad va perdiendo fuerza y pueden establecerse relaciones entre elementos fuertemente distanciados.

b) *Relaciones de separación:*

Se entiende como separación la introducción entre dos elementos vecinos otro elemento que los disocie o, al menos, una característica que los distinga.

Esta relación espacial es todavía muy primitiva. Es la capacidad que interviene en la adquisición de unidades o en el análisis de elementos en el seno de una totalidad global o sintética. Si dijimos que las relaciones de vecindad disminúan en importancia con la edad, ahora hay que decir que con la separación ocurre al contrario; es decir, que aumenta su importancia con el desarrollo.

c) *Relaciones de orden o sucesión espacial:*

Una tercera conexión espacial esencial es la del orden o sucesión, según la cual se distribuyen, uno tras otro, en una sucesión, los distintos elementos, sean próximos o separados. Las percepciones siempre se dan en un orden, dentro del espacio y el tiempo.

d) *Relaciones de envolvimiento (entourage):*

Se entiende envolvimiento siguiendo el criterio de que, por ejemplo, dada una serie ordenada de elementos ABC, el elemento B está envuelto en una dimensión, por A y C.

Podríamos hablar de un envolvimiento en dos dimensiones:  $\begin{matrix} & D & \\ & ABC & \\ & E & \end{matrix}$ . Aquí B está envuelto en dos dimensiones. Si creamos un eje cruzado de coordenadas, podremos obtener un envolvimiento tridimensional. Siempre dentro de unas coordenadas espacio tiempo, el niño puede percibir la realidad a partir de una simple, doble o triple dimensión.

El niño puede captar relativamente pronto la relación de tridimensionalidad si

(13) KATZ, D.: "Psicología de la Forma". Ed. Espasa-Calpe, Madrid 1967, pág. 29.

se da una situación de "interioridad" (por ej. algo dentro de una caja). Pero si esta relación de envolvimiento no es real (sí lo era en el caso de la caja), sino tan solo perceptiva (por ej. esconder algo parcialmente tras una pantalla) veremos que "*ne provoque pas d'emblée une perception adéquate, mais la perception de quelque chose de comparable à une resorption*"<sup>14</sup>.

#### *e) Relaciones de continuidad:*

Existe por último una relación de continuidad en las percepciones. Lo importante, en consecuencia, es saber hasta que punto en un campo perceptivo podemos hablar de campo espacial continuo.

El principio de continuidad explica la unidad existente entre elementos distintos. Se explica de este modo la noción de "dinámica del cambio". En la serie ABCD, aunque se de una igualdad entre los elementos próximos y una desigualdad entre los no vecinos; en su configuración de conjunto la serie se presenta al sujeto como una continuidad que se explica a sí misma a través del cambio; es decir, a través del paso de A — B, de B — C, de C — D, etc.; creándose, de este modo, una dinámica de cambio.

#### *Segundo periodo:*

El tercer y cuarto estadio del desarrollo sensorio-motor, se caracterizan por la coordinación de la visión y la prensión.

Esta relación dialéctica entre movimientos y visión (acciones guiadas por la visión y visión que a su vez modifica las propias acciones haciéndolas más complejas), cambia profundamente la noción de espacio perceptivo. El objeto es palpado al tiempo que mirado y así, adquiere la categoría de algo estable en contra de las figuras "elásticas y deformables del primer periodo". La permanencia del objeto, como ya indicamos, surge como función de la coordinación de las acciones.

Las relaciones que se establecen entre los objetos y el sujeto, en este periodo, (no olvidemos nunca la fundamental importancia que para Piaget tiene la relación Sujeto-objeto, como base de la adaptación), se referirá principalmente a la forma y al tamaño de los objetos.

Esta posición, que demuestra como la percepción de las "buenas formas" se construye paulatinamente en función de la actividad sensoriomotriz; se enfrenta de nuevo con las posiciones gestálticas. Formas y tamaños consiguen su constancia, pues, en este periodo. Piaget analiza muy claramente este punto, contraponiéndolo al periodo anterior:

... "*la constance des formes résulte de leur construction sensori-motrice à l'occasion de la coordination des perspectives. Durant la première période, lorsque les objets changent de perspective, ces changements son perçus come des transformations de l'objet lui-même et non pas comme une transformation des pints de vue relatifs au*

(14) PIAGET, J. y INHELDER, B.: "La représentation de l'espace chez l'enfance". Ed. PUF, Paris 1947 (edición de 1972), pág. 17.



*sujet at a l'objet à la fois... ( ) ... Quant à la constance des grandeurs, elle e est liée à la coordination des mouvements contrôlés perceptivement. Or, au cours de la période I, les mouvements de l'objet et ceux du corps propre sont encore confondus, d'où l'incapacité du bébé à grouper les déplacements objectifs ... ( ) ... Au cours de cette période II au contraire les mouvements du sujet et ceux de l'objet commencent à se différencier, d'où un débaut de réversibilité dans les déplacements et de recherche de l'objet disparu* <sup>15</sup>.

En el primer periodo, por tanto, el espacio presenta las referencias pre-perspectivas y pre-euclidianas semejantes a las relaciones topológicas elementales. Se trata de una topología perceptiva y motriz, radicalmente egocéntrica. “Existe una lógica egocéntrica y una ontología egocéntrica, cuyas consecuencias son paralelas: ambas falsean la perspectiva de las relaciones lógicas y de las cosas, pues ambas parten de la suposición de que los demás nos entienden y están de acuerdo con nosotros desde el comienzo y que las cosas giran alrededor nuestro con el único propósito de servirnos y de asemejarse a nosotros” <sup>16</sup>. Este egocentrismo tiene, pues, consecuencias importantísimas en la percepción del espacio, dando a este una perspectiva unidireccional.

En el segundo estadio o, más correctamente, periodo, la descentración progresiva del espacio sensoriomotor, lleva a la coordinación cada vez mayor entre los objetos y las acciones del niño, lo que le permite construir referencias proyectivas y de distancia que le permitirán la comprensión de formas y tamaños.

No olvidemos que es en este periodo en el que el niño aprende que un objeto tiene *permanencia*, más allá de la percepción inmediata. Se da ya, pues, una búsqueda de los objetos ausentes. Se da también en este periodo el comienzo del principio de causalidad.

En el tercer periodo el niño ya “experimenta para ver” los resultados, aplicando claramente dicho principio de causalidad. Varía sus respuestas, ensaya, es capaz de encontrar medios nuevos, no ya solo por tanteos exteriores o materiales, sino por combinaciones interiorizadas que desembocan en una comprensión repentina o “insight”. Será fundamental aquí, también la aparición simbólica gracias a la cual el espacio, de puramente perceptivo pasa a ser, en parte representativo.

Toda esta capacidad de experimentación enriquece la actividad sensoriomotriz y permite un conocimiento nuevo y más profundo del espacio.

### **LA PERCEPCIÓN ESTEREOGNÓSTICA**

Combiene en primer lugar hacer una distinción fundamental. Me refiero a los conceptos de *percepción* y *representación*. “La percepción es el conocimiento de los objetos resultado de un contacto directo con ellos”, mientras que la “representación consiste, al contrario, en saber evocar los objetos en ausencia de éstos” <sup>17</sup> o en el caso de su percepción (su relación directa con el objeto) saber referir este objeto presente a otros no presentes, en tanto tienen algo de común o idéntico.

(15) PIAGET, J. y INHELDER, B.: Op. cit., 1947 (edic. 1972), pág. 21.

(16) BATTRO, A.M.: Op. cit., pág. 29.

(17) PIAGET, J. y INHELDER, B.: Op. cit., 1947 (edic. 1972), pág. 28.

La representación, pues, prolonga la percepción. Si la percepción comportaba significados no diferenciados, ahora, con la representación esta significación diferencia claramente entre significado y significante; entre signos o símbolos y significados. Esto nos obliga a hacer una referencia al concepto de imagen mental. "*La imagen es sin duda una interiorización de la imitación, que procede como tal de la motricidad*"<sup>18</sup>.

Para estudiar la intuición espacial en los sujetos de dos a siete años, Piaget emplea la técnica de la *percepción estereognóstica*: "*se trata de estudiar el proceso que lleva a la intuición de formas espaciales cuando se palpa un objeto que se encuentra fuera del alcance de la mirada*"<sup>19</sup>.

El niño es colocado frente a una pantalla y tras ella (él no puede ver sus propias manos) manipula los objetos que se le ofrecen. Así el examinador analiza su método de exploración táctil, fundamental para el estudio de su concepción espacial. El niño debe reconocer la forma que manipula y no ve (representación) de entre las que tiene delante y sí ve (percepción). Más adelante el sujeto deberá dibujar la forma manipulada. Los resultados se distribuyen en tres estadios:

Estadio 1: de 2;6 á 3;6 ó 4 años

Estadio 2: de 4;6 á 6 ó 6;6 años.

Estadio 3: de 6;6 á 7 años.

Los resultados se establecen de la siguiente manera:

El estadio 1, se divide en IA y IB:

IA: Sólo se reconocen los objetos familiares, pero no las formas.

IB: Hay también reconocimiento de formas topológicas, no euclidianas. El círculo y el cuadrado aún son indiferenciados entre si, pero se distinguen, en cuanto cerrados, de las formas abiertas.

