

# EDUCACIÓ i CULTURA

**5/6**

DEPARTAMENT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

EDUCATION

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS



5101736929

EDUCACIÓ I CULTURA

# EDUCACIÓ I CULTURA

REVISTA MALLORQUINA DE PEDAGOGIA

5/6



DEPARTAMENT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

1986



EDUCACIÓ I CULTURA N<sup>o</sup> 5/6

*Revista mallorquina de pedagogia*

- © Martí Xavier March i Cerda  
Angel Vazquez Alonso  
M<sup>a</sup> Inmaculada Pastor Homs  
Andreu Murillo  
Jordi Vallespir Soler  
Francisco J. Díaz de Castro  
María Rosa Rosselló Ramon  
J. Adrover  
J. Vallespir  
Ll. Villalonga  
Antonio J. Colom Cañellas  
Xavier Bormas i Agustí  
V. Nuño Marijuan  
Joan J. Mun taner  
Jesús Salinas Ibañez  
Eduard Rigo Carratalà  
Margarita Oliver Amengual

DEPARTAMENT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS  
Ctra. Valldemossa, s/n -Palma de Mallorca-

Impreso en España - Printed in Spain  
ISSN 0212 - 3169  
Dep. Legal PM 523 - 1982

Imprès    Obrador del llibre de PRENSA UNIVERSITARIA

## INDEX

- La sociologia de l'educació de la crisi i els moviments socials*  
*Martí Xavier March i Cerda*  
7
- Los estudios nocturnos de bachillerato una aproximación sociológica*  
*Angel Vazquez Alonso*  
31
- El museu com a institució educativa*  
*(Anàlisi de les tendències actuals dins l'educació en el museu)*  
53
- La crisi educativa arran de la devolució definitiva de Menorca a la*  
*Corona d'Espanya (1802)*  
*Andreu Murillo*  
71
- Cultura popular oral i educació: la qüestió de les relacions socials en*  
*el refranyer*  
*Jordi Vallespir Soler*  
83
- El institucionalismo en Mallorca: el Boletín de la Institución Mallorquina*  
*de Enseñanza*  
*Francisco J. Díaz de Castro*  
99
- El paper socio-educatiu del Cercle d'Obrers Catòlics de Palma*  
*(1877-1898)*  
*Maria Rosa Rosselló Ramon*  
115
- Regeneracionisme i educació a Menorca: aproximació a l'ideari*  
*pedagògic de Joan Benejam*  
*J. Adrover; J. Vallespir; Ll. Villalonga*  
127

*D. Llorenç M<sup>a</sup> Duran i Coli. Sus aportaciones a la renovación  
educativa mallorquina*

*Antonio J. Colom Cañellas*

144

*Apèndix. Una èxperiència d'escola activa a l'any 1933*

173

*Desemparança apresada i atribucions causals: un exemple de modulació  
de l'extrapolació a partir de les dades obtingudes en la recerca  
amb animals*

*Xavier Bornas i Agustí*

185

*La validez del test Guestralico Visomotor para niños (By Koppitz)  
como test screening de inteligencia general, en niños de  
educación especial*

*V. Nuño Marijuan*

199

*La educación psicomotriz: concepto y concepciones de la  
psicomotricidad*

*Joan J. Muntaner*

209

*El vídeo como medio en el proceso didáctico*

*Jesús Salinas Ibañez*

233

*Criterios para la exploración del lenguaje y el habla en el diagnóstico  
psicopedagógico ligado al fracaso escolar*

*Eduard Rigo Carratalà i Margarita Oliver Amengual*

245

# LA SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ DE LA CRISI I ELS MOVIMENTS SOCIALS

MARTI XAVIER MARCH I CERDA

Des que varen quedar apagades les darreres conseqüències eufòriques per a la Sociologia, derivades del refluxe de la dècada dels anys 60, la paraula *crisi* no ha deixat d'aparèixer en els tractats sociològics en els seus diverses, distintes i contradictòries interpretacions i lectures. Fins i tot hom pot afirmar que se va consolidar una certa "*corrent de la crisi de la Sociologia*", tant des de la pròpia disciplina, com des de fora d'ella. Les anàlisis de Gouldner, de Dreitzel, d'Eisenstand, de Bottomore, de Ferrarotti, de Roberston, de Touraine, de Zeitlin, de J. Ibáñez, de Fernández de Castro, etc., són una bona mostra del que s'ha produït i dit dins aquest corrent de la crisi de la Sociologia. Però un corrent que tengut la seva derivació dins les diverses sociologies especials, entre les quals ha tingut una important transcendència la Sociologia de l'Educació.

Tot i que és necessari començar a abandonar *el llenguatge de la crisi* (I. Alonso Hinojal, pág. 44-47), resulta evident, doncs, que ens trobam davant una realitat òbvia i empírica que ha afectat a la pròpia Sociologia de l'Educació en el seu desenvolupament teòric, investigacioneal i temàtic (M. March Cerdà, pag. 2-12).

Però resulta imprescindible realitzar un tractament diferencial entre la ja tòpica i típica "crisi" de la Sociologia de l'Educació i la Sociologia de l'Educació de la "crisi"; cal començar a parlar de la Sociologia de l'Educació de la crisi social, cultural, política, econòmica, ideològica i científica de la modernitat; cal començar a parlar de la producció sociològica-educativa de la postmodernitat. No hom pot seguir fent una Sociologia de l'educació amb els clixés institucionals i científics que varen donar lloc al sorgiment d'aquesta disciplina científica.

Així, en aquesta perspectiva, voldria començar a parlar amb modèstia, però també amb ambició, sobre la Sociologia de l'Educació de la Crisi, de la seva problemàtica, de la seva temàtica, de la seva funcionalitat, de la seva "ideologia", amb l'afany i l'objectiu de contribuir a desenvolupar nous camins i nous contextos sociològics. La renovació de la Sociologia de l'educació resulta totalment necessària i imprescindible.

## La sociologia de l'educació. Un fill natural del procés històric.

S'afirma per part dels diversos autors que la Sociologia, i també la Sociologia de L'Educació, són el resultat d'un procés històric: per una part del ntixament de les societats industrials, i, per altra part, del canvi polític que va provocar la Revolució francesa amb la constitució d'un nou règim, d'un nou Estat i d'una nova societat. Era el triomf de la *Societat moderna*, de l'Home, de la Raó, de la Ciència, del Progrés, de la Màquina, de la Ciutat, de la Civilització, de l'Estat, de la Burguesia, del Creixement Econòmic. Fou un triomf de la Modernitat i de la Modernització. Efectivament, tal com afirma Felix Ortega (Pàg. 271): *"La Sociologia, teoría específica de las sociedades industriales, se encuentra ligada indisolublemente a los grupos, clases y problemas sociales que actúan en este contexto. El nuevo orden social que surge tras el triunfo de la burguesía, se organiza tomando cierta distancia respecto de las clases dominantes en el Antiguo Régimen y en franca oposición a los intentos revolucionarios del proletariado. Así es como el positivismo sociológico se constituye entre la Restauración y la Revolución. A los nostálgicos del pasado, la Sociología les muestra el progreso ineludible que acompaña a la sociedad industrial; frente a la revuelta, el saber sociológico presenta el orden como elemento sustancial para que la sociedad pueda sobrevivir"*.

I dins aquest context social, l'educació resultava l'instrument i la institució social més apropiada i adequada per a posar en marca les noves normes social. La complexificació d'aquella societat va crear institucions especials on depositar funcions, tresors culturals i noves possibilitats de desenvolupament i transmissió; unes institucions com l'escola, els museus, les sales d'exposicions, les publicacions, la premsa, les presons, els partits polítics, i tot un seguit d'institucions que són, sense cap dubte, la contribució política-cultural més important de la burgesia al desenvolupament històric de les societats occidentals.

Per tant la Sociologia de l'Educació és, dins aquest context i dins aquestes coordenades temporals, "un fill natural" d'aquest procés històric, en la que l'escola se va institucionalitzar i va esser l'encarregada de dur a terme la socialització de les joves generacions per part de les generacions adultes, possibilitar el desenvolupament econòmic de la societat i fer possible la continuïtat de la mateixa; una escola i una educació que havia de consolidar un nou model de societat, que havia de legitimar una nova classe social, que havia de secularitzar a la societat, que havia de construir un nou home, que havia de construir *el ciutadà*, amb nous drets i amb noves obligacions, que havia de constituir *un nou Estat*.

Així, en aquest context, Josep Ramoneda (1985) ens diu que el punt de referència d'aquesta situació històrica i d'aquest moment social és el mite de l'Estat. L'Estat que va construir, que s'encarrega de l'educació, que ha de crear una xarxa d'assistència social, que ha de possibilitar el

creixement econòmic, que ha de fer possible que els ciutadans exercesquin els seus drets i que complexin les seves obligacions. Un Estat —Burgés, malgrat els liberalismes i els neoliberalismes antiestatals— que esdevé l'eix estructurador de la societat i del teixit social. En aquest mateix sentit, el mateix Ramoneda (Pàg. 18) ens diu:

*“El punt de referència que ha presidit la Modernitat i que ara d'alguna manera ens deixa orfes, “penjats” —con diuen ara els joves—, és el mite de l'Estat. L'Estat com a únic lloc on l'home té una existència conforme a la raó, d'acord amb la clàssica teoria hegeliana. I és per això que m'interessa parlar de la cultura de la crisi i no de la crisi de la cultura. M'interessa parlar de la cultura que neix en una situació que és realment una situació de crisi global, de crisi de la civilització, en el sentit més ampla de la paraula. Aquesta situació en què sembla —Gramsci ho explicava molt bé, tot això— que hi ha tota una sèrie de coses que encara són aquí però que han envellit i ja no funcionen, i les noves encara no han arribat a prendre cos, a prendre forma de manera que puguin ocupar el lloc de les velles. Aquesta és una situació de crisi, i és on ens trobem ara”.*

Per això cal començar a trencar els motlles sociològic-educatius que Durkheim ens va deixar com a herència i que pesen com una llosa alhora de possibilitar el desenvolupament de la Sociologia de l'Educació. Efectivament el tipus de Sociologia de l'Educació que E. Durkheim ens va deixar, tenia dos punts de referència bàsics que ha omplert girebé totalment, de contingut l'esmentada disciplina: Per una par la idea que l'Educació — en tant que institució pública i social— era l'eina bàsica que, en mans de l'Estat —de l'Estat burgés i moral—, havia de construir el nou ciutadà i la nova societat. La nova Sociologia de l'Educació elaborada per Durkheim és, segons Felix Ortega, una teoria de la dominació de les societats industrials, on el poder despòtic de l'Antic Règim és substituït per l'autoregulació moral que ha de possibilitar l'Educació de l'Estat. Les paraules de Ortega (Pàgs 280-281) són, en relació a aquesta qüestió, les següents:

*“Es esta idea la que preside la sociología de la educación durkheimiana. En primer lugar, al caracterizar el medio escolar por la distribución de los alumnos en el espacio y en el tiempo, se ejerce y desarrolla un poder desde innumerables puntos y a partir de relaciones desiguales. En segundo lugar, al no ser la escuela un ámbito represor —como equivocadamente piensan muchos de los críticos actuales—, sino fundamentalmente pro-*



*ductor, tiene lugar en ella el desarrollo de esa facultad humana sin cuya presencia el autocontrol resulta inviable: la conciencia moral. La escuela distribuye a los niños en las relaciones de poder y simultáneamente hace de ellos sujetos intrínsecamente dotados de un poder que los regula i dirige”.*

I cal constatar que les diferents “Sociologies de l'Educació” que en el nostre món existeixen i han existit, han fet d'aquesta teoria l'eix fonamental de les diverses sistematitzacions sociològiques. Estat, Educació i Dominació han caminat junts des de el principi en els diferents camins i contextos de la Sociologia de l'Educació.

Però, per altra part, cal fer referència a l'altre punt que per a Durkheim constituïa l'essència de la Sociologia de l'Educació: la socialització de les joves generacions per part de les generacions adultes amb la finalitat de possibilitar la supervivència de la societat; una socialització capaç de possibilitar l'autoregulació moral, la harmonia social, l'articulació perfecta entre individu i rol social, de forma que per la socialització diferenciada que en cada individu té lloc, quedi legitimada la seva posició social i ocupacional.

Però aquest dos punts socials han entrat o estan entrant en crisi de forma definitiva: L'Estat que havia de dominar els segles XIX i XX ha entrat en crisi per diverses raons; l'Estat Moral que Comte i Durkheim ens dissenyaren i que havia de regular la nostra vida en tots els sentits i dimensions, ha entrat dins una dinàmica imparabile de desmitificació. Al mite de L'Estat se l'ha de substituir de forma ràpida i urgent. No podem entrar dins una dinàmica on tot el que sigui social no tengui cap tipus de valor; on l'individualisme ho ompli tot de forma egoista i narcisista. Cal reconduir la filosofia de la postmodernitat.

La Sociologia de l'Educació que s'en deriva d'aquest Mite de l'Estat, és la sociologia de l'escola, és la sociologia de la reproducció social i econòmica, és la sociologia de l'educació de l'escola com a aparell ideològic de l'Estat; és la sociologia de l'educació de les relacions entre el sistema productiu i el sistema escolar; és la sociologia de l'educació de la institucionalització del procés educatiu i de socialització; és la sociologia de l'educació, malgrat tot, del pessimisme; és la sociologia de l'educació dels plantajaments macrosocials; és la sociologia de l'educació de l'emissor. Les diverses Sociologies de l'Educació, tot i les seves antinomies, contradiccions i diversitat, participen, en general, d'aquestes característiques institucionalitzadores.

Però hi ha altres fenòmens socials i sociològics que demostren que aquests dos punts han entrat en crisi. Efectivament, tal com estan desenvolupant-se les societats, no està clar que l'educació sigui simple i únicament la socialització de les joves generacions per part de les gene-

racions adultes; i això, per diverses raons, perquè no existeix un model únic de socialització, perquè cal parlar d'una pluralitat de models i de pautes de comportament, perquè els canvis de valors, de morals i d'idees són constants i de gran rapidesa, perquè actualment les joves generacions estan imprimint una dinàmica educativa i social de gran transcendència i significació, perquè els models tradicionals de comportament són, en definitiva, inservibles per a l'actualitat i pel futur; les mateixes tesis del Club de Roma en l'informe de Bockin, Elmandjra i Malitza (1982) sobre la problemàtica mundial i el desfasé humà, insisteixen en la necessitat de marginar l'aprenentatge de manteniment o per shok, i de possibilitar l'aprenentatge innovador, anticipador i participatiu.

Tanmateix hi ha fenòmens socials nous, i dic nous perquè en el moment de la institucionalització de l'escola no existeixen, com són l'atur, l'oci i les noves tecnologies, que necessàriament han de possibilitar un replantajament de la Sociologia de l'Educació en el seu desenvolupament teòric, temàtic i investigacional, tenint en compte el seu abast social.

Per tant, els pressuposts socials i teòrics que varen possibilitar, com a procés natural, el naixement i el sorgiment institucional de la Sociologia de l'Educació, han entrat, en la meua opinió, en crisi de forma irreversible, i això ha de possibilitar necessàriament un nou model de Sociologia de l'Educació. Santiago Molina i E. Garcia (Pàg. 10) ens diuen al respecte el següent:

*“La contribución que hizo Emile Durkheim a este campo de estudio todavía nos salpica, pudiéndose afirmar, a la vista de las principales corrientes de investigación del hecho educativo como fenómeno social, que las pautas utilizadas, en cierto modo, siguen los caminos trazados por Durkheim. El hecho de este prolongado mimetismo durkheimiano no dice demasiado a favor de la Sociología de la Educación. Ello —junto con otros muchos factores que no vamos a analizar aquí— ha contribuido a nuestro juicio de que su contenido específico no esté demasiado bien definido”.*

Es, doncs, dins aquest context que considero necessari parlar de dos models de Sociologia de l'Educació: El de la Modernitat i el de la Postmodernitat. La Sociologia de l'Educació de la Modernitat —estructurat a partir de la Sociologia positivista de Comte i de Durkheim— s'ha vertebrada entorn de l'Estat i de l'escola com a marcs de referència. I la Sociologia de la Postmodernitat —terme tan ambigu com inquietant i perollós— s'ha d'estructurar a partir de la dimensió educativa de la Societat civil i del teixit social. Efectivament la Sociologia de l'Educació de la Postmodernitat no pot ésser la sociologia —per dir-ho en paraules de Vi-

dal —Beneyto— de la desfeta de lo social, de l'individualisme hedonista i egoista, de la apatia i la banalització col·lectiva, de l'era de la buidor. La Sociologia de l'Educació de la postmodernitat ha de dimensionar lo social a partir d'altres coordenades "no estatals", ha de descobrir la vida, la riquesa social i individual de la vida quotidiana, ha d'investigar la dimensió educativa viva i rica de la societat civil, de tot el teixit social.

#### La sociologia de l'Educació de la Societat civil

Tal com havíem dit abans la sociologia de l'Educació que s'ha desenvolupat i s'està desenvolupant fins ara, de forma hegemònica i generalitzada, se caracteritza per donar a l'escola, una importància transcendental en la socialització i en l'educació de la societat, amb una tendència que podríem qualificar de "reduccionisme escolar". Aquest aspecte ja l'he posat de manifest a un article en el que s'analitza la situació de la Sociologia de l'Educació (March Cerda, Pàg. 13-14):

*"El reduccionismo escolar no sólo es un error desde la perspectiva educativa, sino que también es estéril desde el punto de vista teórico e investigacional. Efectivamente si la transmisión educativa y cultural es un elemento básico en la articulación y vertebración social, lo que hay que tener presente es que la escuela —en las sociedades industriales, postindustriales y, añadiría, en las sociedades en vías de desarrollo y las subdesarrolladas— ha perdido y está perdiendo el papel hegemónico en la transmisión educativa, cultural e ideológica. Este hecho, que no implica menospreciar el papel y la función de la escuela, si que supone la necesidad de reabrir nuevas perspectivas teóricas y temáticas en la articulación de una teoría sobre la función y el rol social y socializador de la educación, y sobre la misma Sociología de la Educación. En la sociedad de la imagen, del policentrismo cultural, de las nuevas tecnologías, de la pluralidad de "emisores" culturales y educativos, de la educación permanente, de la redistribución temporal y espacial de la educación, la escuela no es un elemento de alfabetización y de socialización más. La misma historia de la educación y la sucesión de distintos modelos educativos nos enseña la existencia de diversas instituciones hegemónicas y alternativas en función del contexto social, económico, cultural y tecnológico".*

El problema no es troba només en la magnificació de l'escola, en el reduccionisme escolar, sinó en el plantajament de la institució escolar com a mecanisme de socialització, de vertebració i reproducció del teixit

social. La Sociologia de l'Educació d'autors com K' Marx, M. Weber, E. Durkheim, K. Mannheim, F. Azevedo, L. Althusser, R. Merton, T. Parson, Bowles y Gintis, B. Bernstein, C. Lerena, I. Fernández de Castro, A. de Miguel, M. Carnoy, Apple, Young, T. Veblen, A. Moncada, J. C. Agulla, etc. —malgrat les diferències i contradiccions que existeixen entre aquests autors alhora de formular les seves sociologies de l'educació— se mou dins aquest plantajament institucional —amb l'Estat com a gran possibilitador i emisor d'educació— i socialitzador — de les joves generacions per part de les generacions adultes— amb tots els matisos que se vulguin. Fins i tot hom pot afirmar que les diverses “Sociologies de l'Educació” que existeixen a l'actualitat, se troben dins aquestes coordenades teòriques i investigacionals, a pesar de que les interpretacions del diferents fenomens sociològics-educatius, sigui contradictori i prou diferent. Les bases sociològiques són, tanmateix, les mateixes.