La exploración táctil es pasiva y guiada por el azar.

El estadio 2, queda dividido en: 1B y 2A (4-4;6)

2A (4;6-5)

2B (5-5;6)

1B y 2A: Subestadio que corresponde al paso del estadio 1 al estadio 2. Es un reflejo de la clara superposición que existe entre los estadios piagetianos. Aquí ya se diferencian las formas curvilíneas y las rectilíneas entre si, pero sin diferenciar entre las particulares de cada grupo (cuadrado o rectángulo, etc.) o (círculos o elipses, etc.).

Ya existe posibilidad de representación por medio del dibujo. La exploración táctil se vuelve global.

2A: Se da una diferenciación progresiva de formas según los ángulos y dimensiones. Recordemos que hasta ahora los ángulos no eran reconocidos. El dibujo se hace más preciso y la exploración táctil revela índices de búsqueda significativos.

(18) PIAGET, J.: "*La formation du symbole chez l'enfant*". Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1945, pág. 294. Existe traducción española en FCE, México 1961.

(19) BATTRO, A.M.: Op. cit., pág. 202.

(20) Antes de los 2;6 años, es imposible pasar la prueba.

2B: A través de muchos tanteos el niño llega a descubrir el rombo y el trapecio. Las cruces y las estrellas comienzan a diferenciarse, pero persisten numerosos errores en la representación de formas complejas. La exploración táctil es más activa pero aún no sistemática.

El estadio 3 se caracteriza porque la exploración táctilo-kinestésica se vuelve metódica, reconociéndose las formas complejas (cruces gamadas, por ejemplo). El orden y la distancia son relaciones que pasan a jugar un papel muy importante. El dibujo adquiere una gran exactitud en relación al elemento reconocido.

Para Piaget la conclusión más importante de esta primera investigación es el demostrar la *"oposición y, al mismo tiempo, continuidad entre las formas perceptivas y la representación imaginada de estas formas"* <sup>21</sup>. Aparece la imagen; es decir, se ha dado un paso de la percepción a la representación intuitiva. En las experiencias realizadas, vemos claramente el siguiente proceso: lo táctil se traduce en visual. Realizado repetidas veces este proceso, el sujeto aprende a invertirlo, o sea a extraer de la imagen visual o gráfica, una visión y un movimiento.

No olvidemos que la imagen es, genéticamente un producto de la imitación.

## ACTIVIDADES SENSORIOMOTRICES EXTERNAS

### IMITACIONES INTERNAS DE LAS ACTIVIDADES EXTERNAS

Se recrean estas imitaciones a través de:

#### IMITACIONES DIFERIDAS

base de la IMAGEN MENTAL,  
verdaderos símbolos que permitirán  
el posterior desarrollo del pensamiento

Siguiendo el gráfico anterior podemos ver claramente el modo en que la función simbólica se desarrolla a partir del pensamiento sensoriomotriz. La imagen se irá formando mediante cualidades espaciales, formadas a partir de la exploración táctil y visual. La representación sensoriomotriz es un conjunto interrelacionado de símbolos que el niño puede manejar en conjunción con sus actos. El niño que ha vivido la experiencia de recibir la comida de otra persona (experiencia de "acción"), podrá utilizar esta representación sensoriomotriz en un contexto distinto (dar de comer igual a su muñeca). Tenemos así la imitación diferida, que surge porque los objetos del medio reclaman aquellas situaciones sensoriomotrices, obtenidas en su acción concreta: (una cuchara de juguete reclama las representaciones sensoriomotrices obtenidas cuan-

(21) PIAGET y INHELDER: Op. cit., 1947 (edic. 1972), pág. 51.

do le daban de comer a ella). Esto le llevará a la formación de la imagen mental; es decir, la evocación de las situaciones sin necesidad de la presencia de objetos.

Estos principios quedan claros y reforzados al comprobarse mediante la experimentación antes señalada que existe una clara relación entre el modo de exploración motriz que emplea el sujeto con el objeto, y el nivel de perfección que tiene el dibujo confeccionado sobre el mismo objeto.

Estas conclusiones, sin embargo, nos indica Piaget, "*n'impliquent pas que toute image visuelle soit toujours influencée par des mouvements liés à des perceptions tactiles, ou autres que visuelles. On peut fort bien concevoir des images purement visuelles dont la construcción ne serait conditionnée que par les mouvements inhérents à l'activité sensori-motrice relative à la seule vision (mouvements du regard, etc.)*"<sup>22</sup>.

Estas formas de intuición simple, no obstante, no revisten gran importancia pues no están en la base de la intuición espacial, que es lo que nos interesa en este momento.

### EL ESPACIO GRÁFICO

El interés principal radica aquí, para Piaget, en verificar si verdaderamente la construcción del espacio representativo pasa por las mismas fases que la del espacio perceptivo. Para analizar la génesis del espacio representativo es muy importante disociar percepción de representación. Una vez dentro de la representación de nuevo hay que diferenciar el elemento de imaginación sensible o simbólica y las relaciones comprendidas y utilizadas.

Para analizar y descubrir las relaciones elementales que juegan en este espacio representativo, será necesario recurrir al dibujo; es decir, al espacio gráfico.

El desarrollo de esta representación espacial se analiza a través de tres grandes espacios que corresponden con los descritos por Luquet<sup>23</sup>. Una primera fase, anterior a los tres periodos que interesan a Piaget es la del realismo fortuito.

Luquet<sup>24</sup> resume este estadio diciendo: "*el niño empieza dibujando líneas y rayas por el mero hecho de trazarlas. Aún a sabiendas de que los dibujos ajenos pueden representar algún objeto determinado, no llega a atribuirse esta facultad. Solo más tarde, después de captar un posible parecido entre sus garabatos y algún objeto real, llegará a representar algún objeto, previa invención del mismo. La primera fase del dibujo infantil es de un realismo fortuito, que se transformará en un realismo intencional a través de una serie continua de etapas*".

A partir de aquí se desarrollan las tres etapas que Piaget retoma para describir la representación espacial a través del espacio gráfico: a) fase del realismo frustrado (Piaget preferirá tomar el concepto de incapacidad sintética, también descrito por Luquet, puesto que pone el acento en aquello que parece más fundamental en la representación), b) fase del realismo intelectual y c) fase del realismo malogrado.

(22) Ibidem, pág. 56.

(23) A este respecto ver: LUQUET, G.H.: "El dibujo infantil". Ed. A. Redondo, Barcelona 1972 (1967) y DEBIENNE, M.C.: "El dibujo en el niño". Ed. Planeta, Barcelona 1977, capítulo I, págs. 11-23.

(24) LUQUET (1967): Op. cit., pág. 135.

### *Fase del realismo frustrado*

En esta fase el niño quiere ser realista en su dibujo pero encuentra para ello varios obstáculos: "el primer obstáculo es de orden puramente físico: el niño aún no sabe dirigir y limitar sus movimientos gráficos a fin de dar a su trazo la forma deseada"<sup>25</sup>. La otra dificultad no es de orden motriz sino de carácter puramente psíquico; se refiere a la imperfección global del dibujo, y es lo que Luquet llama "incapacidad sintética". El niño no incluye todos los elementos en el dibujo, aunque los conoce, pues en otras ocasiones ha incluido aquellos que ahora omite y viceversa<sup>26</sup>.

La ausencia de algunos detalles tiene su explicación, por cuanto en el momento en que el niño piensa en alguno de ellos, está obsesionado por incluirlo en su dibujo. "Hipnotizado por este detalle, olvida todos los que ya ha dibujado, aunque los tenga delante de la vista. Además, mientras que en la percepción visual del objeto su mente capta de golpe el conjunto de elementos, y por ahí, las relaciones que estos mantienen entre sí, en la representación sucesiva y discontinua de los mismos, estas relaciones se le escapan: realmente las conoce, pero no piensa en ellas"<sup>27</sup>.

### *Fase del realismo intelectual*

En el momento en que el niño ha superado dicha incapacidad sintética, los dibujos ya pueden realizarse completos; es decir, dentro de unos esquemas realistas. Pero no debemos pensar que el concepto de realismo infantil sea homologable al que podemos tener los adultos. Al realismo adulto Luquet lo llama realismo visual, y constituye la fase última y más desarrollada dentro de la evolución del dibujo infantil. En el niño antes de darse este realismo visual debe vencerse el periodo del realismo intelectual.

Según la concepción infantil (la del realismo intelectual) "para que un dibujo guarde un cierto parecido con el modelo, debe contener todos los elementos reales del objeto, incluso los que por cualquier razón no son visibles, y por otra parte dar a cada uno de estos elementos su forma característica"<sup>28</sup>.

### *Fase del realismo visual:*

Es precisamente el desarrollo de su capacidad de atención el que en un momento determinado<sup>29</sup> le permite poner en práctica mientras dibuja su facultad crítica, que

---

(25) Ibidem, pág. 136.

(26) "La presencia de proporciones correctas en algunos dibujos y su ausencia en otros del mismo niño, sugieren que esto último en un caso particular, es un factor psicológico. Si pedimos al niño que explique una proporción aparentemente errónea, por ejemplo, un rostro humano con un ojo demasiado grande, puede destacar este rasgo en su explicación diciendo: "mira este ojo grandote". Un análisis revelará que el ojo tiene un significado simbólico para él (...). En cierto modo, pues, las proporciones erróneas son para el niño proporciones afectivas". WOLFF, W.: Op. cit., pág. 139.

(27) LUQUET (1967): Op. cit., pág. 139.

(28) Ibidem, pág. 147.

(29) Luquet indica que este realismo visual aparece hacia los 8-9 años, pero señalando que las diferencias individuales son enormes. (Ibidem, pág. 176).

le permitirá ver la irrealidad del realismo intelectual. Así vemos como la transparencia se sustituye por la opacidad; y el aplanamiento y el cambio de enfoque se sustituyen por la perspectiva.

Estas distintas fases del dibujo espontáneo tienen gran importancia para Piaget en tanto se verán reflejadas en los dibujos de formas geométricas, empleados por él para el estudio del espacio gráfico.

En primer lugar interesa a Piaget ver como las relaciones o conexiones espaciales fundamentales (*voisinage, separation, ordre ou succession spatiale, entourage y continuité*), como estas relaciones, decía, se reflejan en los primeros dibujos del niño.

Las relaciones de vecindad aparecen sin duda ya en los garabatos; sin embargo el problema radica en el grado de respetabilidad que se tenga a la vecindad. Habrá vecindad en tanto los brazos hayan sido dibujados pegados al cuerpo, pero la calidad de esta vecindad variará mucho según hayan sido adheridos a una parte o a otra del cuerpo.

En cuanto a la *separación*, también ella interviene claramente en la constitución de los dibujos, al igual que las *relaciones de orden*. Si proximidad y separación no se hallan bien complementadas, las relaciones de orden serán reflejo de la incapacidad sintética del dibujo. "*Renversement des rapports de gauche et de droite (queue du côté de la tête chez un chien de profie), de dessus et dessous (bouche, nez et yeux inversés) ou de devant et derrière*"<sup>30</sup>.

Las conexiones de envolvimiento reflejan su dificultad, en el primer estadio en cuanto a las figuras complejas se refiere. El ejemplo más claro lo tenemos en las experiencias de nudos, que más adelante analizaremos. En la relación continuidad-discontinuidad no se da todavía una clarificación por cuanto la simple yuxtaposición es la más clara característica de la incapacidad sintética.

Estas cinco relaciones topológicas elementales se verán completamente respetadas en la fase del realismo intelectual. En cuanto a las relaciones euclidianas, se puede decir que debutan en este periodo.

Resumiendo, nos dirá Piaget, que en este nivel del realismo intelectual encontramos un comienzo del dibujo correcto en cuanto a las formas euclidianas; un comienzo en la construcción de relaciones proyectivas, pero sin alcanzar coordinación, perspectiva general ni comprensión de las proporciones, ni, por supuesto, aparición de sistemas de coordenadas<sup>31</sup>.

(30) PIAGET y INHELDER (1947): Op. cit., pág. 64.

(31) Respecto a las nociones de espacio gráfico y objetivo cabe resaltar la siguiente cita que extraemos de un artículo de Wallon y Lurçat: "Entre les deux, les distinctions sont notoires (...). L'espace graphique est qualitativement différent, et c'est un espace fonctionnel. Il n'est pas neutre, mais systématiquement orienté; il a des limites, qui n'ont pas seulement une valeur négative, mais qui peuvent avoir une influence décisive sur son aménagement et son utilisation; il n'est pas homogène (...). Le passage d'un espace à l'autre suppose des opérations peut-être élémentaires et très précoces, mais indispensables. Il n'y a pas que la conversion de trois à deux dimensions, il y a celle, beaucoup plus primitive d'ailleurs, du plan vertical au plan horizontal (...). H. WALLON y L. LURCAT: "L'espace graphique de l'enfant". Journal de Psychologie, 1959, págs. 427-453

La fase del realismo visual es fundamental en cuanto a que su análisis nos aporta un esencial contenido teórico. De los tres puntos marcados por Piaget, vamos a señalar los dos más importantes. En primer lugar nos demuestra que las relaciones de tipo proyectivo (perspectiva) no proceden de las relaciones euclidianas (medidas, coordenadas y proporciones), ni estas proceden de aquellas sino que al igual que la acomodación y la asimilación, ambos sistemas se complementan, construyéndose cada uno de ellos en función del otro.

El segundo punto nos contesta sobre la naturaleza de las relaciones proyectivas y euclidianas, en oposición a las topológicas. En cuanto a éstas, nos dirá Piaget "*pro-cédent de proche en proche et restent attachés à la figure considérée comme un tout sans relation avec d'autres*"<sup>32</sup>. Mientras que tanto en las relaciones proyectivas como en las euclidianas los sistemas de unión son opuestos a la "*construction de proche en proche*" empleada por las relaciones topológicas.

La técnica para el análisis de los dibujos de formas geométricas, es la siguiente: El sujeto debe copiar veintinueve modelos de los cuales unos ponen el acento en las relaciones topológicas y otros en las euclidianas, y los terceros en un combinado de ambos tipos de conexiones.

En el estadio I (subdividido en IA y IB), se obtienen los siguientes resultados:

En el nivel IA "*on assiste à certaines modifications du gribouillage sous l'effet des modèles, avec différenciation selon qu'il s'agit de formes ouvertes ou fermées*"<sup>33</sup>. Lo que nos quiere expresar Piaget con esto es que, aunque el dibujo no se parezca al modelo sino que es un auténtico garabato, también es cierto que ante dos modelos distintos el niño confecciona garabatos claramente diferenciados.

En el nivel IB, ya se puede hablar de dibujos, en contra de los simples garabatos del nivel anterior. Curiosamente, de nuevo son las relaciones topológicas las que aparecen con más precisión, brillando por su ausencia todo lo que se refiera a las de tipo euclidiano: En la reproducción del círculo el cuadrado y el triángulo, pongamos por ejemplo, se respeta el cierre de la figura pero no se diferencian entre sí.

En el estadio II se hace patente una primera diferenciación de formas euclidianas. Primero se distingue entre recta y curva, pero no entre recta y recta o curva y curva, etc. Podemos ver que el tipo de evolución del espacio gráfico es paralelo a la evolución que ya analizamos a nivel de percepción estereognóstica, cuando analizábamos el paso del espacio perceptivo o sensoriomotriz al representativo. Como en aquel caso, a lo largo del tercer estadio, el niño dibuja con éxito las figuras.

### *El orden lineal y circular y las relaciones de envolvimiento.*

Bajo la idea de orden o sucesión de una secuencia cabe distinguir de una forma muy global, dos cuestiones básicas: a) las relaciones de orden (*relations de ordre*) que se forman a partir de la proximidad (*voisinage*) y la separación (*separation*) y b) las

(32) PIAGET y INHELDER (1947): Op. cit., pág. 68.

(33) Ibidem, págs. 71-72.

relaciones de envolvimiento o entorno (entourage ou enveloppment) que parten de las relaciones de orden pero analizándolas desde otra perspectiva.

En cuanto al punto a) Piaget estudia el orden lineal y el orden cíclico o circular; mientras que en b) las relaciones de entorno las analiza por medio del estudio de nudos.

Es especialmente interesante la investigación relacionada con el análisis de los nudos y las relaciones de envolvimiento. Para comprender lo que pretende este análisis debemos partir de la idea de orden que ya anteriormente explicamos; es decir, supongamos la serie ABC. Además de la propia de orden y sucesión, "esta serie entraña también otro tipo de relación específica que se expresa con la palabra entre. Así B está entre A y C, e igualmente entre C y A. Ahora la relación "entre" es un caso especial de la relación de contorno <sup>34</sup>. "Por lo tanto, es deseable continuar el análisis anterior de la relación de orden y estudiar de la misma manera el desarrollo general de las relaciones de contorno en alguna forma distintiva, es decir, sin introducir figuras euclidianas o problemas de líneas rectas, distancias y ángulos" <sup>35</sup>.

Una técnica especial para estudiar estas relaciones espaciales sin las mencionadas contaminaciones euclidianas, lo encuentra Piaget en el estudio de los nudos, cuya técnica describe del siguiente modo:

Se presenta (ver figura 3) un nudo ordinario apretado y se pide al niño que realice uno igual. Si el niño no sabe se le intenta enseñar ya sea realizando el nudo alrededor de una bobina o muy lentamente ante él para que pueda reproducir la acción (imitarla). En último término con un cordel la mitad de cada color se confecciona una historia (el rojo pasa por debajo del azul y se mete dentro de él, etc.) con el fin de facilitar el aprendizaje.

A continuación, una vez el sujeto ha confeccionado el nudo se le va presentando éste cada vez más ampliado; es decir, menos apretado. La operación va haciéndose cada vez más compleja de forma que el sujeto debe comparar nudos verdaderos y falsos o simulacros de nudos que el niño debe descubrir si son ciertos o no.

Estadio I: El niño no es capaz de atar los nudos ni tan siquiera cuando se le hace una demostración a la vista. Lo que constituye el verdadero obstáculo, nos dirá Piaget, es el pase de un sistema de una dimensión a otro de tres dimensiones por una complejización de envolvimientos sucesivos generados a partir de un mismo objeto (el cordón). La articulación de estas dimensiones comenzará a intuirse a partir del subestadio IB.