Però la Sociologia de l'Educació de la Societat Postindustrial, de la societat de la imatge, de les noves tecnologies, dels ordinadors, de la informàtica, dels chips, de la postmodernitat, de l'oci i de l'atur, ha de tenir en compte una sèrie d'aspectes: En primer lloc ha de *practicar* la interdisciplinarietat, rompent els corporativismes professionals i científics; una interdisciplinarietat que no ha d'implicar el plantajement de la Sociologia de l'Educació com una “disciplina imperialista”, sino simplement el constatar que les fronteres científiques rígides suposen, epistemològica i metodològicament, una barrera pel desenvolupament profund i total de la Sociologia de l'Educació. I en segon lloc hi ha que plantejar la relació de la *Sociologia de l'Educació*, amb la Sociologia de la Cultura, dels Moviments Socials, de la Sociologia Urbana, de la Sociologia dels Mass Media, de la Sociologia de la Família, de la Sociologia Política, de la Sociologia de la Religió, de la Sociologia Militar, de la Sociologia Lingüística, de la Sociologia Rural, de la Sociologia de la Dona, de la Sociologia Jurídica, de la Sociologia... Una relació teòrica i metodològica que s'ha d'entendre dins aquesta perspectiva d'interdisciplinarietat i de ruptura de les fronteres científiques. Per dir-ho en paraules del professor A. Colom (Pàg. 292):

*Así, pues, y desde esta perspectiva, plantearía la Sociología de la Educación como sociología especial de corte interdisciplinario, o sea, como sociología especial pero no de segundo grado sino de tercero, transformando en este sentido su situación y su significación dentro del area de los estudios sociológicos. Así a la situación clásica tal como:*

imprimeix el seu estil de vida sobre la resta de la societat, dels sectors socials, fins i tot sobre les generacions adultes: Aquesta fenomenologia socialitzadora suposa, en part, la subversió d'un dels postulats sociològics bàsics del pare de la Sociologia de l'Educació, E. Durkheim.

L'anàlisi dels moviments juvenils ha estat realitzada per diversos autors: P. Goodman, H. Marcuse, E. Fiecher, M. Maffi, T. Roszak, A. Touraine, J. Ma Carandell, J. L. Aranguren, etc.; però a aquestes anàlisis les hi ha mancat gairebé sempre la seva dimensió educativa, a través dels seus propis llenguatges, les seves modes, les seves músiques, els seus herois, els seus vestits, els seus vestits, els seus mites, les seves idees, els seus comportaments, els seus costums. I és evidentment a partir de la IIa Guerra Mundial que la joventut pren consciència de sí mateixa, de la seva personalitat; pren consciència de que forma part d'una nova generació, oposada i distinta a la generació adulta. Una generació jove, i nova, decidida a cercar el seu propi camí, la seva pròpia dimensió sociològica, el seu propi rol dins la nova societat. James Dean, Elvis Presley, Bob Dylan, els Beatles, John Lennon, ... Comencen a esser els nous pares dels joves, per la seva influència, per la seva autoritat moral, pel seu paper socialitzador, per la seva comunicació cultural i educativa. J. R. Pardo ens ho conta de la següent manera (Pàg. 4):

*“La larga depresión mundial de los años treinta y la guerra de los cuarenta, con su colofón atómico, habían desengañado a los más jóvenes de los ideales de la generación anterior. Y ese encerrarse en sí mismos, unido a la masificación, con la espectacular omnipresencia de la radio y el nacimiento de la televisión, empezaba a crear el soporte necesario para crear una cultura propia, que pronto tendría sus filósofos, sus héroes y sus mitos. Curiosamente, casi todos estos héroes, mitos y filósofos tenían una guitarra en las manos y cantaban a la vez que se movían frenéticamente.*

*Una película, “Rebelde sin causa”; un actor, James Dean; una moda, los pantalones vaqueros, y un ritmo, el rock and roll se convertirían en las nuevas señas de identidad de los jóvenes del mundo. Cuando un par de años más tarde James Dean moría entre los restos de un Porche, los rebeldes sin causa entraban como mansos corderos en las oficinas de las multinacionales, el rock and roll se veía sustituido por otros ritmos y otros bailes y Elvis Presley cantaba, asimilado al sistema, blandas baladas de amor, la máquina resultaba ya imparable y aunque gente de toda edad vistiera vaquero y llenara las discotecas, la revolución estaba en marcha”.*

Evidentment ens trobam davant un fenomen sociològic a analitzar des de la pròpia Sociologia de l'Educació.

Per tant l'estudi dels moviments juvenils des de la Sociologia de

L'Educació no només suposa la ruptura clàssica de la socialització, sino que també el plantajament d'un nou emisor educatiu que no pot esser oblidat i marginat per part dels sociòlegs de l'Educació; és a dir, no només se tractar d'analitzar i d'investigar la joventut com a receptor pasiu d'educació, sinò com a agent actiu d'educació i com a portador de models culturals. Però se tracta també d'analitzar la joventut no com un tot coherent, uniforme o estandaritzat, sinò com un moviment plural, amb respostes diferencials i distintes. Efectivament el marc de les subcultures urbanes és actualment immensa dins el món juvenil: del punk al postmodern, del heavy al rockbilly, els moviments juvenils s'estenen per tots els països a través de la cultura de la imatge: Videos, Clips, Pel·lícules, discs, anuncis publicitaris, etc. El dret a la diferència s'institucionalitza dins el món juvenil de forma natural i normal. Però la juvenilització de la societat, la mitificació de la joventut és a vegades una capa que amaga la realitat. Però això ja es un altre problema. La única cosa que ens interessava constatar, era aquest fenomen sociològic-educatiu, és l'anàlisi dels moviments juvenils en tant que agents d'educació i elements de socialització i culturització.

Però també em referesc als moviments feministes en tant que han suposat i estan suposant l'assimilació progressiva per part de la societat no només de la igualtat de l'home i de la dona, sinò també d'una nova cultura, d'uns nous valors sobre les relacions humanes, sobre la parella, sobre la sexualitat, sobre el rol de l'home i de la dona, sobre les relacions afectives, etc. Em referesc al moviment pacifista en tant que portador d'una nova cultura sobre el desenvolupament de la humanitat, les seves limitacions i les seves contradiccions, sobre les actituds socials en relació a la guerra, a la carrera d'armaments, etc. La transcendència que estan tenint els moviments pacifistes, que estan duent a terme dins l'Europa Occidental, no només sobre els dirigents dels Estats, sinò també sobre els grups socials, especialment, els joves, és una prova evident del sentit educatiu dels mateixos. Per tant l'anàlisi dels mateixos no se pot fer únicament des de la perspectiva de la sociologia política, sino també de la Sociologia de l'Educació. Em referesc a la transcendència educativa que des de la perspectiva sociològica estan tenint els moviments religiosos, no només en la perspectiva de l'esoterisme, de les sectes, de les "noves religions, sinò també en la perspectiva dels moviments religiosos com pot esser el Fundamentisme Islàmic o al que personifica l'actual Papa Joan Pau ii. Negar l'existència d'un cert reencantament i vivència religiosa del món, és amagar una par de la realitat actual. I això també ha d'esser objecte d'estudi per part de la Sociologia de l'Educació. Em referesc a la transcendència educativa que estan tenint els moviments ecologistes dins les societats post-industrials; em referesc als moviments estudiantils, als moviments d'ensenyants i de docents; em referesc a la transcendència educativa del turisme, dels Tours Operators, dels moviments turístics, etc.

Per tant, l'anàlisi dels moviments socials en l'actual situació de



crisi de la modernitat, de revitalització de la societat civil i de la crisi de l'Estat, de la concepció estatalista keynesiana, de l'intervencionisme estatal, de l'Estat burocràtic i paternalista, de l'Estat centralista i de Dret, és necessària una anàlisi sociològic Institucional, unidimensional i escolar, i de la Sociologia de l'Educació de la socialització tradicional, de les joves generacions per part de les generacions adultes.

Però hi ha més temes. I així, en segon lloc, hem de parlar de l'impacte que les noves tecnologies —la pisarra electrònica, els ordinadors, la informàtica, els chips— tenen sobre la societat, l'educació, el professorat, els adults, els joves, els nins, els estudiants, ... Se tracta d'analitzar i d'investigar l'impacte que aquestes tecnologies estan tenint i tindran sobre la vida quotidiana, la vida escolar, la vida personal, el treball i l'atur, sobre l'oci i l'esplai de la societat. Cal partir de la idea de que aquestes noves tecnologies no són uns simples artefactes electrònics i res més; les noves tecnologies són quelcom més que unes complexes maquinetes, el funcionament de les quals ignorem de veritat. I en funció d'aquestes qüestions ens feim preguntes i ens interrogàvem:

*“¿supone el desarrollo de estas nuevas tecnologías, en su extensión plural y policéntrica, la construcción del hombre unidimensional y de la homogeneización de la sociedad? ¿o por otra parte, está posibilitando el desarrollo de estas tecnologías el pluralismo de opciones y modelos humanos? Son una serie de cuestiones a las que la Sociología de la Educación no puede dar la espalda”*(March Cerdà. Pàg. 28).

Sense cap dubte els interrogants sociològics que les noves tecnologies obrin dins la nostra societat són moltes i variades, i no només tal com plantejàvem anteriorment en tant que suposen una modificació dels sistemes de vida quotidiana, laborals, escolars, de l'esplai, sinò en tant que en sí mateixes ja suposen un nou missatge cultural i educatiu; el medi és el missatge. Es que la Sociologia de l'Educació pot obviar, oblidar i marginalitzar que en els països d'Europa i Amèrica del Nord, a Espanya i a Mallorca, *els reis o el Papa Noel* són missatges dels ordenadors, dels Spectrums, dels video-jocs i demés artilugis informàtics? Suposarà aquesta segona revolució industrial la uniformització definitiva, o, per altre part, la desaparició dels homes unidimensionals? Suposarà la informatització de la societat, la modificació de les relacions humanes, dels valors socials i individuals, de la convivència entre els homes?...

Per tant la *Sociologia de l'Educació de la Crisi* ha d'analitzar la influència educativa, socialitzadora, ideològica i cultural dels nous aparells informàtics; ha d'analitzar les conseqüències d'aquestes noves tecnologies sobre aspectes com la formació laboral, l'atur, l'oci. Si la societat

industrial, la societat de la modernitat educava pel treball, la societat de les noves tecnologies, la societat de la segona revolució industrial, la societat dels ordenadors, de la imatge, ha d'educar per a l'oci, per a l'educació permanent, per una nova concepció del treball i de la formació. El llibre de Racionero (1984) és un bon exemple, malgrat les seves contradiccions i limitacions, de la nova societat que s'està construint; i cada model de societat implica un nou model d'home, un nou model d'educació i una nova forma d'entendre i d'analitzar les relacions de l'home amb la societat i amb la naturalesa.

Però el tercer tema al qual s'ha de referir la *Sociologia de l'Educació de la Crisi* és la institució escolar; però la institució escolar entesa de forma distinta a la ja tradicional i clàssica dins la literatura sociològica-educativa. Em referesc a la concepció de la institució escolar que s'en deriva de la "Nova Sociologia de l'Educació", dels Corbutt, Young, Bernstein i d'altres. Se tracta de plantejar l'anàlisi de la institució escolar des de la perspectiva institucional o microsociologia. Què passa dins la institució escolar? Com se transmet el coneixement dins l'aula escolar? L'obra de B. Bernstein, amb la seva teoria dels codigs lingüístics, o de N. Keddie són un bon exemple d'aquest plantajament. Alonso Hinojal (Pàg 160) en fa al respecte de Keddie un comentari interessant:

*"Keddie nos ofrece un buen ejemplo de planteamiento complejo y simultáneo de varios de estos aspectos. Al estudiar el fracaso escolar pone en relación la interacción profesor-alumno, la organización del conocimiento en forma de curriculum y las categorías usadas por el profesorado. En la sociología normativa, el fracaso escolar viene a explicarse en último caso en términos antecedentes de clase o raza y apoyarse en conceptos de patología y no de diversidad cultural. Este autor y la nueva sociología tratan de explicarlo en términos de organización del propio conocimiento a transmitir y de la interacción en la clase. De su investigación empírica concluye que la categorización de los alumnos en cuanto a su habilidad procede, en buena parte, de de juicios de clase social sobre el comportamiento intelectual, moral o social del alumno. Estos juicios se confunden con frecuencia con lo que se cree que son valores racionales de carácter natural"*.

Aquest plantajament sociològic si bé no invalida les anàlisis macrosociològiques —que tanta producció han donat a la Sociologia de l'Educació— les relativitza, en tant que té en compte el punt de vista de l'estudiant, de l'estudiant que reb una educació, uns coneixements, unes ensenyances; però també d'un estudiant que no és un ser passiu,

sinò una persona que actua, que pensa i que aprèn d'una determinada manera. Tal com diu J. Ma Vázquez sobre els orígens de la Nova Sociologia de l'Educació (Pàg. 38):

*“Una de las características del movimiento etnometodológico, que después tendrá en cuenta la “nueva” sociología de la educación” —en esto representa una clara continuidad— es el énfasis que tanto H. Garfinkel como J.D. Douglas y otros epígonos, ponen en el estudio desde dentro de la sociedad y el tomar, además, la perspectiva o el punto de vista del actor como forma de distinguirse de la macrosociología funcionalista y de su aséptica descontaminación (sic) del objeto de investigación”.*

Efectivament les anàlisis macrosociològiques a causa de la seva generalització i abstracció, perden concreció i especificitat alhora d'anàlitzar les funcions reals de la institució escolar. La mateixa pràctica escolar resulta incontrolable pel mateix professor. Per tant la Nova Sociologia de l'Educació si bé no ha superat les seves contradiccions i insuficiències, si que suposa un plantejament novedós que encara se pot desenvolupar amb més intensitat i profunditat.

Aquesta idea de “marginar”, parcialment, és clar, les anàlisis generals i globals del sistema educatiu, va ésser fins i tot abordada en un Simposium Internacional sobre Marxisme i Sociologia de l'Educació, que es va celebrar a Madrid, pel desembre de 1983; i també es va posar, en part, de manifest al II Congrés de Sociologia, celebrat a Santander pel desembre de 1984, en el grup de treball d'educació. En aquest context esmentat la ponència presentada al Simposio de Sociologia de l'Educació per part del professor Antonio de Pablo (Pàg. 39) deia el següent:

*“En primer lugar, la necesidad de abandonar el discurso general, la gran teoría (funcionalismo, reproducción, correspondencia, etc) y descender al análisis de situaciones concretas, históricamente configuradas, sean sistemas educativos, centros escolares o situaciones específicas en aulas escolares. A todos los niveles es válido, y útil, el análisis, con tal de que se tengan en cuenta dos cosas: una, que cada nivel tiene sus características propias; y dos, que, al estudiar un determinado nivel, no se aisle de los otros que, de una u otra manera, inciden en él”.*

Per tant, cal començar a dur a terme aquest tipus d'investigacions concretes i específiques, de plantejament institucional i micro-sociològic; ara bé aquesta concepció no pot implicar una investigació aïllada i descontextualitzada; només és possible contextualitzar des de la

concrecció i la especificitat. A vegades el bosc no ens deixa veure els arbres. Dins aquesta mateixa idea, però dins un context poètic, R. Tagore deia:

*“L'aigua és brillant en un vas  
i és fosca en la mar  
La veritat petita té paraules clares  
i la gran veritat té un gran silenci”.*

Se tracta, en definitiva, de dur a terme una intervenció sociològica-educativa a partir de l'enfoc microsociològic, agafant aquest plantajament des de una òptica metodològica i instrumental. Un enfoc que, malgrat la seva manca de desenvolupament, té el seu eix principal a la França dels anys 60-70. Alonso Hinojal (Pàg. 118) ho expressa de la següent manera:

*“Las de enfoque microsociaI tienen mucho que ver con la pedagogia institucional, en la que propiamente no tenemos por qué entrar ni entraremos a pesar de su interés. Nos interesa en concreto el análisis institucional y el socioanálisis, y en su componente teórico-educativo. Aunque el carácter de sociólogos de los más destacados “institucionalistas”, como Lapassade y Lorau, es difícilmente cuestionable, el trabajo de la mayoría de ellos es rechazado por muchos sociólogos, incluso en la Universidad de Vincennes, su principal centro de ubicación, donde incluso no les es permitida la dirección de memorias y tesis de sociología”.*

Una perspectiva, doncs, que necessita d'un desenvolupament seriós i profund, a partir de la Sociologia de l'Educació a tots els nivells, direccions i temes.

El cas d'una entitat i d'un moviment ecologista: un anàlisi des de la Sociologia de l'Educació

Tal com ja he manifestat a l'apartat anterior, els sociòlegs de l'educació han d'anàlitzar la naturalesa social, les característiques sociològiques i la transcendència educativa, cultural i ideològica dels moviments socials, tals com els pacifistes, els nacionalistes, els urbans, els religiosos, els feministes, els juvenils, els ecologistes, ... La importància i la significació que aquests moviments tenen dins les societats postindustrials és obvi i evident.

A més aquest tipus d'anàlisis s'enmarquen dins el context teòric, ideològic i metodològic que I. Alonso Hinojal denomina “Funcionalisme Crític” en la seva manifestació de la investigació o intervenció sociològica, però amb un abast més ampla i general. Un autor que ha treballat

aquesta perspectiva és Touraine a través de la investigació dels moviments estudiantils; encara que els seus estudis siguin de caràcter escolar, hi ha que reconèixer la seva importància. La seva anàlisi i la seva metodologia s'aplica al moviment estudiantil francès, en la seva actuació a la vaga de 1976 contra la reforma del segon cicle universitari. A. Touraine fa referència a aquesta situació a un interessant llibre sobre la lluita dels estudiants (1978). I el ja citat Alonso Hinojal (Pàg. 120) se refereix al mateix de la següent manera:

*“El interés de esta experiencia de intervención es aquí muy limitado, ya que es el primero de una serie que se pretende, y, por otra parte, el haber tomado el ámbito educativo, el estudiantil universitario en concreto, como medio de intervención, cuyo interés está en “descubrir la naturaleza de las luchas y, más allá de su diversidad, del movimiento social de oposición, central en nuestro tipo de sociedad. Puesto que el conocimiento de las sociedades no tiene tarea más urgente que la de responder a la pregunta ¿Cuáles son las luchas sociales que van a estar y pueden estar ya en el corazón de nuestra sociedad?”*

Però la nostra anàlisi se dirigeix a la investigació d'una entitat i d'un moviment ecologista des de la perspectiva de la Sociologia de l'Educació. Em referesc al G.O.B., entitat ecologista il·lenca; així no se pot entendre el desenvolupament de la consciència proteccionista dins la societat mallorquina, sense l'existència d'aquesta entitat ecologista. L'educació que ha dut a terme aquesta associació ecologista entre els mallorquins, és quelcom que ha d'esser estudiat i analitzat de forma sistemàtica, profunda i sèria. En una societat tan poc vertebrada i tan conservadora com la societat il·lenca, resulta un fenomen social important i significatiu la institucionalització d'una entitat verda de marcat caràcter progressista; una entitat ecologista —respectada per tots els sectors polítics i socials de les Illes— que ha possibilitat la realització de diverses mobilitzacions populars i que s'ha convertit, sense cap dubte, en una de les associacions ecologistes més fortes i consolidades de l'Estat Espanyol. Per tant, l'anàlisi del G.O.B. no només ha d'esser la investigació d'una entitat, sinò també el procés d'articulació dins la societat mallorquina d'un important moviment ecologista, a través de diverses expressions.

Actualment l'Ecologia i l'Ecologisme estan tenint una important transcendència informativa: No passa dia que els mitjans de comunicació social no ens duguin qualque notícia sobre els “Verds Alemanys”, les accions de Green Peace, les manifestacions contra les centrals nuclears o els atemptats urbanístics i ecològics. Però aquesta transcendència social

també se manifesta en la seva perspectiva científica: mai com ara s'havia manifestat tanta preocupació teòrica per les conseqüències negatives del desenvolupament sobre el creixement zero, el manifest per la supervivència, els informes del Club de Roma, el Programa de les Nacions Unides sobre el medi ambient (PNUMA), la conferència d'Estocolmo sobre el medi humà, els programes d'educació ambiental, la legislació proteccionista que s'esta fent, la gran quantitat de bibliografia sobre el tema, la creació de càtedres d'Ecologia a la majoria d'Universitats, etc. són proves evidents d'aquesta preocupació pel futur de la naturalesa, pel futur de la humanitat.

Ara bé l'anàlisi dels moviments ecologistes des de la Sociologia de l'Educació s'ha de realitzar no en la seva vessant política, científica, ideològica o econòmica, sinó en la seva tasca cultural i de conscienciació ecològica, partint, sempre, de la pluralitat dels moviments ecologistes, de la seva diversitat, de la seva concreció territorial, de la seva transcendència social, de la seva heterogeneïtat en quant a objectius i plantajaments, etc. No se tracta de fer una "avaluació social" de la "ideologia ecologista", perquè em sembla que plantejar l'existència d'una ideologia ecologista seria un acte de reduccionisme polític i ideològic, social i educatiu. Se tracta, en definitiva, de plantejar el grau d'inserció social de la consciència ecològica o proteccionista en un sentit ampla. A unes jornades sobre Ecologia i Política, celebrades a Murcia pel maig de l'any 1979, dos autors, R. Villar i Blai Espinet (Pàg. 36) varen dir al respecte de l'extensió de la consciència proteccionista, el següent:

*"Las razones objetivas de la extensión de la "conciencia ecológica" no han sido otras que la realidad que nos envuelve, realidad de destrucción y de saqueo de la naturaleza y degradación del medio ambiente (tanto físico-material como sociocultural, medio ambiente genérico en el cual todos vivimos, y medio ambiente específico en las fábricas); en pocas palabras, el deterioro de las condiciones de vida y de trabajo.*

*El vehículo o vector divulgador y concienciador de toda esta problemática ha sido, básicamente, y son aún, los "grupos ecologistas", sin negar, empero, que determinados científicos, antes y ahora, suman sus voces en la denuncia de toda esta problemática".*

Només a partir de l'anàlisi d'aquests grups i de la seva tasca, hom pot començar a parlar, de forma relativa, conjuntural i matissada, dels moviments ecologistes en tant que conseqüència de l'acció d'aquests grups. La declaració de Nairobi —reunió celebrada a 1982— a més d'expressar la manca d'un veritable poder mundial ecologista, en *el Missatge de*



suport a la vida varen valorar la contibució del moviment ecologista a la defensa de la naturalesa i contra l'extermini de la vida en el Planeta Blau. Així els punts 11 i 12 del missatge esmentat, fet a Nairobi per les organitzacions ambientalistes, deien el següent en relació al paper educatiu de les organitzacions ecologistes, segons cita de R. Tamames (Pàgs. 253-254):

*“ La acción de los ciudadanos.*

*11. A partir de la Conferencia de Estocolmo, los grupos de ciudadanos se han convertido en una fuerza cada vez más poderosa para la protección del medio ambiente. Durante una década hemos venido alertando a las sociedades sobre problemas no advertidos, hemos hecho el seguimiento de la actuación ambiental de los gobiernos, las corporaciones y otras instituciones; y hemos educado al público, a los medios de comunicación de masas y a los líderes de la opinión. Hemos traído la participación de muchos para llevar a cabo acciones a nivel local e internacional referidas a un amplio espectro de problemas, desde las ballenas hasta la energía nuclear, desde los productos químicos tóxicos hasta las selvas tropicales. Hemos identificado problemas, investigados los hechos y ofrecido políticas alternativas más compatibles con el medio ambiente.*

*12. Nos comprometemos a continuar la lucha por el futuro de nuestro medio ambiente, forjar nuevos modelos de desarrollo y a prevenir la guerra. Como organizaciones no gubernamentales, estamos en una posición única y, por lo tanto, tenemos una grave responsabilidad: la de trabajar a todos los niveles de la sociedad. Nuestra responsabilidad es la de alertar al público sobre la situación crítica global, la de educar a la gente sobre el significado que los problemas ambientales tienen para su vida y la de sus hijos, la de movilizar a la opinión pública en apoyo de políticas ambientales sanas, la de desarrollar nuevas ideas políticas y la de actuar directamente en el campo político y en lo referente al medio ambiente para asegurar un futuro sostenible. Comprometemos nuestros esfuerzos y nuestros recursos para la realización de estas tareas”.*

Per tant, aquestes organitzacions ecologistes acceptaven el seu paper d'educadors, la seva funció d'educar a la societat, d'esser agents de conscienciació ecològica, independentment de la seva vessant política. Així doncs, parlar de les entitats i dels moviments ecologistes com a institucions d'educació social és el punt de partida que ens permet una anàlisi a partir de la Sociologia de l'Educació, malgrat haguí de constatar la

manca d'estudis sobre aquests grups, no només des de la Sociologia de l'Educació, sinò des d'altres perspectives sociològiques.

El cas del G.O.B. pot esser, des d'aquesta perspectiva teòrica plantejada, un paradigma sociològic-educatiu a desenvolupar de forma sistemàtica i profunda dins aquest objectiu de renovar la Sociologia de l'Educació, i fer d'ella una disciplina de la societat civil posindustrial, superant així els esquemes clàssics i tradicionals que suposen un corsé pel seu desenvolupament.

Però, com se pot dur a terme des de la Sociologia de l'Educació una anàlisi del G.O.B., en tant que grup ecologista i de factor d'un moviment ecologista al sí de la societat mallorquina? La realització d'un estudi d'aquestes característiques passaria, al meu entendre, pels següents eixos:

1. En primer lloc es tractaria de fer una anàlisi del nombre de socis de l'esmentada entitat, des de la seva fundació i fins a l'actualitat. Es tractaria de fer, en aquesta perspectiva, una sociologia històrica i actual del nombre de socis i la seva distribució territorial dins les Illes Balears. Així també seria necessari analitzar l'increment del nombre de socis en funció de diversos períodes i anys, intentant contextualitzar els diversos increments en funció de les característiques econòmiques, polítiques i socials per les que ha passat l'illa de Mallorca. Aquest tipus d'anàlisi tendria com a objectiu fonamental el de fer una radiografia seriosa del procés de naixement, consolidació i expansió de l'esmentada entitat, en funció de l'evolució social mallorquina.

Per altra part, i dins aquest mateix context apuntat, seria important analitzar la taxa de socis en relació al número de població total, comparant aquesta taxa amb la d'altres entitats ecologistes d'Espanya i d'Europa.

2. En segon lloc se tractaria d'analitzar les característiques sociològiques dels socis de l'entitat; així s'haurien d'investigar les distintes variables:

- a. Sexe
- b. Edat
- c. Localitat on viu.
- d. Nivell d'estudis.
- e. Lloc de naixement.
- f. Professi6.
- g. Ideologia.
- etc.

I tot això, tant des de una perspectiva diacrònica com sincrònica; també aquest aspecte podria esser objecte de comparació amb altres entitats ecologistes de l'Estat Espanyol i d'Europa.



3. En tercer lloc se tractaria d'analitzar l'evolució interna de l'entitat a través d'una sèrie d'aspectes o variables:

- a. El pressupost i la seva distribució.
- b. Les publicacions realitzades a tots els nivells.
- c. Els comunicats realitzats sobre les diverses qüestions.
- d. Els cartells realitzats i la seva temàtica.
- e. Les activitats realitzades a diferents nivells.
- f. Les campanyes realitzades en defensa de la naturalesa.
- g. Les mobilitzacions populars i els seus objectius.
- h. La composició i característiques de les diverses Juntes Directives, etc. En aquest sentit l'objectiu fonamental és realitzar un anàlisi de contingut per tal de descobrir l'evolució ideològica del GOB en els seus diversos aspectes.

4. En lloc s'hauria d'analitzar l'evolució dels plans d'urbanització dels diferents municipis de les Illes, en relació a la seva concepció urbanística i d'ordenació territorial. Una evolució urbanística que s'hauria de contextualitzar historicament, i que hauria de tenir en compte el paper del G.O.B.

5. En cinquè lloc se tractaria de conèixer l'actitud de la societat mallorquina en relació al G.O.B. i la consciència ecològica i proteccionista. Aquest objectiu s'hauria de dur a terme mitjançant una enquesta rigorosament plantejada i executada.

6. En sisè lloc se tractaria de conèixer l'opinió i l'actitud dels diferents estaments socials, grups polítics, grups empresarials, Tours operators, centrals sindicals, institucions públiques, entitats culturals, mitjans de comunicació social en relació al G.O.B., del moviment ecologista i de la protecció de la naturalesa.

7. En setè lloc se tractaria d'estudiar l'evolució que els mitjans de comunicació social de les Illes han tingut en el seu tractament del G.O.B., a través de les informacions, editorials, conceptes, etc. També seria important, dins aquest context, analitzar l'actitud dels mass media en relació a la protecció de la naturalesa.

8. En vuitè lloc es tractaria d'analitzar la sociologia del professorat mallorquí, de les escoles i de les institucions de docència de les Illes en relació a aquesta temàtica, tenint en compte, també, els diferents programes d'educació ambiental que se duen a terme a les escoles de les Illes Balears.

Aquestes i altres qüestions poden ésser objecte d'anàlisi i d'estudi des de la Sociologia de l'Educació, partint de la idea de que el moviment ecologista és un element d'educació. En aquest sentit cal constatar la manca d'estudis al respecte d'aquest tema. Una publicació titula-

da "El G.O.B. avui" (1973-1982) i un estudi realitzat en el Departament de Pedagogia a l'assignatura de Sociologia de l'Educació per Pere Carrió, Pedrona Terrassa i Miquel Rayó, poden ésser dos punts de partida per tal de començar aquest tipus d'estudis.

La metodologia que hem plantejat per poder analitzar la incidència educativa del grup ecologista G.O.B. al sí del teixit social illenc és, simplement, una orientació instrumental que pot ésser ampliada, modificada o replantejada en funció de les circumstàncies, i que pot ésser extrapolada a altres moviments o camps temàtics. L'elecció del moviment ecologista és purament paradigmàtic, però tampoc és casual si hom té en compte la problemàtica mundial que existeix a l'actualitat i que posa en perill la supervivència de la societat i del món.

Per tant, en aquest article, ha volgut incidir en la necessitat de sortir de *la crisi* de la Sociologia de l'Educació i d'articular noves orientacions teòriques, metodològiques i temàtiques en el sí d'aquesta disciplina científica, possibilitant-se la constitució i el desenvolupament de *la Sociologia de l'Educació de la Crisi* i de la societat postindustrial. Cal, tal com hem dit abans, abandonar el llenguatge de la crisi, cal deixar-se de plantejaments narcisites i tancats; cal marginar les temàtiques de sempre, les repeticions continuades i les reproduccions permanents. Cal deixar de banda el victimisme dels sociòlegs de l'educació, els desencants i les desesperances. Cal, en definitiva, començar a articular la Sociologia de l'Educació de la Crisi, de la crisi de quasi tot.

*Palma de Mallorca, desembre de 1986.*

## BIBLIOGRAFIA

- ALONSO HINOJAL, I.: 1980, *Las sociologías de la Educación*. Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas. Col. Monografías -29. Madrid.
- BOTKIN, J. W./ ELMANUJRA, M. / MALITZA, M.: 1982, *Aprender, horizonte sin límites*. Ed. Santillana. Col. Aula XXI. Nº 20. Madrid.
- COLOM, A. J.: 1983, "La Urban Education y sus aportaciones para una sociología renovada de la educación". Ponencia presentada a les I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación a Sevilla a 1981, i publicada a la obra colectiva *Educación y sociedad*. I.C.E. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Sevilla. pg. 285-311.
- MARCH CERDA, M. X.: 1984, "La Sociología de la Educación: entre la crisis, el fatalismo, la reproducción y el desencanto". Ponencia presentada al II Congreso de Sociología celebrat a Santander el Setembre de 1984. Dita ponencia será publicada a la revista *Cuaderno de Realidades Sociales*.
- MOLINA GARCIA, S./GARCIA PASCUAL, E.: 1984, *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Ed. Laia. Col. Cuadernos de Pedagogía. Nº 20. Barcelona.
- ORTEGA, F.: 1983, "La constitución de la Sociología de la Educación en E. Durkheim". Ponencia presentada a les I Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación, celebrades a Sevilla a 1981, i publicada a la obra colectiva *Educación y Sociedad*. I.C.E. Universidad de Sevilla. Pgs. 267-285.
- PABLO, A. de: 1984, "Causalidad, estructura y acción social". *Revista de Educación*. Nº 274, Mayo-Agosto. Pgs. 25-49.
- PARDO, J. R.: 1981, *La música Pop. Grandes corrientes 1955-1981*. Ed. Salvat. Col. Aula Abierta. Barcelona.
- RACIONERO, L.: 1983, *Del paro al ocio*. Ed. Anagrama. 5a edición. Col. Argumentos. Nº 69. Barcelona.
- RAMONEDA, J.: 1985, "La cultura de la crisis". *Revista SABER*. Nº 1. Gener-Febrer. 2ª Epoca. Pgs. 16-29.
- TAMAMES, R.: 1983, *Ecología y desarrollo (La polémica sobre los límites al crecimiento)*. Ed. Alianza. 4ª edición. Col. Alianza Universidad. Nº 198. Madrid.
- TOURAINÉ, A. Y OTROS, 1978, *Lutte étudiante*. Ed. Seuil. París.
- VAZQUEZ, J. MA.: 1979, "La nueva Sociología de la Educación". *Cuadernos de Realidades Sociales*. Nº 14/15. Enero. Pgs. 35-49.
- VILLAR, R./ESPINET, B.: 1979, "Ecología, ecologismo y movimiento ecologista". *Zona Abierta*. Nº 21. Septiembre-Octubre. Número monográfico sobre Ecología y política. Pg. 34-39.

**SUMMARY:**

In this article, a necessity to come out of the crisis of the Sociology of Education and to express new theoretical, methodological and thematic orientations in the heart of this scientific discipline has been encouraged; making the constitution and development of the *Sociology of Education in the Crisis* and of the post-industrial society possible. In this case the start is taken from the analysis of social movements as instruments of social education, especially emphasizing the Majorcan ecologist movement and its effect on the social framework of the island from the ecological and protectionist perspective. An analysis of an entity and an ecological movement from the Sociology of Education.





# LOS ESTUDIOS NOCTURNOS DE BACHILLERATO UNA APROXIMACION SOCIOLOGICA

ANGEL VAZQUEZ ALONSO

## 1. INTRODUCCION

Los estudios nocturnos de Bachillerato fueron creados principalmente para satisfacer la demanda de instrucción de individuos imposibilitados de seguir la escolarización en régimen normal en cualquier Centro. Así se expresa en la Orden Ministerial de 1 de agosto de 1978, última que ha regulado los estudios nocturnos de Bachillerato: *"Las enseñanzas por régimen nocturno se orientan fundamentalmente, a los adultos y a aquellos que por razón de su trabajo no pueden acudir a los Centros ordinarios y según los horarios regulares."* Esta intencionalidad genérica formulada en el preámbulo de la Orden Ministerial se hace más concreta en su artículo 6º, donde se establece lo siguiente:

*"Podrán ser alumnos de estudios nocturnos:*

*a) Los que tengan 18 años cumplidos al efectuar la matrícula.*

*b) Los que acrediten de manera fehaciente hallarse desempeñando un trabajo que les impida realizar los estudios de Bachillerato por el régimen general".*

Así pues el objetivo fundamental de los estudios nocturnos de Bachillerato consiste en escolarizar aquellos alumnos imposibilitados de asistir a clase en régimen normal. En este contexto debe entenderse como régimen normal o regular el correspondiente a los estudios que realizan un horario lectivo de mañana (unas 4 horas) y tarde (3 horas); los estudios nocturnos comienzan a media tarde y terminan de noche, desarrollando 5 clases diarias durante unas 4 horas. Este horario vespertino es la principal diferencia de los estudios nocturnos y exige una concentración más intensiva de las materias, al dedicar menos tiempo total.