Al llegar al segundo estadio el niño ya será capaz de rehacer el nudo que ha sido ejecutado ante su vista. Otros problemas irán resolviéndose a lo largo de este estadio. Sin embargo, no podrá reconocer un falso nudo. Las razones de las dificultades que el niño encuentra en este período las expresa Piaget del siguiente modo: "*Rapelons d'abord qu'à tout âge les noeuds sont des figures peu intuitives, ne donnant lieu ni*

(34) En la traducción castellana de la obra de Holloway, *enveloppement*, viene traducido por "contorno".

(35) HOLLOWAY, E.T.: "*La concepción del espacio en el niño según Piaget*". Ed. Paidós, Buenos Aires 1967, pág. 29.



à l'organisation de "bonnes formes" visuelles ni à aucune metrique perceptive, de telle sorte que l'on éprouve toujours une certaine difficulté à prévoir les transformations qui resulteront du fait de tirer ou serrer un noeud ou de l'étaler en le desserrant davantage" (...) "D'autre parte (...) ils ne savent pas suivre du doigt, même sur un noeud en partie délacé comme le treffe, le parcours du cordos en tenant compte de la continuité du trajet" <sup>36</sup>.

En realidad una y otra dificultad provienen de la incapacidad de la representación que exige el seguir con el dedo el recorrido de un nudo ya hecho y que se le ofrece de un modo perceptivo.

Con estas investigaciones solo falta analizar las relaciones de continuidad, que queda descrita de forma clara en la investigación sobre la "idea de puntos". Es lógico que Piaget haya escogido este tipo de elementos para el estudio de la continuidad, pues pensemos que la formalización mental de los distintos tipos de relaciones topológicas es posible siempre gracias a la comprensión de los elementos contrarios que mutuamente se apoyan y explican. De este modo no es posible estudiar la formación de la idea de continuidad si no es a partir de la de discontinuidad y viceversa. Una línea de puntos es el ejemplo más evidente de todos los que contienen los dos conceptos en uno (continuo y discontinuo).

### EL ESPACIO PROYECTIVO

En este momento el niño ha completado su desarrollo de los conceptos topológicos que hemos ido estudiando a lo largo de todos los periodos en que predomina el espacio topológico: voisinage, separation, relations d'ordre, entourage ou envelopment, continuité.

En este espacio topológico que acabamos de analizar las relaciones son interiores a cada figura, refiriéndose siempre a las propiedades intrínsecas y no entrando en el análisis de las relaciones espaciales que sitúan cada figura en relación a las otras. No olvidemos que si esto es así es porque las relaciones topológicas se constituirían de lo próximo a lo más próximo (de proche en proche) entre los elementos de una misma figura, independientemente de las otras formas en juego.

"No hay pues todavía un espacio total que englobe todas las figuras" <sup>37</sup>. En el espacio proyectivo y euclidiano, el problema es al contrario el de situar los objetos y configuraciones los unos en relación a los otros, según un sistema de unión consistente en proyecciones, perspectivas, coordenadas dependientes de ejes; es por ello que las estructuras proyectivas y euclidianas son más complejas y de elaboración más tardía.

La principal aportación, pues, en el paso del espacio topológico al proyectivo, es que los objetos ya no son relacionados exclusivamente consigo mismos y con sus propias propiedades, sino que ahora pasan a ser considerados desde un "punto de vista"; el punto de vista del sujeto. Se da ya, pues, una coordinación entre los distintos objetos que se dan en el espacio.

(36) PIAGET y INHELDER (1947): Op. cit., pág. 139.

(37) Ibidem, pág. 179.

Este principio lo intenta constatar Piaget a partir de cinco investigaciones: a) el estudio de las líneas proyectivas y la perspectiva, b) la proyección de las sombras, c) la puesta en relación de las perspectivas, d) las operaciones de sección y e) las rotaciones y desarrollo de superficies.

### *La recta proyectiva y la perspectiva.*

Si se comienza por el estudio de la recta representativa es porque se trata de la manifestación más simple en la búsqueda de las relaciones entre los objetos espaciales. La recta no es, por tanto, una noción topológica "puesto que para transformar una simple línea en una recta, es necesario introducir o bien un sistema de puntos de vista, o bien un sistema de desplazamientos, de distancias y de medidas: la representación de una recta supone, pues, el espacio proyectivo o el espacio euclidiano"<sup>38</sup>.

La diferencia entre espacio perceptual (sensoriomotriz) y representacional queda muy bien reflejada en la incapacidad de representar mentalmente una línea recta incluso cuando el niño puede reconocerlas.

La metodología a seguir para el estudio de la recta proyectiva es la siguiente: Se prepara una mesa cuadrada o rectangular y una redonda. Se colocan un cierto número de cerillas clavadas en soportes de plastilina, a modo de postes. El niño tiene que construir con las cerillas, a modo de postes de telegrafos, una línea recta a lo largo de un camino también recto. Esta prueba va tomando distintas variaciones (ver gráfico 4), en función del cambio de lugar que se da a los puntos que el niño debe unir. En la mesa redonda el niño debe enderezar líneas que están construidas de modo sinuoso.

El estadio I se caracteriza de modo general por la ausencia de representación de la recta, aunque como ya indicamos anteriormente sí la reconoce de modo perceptivo. También existe la incapacidad de construir la recta en relación a una línea topológica (por ej. trazarla paralelamente al borde de la mesa). Esto último se conseguirá en el estadio IIB (5;6 á 7 años); pero cuando la línea debe ser comprendida independientemente de los rasgos topológicos que la rodean (línea recta en mesa redonda), surge de nuevo la incapacidad de reproducirla.

En el estadio IIB se desarrolla, junto con una discriminación progresiva de puntos de vista, una liberación gradual de las formas circundantes, y eventualmente la capacidad de formar líneas independientes del borde de la mesa<sup>39</sup>.

El niño llegará a comprender la línea recta proyectiva cuando él mismo se incluya como elemento de la misma. Es decir, cuando realice como una práctica de puntería para ver si aquella sucesión de puntos sigue una misma dirección o no. Antes solo analizaba la relación que los puntos (cerillas) podían tener con sus extremos A y B; mientras que ahora (estadio III), él mismo (S), de modo espontáneo se incluye en la relación y, a partir de ahora, no le interesará la línea A-B, sino S-A-B.

(38) *Ibidem*, pág. 181.

(39) HOLLOWAY, G.E.T.: *Op. cit.*, pág. 47.

### *La Perspectiva:*

Lo mismo, en cierto modo, ocurre con la investigación <sup>40</sup> sobre la perspectiva, en la que el niño debe incluir, no como antes su propia perspectiva en la coordinación de los elementos del espacio, sino la perspectiva de otro, de un observador. No será hasta el estadio IIB que se empiece a desarrollar la capacidad para distinguir entre diferentes perspectivas.

No obstante su anclaje todavía en la percepción no le permite captar en todo su sentido la representación de la perspectiva lo cual queda bien patente, por ejemplo, cuando se trata de representar los objetos con variaciones en función de su cercanía o lejanía.

La perspectiva no llega a aplicarse de modo sistemático hasta el subestadio IIIB (8;6 á 9). Este retraso en la organización de las perspectivas no es sorprendente para Piaget puesto que se dan a partir de las constantes visuales elaboradas a lo largo del primer año. Si verdaderamente la "*découverte du rôles des points de vue suppose leur coordination, cés celle coordination même qu'il s'agit d'étudier, en analysant les perspectives liées à divers observateurs simultanés, par rapport à un ensemble d'objets solidaires entre eux*" <sup>41</sup>; y precisamente esta inclusión de varias perspectivas simultáneas es lo que Piaget trata de analizar a través de su investigación sobre la correlación de las perspectivas.

### *La relación entre varias perspectivas.*

No se trata ahora ya de analizar o comprender los cambios de objetos aislados en función de ellos mismos, ni tan siquiera desde una perspectiva determinada distinta a la nuestra, sino a los resultados que puedan ser inferidos en relación a los objetos, a partir de la perspectiva ajena y con varias perspectivas distintas; es decir, con varios observadores.

Se presenta ante el niño una representación de tres montañas de las cuales la más pequeña a la más grande son de 12 y 30 centímetros de altas. Las montañas son de distintas tonalidades de color, verde, parda y gris, y el sujeto las ve desde la perspectiva A (ver la figura 5). En las laderas de las montañas hay distintos detalles que pueden servir de puntos de referencia para diferenciar claramente desde que ángulo se las está mirando.

Por otro lado se presentan a los sujetos diez mapas en los que figuran representadas las montañas vistas desde distintas perspectivas, (ángulos fácilmente reconocibles debido a los puntos de referencia que antes hemos señalado). Se cuenta además con tres representaciones que el sujeto puede manipular; es decir, en las cuales el sujeto puede variar las posiciones de las montañas mediante las combinaciones necesarias.