Otro rasgo diferenciador de los estudios nocturnos es la reducción de asignaturas en el plan de estudios; si lo comparamos con el régimen normal, los alumnos nocturnos no tienen en su Plan de Estudios las asignaturas Educación Física y Enseñanzas y Actividades Técnico Profesionales (E.A.T.P.) y algunas de las restantes poseen dedicaciones horarias inferiores. Esto posibilita comprimir en cinco clases diarias todas las asignaturas restantes del Plan de Estudios de Bachillerato.

La última característica diferenciadora de los estudios nocturnos es la posibilidad que se concede a sus alumnos de poder matricularse, si lo consideran oportuno, de la mitad de un curso, en vez del curso completo, para facilitar un ritmo de trabajo menor.

Por lo demás, los estudios nocturnos son formalmente idénticos a los estudios regulares de Bachillerato: los profesores son los mismos, las aulas son compartidas con aquellos en doble turno, y en fin, el título que se obtiene al acabar los estudios es igual al que obtiene un alumno de régimen regular o diurno. La organización de las enseñanzas, la evaluación del rendimiento académico de los alumnos nocturnos, las reglas para promoción de curso, etc. son las mismas normas que rigen con carácter general los estudios de Bachillerato.

Estas notas diferenciadoras de los estudios nocturnos, aunque pequeñas a primera vista, generan un conjunto de circunstancias diversas que configuran en el alumnado de nocturnos toda una problemática y metodología diferentes, inmediatamente perceptibles en la realidad de cada día. Así, mientras en un curso regular aproximadamente todos los alumnos tienen la misma edad, en nocturno la edad es una variable heterogénea, con las subsiguientes implicaciones psicológicas y evolutivas; la procedencia de los alumnos también se hace heterogénea, frente a las promociones de régimen normal, en donde la mayoría van ascendiendo juntos los mismos cursos, formando las sucesivas promociones de bachilleres; la situación extraescolar rompe el molde del alumno dependiente de su familia y dedicado a estudiar: unos trabajan, otros tienen su propia familia, muchos realizan el servicio militar, etc. En suma podemos afirmar que el alumnado de nocturno es fundamentalmente heterogéneo, y en esta heterogeneidad es en la que trata de indagar este trabajo, identificando los parámetros más representativos del alumnado de estudios nocturnos.

Por otro lado, en el momento actual no podemos olvidar un factor externo como la crisis económica, especialmente aguda para los jóvenes que contribuirá a hacer todavía más compleja la situación. En efecto, la deficiencia de puestos de trabajo para los jóvenes no actúa como estímulo para ellos; jóvenes que tienen éxito académico o no les gusta estudiar, al carecer del aliciente de encontrar un trabajo, se ven abocados a continuar sus estudios como pueden y al distanciarse de su propia generación que ha terminado con éxito, terminan recalando en

nocturno para intentar acabar sus estudios de Bachillerato con más de 18 años. En este aspecto el nocturno actúa como un auténtico "cementerio" para los alumnos procedentes del régimen regular o diurno, al concederles terminar el Bachillerato sin límites para el número de convocatorias; de ahí que sea muy frecuentes las asignaturas pendientes de cursos anteriores y un descenso medio perceptible en la calidad del trabajo académico.

Este trabajo pretende realizar una primera aproximación sencilla a este aglomerado heterogéneo de los estudios nocturnos de Bachillerato en su realidad actual.

## 2. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS

Para poner de manifiesto los rasgos específicos de este tipo de alumnado se ha diseñado un procedimiento "ex-post facto" utilizando un cuestionario. Los propios sujetos (alumnos de nocturno) a través de las respuestas al cuestionario describen su propia situación socio-académica concreta. Un modelo del cuestionario se encuentra en el Apéndice I.

La cumplimentación de los cuestionarios fue realizada en el aula de clase de cada grupo de alumnos, durante el mes de febrero de 1984, los días 3 (viernes) y 7 (martes). Al entrar en el aula los entrevistadores presentaban brevemente el objeto del cuestionario, con el permiso del profesor, y solicitando de los alumnos su colaboración para cumplimentarlas, invitándoles a leer el párrafo de presentación e instrucciones que encabeza el cuestionario. Debemos destacar que ninguno de los alumnos presentes en cada clase se negó a colaborar. Los alumnos consignaban sus respuestas a cada pregunta en una Hoja de Respuestas, cuyo modelo se incluye en el Apéndice II; aproximadamente en 20-25 minutos los alumnos completaban sus respuestas al cuestionario.

Los sujetos empleados como muestra fueron los alumnos de Bachillerato nocturno del Instituto de Bachillerato "RAMON LLULL" de Palma de Mallorca, en número de 218, distribuidos por los cuatro cursos así: 49 de primero, 70 de segundo, 48 de tercero y 51 de COU. Evidentemente, los alumnos que contestaron el cuestionario son los alumnos presentes en clase en el momento de presentación del mismo.

El cuestionario está formado por 25 ítems, 20 de los cuales son de respuesta cerrada y 5 ítems de respuesta abierta, pero muy concreta. Los ítems del cuestionario se refieren a rasgos sociológicos de manera análoga a como suele ser usual en cuestionarios de este tipo, adaptados al caso que nos ocupa, y a rasgos académicos específicos de cada alumno. La Hoja de Respuestas se diseñó para conseguir una cómoda contestación al cuestionario sobre una sola página, donde aparece el número correspondiente al ítem seguido de los número clave de cada respuesta posible; los

items de respuesta abierta contienen una línea de puntos.

### 3. ANALISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos de las repuestas al cuestionario se encuentran tabulados en la Tabla 1 en forma de magnitudes porcentuales; para cada item se consignan en fila los porcentajes correspondientes a cada apartado de ese item. El apartado o clave designado por 0 (cero) recoge el porcentaje de ausencia de respuesta para cada item.

La Tabla 1 recoge solamente los resultados que corresponden a los items del cuestionario con respuesta cerrada, osea, aquellos items que ofrecen al alumno toda la gama de respuestas, entre las cuales se desea que elija la más idónea. Los items de respuesta abierta serán analizados más adelante. Veamos a continuación los rasgos más sobresalientes de los resultados para los items de respuesta cerrada.

La distribución por cursos, como ya se comentó anteriormente, esta repartida casi homogéneamente entre los cuatro cursos (1º, 2º y 3º de BUP y COU) con un ligerísimo incremento en la muestra de alumnos de 2º de BUP.

La población en la que tienen su domicilio los alumnos, como era de suponer, es la ciudad de Palma y sus alrededores con algo más del 90 % de los alumnos. Esta residencia es mayoritariamente el domicilio paterno y solo un 9,2 % de alumnos de la muestra vive en domicilio propio, lo cual da una idea de la dependencia económica todavía de sus familias, en la mayoría de casos. Esto concuerda con la baja proporción de alumnos que tienen un empleo fijo (16,6 % -item 22); el hecho de no tener un empleo estable condiciona la dependencia de la vivienda paterna.

La variable sexo (item 4) exhibe un desequilibrio notable entre hombres y mujeres: una amplia mayoría de los alumnos de estudios nocturnos son mujeres (61 %). De hecho en los estudios regulares de BUP se observa en las estadísticas un predominio de mujeres frente a hombres, aunque quizás no tan acusado (55 % para el curso 79-80, según Estadística de la Enseñanza en España del I.N.E.). Se pueden aducir algunas interpretaciones, tales como la mayor inclinación de los hombres hacia la Formación Profesional (63 %, idem anterior), la disminución de alumnos varones por cumplir el servicio militar en el espectro de edades más abundantes en el nocturno (v. Tabla 2, item 3), la existencia de un mayor número de mujeres empleadas en trabajos temporales o de tiempo reducido, propios de una época de crisis, una mayor motivación por el estudio de la mujer que trabaja, un mayor éxito del hombre en los estudios regulares que le permitiría terminar sus estudios antes de acceder al empleo, etc.... o bien, todas ellas sumadas en proporciones variables.

TABLA 1. DISTRIBUCION PORCENTUAL EN LOS ITEMS DE RESPUESTA CERRADA

Item	Contenido	Porcentaje de Respuestas a los items Cerrados										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Curso	0	22,6	32	22	23,4						
2	Población domicilio	0	73,4	17	9,6							
4	Sexo	0	39	61								
5	Estado Civil	0,4	91,9	6,9	0,4	0,4	0	0				
6	Lugar de nacimiento	0,4	78,7	0,4	4,6	6	3,7	0,4	2,7	1,3	1,8	
7	Tipo de residencia	0,4	85,9	9,2	1,9	0,4	0,4	0,9	0,9			
8	Estudios del padre	2,2	12,9	41,9	2,7	6	7,3	9,2	6,9	8,2	2,2	
9	Estudios de la madre	2,7	16,6	60,1	3,6	1,3	10,1	8,8	4,1	0,9	0,9	
11	Motivación	1,3	37	8,1	6,5	1,3	14,5	15,2	3,7	5,7	3	3,7
12	Centro inicio Bachto.	0,4	16,7	38,6	18,4	24,4	1,3	0,4				
14	Curso inicio Nocturno	0	54,6	17,9	15,6	11,9						
17	Nº asignaturas	0,4	66,7	5,5	17,9	2,2	7,3					
18	Asistencia semanal clase	0,9	51,9	35,9	7,4	2,2	0,4	1,3				
19	Razón asistencia clase	0,9	8,1	56,1	26,2	1,3	2,7	2,2				
20	Tiempo semanal estudio	1,8	36,2	40,5	13,8	5	2,7					
21	Calidad nocturno	5	5,5	31,8	48,6	7,3	1,8					
		35,3						14,2	22	28,4		
22	Ocupación habitual	1,8	16,6	11,5	9,2	21,8	3,7	0	1,8	1,8	16,6	14,7
23	Tiempo trabajo semanal	10	21,6	15,5	17,5	25,3	9,6					
24	Ingresos mensuales	13,8	9,6	17,9	11,5	21,6	11	8,2	6,4			
25	Clase social	3,2	2,6	16,6	63,4	12,4	1,8					

(La clave 0 indica item no contestado)

La casi totalidad de los alumnos de nocturno encuestados son solteros (92 0/0), lo cual está en congruencia con los resultados obtenidos para distribución de edades (v. Tabla 2, ítem 3) donde se observa que casi un 90 0/0 tienen una edad inferior a 24 años. Respecto al lugar de nacimiento se observa aproximadamente unas tres cuartas partes que han nacido en Mallorca, distribuyéndose el resto por otras regiones sin especial relevancia; estos serían hijos de inmigrantes del final de los 60 y comienzos de los 70, al boom turístico y cuya edad cuadra perfectamente con estos datos.

Respecto a los estudios que poseen los padres de estos alumnos de estudios nocturnos, se puede afirmar que el padre de la mayoría de los alumnos (90 0/0) no han cursado estudios superiores, y de estos, casi la mitad únicamente poseen estudios primarios (41,9 0/0); esta misma tendencia se agudiza en el caso de los estudios de la madre, donde un 98 0/0 carecen de estudios superiores, y un 76,7 0/0 solamente poseen estudios primarios o carecen de ellos.

La motivación del alumno para escoger la modalidad de Estudios Nocturnos se inclina significativamente por la opción 1 con 37 0/0 ("imposibilidad de asistir a clase en otras horas debido a la ocupación") y en menor proporción por "considerarlo un medio de acceso al nivel universitario" (15,2 0/0) y como "ampliación de conocimientos y cultura" (14,5 0/0), siendo el resto de las opciones menos significativas. Es de subrayar la coincidencia, aún a través del paso del tiempo, entre los motivos alegados por el legislador en 1975 para crear los estudios nocturnos ("*... se orienta... a aquellos que por razón de su trabajo no pueden acudir a un Centro ordinario y según los horarios regulares...*") y la principal motivación de los alumnos para escoger este régimen de estudios. Por otro lado, si consideramos que en este ítem se han dado elecciones múltiples, (algunos alumnos han elegido más de una opción) la significación de 37 0/0 se ha calculado referida al total de elecciones emitidas; sin embargo la frecuencia absoluta, en este caso es más representativa que la significación real de la opción 1, ("imposibilidad de asistir a otras horas"). En efecto, si tenemos en cuenta que la opción 1 ha sido elegida por 110 alumnos, resulta que dicha opción ha sido señalada por un 50 0/0 de los alumnos entrevistados, que es un resultado mucho más relevante y significativo que el anterior 37 0/0, referido al total de elecciones. Así pues, la mitad de los alumnos de nocturno lo hacen porque les resulta imposible asistir a clases en régimen regular. Se considera este dato relevante en relación con algunos planes actuales que prevén la supresión de los Estudios Nocturnos de Bachillerato; a la vista del resultado que comentamos, sería necesaria una consideración profunda de tal medida, pues supondría dejar al 50 0/0 de los alumnos sin su principal motivación para simultanear trabajo y estudios.

Examinaremos, a continuación, los rasgos académicos que ofrecen las respuestas a las preguntas cerradas que nos restan del cuestionario presentado.

En el ítem 12 se observa solo el 38,6 % de la muestra de alumnos de nocturno ha empezado su Bachillerato en el régimen de Nocturno, es decir, empezando en Primero de Nocturno. La gran mayoría de alumnos han llegado a Nocturno (61,4 %) provenientes de otros Centros y por tanto, del régimen regular de Bachillerato. Ahora bien, es obvio que los alumnos de la muestra que pertenecen al curso Primero han empezado en Nocturno; por tanto, resultados más significativos en este ítem se obtendrán si deducimos (en términos de frecuencias absolutas) los 49 alumnos de Primero, que contestan obviamente la opción 2, de la frecuencia obtenida en esta opción, y calculamos de nuevo las proporciones que obtenemos para la muestra restante, que corresponde a alumnos de Segundo, Tercero y COU.

**TABLA 2. RESULTADOS DEL ÍTEM 12 PARA 2º, 3º y COU.**

Código	0	1	2	3	4	5	6	Total
Frecuencia	1	36	35	40	53	3	1	169
Porcentaje	0,6	21,3	20,7	23,7	31,4	1,7	0,6	

Estas proporciones se recogen en la Tabla 2, que muestra claramente que solo un 20,7 % de los alumnos que están en Segundo, Tercero y COU empezó sus estudios de Bachillerato en régimen Nocturno, en tanto que la inmensa mayoría de ellos provienen del régimen regular de Bachillerato (79,3 %). Entre esta mayoría obsérvese que una buena aportación proviene de Centros Privados, religiosos o seculares, (31,4 %) y de Institutos de Bachillerato (21,3 % + 23,7 %). En este aspecto, los Estudios Nocturnos actúan como "colector" de todo el sistema educativo local. Como estos alumnos han de tener más de 18 años o un trabajo que les impida asistir en régimen regular, es fácil imaginar que junto a los alumnos que llegan a Nocturno porque han encontrado un trabajo, los que tienen más de 18 años y sin trabajo serán alumnos que se han desfasado de su promoción o llevan asignaturas pendientes, y se dirigen a Nocturno con el objetivo de finalizarlos. Alguna precisión más sobre esta sospecha la encontraremos en el ítem siguiente.

Las respuestas al ítem 14 ("curso por el que empezó sus estudios de Bachillerato Nocturno") revelan que un poco más de la mitad (54,6 %) comienzan por el primer curso, y el resto (45,4 %) han comenzado por otro curso (2º, 3º ó COU), por lo tanto, provienen de otro Centro. Si comparamos este 45,4 % con el total que resulta del ítem 12 como "provenientes de otro Centro" - 61,4 % - la diferencia entre



ambos - 16 0/o - son alumnos que provienen de otro Centro, y sin embargo, empiezan en Nocturno por Primero, lo cual quiere decir que repiten el curso de Primero. Esta proporción obtenida nos indica que en Nocturno abundan los alumnos repetidores de curso. Más adelante volveremos sobre este asunto empleando otros indicadores.

El ítem 17 se refiere a la situación académica de los alumnos. Ya se advirtió en la Introducción que los alumnos de Nocturno pueden matricularse por mitades de curso; en los resultados de este ítem se ve que muy pocos alumnos se acogen a esta prerrogativa legal: solamente un 7,7 0/o (5,5 0/o + 2,2 0/o). Por otro lado es notable la proporción de alumnos que llevan alguna asignatura pendiente de algún curso anterior: 27,4 0/o (opciones 3,4 y 5). Ahora bien, esta proporción de 27,4 0/o no es totalmente representativa de la muestra real de alumnos que pueden llevar asignaturas pendientes, que son los de Segundo, Tercero y COU. Por tanto si descontamos los 49 alumnos de Primero que no pueden llevar asignaturas pendientes, la proporción de alumnos con asignaturas pendientes referida al total de alumnos de Segundo, Tercero y COU se hace significativamente mayor, como indica la Tabla 3.

**TABLA 3. ALUMNOS CON ASIGNATURAS PENDIENTES**

	0	Sin asignaturas pendientes	Con asignaturas pendientes
Frecuencia	1	108	60
Porcentaje	0,5	63,9	35,5

Fácilmente se deduce que algo más de un alumno de cada 3 lleva asignaturas pendientes en el régimen de Nocturno.