Piaget ha empleado tres técnicas distintas para estudiar la evolución que sufre el niño en la comprensión de las distintas relaciones de perspectiva que se puedan dar en el espacio en que se mueve. En la primera técnica el niño debe reconstruir con los ma-

(40) En esta investigación no se emplean sujetos del primer estadio, pues el grado de elaboración del dibujo no le permite realizar lo que se demanda de él.

(41) PIAGET y INHELDER (1947): Op. cit., pág. 225.

pas manipulables la posición de las montañas desde A (su perspectiva). A continuación colocando un muñeco en B,C y D se le pide reconstruya la perspectiva de aquél. Tras permitírsele mirar desde estas tres perspectivas se le pide que, desde A, las reconstruya.

En la segunda técnica debe elegir entre los diez mapas cuál es el que se corresponde con la perspectiva que se determine. Por último, en la tercera variante él debe colocar el muñeco en la perspectiva que crea corresponde con el mapa que se le ofrece.

Al igual que en la investigación sobre los comienzos de la perspectiva, los sujetos del primer estadio no comprenden el sentido de lo que se pretende que realicen.

De nuevo entra a formar parte aquí el *egocentrismo* infantil. En el subestadio IIA se da una evolución en la que el niño no comprende aún que pueda existir un punto de vista distinto al suyo; para él, cualquier persona, desde cualquier punto, deberá ver las montañas tal como él las ve. Es decir: "tal como son". En el subestadio IIB se da una evolución intermedia: *"le sujet parvient à entrevoir la relativité (c'est-à-dire la variabilité en fonction du point de vue) de certaines des rapports en jeu, mais ces relations naissantes sont aussitôt stabilisées sous forme de nouveaux faux-absolus ou de "prérelations" intermédiaires entre l'invariance illegitime du niveau IIA et la covariance du stade III"*<sup>42</sup>.

No será hasta el nivel IIIB que se establezca la (alrededor de los 9 a 10 años) conclusión de las operaciones de coordinación de las perspectivas. El niño comprende que de cada posición de un observador se puede deducir un sistema de relaciones que puede suponer cuatro perspectivas: derecha, izquierda, delante y detrás, que correspondería con su propia perspectiva. A cada punto de vista le corresponde una posición unívoca del observador. La coordinación entre las perspectivas se comprenderá cuando se entienda la correspondencia de los cuatro puntos de vista.

Si ponemos en relación lo dicho anteriormente con esta experiencia de las tres montañas, aparecerá algo que a primera vista puede parecer una contradicción. El que en un nivel determinado (subestadio IIA) el niño sea capaz, ante objetos aislados, de tener en cuenta (descubrir) su propia perspectiva; es decir, aquella desde la cual él ve el objeto, y, por el contrario, en el caso del macizo de tres montañas, en este mismo nivel se fija en su propio punto de vista y no comprende otro que no sea el suyo.

La explicación de esta aparente contradicción radica en que el sujeto no conoce en realidad que este punto de vista sea el suyo, porque su pensamiento es egocéntrico. Piaget nos dice que su propio punto de vista se erige como una especie de "falso absoluto" (Piaget) que no necesita de representaciones de perspectivas sino que está montado sobre una ilusión ilegítimamente centrada en él mismo.

No llegará a conocer su propio punto de vista si no es a través del conocimiento y diferenciación de los puntos de vista ajenos. Diríamos que conocerá "su" perspectiva, por medio de "su-no-perspectiva". *"Ce n'est donc qu'en parvenant à reconstituer le point de vue des autres observateurs que l'enfant découvrira le sien propre et c'est pourquoi la découverte de la perspective est aussi difficile à faire dans le cas du rapport entre les objets et soi-même qu'entre les mêmes objets et autrui"*<sup>43</sup>.

(42) Ibidem, pág. 259.

(43) Ibidem, pág. 281.

### *Las operaciones de sección y rotación y desarrollo de superficies.*

Estas dos investigaciones van enfocadas de modo muy especial al estudio de la intuición geométrica. Sea intentando reproducir la sección que presentará un sólido (cono, pirámide, cilindro, etc.) si lo cortamos a lo largo de un determinado plano. Sea intentando reproducir la forma que se obtendría de cada una de ellas si la desmontáramos. En ambos casos estaremos analizando el dominio más o menos inconsciente que el niño puede tener de la geometría.

Con la representación de superficies se trata de estudiar la "abstracción de la forma", puesto que lo que el sujeto debe realizar es aislar una determinada superficie de entre una estructura total; es decir, de un objeto "compacto". No es sin embargo una simple extracción de algo de entre un todo, sino que existe una fuerte inter-relación de la intervención que se hace sobre el objeto con la acción. Acciones que a través de la aparición de la función simbólica se prolongan en imitaciones diferidas que nos llevan a las "representations imagées".

La naturaleza de la intuición hecha imagen se explicita de modo más claro en el estudio del desarrollo de las superficies de las figuras geométricas. La intuición de estas figuras desarrolladas no es producto de una simple percepción, puesto que, por ejemplo, la percepción de las seis caras de un cubo no es suficiente para que el niño pueda representarse la imagen del cubo desmontado con sus seis caras sobre un mismo plano<sup>44</sup>.

En un principio el nacimiento de la "imagen" está directamente unido a acciones que posibilitan la formación de representaciones sensoriomotrices. La visión del objeto evocará dichas representaciones, de donde surgirá la imitación diferida, base de la imagen mental. Por lo tanto la imagen se da en tanto está unida a acciones vividas. Sin embargo en este punto en que nos encontramos, y ahí radica la dificultad de la representación de los desarrollos, lo que se exige al sujeto es "*l'anticipation représentative d'une action non exécutée, donc le passage d'un état perceptif à un état perceptible, mais non encore perçu*"<sup>45</sup>.

El sujeto no sabe, pues, desplegar mentalmente la figura. Tenemos de este modo tres categorías sucesivas de representación de la imagen. En un primer momento (nivel IIA) se tiene la imagen mental del objeto mismo. Una segunda categoría se obtiene en el nivel IIB, en donde la imagen expresa la acción ejercida sobre los objetos en referencia a algunas de sus fases o resultados. Por último en el nivel IIIB la imagen es susceptible de informar por anticipación la representación que surgiría de acciones (el despliegue o la sección según el caso) que no han sido aún ejecutadas por el sujeto. Esta imagen es la "intuición del espacio".

### **EL PASE DEL ESPACIO PROYECTIVO AL ESPACIO EUCLIDIANO**

Partimos de la evidencia de que el espacio proyectivo y el espacio euclidiano se

(44) Nótese que las dificultades en este campo, que podríamos calificar de incapacidad para la anticipación representativa tiene una fuerte repercusión en el aprendizaje de la escritura, tarea en la cual la organización y orientación espacial juegan un papel fundamental.

(45) PIAGET y INHELDER (1947): Op. cit., pág. 341.

elaboran independientemente el uno del otro, a partir de las nociones aportadas por el espacio topológico. Pero esta independencia no supone que no se den unas relaciones entre uno y otro. También existen una serie de términos que sirven de paso entre uno y otro y que se basan esencialmente en afinidades y similitudes.

*“Desde el punto de vista matemático existe una serie continua de graduaciones, desde correspondencias proyectivas a desplazamientos euclidianos. Las primeras se pueden considerar como correspondencias topológicas con el agregado de la conservación de las líneas rectas”*<sup>46</sup>. Luego cabe hablar de correspondencias proyectivas, similitudes (afinidades que conservan los ángulos) y proporciones; sistemas de referencias, coordenadas, etc...; es lo que se trata de estudiar a través de distintas investigaciones.

Si en las nociones espaciales de carácter topológico, decíamos, que se referían al objeto en sí mismo aislado del espacio general que lo engloba; para más tarde conseguirse (espacio proyectivo) la comprensión de la realidad a partir del reconocimiento y representación de distintos puntos de vista; ahora en el pase del espacio proyectivo al euclidiano, nos interesa ver surgir *“la coordinación entre los objetos como tales, cuya forma más característica está constituida por la construcción de sistemas de coordenadas”*<sup>47</sup>.

Para llegar a confirmar este principio debemos comenzar por las coordinaciones más elementales; aquellas que son el verdadero puente entre el espacio proyectivo que ya “es”, y el espacio euclidiano que “será”. Nos referimos aquí a los paralelismos y las similitudes. Ambos se pueden analizar a través del dibujo, donde se manifiestan espontáneamente.

Las transformaciones afines quedan reflejadas en los rombos que se forman de una u otra forma cuando se abren y cierran unas pinzas extensibles (Ver figura 6). El niño debe reproducir, con anterioridad a la acción, lo que sucederá si se abren o cierran más o menos las tijeras. Es obvio que en la acción de la tijera juega un papel importantísimo la conservación del paralelismo de los lados opuestos del rombo.

Antes de los cuatro años (estadio I) el niño es incapaz de prever las transformaciones que pueden sufrir los rombos. En el nivel IIA es capaz de comprender que los rombos variarán de forma pero sólo después de haberlo experimentado. La representación aún no es anterior a la acción. Una vez ha comprendido cree que los rombos tienden a hacerse cada vez más grandes en un continuo ilimitado. A lo largo del sub-estadio IIB (de 5,6 a 7 años) el niño ya comprende que este “engrandecerse” tiene un límite a partir del cual el rombo comienza de nuevo a achucarse.