Las respuestas relativas a la asistencia a clase (ítem 18) indican que algo más de la mitad de los alumnos encuestados (51,9 0/o) manifiestan asistir a todas las clases, en tanto que el resto reconocen que su asistencia no es total, pero sí muy mayoritaria. Realmente las proporciones de asistencias bajas (opciones 4 y 5) son muy pequeñas. En este punto es obligado un pequeño comentario, ya que la cumplimentación de la encuesta exige la presencia real del sujeto, en este caso, los 218 alumnos que contestaron eran los alumnos presentes en clase en el momento de distribuir la encuesta. A posteriori se calculó el número total de alumnos que deberían haber estado presentes en las aulas en el momento de la encuesta, resultando ser 425 (se han descontado las bajas habidas hasta ese momen-

to). Por tanto, la asistencia "real" encontrada es de

$$100 \times \frac{218}{425} = 51,3 \text{ } \circ/\circ$$

Podemos afinar un poco más nuestra apreciación de la asistencia a clase de los alumnos de nocturno: en términos reales asiste a clase un 51,3 % de los alumnos matriculados; a su vez, de estos que asisten, la mitad aproximadamente (51,9 %) lo hacen a todas las clases, y del resto, la casi totalidad asisten "a casi todas" (35,9 %) y "a más de la mitad" (7,4 %). En cuanto a las razones que valoran más para asistir a clase, la inmensa mayoría las relacionan con las necesidades de los estudios, calificando la asistencia de "imprescindible" (56,1 %) o "muy conveniente" (26,2 %); solo una pequeña minoría (8,1 %) la relaciona con la obligatoriedad. Esta postura supone, en cierta medida, una actitud de auto-responsabilidad respecto a las clases, en cuanto que se fija la razón en una creencia propia e internalizada por el alumno, frente a los que asisten por obligatoriedad, en donde la razón es más de tipo coactivo y externa al alumno.

El tiempo semanal dedicado al estudio en casa por los alumnos de Nocturno es bajo (item 20), pues una gran mayoría (76,7 %) dedica menos de 10 horas semanales, que, aproximadamente correspondería a un promedio de una hora diaria. Respecto a la percepción de la calidad de las enseñanzas que reciben (item 21) se puede valorar como "normal" tirando a "buena" que es donde se sitúan la inmensa mayoría de las respuestas (80,4 %); la comparación de la calidad de los estudios nocturnos frente a los diurnos no se considera significativa debido al elevado número de abstenciones, pero se puede destacar una buena proporción que piensan que no se pueden comparar porque son diferentes.

El tipo de trabajo que posee el alumno de Nocturno se sitúa mayormente en la categoría de empleos eventuales, bien sea mediante contrato temporal (11,5 %), trabajos esporádicos (9,2 %) o de ayuda en un negocio familiar (21,8 %). Curiosamente se da la misma proporción de alumnos que poseen un empleo fijo y de los que buscan trabajo, ambos con 16,6 %. Aproximadamente, la cuarta parte de los alumnos dedican a su ocupación habitual una jornada laboral ordinaria (en torno a las 40 horas semanales) en tanto que el resto se distribuye homogéneamente en jornadas progresivamente más reducidas.

Los ítems 24 y 25 se refieren a los ingresos mensuales que se reciben en el hogar de los alumnos y a la clase social que pertenecen, según su propia estimación. Un examen cualitativo de la distribución de las respuestas permite apreciar una distribución normal en torno a las opciones intermedias en cada ítem, que de alguna manera vendrían a representar una clase social media levemente inclinada hacia la media-baja. En el siguiente párrafo volveremos sobre esta apreciación, realizando un cálculo más pormenorizado intersujetos.

### 3.2 Cuestiones abiertas

Como ya se ha dicho, en el cuestionario se incluyen algunos items que admiten respuestas abiertas, como por ejemplo la edad y otros relativos a la historia académica de cada alumno. La Tabla 4 contiene resumidos estos items y los resultados obtenidos en las respuestas a los mismos.

#### 3.2.1. Edad

La muestra empleada de alumnos de nocturno posee edades que oscilan entre los 14 y los 34 años, con una moda de 18 años. La media aritmética de edades es de 19,47 años.

Para la misma distribución de alumnos por cursos asignando edades tipo de 15, 16, 17 y 18 años para Primero, Segundo, Tercero y COU se obtiene una media tipo de 16,46 años, que comparada con la media obtenida para la muestra de alumnos de Nocturno arroja una diferencia de 3 años. Por tanto el alumno medio de Nocturno tiene una edad que supera en 3 años, por término medio, a la edad típica de alumnos de estudios regulares de Bachillerato.

En este aspecto, debemos concluir que la intención del legislador al crear los Estudios Nocturnos de que "*... se orientan fundamentalmente a los adultos...*" no se cumple en este caso, pues el alumno medio de Estudios Nocturnos es un joven de aproximadamente 19 años y medio, unos 3 años mayor que el alumno medio de Bachillerato, pero no un adulto. La presencia de adultos en Nocturno es puramente testimonial y minoritaria como se deduce de la inspección de la Tabla 4.

Se puede explicar fácilmente este fenómeno por la posibilidad que concede actualmente el sistema educativo a los adultos (Mayores de 25 años) para acceder a Estudios Superiores realizando una Prueba de Acceso a la Universidad; parece lógico pensar que un adulto preferirá dirigirse a Estudios Superiores, y no al Bachillerato, si decide realizar estudios.

Por otro lado, la diferencia de 3 años en promedio encontrada nos indica que los alumnos de Nocturno son individuos jóvenes que se han desfasado ligeramente de su generación por trabajo o por dificultades en los estudios y al matricularse de Nocturno se reencuentran con individuos de su misma generación en parecidas circunstancias. En los Estudios Nocturnos estos alumnos pueden volver a encontrar la gente de su edad de la que habían sido desclasados, pudiendo operar este factor como un incentivo respecto a estos mismos alumnos para terminar sus estudios en un medio ambiente más en sintonía con ellos mismos, y por lo mismo, más favorable para el estudio.

TABLA 4. RESULTADOS CORRESPONDIENTES A LOS ITEMS DE RESPUESTA ABIERTA

Item	Contenido	Respuestas a las cuestiones abiertas																			
		0	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	30	32	33	34	
3	Edad (años)	0	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	30	32	33	34	
	Frecuencias	-	1	8	28	39	40	26	14	15	12	9	5	3	5	4	3	2	3	1	
	Porcentajes	-	0,4	3,6	12,8	17,9	18,4	12	6,5	6,9	5,6	4,2	2,2	1,4	2,3	1,9	1,3	0,9	1,3		
10	Año comienzo Bto.	0	62	69	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83							
	Frecuencias	7	1	1	3	2	6	5	16	33	44	36	26	38							
	Porcentajes	2,7	0,4	0,4	1,3	0,9	2,7	2,2	7,4	15,3	20,3	16,7	11,9	17							
13	Año inicio Noct.	0		76		77		78		79		80		81		82		83			
	Frecuencias	1		2		2		6		8		22		35		47		89			
	Porcentajes	0,4		0,9		0,9		2,7		3,6		9,6		16,1		21,6		41			
15	Sin matricularse	0		1		2		3		4		5									
	Frecuencias	181		14		6		8		7		2									
	Porcentajes	83,1		6,5		2,7		3,6		3,2		0,9									
16	Nº Abandonos	0		1		2		4		7		8									
	Frecuencias	186		25		4		1		1		1									
	Porcentajes	85,5		11,5		1,8		0,4		0,4		0,4									

### 3.2.2 Variables cuantificadas

De una manera intuitiva se puede sospechar que los alumnos de nocturno tendrán más dificultades para el éxito en sus estudios por diversas circunstancias, como disponer de menos horas para el estudio a causa de su trabajo, menos horas de clase lectiva, etc. Parece plausible esperar que el número de años necesarios para terminar el Bachillerato y COU (cuatro cursos) será sensiblemente superior a 4 años, algunos abandonarán los estudios algún curso después de haberse matriculado,...

Para intentar cuantificar algunas magnitudes que nos representen estas circunstancias, se han definido cuatro variables que nos servirán de indicadores para estos rasgos complejos de la población de alumnos de nocturno. Estas variables combinan las respuestas dadas a los items abiertos 10, 13, 15 y 16 así como el 14.

La primera variable será denominada *vida media* y evaluará el tiempo medio, expresado en años, para terminar cada curso académico (superarlo), es decir, el número de años empleados en aprobar cada curso académico que integra los estudios de Bachillerato y COU. Esta vida media se ha cuantificado mediante la siguiente definición operacional:

$$\text{Vida media} = \frac{1984\text{-Año inicio Nocturno (13)-Años sin matrícula}}{\text{Curso actual (1)-Curso inicio Nocturno (14) + 1}}$$

Se indica entre paréntesis el número del item del cuestionario que contiene el valor que debe sustituirse en la definición.

La segunda variable que definiremos será denominada *vida media corregida*, análoga a la anterior, pero descontando también el número de cursos que han registrado abandono de los estudios por parte del alumno. Esta variable evalúa el tiempo medio, expresado en años, que necesita el alumno de nocturno para superar cada curso académico, pero teniendo como años válidos aquellos en los que el alumno se ha matriculado y no ha abandonado los estudios. Esta variable vida media corregida mide con mayor precisión el tiempo "real" empleado por el alumno en aprobar cada curso; la variable anterior, vida media, mide más bien el tiempo "oficial" empleado, es decir, el tiempo que resulta contando todos los cursos en los que ha estado matriculado.

La vida media corregida se ha cuantificado mediante la siguiente definición operacional:

$$\text{Vida media corregida} = \frac{1984\text{-Año inicio Nocturno (13)-Años sin matrícula (15)-Abandonos (16)}}{\text{Curso actual (1)-Curso inicio Nocturno (14) + 1}}$$

Se indican entre paréntesis el número del ítem del cuestionario que contiene el valor que debe sustituirse en la definición.

La interrupción de los estudios, bien sea por dejar de matricularse uno o varios cursos o bien por abandonar los estudios después de estar matriculado, refleja un grado de irregularidad en la vida académica del alumno. Definiremos la variable irregularidad mediante la siguiente relación operacional:

$$\text{Irregularidad} = \frac{\text{Años sin matrícula (15)} - \text{Abandonos (16)}}{\text{Curso actual (1)} - \text{Curso inicio Nocturno (14)} + 1}$$

Esta variable mide el número de años que ha estado un alumno sin estudiar por cada curso académico que lleva en Nocturno.

Por último definiremos la variable abandono análogamente a la anterior, referida exclusivamente al número de años que un alumno ha abandonado los estudios, mediante la siguiente relación operacional:

$$\text{Abandono} = \frac{\text{Abandonos (16)}}{\text{Curso actual (1)} - \text{Curso inicio Nocturno (14)} + 1}$$

Siguiendo esta misma línea de definiciones operacionales sobre los datos proporcionados por los resultados del cuestionario, se ha intentando ofrecer una descripción adecuada del nivel socioeconómico del alumno de Nocturno. Para ello se han empleado dos variables declaradas por el alumno en los ítems 24 y 25 que corresponden respectivamente a nivel de ingresos y autoestimación del nivel social. La variable ingresos se mide con una escala de intervalo desde 1 hasta 7 correspondiente a las 7 opciones que ofrece el ítem 24. La variable nivel social se ha medido con una escala de intervalo desde 1 hasta 5, correspondiente a las cinco opciones que ofrece el ítem 25. Para equiparar esta escala con la del nivel de ingresos (de 1 a 7), se realizó la siguiente correspondencia:

- 1 se asigna a 1 (nivel social bajo)
- 2 " " 2, 5 (nivel social medio-bajo)
- 3 " " 4 (nivel social medio)
- 4 " " 5.5 (nivel social medio-alto)
- 5 " " 7 (nivel social alto)

Con ello se reduce a la misma escala de intervalo de 1 a 7 ambas variables, con lo que podemos definir la variable nivel socio-económico del alumno así:

$$\text{Nivel socioeconómico} = \frac{\text{Ingresos (24)} + \text{Nivel social (25)}}{2}$$

En esta definición todas las variables están expresadas en la misma escala de intervalo de 1 a 7 con las correspondencias:

- 1 a 2 : Nivel socioeconómico bajo
- 2 a 3 : Nivel socioeconómico medio-bajo
- 3 a 5 : Nivel socioeconómico medio
- 5 a 6 : Nivel socioeconómico medio-alto
- 6 a 7 : Nivel socioeconómico alto.

Pues bien con estas definiciones, se ha calculado el valor para cada alumno de cada una de estas variables, y después se obtuvo la media aritmética y desviación típica para la muestra de alumnos. Los resultados están resumidos en la Tabla 5.

**TABLA 5. RESULTADOS PARA LAS VARIABLES CUANTIFICADAS.**

	Media	Desviación t.
Vida media	1,35	0,60
Vida media corregida	1,19	0,87
Irregularidad	0,26	0,94
Abandono	0,16	0,71
Nivel Socioeconómico	4,07	1,49

Interpretaremos ahora de una manera breve y simple el significado de los valores obtenidos para estos indicadores.

El valor obtenido para la vida media, indica que cada alumno en promedio, necesitaría 1,35 años para superar cada curso del plan de estudios. Teniendo en cuenta que está formado por 4 cursos académicos (1º, 2º, 3º y COU) el alumno medio de nocturno emplearía  $4 \times 1,35 = 5,4$  años para aprobar todos los cursos señalados, es decir, se matricularía 5,4 veces hasta conseguir acabar los estudios. La vida media corregida se refiere al tiempo real que el alumno emplea por cada curso (no tiene en cuenta los cursos que el alumno abandona los estudios), obteniéndose un promedio ligeramente inferior al anterior (1,19) con un significado similar: emplearía  $4 \times 1,19 = 4,76$  años de estudio y dedicación para superar los 4 cursos del plan de estudios.

La irregularidad obtenida es de 0,26 años perdidos por cada curso académico, que equivale a  $4 \times 0,26 = 1,04$  años que deja de matricularse o abandona los estudios el alumno de nocturno para completar el plan de estudios medios. El promedio de abandonos es de 0,16 años por curso académico, ligeramente inferior a la irregularidad media, puesto que los abandonos son una parte de ella, y más importante, que los años transcurridos sin matricularse.

El nivel socioeconómico medio obtenido es de 4,07 medido en

una escala de intervalo, desde 1 hasta 7. En esta escala, el valor medio corresponde casi exactamente al centro de la escala y centro del intervalo de clase correspondiente a nivel socioeconómico medio (entre 3 y 5). Podemos concluir diciendo que la extracción sociológica del alumno de nocturno corresponde a un nivel medio o clase media.

#### 4. CONCLUSIONES

Se han analizado breve, pero exhaustivamente los resultados obtenidos en cada uno de los items del cuestionario y los aspectos con ellos relacionados, que configuran la problemática y características de los alumnos de Estudios Nocturnos de Bachillerato.

En síntesis, podemos decir que estos estudios cumplen óptimamente el objetivo de escolarizar alumnos mayores de 18 años, o que poseen una ocupación laboral que les impide asistir a clase en horario regular. La existencia de este tipo de estudios supone una fuerte motivación entre los alumnos para continuar los estudios de Bachillerato, y por ello una causa directa de la elevación del nivel instructivo entre los jóvenes. Sin embargo, no existen prácticamente adultos en Estudios nocturno.

El perfil del alumno de Nocturno se aproximaría al siguiente patrón: mujer en su mayoría, joven, de unos 19 años, soltero (a) que vive en un ambiente urbano (Palma) en el hogar de sus padres, de clase media y nivel cultural bajo; mayoritariamente desempeñan una ocupación, aunque pocas veces es un empleo fijo, y muchas consiste en la colaboración en negocios familiares.

Desde el punto de vista académico es destacable su baja asistencia a clase para un nivel educativo en que ésta es obligatoria. La mayoría de los alumnos que asisten a clase reconocen dedicar poco tiempo al estudio en su casa, suelen llevar asignaturas pendientes de cursos anteriores y alguna vez abandona los estudios. Su rendimiento académico es inferior a lo normal según se desprende de los datos de esta muestra, pues para concluir los 4 cursos de la Enseñanza Media (3 de B.U.P. y el C.O.U.) emplea más de 5 años, con un promedio de abandonos de 1 año por alumno, quebrando la continuidad de los mismos.

Por otro lado, los Estudios Nocturnos actúan de "colector" del sistema educativo local: gran parte de sus alumnos han comenzado su Bachillerato en Centros regulares (estatales o privados), recalando en Nocturno para continuar o acabar el Bachillerato.

Parece interesante contrastar estos resultados, sobre todo en su



aspecto académico, con un estudio similar cuya base de información sean los expedientes académicos individuales de los alumnos.

En el aspecto prospectivo parece arriesgada la eliminación brusca de este tipo de enseñanza, puesto que cumple realmente el objetivo que guió su creación, posibilitando que alumnos desclasados, trabajadores o desfasados puedan terminar su Bachillerato en condiciones satisfactorias de escolarización.

## APENDICE I

### CUESTIONARIO SOBRE ESTUDIOS NOCTURNOS

#### PRESENTACION

Deseamos eleborar una investigación a escala provincial sobre las características y principales problemas del alumno de estudios nocturnos de bachillerato.

Solicitamos su colaboración, contestando el presente cuestionario con absoluta sinceridad, y en la absoluta certeza de que sus respuestas serán totalmente anónimas (en ningún caso ha de escribir su nombre), ya que con ellas solo se pretenden obtener datos estadísticos globales.

#### INSTRUCCIONES

**NO ESCRIBA NADA** en las hojas que forman este cuestionario. Las respuestas a cada una de las preguntas deberán ser consignadas en la **HOJA DE RESPUESTAS**, preparada a tal efecto.

Cada pregunta del cuestionario está numerada correlativamente con una cifra que sirve para identificarla en la hoja de respuestas. Cada ítem posee una serie de opciones posibles como contestación; cada opción posee un código numérico que también se reproduce en la hoja de respuestas.

La contestación a cada pregunta se realizará rodeando con un círculo el número de código elegido como respuesta a la pregunta. Por ejemplo, a la pregunta número 6, contestamos la opción 1; en la hoja de respuestas quedará:

6.- 1 2 3 4 5 6 7 8

Algunas preguntas dejan abierta la posibilidad de dar una contestación libre; por ello, en la pregunta se coloca la palabra "indíquese" y en la hoja de respuestas existe una línea de puntos donde debe escribirse la contestación.

1- Curso que estudias actualmente:

**CODIGO**

- 1 Primero
- 2 Segundo
- 3 Tercero
- 4 C.O.U.

2. Población en la que tienes tu domicilio:

- 1 Palma
- 2 Alrededores de Palma
- 3 Fuera de Palma

3- Edad que tiene actualmente (indíquese).

4- Sexo:

- 1 Varón
- 2 Mujer

5- Estado civil:

- 1 Soltero (a)
- 2 Casado (a)
- 3 Religioso (a)
- 4 Separado (a)
- 5 Divorciado (a)
- 6 Viudo (a)

6- Lugar de nacimiento:

- 1 Mallorca
- 2 Menorca o Ibiza
- 3 Cataluña o Valencia
- 4 Murcia, Andalucía o Extremadura
- 5 Madrid, Castilla. La Mancha o Castilla-León
- 6 Aragón, Rioja o Navarra
- 7 País Vasco, Cantabria, Asturias o Galicia
- 8 Canarias

7- Tipo de residencia en la que vives durante el curso:

- 1 Domicilio paterno
- 2 Domicilio propio
- 3 Domicilio de otros familiares
- 4 Casa particular
- 5 Pensión o residencia
- 6 Cuartel
- 7 Otros (indíquese).

8- Tipo de estudios que ha completado su padre:

- 1 Ninguno
- 2 Estudios primarios
- 3 Cultura general o idiomas
- 4 Formación profesional
- 5 Bachillerato elemental

- 6 Bachillerato superior
- 7 Estudios de Grado Medio (Magisterio, peritajes...)
- 8 Estudios universitarios superiores
- 9 Otros (indíquese)

9- Tipos de estudios que ha completado la madre:

(Responder según las categorías especificadas en la pregunta anterior).

10- ¿En que año comenzó los estudios de Bachillerato?

Indíquese.

11- La motivación por la que realiza estudios de Bachillerato NOCTURNO es: (puede responder varias alternativas).

- 1 Por tener una ocupación que impide asistir a clase en otras horas.
- 2 Por carecer de plaza en estudios diurnos
- 3 Por cambiar de ambiente de estudio
- 4 Para perfeccionar conocimientos relacionados con su profesión
- 5 Para ampliar los conocimientos y la cultura.
- 6 Como medio para alcanzar un título universitario
- 7 Para conseguir ascenso profesional
- 8 Para encontrar trabajo
- 9 Para emplear el tiempo hasta encontrar trabajo
- 10 Otros (indíquese).

12- ¿En qué tipo de centro comenzó esos estudios?

- 1 Este mismo instituto, en régimen diurno
- 2 Este mismo instituto, en régimen nocturno
- 3 Otro instituto de bachillerato
- 4 Un centro privado, religioso o seglar
- 5 Bachillerato a distancia.
- 6 Por enseñanza libre

13- ¿En que año se matriculó por primera vez en estudios nocturnos? Indíquese.

14- ¿ Por que curso comenzó sus estudios de bachillerato nocturno?

- 1 Primero
- 2 Segundo
- 3 Tercero
- 4 C.O.U.

15- Desde el año en que se matriculó por primera vez en estudios nocturnos, indíquese el número de cursos académicos que han transcurrido sin matricularse.

16- De los cursos que ha estado matriculado como alumno oficial, ¿cuántos cursos académicos ha abandonado los estudios despues de comenzar? (indíquese el número)

17- Actualmente, ¿cuántas asignaturas estudia?

- 1 Un curso completo
- 2 La mitad del curso
- 3 Un curso completo y alguna asignatura pendiente
- 4 La mitad del curso y alguna asignatura pendiente
- 5 Solo alguna asignatura pendiente

18- Por término medio, el número de clases a las que asiste semanalmente es:

- 1 A todas las clases que le correspondan
- 2 A casi todas las clases
- 3 A más de la mitad de las clases
- 4 A la mitad de las clases
- 5 A menos de la mitad de las clases
- 6 Solo alguna asignatura pendiente

19- Explique la razón por la que asiste a clase en el nivel especificado en la pregunta anterior:

- 1 Porque es obligatorio
- 2 Porque piensa que es imprescindible para el estudio
- 3 Porque piensa que es muy conveniente
- 4 Porque piensa que es poco útil para su estudio
- 5 Porque piensa que es innecesario
- 6 Otros (indíquese)

20- ¿Cuánto tiempo semanal dedica al estudio en su casa?

- 1 Menos de 5 horas semanales
- 2 De 6 a 10 horas semanales
- 3 De 11 a 15 horas semanales
- 4 De 16 a 20 horas semanales
- 5 Más de 20 horas semanales

21- Qué opinión global le merece la calidad de los estudios nocturnos?

En términos absolutos:

- 1 Muy buena
- 2 Buena
- 3 Normal
- 4 Mala
- 5 Muy mala

comparado con el diurno:

- 6 Categoría inferior al diurno
- 7 Mismo nivel que el diurno
- 8 No se pueden comparar, son diferentes

22- Indique cual es su ocupación habitual, fuera del estudio:

- 1 Empleo fijo
- 2 Contrato temporal
- 3 Trabajo esporádico
- 4 Ayuda en el negocio familiar
- 5 Servicio militar
- 6 Propietario de negocio
- 7 Suboficial Fuerzas Armadas o Policía
- 8 Agente comercial, vendedor o similar
- 9 Busca trabajo
- 10 Otros (indíquese)

23- ¿Cuántas horas semanales dedica a su trabajo u ocupación habitual?

- 1 Menos de 15 horas semanales
- 2 De 16 a 25 horas semanales
- 3 De 26 a 35 horas semanales
- 4 De 36 a 45 horas semanales
- 5 Más de 45 horas semanales

24- Haga una evaluación aproximada de los ingresos mensuales que entran en su domicilio por todos los conceptos y contando todas las rentas:

- 1 Menos de 40.000 pts. mensuales
- 2 De 40.000 a 60.000 pts. mensuales
- 3 De 60.000 a 80.000 pts. mensuales
- 4 De 80.000 a 100.000 pts. mensuales
- 5 De 100.000 a 150.000 pts. mensuales
- 6 De 150.000 a 200.000 pts. mensuales
- 7 Más de 200.000 pts. mensuales

25- ¿A qué clase social estima que pertenece su hogar?:

- 1 Baja
- 2 Media-Baja
- 3 Media
- 4 Media-alta
- 5 Alta

## APENDICE II

### HOJA DE RESPUESTAS

Rodee con un círculo, el código numérico elegido como respuesta a cada pregunta; en las preguntas abiertas, escriba la respuesta sobre la línea de puntos.

Si se equivoca o desea rectificar una respuesta, tache ostensiblemente la respuesta desechada y rodee con un círculo la nueva respuesta elegida.

Número pregunta	Código numérico	Número pregunta	Código numérico
1.-	1 2 2		
1.-	1 2 3 4	12.-	1 2 3 4 5 6
2.-	1 2 3	13.-	19 .....
3.-	..... años	14.-	1 2 3 4
4.-	1 2	15.-	..... cursos académicos

5.-	1 2 3 4 5 6	16.-	..... abandonos
6.-	1 2 3 4 5 6 7 8	17.-	1 2 3 4 5
7.-	1 2 3 4 5 6 7	18.-	1 2 3 4 5 6
8.-	1 2 3 4 5 6 7 8 9	19.-	1 2 3 4 5 6
9.-	1 2 3 4 5 6 7 8 9	20.-	1 2 3 4 5
	.....		
10.-	19.....	21.-	1 2 3 4 5 6 7 8
11.-	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	22.-	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	.....		.....
		23.-	1 2 3 4 5
		24.-	1 2 3 4 5 6 7
		25.-	1 2 3 4 5

**¡GRACIAS POR SU COLABORACION!**

## BIBLIOGRAFIA

*Orden Ministerial de 15 de octubre de 1975 que regula los Estudios Nocturnos de Bachillerato.*

*Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias de 31 de julio de 1976 sobre Estudios Nocturnos de Bachillerato Unificado Polivalente.*

ANASTASI, A.: 1974, *Los tests Psicológicos*. Aguilar, Madrid.

BEST, J. W.: 1978, *Como investigar en educación*. Morata, Madrid.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA: 1982, *Estadística de la Enseñanza en España*. Ministerio de Economía y Comercio. Madrid.

SIERRA BRAVO, R.: 1979, *Técnicas de investigación social*. Paraninfo, Madrid.

WEINERMAN, C. H., (ed.): 1976, *Escalas de medición en ciencias sociales*. Nueva Visión. Buenos Aires.

### SUMMARY:

The Nocturnal Studies of Baccalaureate were created to receive in Secondary School the young workers and adults. This paper researchs the social and academic features corresponding to the students attending to this Nocturnal Studies. Results show that in the classroom there are no adults, but young students a little older than standard in Secondary, as well as irregular and difficult progress through the courses. The answers to a questionnaire allows us to quantify this and other results.

# EL MUSEU COM A INSTITUCIÓ EDUCATIVA

## (ANÀLISI DE LES TENDÈNCIES ACTUALS DINS L'EDUCACIÓ EN EL MUSEU)

M<sup>o</sup> INMACULADA PASTOR HOMS

Es un fet evident que en les darreres dècades, per ésser més precisos des de finals dels anys seixanta i tota la dècada dels setanta, s'ha produït a la majoria de països d'Europa i Nord-Amèrica un increment considerable de la intervenció de tota una sèrie d'entitats culturals i socials en l'àmbit pròpiament educatiu, reservat durant molt de temps a la institució escolar. Així, associacions ciutadanes, grups ecologistes, centres culturals i artístics de tota mena, ajuntaments, centres cívics, museus, biblioteques..., comencen a adonar-se de la seva capacitat de participació en l'educació dels ciutadans de la comunitat on es troben i ho fan cada vegada més activament, fins el punt que, avui, la literatura sobre aquests nous moviments o tipus d'educació és ja molt important.

Un cas digne de destacar per l'avanç experimentat en aquest sentit a nivell molt generalitzat, és el dels museus, els quals, com afirma Keneth Hudson <sup>1</sup>, un dels coneixedors del tema amb més prestigi, han començat a deixar de considerar-se com a "magatzems" o agents per a la preservació de l'herència cultural o natural d'un poble, per esdevenir, cada vegada més i més, centres culturals per a la comunitat on operen i poderosos instruments educatius en el sentit més ampli. Realment, si, com diu Ulla K. Olofsson, un dels objectius de l'educació avui en dia és la creació de situacions d'aprenentatge dintre de la comunitat, els museus tenen un important paper que jugar en aquest procés. Entre altres raons perquè, segons la mateixa autora, "*they allow an interdisciplinary approach to learning and, in fact, constitute laboratories in which teachers and museum personnel can help young people relive vital experiences*" <sup>2</sup>.

És precisament aquest nou tret, el de la funció educativa, el que marca i marcarà, de cada vegada més el futur desenvolupament de la institució museística. Lamentablement, a l'Estat Espanyol aquesta ten-

(1) HUDSON, Kenet, *Museum for the 1980s. A survey of world trends*, Unesco, 1977, Introduction.

(2) OLOFSSON, Ulla K., *Museums and children*, Unesco, 1979, p. 5.



dència ha arribat, com quasi tot, tard i, a més, en uns moments en què la situació econòmica general no fa previsible un millorament de la situació de penúria de molts museus. Però, amb tot i això, a finals dels anys setanta començaren algunes experiències que caldrà estudiar amb detenició i, el que és més important, una nova concepció, més "educativa", del museu ha començat a estendre's.

A nivell internacional, la bibliografia relativa al museu, entès com un poderós instrument educatiu, ha augmentat vertiginosament durant la darrera dècada, i als treballs pioners d'Alma Wittlin <sup>3</sup>, Theodore Low <sup>4</sup>, Grace Ramsey <sup>5</sup>, Francis Taylor <sup>6</sup>, Mark Luca <sup>7</sup>, John Dewey <sup>8</sup>, etc., han seguit centenars d'obres, memòries, ponències, articles..., que, des de diversos punts de vista, han tractat la problemàtica de l'educació en els museus. Les revistes de museologia més prestigioses a nivell mundial (*Museum, Curator, Museums Journal, Gazzette, Museum News*, etc.) inclouen regularment estudis sobre les experiències més interessants a nivell educatiu que es duen a terme a museus de tot el món i, fins i tot, s'editen revistes de gran qualitat especialitzades en el tema, com el cas d'*ICOM education*, o *The Journal of Education in Museum*, publicada anualment per una associació d'educadors de museu de Gran Bretanya. També les Conferències internacionals, com bé senyala Ulla K. Olofsson <sup>9</sup>, han suposat un fort impuls per a la generalització d'aquesta concepció del museu. Especialment important fou la IX Conferència General de l'"International Council of Museums" (ICOM) <sup>10</sup>, celebrada a París i Grenoble l'any 1971 que establí la definició del museu com

*"an institution which serves the community. It acquires, preserves, makes intelligible and, as an essential part of its function, presents to the public the material evidence concerning man and nature. It does this in such a way*

- (3) WITTLIN, Alma, *The museum, Its History and its Tasks in Education*, Routledge and Kegan Paul Ltd, London, 1949.
- (4) LOW, Theodore, *The Educational Philosophy and Practice of Art Museums in the United States*. New York, N. Y., Columbia University Publications, 1948.
- (5) RAMSEY, Grace, *Educational Work in Museums of the United States*. New York, N. Y. H. W. Wilson Co., 1938.
- (6) TAYLOR, Francis, "Museums in a Changing World", *The Atlantic Monthly*, n. 164, December 1939.
- (7) LUCA, Mark, *A History of the Educational Practice of the San Francisco Art Museums*, Berkeley, Calif., University of California, 1958.
- (8) DEWEY, John, "Educational function of a Museum of Decorative Arts", *Chronicle of the Museum for the Arts of Decoration of Cooper Union*, n. 3, 1937.
- (9) OLOFSSON, Ulla K., *Museums and children*, opusc. cit. p. 10.
- (10) L'"International Council of Museums" és un organisme dependent de l'UNESCO que s'organitza mitjançant Comitès -64 nacionals i 20 interacionals- que treballen sobre distints aspectes del treball en el museu. CECA és el Comitè d'Educació i Acció Cultural.

as to provide opportunities for study, education and enjoyment”<sup>11</sup>

El darrer paràgraf d'aquesta llarga i laboriosa definició romp definitivament la imatge del museu fet per a erudits i marca com a fi del procés d'adquisició i estudi de les peces allí acumulades, la seva exposició comprensible per proporcionar educació i plaer a la comunitat a la qual serveix.

Per ajudar els educadors de museu en la seva tasca, el Comitè per a l'Educació i Acció Cultural d'ICOM (CECA) organitza anualment Conferències sobre diferents aspectes de l'educació en aquestes institucions, que tenen lloc a distints països del món.

Pel que fa a l'Estat Espanyol, des de l'any 1980 es venen celebrant trobades dels responsables dels departaments educatius que funcionen arreu. Les "Jornades de difusió de museus" tingueren lloc a Barcelona l'any abans citat i foren organitzades pels Serveis de Difusió de Museus de l'Ajuntament de Barcelona amb el suport d'ICOM-CECA. Les darreres Jornades convocades sobre aquesta temàtica se celebraren i és d'esperar que es continuïn realitzant en el futur.

Avui en dia, el personal especialitzat que prepara i porta a terme les activitats educatives dins els museus ha assolit dins la majoria de països desenvolupats una consideració i un reconeixement general a la seva feina. Però no ha estat sempre així, ja que durant molt de temps aquells que començaren a treballar dins el camp de l'educació hagueren de lluitar dins el propi museu amb els col·legues que consideraven aquesta funció menys important que d'altres, com adquisició i conservació de les peces. Aquesta confrontació encara subsisteix en alguns casos, més o menys matissada.

Però, si unes dificultats es van superant, d'altres sorgeixen a mesura que es va assolint un major grau de maduresa en el plantejament del treball educatiu dins el museu i qüestions tals com "de quina manera es pot millorar la relació escola-museu?", "com es pot treure més profit al potencial educatiu del museu, posant en pràctica nous mètodes educatius?", "com es pot intensificar la relació entre el museu i els grups d'educació adults, els mass media, teatres, biblioteques...?" o "com evaluar l'eficàcia dels programes educatius del museu?" són plantejades amb freqüència.

(11) HUDSON, Keneth, *Museums for the 1980s*, opsc. cit., p. 1.

## La lenta evolució de la concepció de museu

Abans de continuar amb una anàlisi més profunda de la situació actual, pens que convé reflexionar en la lenta evolució experimentada per la institució museística i en les circumstàncies que feren possible aquesta evolució.

Fent una mirada cap enrera descobrim que els museus són un producte del Renaixement, un producte d'una societat jeràrquica i aristocràtica que creia que l'art i els coneixements eren per a un cercle tancat d'individus. La mateixa gent que posseïa les col·leccions era la que tenia el control de les masses i el seu únic interès era ensenyar-les a aquells que tenien els mateixos gusts i el mateix nivell de coneixements, és a dir, als "entesos". La idea que aquests materials s'haguessin de fer intel·ligibles a un sector més ampli de visitants era, com a mínim, impensable. En el segle XVII sols distingits viatgers i erudits eren autoritzats a veure les col·leccions pertanyents als prínceps i nobles europeus, que sovint estaven ubicades als propis palaus.

A partir de 1700 i amb l'aparició progressiva del pensament il·lustrat es va començar a admetre públic en general pagant una entrada a certs llocs, com la Galeria Imperial de Viena, El Quirinal de Roma o El Escorial. En canvi, les col·leccions d'art de la monarquia francesa romangueren totalment inaccessibles al públic fins a mitjans del segle XVIII. A Anglaterra igualment, els rics que havien reunit magnífiques col·leccions provinents d'Itàlia i altres països del continent europeu no tingueren gran interès en posar-les a l'abast del públic. En canvi, algunes Corts alemanyes tingueren un punt de vista més generós i "progressista", com és el cas del Museu de Dresde, obert a tothom des de 1746.

A finals del segle XVIII es començaren a crear els museus públics, com el *British Museum*, però aquests continuaren la tradició de les col·leccions privades. Eren propietat de l'Estat o d'una altra institució pública, però continuaven éssent tan exclusius i elitistes com abans. Eren regentats per un grup d'experts erudits que no es preocupaven massa de la presentació o exposició dels continguts. Per altra part, persistia la idea que l'admissió al museu era un privilegi i no un dret i, en conseqüència, la resposta del públic solia ser d'admiració i de gratitud i no de crítica.

Resulta evident, doncs, que els museus no varen néixer ni es desenvoluparen com a una manifestació popular, ni al servei del poble i aquests inicis han marcat fortament, durant molts anys, la idea que sobre la seva funció s'ha tingut <sup>1 2</sup>.

(12) Diversos autors, *Función pedagógica de los museos*, Ministerio de Cultura, colec. Cultura y Comunicación n. 10, 1980. p. 9.

Un altre aspecte que també ha estat determinant és la mateixa naturalesa del museu que exposa, no únicament una gran diversitat de peces procedents d'èpoques distintes, sinó de cultures distintes a les del país on està, obligant al visitant a contemplar cada peça com una "abstracció aïllada", una "obra d'art", per a l'anàlisi i descripció de la qual sorgeix un llenguatge especialitzat, sols a l'abast d'uns quants, fruit d'una aproximació profundament intel·lectualista: "... *our approach to art has grown steady more intellectualised. Deprived of the opportunity to exercise what where once relevant emotions, we can interpret only through our brains*"<sup>13</sup>.