No obstante la noción del paralelismo de los lados y la invariancia de la longitud de los mismos no es estructurada hasta <sup>48</sup> el sub-estadio IIIA. No será hasta IIIB (8-9 años) que tome verdadera conciencia de las referencias utilizadas en la construcción de los rombos.

Las similitudes en rectángulos, triángulos y figuras abiertas, no es sino resultado de la aplicación a diversas formas de relaciones ya implícitas en la anterior investiga-

(46) HOLLOWAY, G.E.T.: Op. cit., pág. 79.

(47) PIAGET y INHELDER (1947): Op. cit., pág. 351.

(48) Coincide con el nacimiento de las operaciones concretas, 7-8 años.

ción. Interesa, en este sentido, el origen de la idea de proporción a partir de la percepción real de las figuras. Se trata de ver si el sujeto aplica correctamente el principio de generalización —a partir de la noción de “clase”— según el cual varias figuras son, por ejemplo, rombos, prescindiendo del tamaño total de la figura.

*“Cette reconnaissance perceptive des formes semblables (par exemple de deux carrés de dimensions différentes) est ce que l'on appelle la “transposition”<sup>49</sup>. La transposición tiene numerosos matices: un cuadrado, pongamos por ejemplo, dará lugar a varias transposiciones en cuanto le refiramos a un cuadrado más grande. Se tendrán en cuenta a la forma general (el cuadrado como tal), los valores de los ángulos (que siempre son rectos), las relaciones dimensionales de los lados (iguales entre si en cada figura), y las dimensiones de las diagonales (también iguales entre si en cada figura).*

La investigación, como ya indicamos, se centra en la similitud de los triángulos y de los rectángulos. Por medio de identificación de grupos de figuras; clasificación de las mismas, se analizan los criterios que sigue el niño para el reconocimiento y comparación de las formas.

#### *Los sistemas de referencias y las coordenadas horizontal y vertical.*

Se trata ahora de analizar como las relaciones topológicas elementales pueden llegar a prolongarse en nociones euclidianas de distancia y medida, especialmente en relación a las nociones de orden y de dimensionalidad (las tres dimensiones).

Como ya indicamos al hablar del experimento de las tres montañas: cualquier objeto está en relación a los otros del espacio, coordinado por tres tipos de referencia: derecha x izquierda; arriba x abajo y delante x detrás. Pero al analizar un sistema de coordenadas no nos encontramos simplemente con una red de relaciones. No solo hay objetos emplazados sino también emplazamientos. Hay también un reconocimiento de las relaciones entre los emplazamientos relativamente independientes de los objetos. En otras palabras; el espacio no es solo contenido sino también continente. Es la ordenación de la unidad de estos emplazamientos, según las tres dimensiones, lo que constituye el sistema de coordenadas.

Será a través del estudio de la horizontal y la vertical que podrá llevarnos a descubrir el sistema de desarrollo general de referencia. El estudio de la horizontalidad y la verticalidad tiene una doble dimensión: por una parte el problema es de naturaleza física, mientras que por otro lado, e independientemente de ello, es una cuestión puramente geométrica. *“Cette indépendance, au moins relative, se marque d'emblée dans le paradoxe suivant physiquement les verticales ne sont pas parallèles et la surface du niveau d'un liquide est courbe, tandis que, géométriquement, la découverte de la verticale et de l'horizontale est l'occasion privilégiée qui conduit à la construction d'un système d'axes rectangulaires ne correspondant au fait physique, dont ils sont l'expression, que dans les limites d'une certaine échelle d'approximation”<sup>50</sup>.*

(49) PIAGET y INHELDER (1947): Op. cit., pág. 372.

(50) Ibidem, pág. 441.

La técnica a seguir para ver si el niño es capaz de utilizar el sistema de referencias horizontales x verticales, se emplea la conocida técnica de los niveles de agua en botellas rectangulares y circulares. El niño debe representar la posición que tomará el líquido una vez la botella haya cambiado de forma.

La mayor dificultad radica en que el niño se concentra en la configuración de la botella y lógicamente, el nuevo nivel del agua irá a expensas de ésta. Antes de que el niño pueda dar una respuesta correcta se establece, en el periodo intermedio, una concesión parcial a los principios de horizontalidad (y verticalidad), es decir, en parte el niño se concentra en la botella y en parte en la correcta representación de derecha e izquierda. Lo mismo ocurre con la técnica del corcho y el mastil <sup>51</sup>.

Las conclusiones generales muestran como el niño en un principio es incapaz de imaginar una concepción euclidiana del espacio, ya que ni siquiera tiene conciencia de las ideas físicas de vertical y horizontal "pues su percepción cubre apenas un campo limitado, mientras que un sistema de referencia presupone coordinación operacional de todos los campos entre sí" <sup>52</sup>.

Como investigación resumen de toda la serie de estudios analizados Piaget recurre a la noción de plano o mapa. Especial interés tiene el trazado del plano de la aldea: consistía en reproducir gráficamente (o materialmente en el caso de los niños más pequeños) el plano de una aldea. Según Piaget <sup>53</sup> esta representación topográfica exige del niño :

- 1.- La intervención de un elemento proyectivo.
- 2.- Un sistema de coordenadas en donde entran a formar parte las nociones de rectas, paralelas y ángulos.
- 3.- Las nociones de similitud y proporción exigidas por la necesidad de reducir el original a escala.

Constituye esta experiencia, por tanto, un resumen general de los elementos estudiados anteriormente de modo aislado.

En el primer estadio (hasta los 4 años) no existe correspondencia especial entre modelo y representación. Lo mismo ocurre, desde un punto de vista general, en el estadio II (de 4 a 6 ó 7 años) aunque ya aquí las relaciones se comienzan a establecer en núcleos aislados de la representación total. Falta, no obstante, de modo evidente la coordinación general.

En el estadio IIIA (7-8 años) se da un claro perfeccionamiento; no obstante hay tres puntos que fallan: En primer lugar, el sujeto no llega a tener en cuenta las distancias exactas. 2.- Deja inalterables las dimensiones de los objetos y se limita a estre-

(51) Respecto al sentido de la verticalidad vale la pena señalar: "En definitive, le sens de la verticale et de ses desviations est la somme d'impressions diverses qui tendent à la prédominance graduelle des repères visuels, mais avec un fond permanent d'impressions posturales et kinesthésiques; pour devenir plus effacées dans l'activité consciente, elles n'en demeurent pas moins les régulateurs subjectifs qui donnent aux impressions optiques leur signification de guide". H. WALLON y otros: "Le sens de la verticale chez l'enfant de 5 à 12 ans". Journal Psychologie 1959, pág. 186 (161-186).

(52) HOLLOWAY, G.E.T.: Op. cit., pág. 94.

(53) PIAGET y INHELDER (1947): Op. cit., pág. 497.



charlos (juntarlos más), lo que altera la *representación de las distancias* reales que se dan en el modelo entre los objetos. 3.- Si le cambiamos la posición de un objeto del modelo y le pedimos que realice la misma operación solo lo conseguirá por tanteos; es decir, por sucesivas aproximaciones. No es capaz de representar, pues, las relaciones generales del modelo, de una vez (de golpe).

### CONCLUSION: "L'INTUITION DE L'ESPACE"

Buscar conclusiones sobre el análisis que Piaget hace de la representación del espacio es intentar contestar ¿qué es la *intuición del espacio*? "*L'intuition de l'espace n'est pas une lecture des propriétés des objets, mais bien dès le début, une action exercée sur eux (...) De l'action sensori-motrice géométrique est donc celle d'une activité proprement dite, d'abord liée à l'objet auquel elle s'accommode, mais en l'assimilant à son propre fonctionnement jusqu'à la transformer autant que la géométrie a transformé la physique*"<sup>54</sup>.

El interés de las operaciones que constituyen el espacio es triple :

- 1.- Su orden de sucesión genético es paralelo al orden seguido por la construcción axiomática de la geometría<sup>55</sup> ya que en los dos casos las relaciones topológicas preceden a las estructuras proyectivas y euclidianas.
- 2.- En la medida en que las acciones se interiorizan en operaciones, las intuiciones perceptivas y prácticas del principio, se tornan coherentes y racionales antes de ser formalizadas. El nivel de operaciones concretas rebasa al nivel intuitivo elemental, antes de haber alcanzado el de las operaciones formales, fuente de las proposiciones hipotético-deductivas.
- 3.- El sistema de las operaciones concretas permite poner de manifiesto una importante relación entre la intuición y la lógica, que paralelamente a las operaciones concretas de carácter lógico-aritmética, existen operaciones concretas de carácter infralógico o espacio-temporal que son constitutivas del espacio.

(54) *Ibidem*, págs. 523 y 524-526.

(55) PIAGET, INHELDER y SZEMINSKA: "*La géométrie spontanée de l'enfance*". Ed. PUF, Paris 1948, 514 pp., en donde Piaget analiza el empleo de la *partición* de un todo y el *desplazamiento*. Cabe resaltar de esta obra el experimento de "la vaca en la granja", en el que se analiza la conservación de un área. A través de ello Piaget trata de estudiar el desarrollo del axioma básico euclidiano, según el cual "si de dos totalidades iguales se toman dos partes iguales, las restantes también serán iguales" (pág. 263).