Aquest tret encara contribueix a fer més enfora el gran públic que normalment respòn a la contemplació de les obres amb una càrrega més emocional.

El creixement de l'erudició durant els segles XVIII i XIX portà com a conseqüència inevitable que augmentàs també el sentiment d'inferioritat de la gent normal davant la contemplació de les obres d'art, d'aquí l'encertada expressió amb que Hudson defineix la situació quan diu "*Museums have a remarkable power of making the uneducated feel inferior*"<sup>14</sup>.

Cal assenyalar que aquest procés que hem esbossat no és igual per a Amèrica. Si a Europa es formaren en primer lloc unes col·leccions i després el públic pogué contemplar-les, a Amèrica del Nord, especialment, el procés va ser bastant diferent. La idea del museu com a institució al servei de tota la comunitat és anterior a la cessió de les grans col·leccions privades dins el present segle. Els museus pioners nord-americans (Salem, Charleston, Peale Museum...) varen créixer d'una manera desordenada, no planificada. Eren un petit caos, un lloc carregat de romanticisme on la intervenció científica només feia que "espenyar", en opinió dels seus visitants, que, en canvi, sentien com a molt propi el museu, sentint aquest que, tal volta, es vol incorporar o recobrar a les institucions museístiques actuals que tenen com a un dels seus principals objectius el reforçament de la identitat cultural de la comunitat. Aquest paper és desenvolupat fortament en els museus dels països del tercer món, països que han estat o són colonitzats per altres cultures, però també a països avançats, com Canadà, per exemple, que fa, a través dels programes educatius dels seus museus una important tasca de recobriment i comprensió de les cultures índies autòctones, o Holanda, on la convivència de persones de distintes races i cultures a un mateix país (fruit del període colonial) és fomentada amb programes específics que contribueixen a augmentar el coneixement i respecte mutu.

(13) HUDSON, Keneth, *Museums for the 1980s*, opusc. cit., p. 7.

(14) *Ibidem*, p. 8.

La situació del museu com a institució aïllada i elitista perdurà fins que, a finals dels anys seixanta, començà a produir-se un canvi substancial. Ja hem dit al començament que és durant aquesta època quan, per primera vegada, es manifesta dins determinades institucions socials i/o culturals un interès creixent envers les qüestions educatives. La mateixa insuficiència del sistema escolar, sovint encorsetat per dificultats orgàniques i funcionals, per cobrir les expectatives educatives de la població, dóna peu a l'aparició de noves formes d'educació informal (community education, mas media, ...) que influeixen sobre la població, a vegades amb més força que els sistemes tradicionals.

Concretament pel que respecta als museus, el gran "boom" econòmic de la dècada dels seixanta duu com a conseqüència el creixement progressiu de les audiències que acudeixen a ells, ja que un sector cada vegada més ampli de la població fa ús de les institucions públiques. Igualment, les noves "tendències" educatives desenvolupades a partir d'aquests anys, que insisteixen en idees com la integració dins la pròpia comunitat, l'educació per a la vida, la investigació de l'entorn natural/ cultural fora de les aules, la participació activa dels estudiants en el procés d'aprenentatge..., fan que mestres i alumnes es vegin necessàriament abocats a sortir de les, fins aleshores, suficients parets de la classe per cercar a l'exterior els recursos indispensables per complir amb la tasca que se'ls demana. El museu és, indubtablement, un dels llocs on es pot acudir en primera instància ja que conté "evidències" reals de la història, art, costums, avanços científics..., de la comunitat i, per aquest motiu, s'experimenta un espectacular augment de les visites de grups escolars que, sovint desorientats i cohibits per un ambient certament no massa acollidor, comencen a "en-vair" les tranquil·les sales dels museus de la localitat respectiva.

Amb freqüència les visites al museu consisteixen en caminades, tant més esgotadores com més gran és el museu, acompanyades de les dissertacions del professor o conservador sobre les peces exposades. Aquest model d' "educació" en el museu probablement era vàlid per a la majoria de països europeus en aquells anys, segons afirma J. Jensen del Museu Nacional de Copenhague el qual descriu la situació de la següent manera:

*"Museums exhibitions were warehouses in which one could take a guided tour, often based on an ideology which has becoming more and more anachronistic"*<sup>15</sup>.

Però, a partir d'aquí i en funció d'aquesta nova realitat que els condiciona, els museus comencen a experimentar profunds can-

(15) JENSEN, Jorgen, "Concepts and goals for museum exhibitions" a *Museum Education*, Danish ICOM/CECA, Copenhagen, 1982, p. 5.

vis, de tal manera que l'afortunada expressió "*Changing museums in a changing world*"<sup>16</sup> comença a ser una realitat. Aquests canvis, segons R. Marcousée, venen marcats per dos factors; per una part, la nova actitud social envers els museus: "*they are no longer looked on as the prerogative of an élite but are expected to be accesible, understood, appreciated and enjoyed by all*"<sup>17</sup>, que els col·loca en una situació de major identificació amb l'herència cultural de la comunitat. L'altre factor és el seu "nou" públic, nou per les seves opinions i pel seu ambient de procedència, que és un producte del desenvolupament polític, social i econòmic dels darrers vint-i-cinc anys. Les necessitats i demandes d'aquest públic juguen un paper decisiu en la política empresa per tal de popularitzar i integrar els museus dins la vida quotidiana per mitjà de les activitats educatives i culturals que, en paraules de Marcousée "... *are changing the museum image from that of a quiet backwater to a hive of activity*"<sup>18</sup>

Però, evidentment, no basta amb omplir les sales de públic. S'imposa, aleshores, una reflexió sobre quin o quins han de ser els models educatius adoptats pel museu d'avui, sobre els seus objectius i la seva validesa.

### Algunes tendències actuals dins l'educació en el museu

Fer una anàlisi de les tendències actuals dins l'educació en el museu és empresa difícil donada la gran varietat d'experiències que es fan, cosa comprensible si tenim en compte la diversitat de museus existents —d'Art, Arqueològics, Científics, Etnogràfics, de Teconologia...,—. No obstant això, diversos autors han coincidit en senyalar certs trets característics que intentarem resumir en les pàgines següents.

#### Educació i diversió

Avui en dia, la idea de considerar l'educació i el plaer com aspectes estretament lligats és àmpliament acceptada i aquest canvi d'actitud ha tingut una forta incidència en l'àmbit del pensament museològic. Com diu Keneth Hudson, el "puritanisme" va dominar durant molt de temps el món dels museus i la majoria d'homes que dirigiren aquestes institucions durant la segona meitat del segle passat tenien una concepció de la seva funció educativa fortament disciplinada, quasi religiosa<sup>19</sup>. Per aquest

(16) MARCOUSEE, Renée, "Changing museums in a changing world", a *Museums, imagination and education*, Unesco, 1973.

(17) *Ibidem*, p. 17.

(18) *Ibidem*, p. 17.

(19) HUDSON, Keneth, *Museums for the 1980s*, onsc. cit., p. 9.

motiu, no és estrany que els museus es definissin com "... *places so cold and repelling in their nature that, if a person have the hardihood to enter them, he cannot fail to be struck by the chilling nature of their contents...*"<sup>20</sup>. Com a exemple curiós d'aquesta manera de pensar, citarem el cas d'una exposició duta a terme en el Zenghaus, Berlin, l'any 1844 en la qual els visitants eren guiats per una ruta predeterminada a través de les sales perquè ho veiessin tot ordenadament i sense perdre's res, però, com que la configuració de l'edifici dificultava la consecució d'aquest objectiu mitjançant els sistemes tradicionals d'avisos o fletxes, es donaven ordres verbals al públic, indicant la direcció correcta segons la millor tradició militar prussiana.

La idea d'educació que tenien aquests homes era la de crear una presentació "comprensible" dels objectes que anàs contant una història ordenadament. Els educadors dels museus avui en dia es demanen si el públic actual, acostumat als mètodes impressionistes de la televisió, cinema, etc., acceptarà de bon grau aquesta "clàssica" manera d'aprendre, consistent en avançar en una lògica i ordenada seqüència des d'una part d'informació a la següent. Per altra part, sorgeix també la qüestió de perquè el museu ha de posar tant d'èmfasi en l'"adquisició d'informació" per part del públic i de perquè l'educació s'ha desconnectat totalment de les emocions i la diversió.

Dins els museus, com dins les escoles, podem trobar els dos extrems, els que creuen en una educació "seriosa", caracteritzada per un esforç incessant i indiferent a la diversió i el plaer, com una continuació del treball de classe, i els que creuen que el simple entreteniment ho és tot. Totes dues són igualment perilloses, encara que, com hem dit abans, la diferència entre el que s'entén per "educació" i "diversió" és cada vegada menys marcada. La idea del "museu-arxivador", és a dir, una col·lecció d'etiquetes instructives per llegir, cada una d'elles il·lustrada per un especimen ben seleccionat, no pot atreure el públic d'avui, ja siguin nins o adults, doncs aquests ni fragmenten els seus interessos en compartiments estancs prèviament marcats pels conservadors, ni entenen la visita al museu com a un període de preparació per a un examen desconegut, d'aquí que la tendència actual per part de nombrosos departaments educatius sigui la d'oferir diversitat de recorreguts i/o activitats en funció de temes molt diversos, en els quals la capacitat d'observació dels objectes, de descobrir en ells elements, qualitats, indicis sobre les diferents cultures i civilitzacions, la capacitat crítica i creativa enlloc de la simple retenció d'informació, així com la diversió i el plaer, són fonamentals.

(20) T.C. WORSNOP, of the Department of Science and Art, South Kensington, *Journal of the Bath and West Society*, 1873, pp. 37-8. Citat per Hudson, K. a *Museums for the 1980s*, p. 9.

En relació a aquest tema s'ha escrit molt, doncs és evident la preocupació existent entre els responsables educatius dels museus d'aconseguir l'equilibri entre aprenentatge real i entreteniment dins els seus programes i activitats. Elaine H. Gurian, Directora del *Boston's Children's Museum*, afirma al respecte que la clau per entendre el tema es la qüestió de la "voluntarietat" de l'aprenentatge; segons ella, tot aprenentatge que es comença de manera voluntària és considerat d'entrada una activitat agradable i plaentera i, per tant, "*if museums' general audience is a volitional one, then in order for the audience to come they must be seen as places of pleasure*"<sup>21</sup>.

### Aprenentatge visual

Una altra tendència que avui s'està imposant dins el món de l'educació en el museu és la insistència en el denominat aprenentatge visual —"visual approach to learning"—, que implica un menor émfasi en el concepte formal-conceptual d'aprenentatge<sup>22</sup>. Actualment, és assumit per la majoria de departaments educatius que no és convenient fer recórrer les sales en grans grups i que és preferible el treball individual o en petit grup. També, de cada vegada més, s'extén la idea que l'educació que ofereix el museu no ha de consistir en fer escoltar l'expert, sinó en ensenyar a mirar els objectes i aprendre a distingir diferències d'estils, períodes, etc. D'aquesta manera, segons Renée Marcousée, "*a museum visit becomes an ---- exciting venture; it has the element of personal discovery, of competition, which involves the child and puts him at ease*"<sup>23</sup>. No es tracta, doncs, de fer llistes de noms i dates, com moltes vegades encara es demana durant la visita al museu, sinó d'aprendre a reconèixer, visualment, característiques que diferenciïn països, segles o el treball d'artistes distints. Aquesta tendència a l'aprenentatge visual, amb tot el que implica de descoberta personal, creativitat, interdisciplinarietat, ja que un objecte pot "veure's" des de diversos punts de vista, és considerada una important contribució del museu, que afecta tots els públics, d'edat i nivell de formació diferent.

*"This emphasis on direct involvement, on personal discovery, on creative activity —music, dance, drama, as well as related interests (archaeology, history, geology)— is*

(21) GURIAN, Elaine H., "Museums' relationship to education", a *Museum Education*, opusc. cit., p. 20.

(22) MARCOUSEE, Renée, "Changing museums in a changing world" a *Museums, imagination and education*, opusc. cit., p. 18.

(23) *Ibidem*, p. 18.



*characteristic of the opened approach to education which is now encouraged in the museum*"<sup>24</sup>.

Com a conseqüència del que acabam d'exposar, les visites guiades tradicionals en les quals el públic segueix les explicacions d'un expert —conservador, educador— van desapareixent o, en altres casos, es van integrant com un element més dins programes educatius més complexes. Aquest és el cas d'alguns museus de la URSS, on es manté en gran mesura aquest tipus de visites guiades degut a la extraordinària dotació de personal, sols l'*Hermitage* de Leningrad té aproximadament la xifra de noranta educadors de museu<sup>25</sup>. En qualsevol cas, l'acceptació d'aquesta activitat ve determinada en funció de la preparació del personal encarregat i la seva capacitat d'adaptar-se al nivell i mentalitat del públic, així com de la coherència i grau de preparació del programa educatiu globalment considerat. A molts dels museus que hem estudiat, les conferències o xerrades, que poden celebrar-se a un recinte especialment preparat o a les mateixes sales, serveixen com introducció al tema escollit —un pintor, un període històric, l'evolució d'una tècnica o artesanía, etc.— i sovint van acompanyades d'un muntatge audiovisual, video o pel·lícula. A continuació, es passa a la visita de les sales/obres seleccionades, que, quan es tracta de nins, sol dur implícita la realització d'uns exercicis o jocs d'observació basats normalment en la descoberta personal de les peces exposades. Moltes vegades, durant o després de la visita, es poden fer activitats creatives a les sales o tallers —modelatge, pintura, escriptura, fabricació d'eines o altres objectes, etc.—.

### Col·laboració entre el museu i l'escola

Es cada vegada més freqüent la recomanació explícita als mestres o responsables de grup, de preparar les visites abans, mitjançant la utilització de materials especialment dissenyats, que poden ser, des d'una sèrie de diapositives a tota una exposició itinerant, així com de perllongar-les o completar-les amb una sèrie d'activitats suggerides.

Aquest aspecte implica, en el cas dels grups d'estudiants, una connexió i col·laboració entre el museu i el centre educatiu que es va intensificant de cada vegada més, encara que continua havent-hi una divisió entre el personal educatiu del museu i el professorat dels diversos centres educatius pel que fa a la planificació i posta en marxa de programes.

A alguns països, com els Estats Units per exemple, la cooperació entre museu i escola té una llarga tradició i uns resultats molt encoratjadors. Des de fa bastants anys fins ara, els museus han estat contemplats

(24) *Ibidem*, p. 18.

(25) OLOFSSON, Ulla K., *Museums and children*, opusc. cit., p. 17

en sentit legal com a "institucions educatives", i això ha portat com a conseqüència que es destinassin fons federals als museus i escoles per a projectes de desenvolupament curricular realitzats conjuntament <sup>26</sup>. Per exemple, en el *Lawrence Hall of Science* es duen a terme experiències d'ensenyament de l'ús dels ordinadors i altres activitats científiques d'enriquiment per a disminuïts sensorials adults, així com programes especials de llenguatge per a nins indis americans.

A altres països, també, han intentat fer una passa endavant per tal de rompre l'aïllament escola-museu i aconseguir una participació real de mestres i estudiants en la preparació dels programes i les exposicions, no contentant-se amb el seu paper de receptors de l'oferta educativa del museu. Aquestes temptatives s'estan produïnt a països on les visites al museu de la localitat són ja una pràctica habitual dins la majoria de les escoles. Una de les experiències en aquest camp que potser destacariem és la relatada per Bjorn Stürup <sup>27</sup> sobre una triple exposició realitzada a Randers (Dinamarca) sobre el món dels adolescents en la qual participaren intensament distints grups de joves: una classe de vuitè integrada per alumnes d'extracció social molt diversa que explicaven, mitjançant murals, fotos, texts, etc., com era la seva vida quotidiana, les seves relacions amb la família, els mestres, els amics, les seves diversions, somnis, preocupacions, etc.; la segona part consistia en una exposició fotogràfica a través de la ciutat que recollia els llocs freqüentats pels joves en el seu temps lliure —bars, discoteques, clubs, festes privades, camps d'esport, etc.— per a la qual es comptà amb la col·laboració de més de sis-cents joves de distints ambients; la tercera part, finalment, fou preparada per una colla de "motoristes" <sup>28</sup> de les moltes que hi havia a la ciutat, que contaven la història del seu club, les seves insignies, vestimenta, activitats... L'exposició, com és fàcil suposar, tingué una extraordinària audiència, no únicament entre els adolescents, sinó entre professors, pares i tota la gent gran que treballa amb ells i causà un gran impacte i diversitat d'opinions, però el que és evident és que aconseguí acostar al museu un grup que és habitualment reaci a freqüentar institucions semblants i els oferí l'oportunitat de convertir el museu en un instrument útil per fer sentir la seva veu dins la societat actual, alhora que contribuí, com diu l'autor de l'article, a assolir un dels objectius que té el museu avui: "*create more understanding and tolerance towards other people -wheter we call them fringe groups, minority groups or something else within our own community*" <sup>29</sup>.

(26) *Ibidem*, p. 21.

(27) STURUP, Bjorn G., "Realization of concepts and goals" a *Museum Education*, opusc. cit., p. 11-16.

(28) Quan l'autor diu "motoristes" es refereix als conductors de motocicletes, ja que obviament als catorze anys no poden conduir vehicle de major potència.

(29) *Ibidem*, p. 16.

La cooperació museu-escola es realitza en altres casos mitjançant el préstec d'objectes del museu als centres educatius per a la preparació d'exposicions segons les premises establertes pels mateixos alumnes. Aquesta pràctica és habitual als museus municipals d'Odense (Dinamarca) que compten amb una col·lecció de peces per deixar a tot tipus d'institució —principalment escoles— sense altra condició que la seva devolució, després d'acabada l'exposició, en bon estat. L'objectiu, segons un dels responsables, és “to give people the opportunity on a local level to work with the material in a creative way without interference on the part of the museum”<sup>30</sup>.

Els casos que hem citat representen, tal vegada, l'avantguarda pel que fa a les experiències de col·laboració entre els museus i els estaments educatius, però el que és cert és que els departaments didàctics tendeixen a treballar cada vegada més conjuntament amb un dels seus principals públics, les escoles.