**LA FUNCIÓN DE LOS AUDIOVISUALES  
EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

*Jesús Salinas*

Desde siempre, y hoy más todavía, se ha achacado a la escuela el caminar a la zaga en el terreno de las innovaciones que se van introduciendo en la sociedad. La escuela no actúa como motor de cambio de las situaciones sociales, y esto es más cierto en lo que se refiere al campo de la comunicación. Mientras nuestra civilización se encuentra inmersa en el lenguaje de la imagen, en el lenguaje audiovisual, y los medios de comunicación de masas (prensa, radio, televisión, cine,...) van imponiéndose progresivamente como definidores de la cultura de esta mitad del s. XX, la escuela se encuentra aferrada al uso de la palabra.

Asistimos a una verdadera revolución en el campo de la comunicación humana, y sin embargo la expansión del lenguaje audiovisual, máximo exponente de los avances tecnológicos en cuanto a comunicación, no ha penetrado en las instituciones educativas. A lo más que se ha llegado ha sido a la utilización de medios audiovisuales, como ayudas, en la práctica educativa.

En la actualidad, la educación es un fenómeno que desborda el ámbito estrictamente escolar. La escuela va quedando distanciada de sus alumnos. Los contenidos que en ella se imparten cada vez tienen menos que ver con las necesidades del niño, y mucho menos con las que a este niño se le presentarán en el futuro. La mayor parte de los contenidos, de las actitudes, de los modelos que el educando adquiere le lle-

gan por unos canales que el medio escolar no controla. Ante esta situación surge la duda sobre el papel que la educación institucionalizada juega en la sociedad:

*"La escuela puede estar invirtiendo más tiempo cada vez para preparar a los alumnos de cara a un mundo que no existe"*<sup>1</sup>.

Se hace necesaria, pues, una reflexión sobre las relaciones entre la institución educativa y la comunicación de masas, y sobre la función que cumplen cada una de ellas en la sociedad.

Esta reflexión es tanto más necesaria en cuanto que la educación emplea medios que pertenecen a la comunicación social.

Hoy en día, estos medios se encuentran, en general, en una fase de explotación en la que cumplen el papel de auxiliares. El profesor los emplea en el contexto de la clase tradicional, en la que la comunicación corre casi exclusivamente a cargo del docente. El apoyo de algunos auxiliares audiovisuales subraya o completa la acción magistral. Se trata, ni más ni menos, que de sustituir la pizarra o el grabado por una imagen proyectada. Su papel es, pues, el de ayudas o auxilios para la instrucción; ayudas que se sitúan como subsidiarias de la comunicación verbal, que es la que se considera como verdaderamente instructiva.

Su explotación como auxiliares, cuya función es considerada como suplementaria de la comunicación verbal del profesor y que son utilizados de forma esporádica y asistemática, supone una fase preliminar hacia la verdadera integración, pero una fase en la que no debemos estancarnos bajo peligro de fracasar. Esto no quiere decir que la función auxiliar que hasta el momento han cumplido estos medios deba ser postergada, sino que debe ser reorientada, de tal forma que no sean considerados como una excepción, como una anécdota, como un espectáculo. Además del papel que hasta ahora han desempeñado, cumplen una nueva función: la de servir de medio de comunicación educativa. *"Ahora nos enfrentamos con una nueva función del audiovisual: utilizarlo 'además' como expresión y creación. Esto quiere decir que no se rechazan de plano formas anteriores de explotación: se perfeccionan"*<sup>2</sup>.

Su verdadera función debe ser la de potenciar una comunicación que desarrolle, además de la recepción, la expresión y la creación, tanto por parte del profesor, como por parte del alumno. De poco servirá su utilización en el campo educativo si solamente se conciben como sustitutos de la pizarra o como complemento de ésta sin modificar las concepciones didácticas.

Tendremos que anteponer a esta integración una reflexión sobre las concepciones pedagógicas a las que tendrán que servir. Tanto pueden estar al servicio de una pedagogía verbalista y directiva, como al de una pedagogía activa y creadora. *"Según sea la idea que una filosofía pedagógica se haga del proceso de aprendizaje y del desarrollo de la personalidad, determinado será también el concepto de la acción didáctica. Correlativamente, según sea el modo de ver y entender el mundo de las comunicaciones, según sea el análisis semiológico, sociológico, cultural, antropológico y po-*

(1) SANTOS GUERRA, M.A.: *Las tentaciones de la Pedagogía ante la educación para la imagen*. En "Revista Española de Pedagogía", nº 141, Jul-Sept., Madrid 1978.

(2) MALLAS, S.: *Medios audiovisuales y pedagogía activa*. Ed. Ceac, Barcelona 1979, p. 13.

*lítico que se haga de estos medios, será una u otra la idea, el concepto de una posible intervención didáctica sobre ellos”*<sup>3</sup>.

Desde la perspectiva de una pedagogía activa, la verdadera integración de estos medios en la comunicación didáctica debe potenciar, como ya hemos señalado, las capacidades creativas de todos los individuos que intervienen en esa comunicación: profesores y alumnos. Por ello deben ser considerados como auténticos medios de comunicación y no como meros instrumentos de transmisión, ya que en este caso, sirven de apoyo al monopolio del saber que ostenta el profesor, y corren el riesgo de convertirse en espléndidos medios ‘para recibir’, en lugar de medios ‘para decir’.

Sólo podremos hablar de verdadera comunicación cuando exista interacción mutua entre profesor y el alumno. La comunicación audiovisual, en principio unidireccional, se ha de convertir en comunicación bidireccional, donde el receptor pueda ser también emisor. Para potenciar una pedagogía activa han de permitir, pues, un cauce lateral (horizontal) de comunicación. De este modo colaborarán en la configuración de un nuevo modelo de comunicación educativa, donde lo particular de un individuo o grupo pueda llegar a toda la comunidad educativa.

Si entendemos, con *Heinemann*, que “*la enseñanza (en cuanto parte de una educación organizada socialmente) ha de entenderse como un proceso comunicativo que se desarrolla en grupo y que tiene por objeto la socialización de los alumnos entendida como el desarrollo de una competencia comunicativa necesaria y deseable para la vida social*”<sup>4</sup>, los audiovisuales, no sólo han de canalizar una comunicación didáctica eficaz (que presupone el dominio de los procesos de comunicación por parte del profesor y del alumno), han de ser también motivo de reflexión al ser estos medios los que canalizan gran parte de la comunicación en la sociedad.

Por ello, hablar de comunicación audiovisual en la escuela, no se reduce ya a un análisis del papel de los medios como auxiliares, sino que se trata de estudiar cómo introducir el conocimiento de los procedimientos y estructura de los medios, el dominio de la comunicación que estos medios propician y otros aspectos que le son necesarios a los alumnos para enfrentarse con éxito a los mensajes que se dan en la sociedad.

También se ha de tener presente la necesidad de introducir, no sólo los medios, sino todo el proceso general de la comunicación de masas, como parte del entorno social.

El audiovisual, tal y como aquí se concibe, juega un complejo papel en la educación, debiendo responder a tres niveles de utilización<sup>5</sup>:

- (3) DOMENECH, R.: *Educación cinematográfica: Apuntes para una didáctica*. Documento A-31: Jornadas sobre comprensión del cine por los niños. I.C.E., Universidad de Barcelona, p. 45.
- (4) HEINEMANN, P.: *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Ed. Herder, Barcelona 1980, p. 130.
- (5) Vid. VALERIEN, J.: *Contribución a la definición de una política en materia de medios audiovisuales educativos*. En *Medios audiovisuales para la educación*. Ponencias y conclusiones del I Seminario Internacional de Medios Audiovisuales en el Sistema Educativo. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid 1981.

- 1.- Considerarlos como instrumento al servicio de la enseñanza de las diferentes disciplinas: como ayuda utilizada por el profesor para reforzar algún punto del programa, como una combinación de medios donde se basa la totalidad o parte de un programa, etc. Pero también considerado como medio de comunicación en las actividades diarias de las distintas disciplinas.
- 2.- Los medios considerados como 'objeto' de estudio. Estos medios forman parte de nuestro entorno cotidiano, de nuestra cultura, y por lo tanto el alumno ha de conocer los mecanismos de fabricación de imágenes y sonidos y ha de desarrollar un espíritu crítico frente al mensaje.
- 3.- Considerarlos como medios de expresión. Todo acto de creación a través de los distintos medios permite al alumno un cierto control de los medios de comunicación y por otra parte favorece el desarrollo de la expresión y de la creatividad.

Será el desarrollo de esta triple vertiente la que dará el verdadero significado a su integración en la educación. Integración que supone la combinación, la mejor combinación posible con los otros elementos del sistema educativo para conseguir verdaderos objetivos educacionales.

Pero integración que hace necesario, por otra parte, el desarrollo de una Pedagogía de la Comunicación, y en nuestro caso de la comunicación audiovisual, que analice las conexiones entre este tipo de comunicación y la Pedagogía, y que contemple los condicionamientos, supuestos y conexiones básicas del comportamiento comunicativo de docentes y alumnos, y la incidencia que sobre ellos puedan ejercer los medios.

Por otra parte, el alumno se halla inmerso en una sociedad caracterizada por la cultura de la imagen, y por ello se han de estudiar los procesos de comunicación que se dan en esta sociedad. No se trata, solamente, de conocer los medios, sino que la reflexión del alumno debe extenderse a todos los elementos del proceso comunicativo. Hay que analizar la comunicación, en este caso a través de medios audiovisuales, que se desarrolla en la sociedad, pero desde esquemas pedagógicos, huyendo de los planteamientos, a veces ligeros, con que se suele tratar la comunicación de masas, ya que resulta difícil comprender, orientar, ayudar al alumno actual si lo consideramos totalmente aislado del ambiente cultural en que se mueve.

La escuela ha de tomar conciencia de la realidad social y para ello no ha de aceptar los medios de comunicación de masas tal y como se presentan, sino que ha de realizar un análisis crítico de los distintos medios y a través de este estudio se debe enriquecer el bagaje cultural del alumno respecto a los medios masivos, para que pueda enfrentarse desde una postura crítica a la manipulación informativa.

No se trata solamente de que el alumno domine sus lenguajes o de que descifre con claridad los mensajes: el dominio de los medios pasa por la utilización cotidiana de éstos. Cuando el alumno tenga la posibilidad de comunicar creativamente sus experiencias y cuando interprete los mensajes que sus compañeros han producido, estará formando su propio juicio crítico frente a los medios masivos y a los mensajes que transmiten.

Si se pretende una comunicación educativa eficaz a través de este tipo de medios, tanto profesores como alumnos tendrán que dominar el funcionamiento de los siste-

mas verbo i cónicos. Y el dominio de estos sistemas pasa por considerar los medios, o mejor, la comunicación audiovisual como contenido didáctico, como objeto de estudio.

Para que los medios estén verdaderamente al servicio de los elementos del proceso educativo, en especial al servicio del alumno, hay que desarrollar *"una necesaria preparación a la vez de emisores y receptores (los que elaboran el útil y los que lo utilizan) en el dominio de los hechos de comunicación y de los sistemas de signos empleados"*<sup>6</sup>. Para ello se hace necesario, como ya hemos indicado, ampliar y profundizar los estudios, desde la óptica pedagógica, sobre los procesos comunicativos que se dan en el campo educativo.

En el ámbito de la práctica educativa, la consideración de los audiovisuales como contenido didáctico, como objeto de estudio, requiere una didáctica que proporcione un conocimiento de las cualidades técnicas y de los tipos de deformación de la realidad de cada medio. Para ello analizará:

1.- La tecnología propia de cada medio, que servirá para comprender las relaciones entre el medio y el mensaje. Es decir, las características físicas y técnicas influyen en el mensaje y por esto han de ser conocidas por el alumno. Este conocimiento va desde el estudio detallado de cada aparato hasta la manipulación correcta por el alumno (proyectar, filmar, revelar fotografías, etc.); incluyendo el estudio de los principios científicos y técnicos, adaptados al nivel del alumno, en los que se basa la existencia de cada medio.

2.- La forma típica de interpretar la realidad (representarla o deformarla) de cada medio debe ser estudiada para poder comparar dicha representación con la propia realidad. Para poder realizar este estudio se ha de conocer el tipo de lenguaje utilizado por cada medio, y las características que dichos lenguajes presentan en general.

El tratamiento de esta comunicación en la educación desarrolla, a la vez, la 'lectura' y la 'escritura', además del enriquecimiento mutuo de los alumnos por la práctica de la comunicación: *"A base de mirar imágenes, de desmontarlas y discutir las, se toma conciencia de los mecanismos internos de la comunicación visual. A base de crearlas y ofrecerlas a un público se pueden medir mejor sus poderes ocultos"*<sup>7</sup>.

La comunicación audiovisual ha de serle familiar al alumno, no sólo para que los audiovisuales tengan eficacia como medios didácticos utilizados por el docente, sino para que pueda a su vez expresar sus propias experiencias. Por otra parte, su dominio, como ya hemos señalado, contribuye al desarrollo de unos elementos de juicio que permiten al individuo enfrentarse con una actitud crítica al bombardeo indiscriminado de mensajes a que se ve expuesto día a día desde los distintos medios de comunicación de masas. *"El uso continuo que hacen de ellos, la teoría desarrollada al respecto y la utilización diaria en las creatividades logra 'desmitificar' estos medios en el alumno y*

---

(6) LABORDERIE, R.: *Aspects de la communication éducative*. Ed. Casterman, Tournai (Belgique), 1979.

(7) COLOMBO, A.: *Para una Pedagogía de la Comunicación*. En "Diagroup", nº 9, Barcelona 1983.

*llegar a ser lo que realmente deben ser: medios para crear significados”<sup>8</sup>.*

En efecto, el conocimiento de los sistemas icónicos otorga a los alumnos un dominio sobre las agresiones visuales del medio, ya que comprenden su procedencia. Además, el alumno se enfrenta al mundo que le rodea (la imagen, el cine, la tv,..., ocupan un lugar importante en el cosmos del alumno) armado, ya, de un dominio intelectual sobre el mundo audiovisual. El alumno de hoy piensa y se expresa en imágenes y es por lo que se le debe enseñar a ‘leer imágenes’. Esta lectura, sea de una imagen estática o de una imagen dinámica, exige una toma de conciencia de lo que la imagen representa, de la manera como dicha imagen está hecha y de lo que significa.

Pero no sólo se ha de aprender a ‘leer’ imágenes. Se ha de ir más allá del aspecto receptivo. Lo audiovisual ha de servir como medio de comunicación. Considerar los medios como objeto de estudio requiere además del análisis de los fenómenos comunicativos que se dan en la sociedad y en la misma escuela, una práctica continua de la expresión, de la recepción y de la creación por parte de los alumnos.

La comunicación audiovisual no debe desarrollarse en la escuela como algo ajeno a las actividades cotidianas, ni ha de ser considerada como un apéndice del Área de Expresión Lingüística o Plástica. Para introducir el conocimiento de los medios de comunicación en la educación es necesario un planteamiento previo del papel de la comunicación general dentro de la sociedad y del tratamiento que la comunicación va a recibir en la práctica educativa.

Cuando sea concebida por los docentes como una forma más de comunicación, como lo es la comunicación lingüística, la matemática o la plástica, será el momento de su integración en el currículum escolar. En otras palabras, se trata de tomar conciencia de que la comunicación es un intercambio de experiencias (información) que se realiza por diversos medios, y que el conocimiento de los medios empleados, de todos los medios, enriquece la personalidad del alumno y le posibilitan una lectura y una producción más rica y completa de los mensajes.

Esta toma de conciencia se traduce en una reestructuración, no sólo de las áreas de expresión, sino de los planteamientos didácticos a nivel general. El papel de la comunicación audiovisual en el proceso educativo puede definirse en dos niveles:

1.- Ha de tener cabida dentro de las áreas de expresión en lo que concierne al estudio sistemático de sus características. Esto no quiere decir que la renovación se reduce a ampliar el número de materias, sino que las diversas áreas se desarrollarán como casos particulares de la comunicación humana, y dentro de esta comunicación ocupa un lugar, cada día más importante, la comunicación que vehiculan los medios audiovisuales.

2.- Su utilización como un medio más de relación en las distintas áreas. Las relaciones profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumno ha de disponer de la posibilidad de establecerse a través de estos medios. Esta utilización como medios de comunicación educativa ha de venir fundamentada en unos planteamientos de globalización y desarrollada a través de métodos activos.

---

(8) GUTIERREZ, F.: *Pedagogía de la comunicación*. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1975, p. 153.



Para poder desarrollar esta doble función, la enseñanza de la comunicación audiovisual ha de tener un tratamiento sistemático y no normativo, y debe desarrollarse desde perspectivas globalizadoras, no atomizadas entre las distintas áreas, de los fenómenos comunicativos. Las distintas áreas de expresión, tal y como son concebidas actualmente, deben revisarse para tratar los fenómenos comunicativos desde esta perspectiva global que preconizamos. Sólo así conseguirá el alumno un modo personal de ver y entender el mundo de las comunicaciones.

Pero ello no quiere decir que pueda plantearse del mismo modo en que se enseña la lengua. Aunque ambas son medios de comunicación, son dos tipos de lenguajes cuyas relaciones con la realidad que codifican determinan un tratamiento didáctico distinto<sup>9</sup>.

La urgencia de esta enseñanza, sin embargo, es incuestionable y responde a una exigencia real de los alumnos: la necesidad de adquirir los recursos necesarios para desenvolverse en una civilización dominada por los mass-media.

Con la introducción de la comunicación audiovisual en la educación se ha de conseguir, pues, no sólo una mayor eficacia de los audiovisuales como medios didácticos, tarea fundamental desde la óptica de la didáctica, además, y a través de una conducta comunicativa creativa, el alumno ha de descubrir sus potencialidades expresivas propias, a la vez que ha de desarrollar unos elementos de juicio que le permitan enfrentarse con una actitud crítica a los mensajes de la comunicación de masas.

---

(9) Vid. METZ, Ch.: *Imágenes y Pedagogía*. En METZ y alt.: *Análisis de las imágenes*. Ed. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1972.



PUBLICAT PER' EL

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