Un dels camps en el qual la cooperació museu-sistema educatiu ha donat interessants fruits és el de la formació del professorat. La insuficiència del personal educador dels museus, la creixent demanda per part de les escoles i el desconeixement del museu i de les seves possibilitats didàctiques per part de la majoria del professorat, han fet necessàries unes activitats de formació específiques, tant per als professors en exercici, com per als graduats universitaris que desitgen dedicar-se a l'ensenyament, bé dins un centre educatiu o dins un departament especialitzat d'un museu. Als museus de Gran Bretanya, per exemple, es programen habitualment una sèrie d'activitats adreçades específicament als docents —cursos, “dies d'estudi”, visites especials, etc— que tenen com a objectiu donar a conèixer un aspecte concret del contingut del museu i les seves possibilitats didàctiques de cara als alumnes d'un determinat grup d'edat. Al nostre país s'han fet també algunes experiències en aquest sentit, concretament al *Museo Arqueológico Nacional* (Madrid) i a diversos museus de Barcelona, entre d'altres.

A algunes Universitats s'ofereixen cursos complets per a llicenciats en Història, Art, etc., que tenen com a tema l'educació en el museu. Es el cas de la Universitat de Leicester o de l'*Institute of Education* de la Universitat de Londres, que organitza un curs en col·laboració amb els més importants museus de la ciutat, al final del qual expedeix el “Diploma in Museum Studies”<sup>31</sup>; també dins els cursos PGCE (Post-Graduate

(30) ULDALL, Jens T., “Museum collections used in a learning-by-doing project” a *Museum Education*, opusc. cit., p. 82.

(31) Full informatiu: “Diploma in Museum Studies” (Art and Design), a new course focussing on three major international museums in London. Publicat per la University of London, Institute of Education, curs 1983-84.

Certificate in Education) i ATC (Art Teachers certificate Course) del mateix *Institute of Education* hi ha una part obligatòria que inclou l'estudi i ensenyament en el museu.

### Col·laboració entre el museu i altres institucions socials i culturals

Encara que no és una pràctica àmpliament generalitzada, també cal destacar com a tendència creixent, la planificació d'activitats educatives en col·laboració amb altres institucions com teatres, biblioteques, companyies de radio i televisió, etc. En aquest sentit, és digne de resaltar el cas de tres museus anglesos —*Geffrye Museum, Army Museum i National Portrait Gallery*— que treballen conjuntament sobre diferents aspectes de les guerres civils amb un grup teatral per dramatitzar fets o incidents, fer programes de TV i ajudar a les escoles a recrear l'època i els esdeveniments històrics<sup>32</sup>. La utilització de tècniques teatrals ha donat igualment bons resultats a altres museus, com el *National Museum* de Copenhague, on l'escenificació de fets històrics relacionats amb les peces exposades, bé per part de grups professionals, bé pels nins i joves assistents, és una activitat que gaudeix de l'aprovació general<sup>33</sup>.

Els exemples de cooperació amb els mitjans de comunicació són igualment interessants i els podem incloure dins la nova política, ja senyalada per Keneth Hudson, de dur les activitats del museu a la gent i no solament tractar de dur la gent al museu<sup>34</sup>. Podem resaltar experiències interessants tant a països desenvolupats, com el cas del *Geological Museum* de Londres que col·labora amb la B.B.C. en programes de divulgació científica per a nins i joves, com a països del tercer món, la Índia o Alger, per exemple, on sovint els museus col·laboren amb la televisió.

L'ofertament de col·laboració s'ha adreçat en altres casos a grups socials o minories ètniques i culturals, com, per exemple, els grups d'emigrants —*Historical Museum* de Rotterdam—<sup>35</sup>, o les minories índies —*British Columbia Provincial Museum, Canadà*—<sup>36</sup>. L'objectiu és intentar recuperar bona part de l'herència cultural en perill de desaparició d'aquests grups i fomentar la convivència de comunitats separades i, de vegades, com el cas d'Holanda, no massa ben avingudes.

(32) OLOFSSON, Ulla K., *Museums and children*, opusc. cit., p. 22.

(33) STAACK, Merete, "Theatre and museums", a *Museum Education*, opusc. cit., p. 47.

(34) HUDSON, Keneth, *Museums for the 1980s*, opusc. cit., p. 13.

(35) SPRUIT, Ruud, "Intercultural education in a Dutch museum: and example of outreach team-work", *ICOM-Education*, 9, 1981, p. 27.

(36) GEE, Maureen, "Cultural arrangements in museums" a *Museum Education*, opusc. cit., p. 31.

La tendència cap a una col·laboració més estreta i més integrada entre els museus i altres institucions i grups socials és més freqüent a nivell regional o local. El sistema britànic de les LEA (Local Education authorities) afavoreix extraordinàriament aquesta col·laboració ja que inclou tota una sèrie de serveis de suport —Schools Library Service, Technology Resource Centre, Schools Health Service, Schools Museum Service, Schools Art Service— que estan en contacte constant. A més, hi ha altres organismes que proporcionen recursos i ajut als ensenyants, com el Nature Conservancy Council, National Trust, Directorate of Ancient Monuments and Historic Buildings of the Department of the Environment, etc. I és una pràctica habitual entre els membres dels departaments educatius dels museus estar en contacte amb els responsables de totes aquestes institucions importants que operen a la seva zona, per donar o rebre ajuda i, en definitiva, mancomunar, unir els recursos disponibles i coordinar esforços<sup>37</sup>. Aquesta pràctica és la que fa possible la creació de programes educatius anomenats “integrats”, és a dir no limitats únicament a la visita i activitats dins el museu, sinó relacionats amb l'exterior, ja que, com bé apunten alguns estudiosos del tema<sup>38</sup>, no es podrà rompre el criticat aïllament de l'escola respecte al seu entorn simplement portant els alumnes dins una altra institució, per moltes possibilitats que aquesta ofereixi.

La visita al museu connectada amb el que es denomina “treball de camp” (field-work) és freqüent als museus nord-americans, britànics, escandinaus..., però també a alguns museus del nostre país s'estan fent interessants experiències, com és el cas del *Museu d'Història de la Ciutat* de Barcelona, que suggereix certs recorreguts per la ciutat en relació als continguts de les seves sales, del *Museu d'Art Modern* (Barcelona), o del *Museo Cerralbo* (Madrid), entre altres.

El treball de camp engloba activitats molt diverses que s'ofereixen al públic —generalment infantil i juvenil— els caps de setmana o períodes de vacances i consisteixen en itineraris pels carrers de la ciutat o per distintes localitats de la mateixa àrea, excursions al camp per recollir espècimens o estudiar un determinat ecosistema, visitar unes excavacions arqueològiques, etc. Les possibilitats són moltes i depenen dels recursos i la imaginació dels responsables educatius. Sortosament, a alguns no els en falten, com és el cas dels Serveis educatius del *Viking Ship Museum* de Roskilde (Dinamarca) que ofereix un programa complet on s'inclou una excursió nocturna a un dels fiords per embarcar-se a la matinada en un vaixell i pescar a la manera dels antics Vikings<sup>39</sup>.

(37) OLOFSSON, Ulla K., *Museums and children*, opusc. cit., p. 23.

(38) ANDERSEN, Finn/HANSEN, Tage H., “The educational use of museums, the natural environment and ‘reality’” a *Museum Education*, opusc. cit., p. 89.

(39) *Ibidem*, p. 93.

## Apertura al món exterior. La influència ambientalista

No és difícil observar que les experiències didàctiques abans esmentades participen en gran mesura de l'anomenada corrent "ambientalista" que des de fa uns quants anys influeix notablement en el món de l'educació. De la mateixa manera que les escoles han començat a obrir-se a l'exterior i mirar amb interès el seu entorn, oblidat fins aleshores dins una dinàmica educativa preferentment intel·lectualista i teòrica, també els museus per la mateixa raó han intentat anul·lar o, al manco, reduir la separació entre els seus continguts i el món exterior. Així, per exemple, un museu etnològic que conté eines emprades per treballar el camp, no hauria d'oblidar dins els seus programes educatius, l'existència "real" d'un camp i uns pagesos al seu entorn, o un museu d'Història Natural que prepara un programa didàctic per ensenyar el funcionament d'un determinat ecosistema amb dibuixos, audiovisuals, fotografies, etc., no pot deixar de banda l'existència "real" d'aquest ecosistema i la possibilitat d'estudiar-lo directament.

Dins aquesta mateixa línia, cal també que destaquem una tendència dels últims anys a desenvolupar anomenats "medis o espais d'aprenentatge" (learning environments) directe dins el museu, on es doni al públic l'oportunitat de fer treballs pràctics, experiments, dramatitzacions, així com d'examinar i manipular objectes. Aquests espais d'aprenentatge directe sorgeixen, per una banda, degut a la necessitat de cobrir la demanda de públics molt diversos i la insuficiència de personal per fer-ho i, per l'altra, de l'intent d'apropar espectador-objecte amb la menor quantitat possible d'intermediaris.

Les idees pioneres de Molly Harrison al *Geffrye Museum* de Londres, que va començar a permetre que els nins es posassin còpies del vestuari del museu per fer escenificacions a les sales "d'època", han tingut molts de seguidors al llarg del temps; a Derbyshire, per exemple, una xemeneia reconstruïda permet als nins visitants experimentar el terror de ser "escura-xemeneies" a començament de segle i, com aquest, podríem citar-ne molts altres.

A alguns països s'han creat museus sencers amb aquesta filosofia, encara que són, certament, museus molt especials. És el cas del *Funen Village* (Dinamarca)<sup>40</sup>, que és un museu a l'aire lliure construït com un poble danès dels voltants de 1750, on els nins poden "experimentar" com era la vida dels nins i adults en aquesta època de la història del seu país i comparar-la amb els temps actuals. Representa també una manera diferent d'enfocar els estudis històrics, perquè, encara que no

(40) HOLM, Rie/RYTTER, Maria "Living History- education experiences from the Funen Village" a *Museum Education*, opusc. cit., p. 75.

obliden els grans esdeveniments polítics, culturals, etc., l'atenció es centra en la vida quotidiana —l'escola, la salut, les diversions, el treball, els menjars, les joguetes i jocs...—. Un altre museu semblant és el *Iron-Age Village* <sup>41</sup> que és la reconstrucció científica d'un poblat prehistòric de l'Edat de ferro. Els nombrosos grups d'escolars que acudeixen a passar un dia o més al museu, participen, en petits grups, del treball quotidià de la comunitat: recollecten i preparen el menjar segons les tècniques primitives, adoben els desperfectes del poblat, construeixen eines a la ferreria, fan ceràmiques i teixits, etc.

Dins altres museus s'han creat unes sales d'educació especials o "discovery rooms" que, com veurem, tenen un gran interès. Aquesta pràctica és freqüent, principalment, als Estats Units i Canadà i és utilitzada sobretot pels museus de Ciència i Tecnologia i els museus infantils (Children's Museums), encara que no exclusivament.

Descriurem, a manera d'exemple, dos dels casos més coneguts. El primer és el del *Children's Museum* de Boston que ha posat èmfasi en la comprensió de la relació dels nins amb el món natural. El "Visitor Center" és un espai d'aprenentatge on els nins poden interrelacionar-se amb els objectes del museu. En el "Grandmother's Attic", per exemple, els nins poden descobrir aspectes de la vida quotidiana de començament de segle. Poden desfressar-se amb robes antigues, jugar a anar a escola amb els vells pupitres, batre mantega, teixir o fer funcionar un vell fonògraf i escoltar una tonada. A la "Japanese Home" els nins poden igualment vestir-se, preparar menjar japonès i menjar-se'l, així com cantar cançons tradicionals. Les activitats i exposicions estan dissenyades per desenvolupar la comprensió dels nins de les semblances i diferències entre les cultures japonesa i americana. El personal que continuament atén els espais d'aprenentatge té com a missió animar el públic a participar en les activitats i respondre a les seves qüestions <sup>42</sup>.

L'altre exemple que volem destacar es el del *Royal Ontario Museum* de Toronto, que ofereix al públic a partir de sis anys una "Discovery Gallery" definida com "a special place where you can explore material from the ROM's collections" <sup>43</sup>. Efectivament el visitant de totes les edats i nivells hi pot trobar una gran diversitat de peces autèntiques del museu, des d'una gerreta de perfum egípcia de 5.000 anys d'antiguitat a un escàtil fossilitzat de mamut, i descobrir les respostes a qüestions i enigmes que se li proposen dintre d'un atmòsfera informal i agradable. El visitant disposa, per dur a terme les seves "descobertes", dels mateixos mitjans d'investigació que utilitzen els investigadors del

(41) JENSEN, Anders K., "Workshop activities in a Iron-Age Village" a *Museum Education*, opusc. cit., p. 49.

(42) OLOFSSON, Ulla K., *Museums and children*, opusc. cit., p. 168.

(43) Full informatiu del ROM: "The discovery Gallery".

museu, és a dir, microscopis, llums ultra-violetes, llibres de referència, etc. Es tracta, com hem dit abans, d'un intent d'oferir un lloc on cadascú pugui trobar quelcom del seu interès i aprendre mitjançant la pròpia investigació i experimentació.

### Aproximació major al públic

Hem mencionat anteriorment el problema de l'escassetat de personal educatiu en què es troben alguns museus i la impossibilitat de respondre a la gran demanda per part de determinats grups, principalment escoles, així com la tendència a portar el museu a l'exterior i poder arribar a nous públics que, per diverses circumstàncies —desconeixement, falta de motivació, llunyania, etc.— no són asidus visitants. Ambdós aspectes han intentat ésser resolts, especialment pel que fa als grans museus, mitjançant una sèrie de serveis externs com, per exemple, la planificació de conferències per part de personal especialitzat a centres educatius o culturals, sovint acompanyades de muntatges audiovisuals, pel·lícules, gravacions, fotografies..., que permeten donar un coneixement sobre distints aspectes del museu a públics llunyans, de petites poblacions. Aquest sistema és practicat per alguns museus canadencs, però té l'inconvenient que resulta bastant costós. Altres sistemes són el servei de préstec i/o les exposicions itinerants, que han estat una part important dels serveis educatius dels museus britànics durant molt de temps. El *Victoria and Albert Museum* organitzà la seva primera exposició itinerant l'any 1855.

Els serveis de préstec inclouen materials originals o bé reproduccions —pintures, dibuixos, diapositives, fotografies, cartells, etc.— que es deixen a la institució que ho sol·licita durant un cert període de temps i serveixen per il·lustrar o aprofundir en l'estudi d'un tema escollit. Tant el contingut com la manera de presentació i difusió varien d'un lloc a l'altre. Cada museu s'ha enginyat per oferir materials de primera mà interessants, que poden ser distribuïts en maletes, cassetes, furgonetes, etc. Així, el *Rijksmuseum* d'Amsterdam ofereix una col·lecció de "maletes" als grups escolars o d'altre tipus, que contenen reproduccions de les pintures del museu agrupades per èpoques, quantitats material didàctic i interessants suggeriments de possibles activitats a fer <sup>44</sup>. El *Imperial War Museum* de Londres lloga uns "paquets" a les escoles que contenen documents fotocopiats sobre un determinat episodi de la segona guerra mundial; el "paquet" titulat "La retaguardia 1939-45", per exemple, conté fulls d'informació al poble repartits just abans de començar la guerra, una

(44) HOEK, G. J. van der "The Rijksmuseum art Case", *Bulletin van Het Rijksmuseum*, n. 4, 1979.



tarja d'identificació, un llibre de racionament, cartes de persones que viuen a Londres durant la guerra i retalls de diaris <sup>4 5</sup>. Els museus nord-americans, en general, utilitzen molt aquest sistema de préstec per fer arribar el seu missatge a aquells grups que per una circumstància o altra no poden visitar-los.

Les exposicions itinerants suposen, a vegades, un vertader treball d'equip, que implica a professionals del museu, mestres, artistes, grups d'educació d'adults, biblioteques..., en un intent d'aprofitar tots els recursos disponibles, com és el cas d'una organització sueca, *Riksställningar*, la qual, amb el suport del govern, s'encarrega de preparar una mena d'exposicions transportables anomenades "Kits" que, per la seva utilitat han estat estudiades i adoptades per altres països. L'ICOM, per tal de clarificar el tema i alhora animar a una cooperació internacional, va definir les "Kits" com "*a portable unit suitable for serial production which is available for hire or sale*" i continuava dient que "*this unit follows special aims regarding instruction and education...*" <sup>4 6</sup>

Aquestes exposicions itinerants o unitats de recursos, com les anomenen altres, o Kits o qualsevol altre nom que els vulguem donar, poden ser una bona manera d'acostar el museu a la gent, especialment en el cas dels grans museus concentrats a les capitals que amb aquest sistema es farien més pròxims als habitants dels barris o poblacions dels voltants i podrien atreure un públic que els desconeix totalment.

#### SUMMARY:

In this paper the authoress analyses some of the current trends in education in museums. The first part deals with the evolution of the concept of the museum and the importance of its growing educational function. The second part of the work provides a general view of some of the most important tendencies in museum education throughout the world.

(45) Full informatiu del *Imperial War Museum* que inclou una relació de les activitats oferides pels serveis educatius.

(46) ICOM. Working Party on Kits. "Kit, what is that". Stockholm, *Riksställningar*, 1973.

# LA CRISI EDUCATIVA ARRAN DE LA DEVOLUCIÓ DEFINITIVA DE MENORCA A LA CORONA D'ESPANYA (1802)

ANDREU MURILLO

Ni el títol ni el contingut d'aquesta conferència no s'aproximen a l'enunciat general de les VIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. De bell antuvi la meua intenció ha estat de correspondre a l'amable invitació dels organitzadors amb una aproximació per la via de la història a una temàtica que sempre m'ha preocupat com a menorquí i com a mestre d'escola. També he cregut que calia donar notícia de la nostra illa perquè aquest sol ésser un costum de cortesia en les avinenteses en les quals, si uns amables companys s'apleguen a casa nostra, se suposa que també ho fan per a conèixer-nos tots un xic més.

Per aquesta notícia he triat un tema que ens remet als moments de la devolució definitiva de Menorca a la Corona d'Espanya i és per tal d'analitzar els esdeveniments posteriors i també per a entendre'ls d'acord amb la situació anterior ja que el segle XVIII, a la nostra illa, ofereix uns trets diferencials en relació amb la resta dels Països Catalans i, altrament, perquè als menorquins ens cal d'aprofundir en la significació de tals fets i del seu desenllaç, per tal de recobrat-los i projectar-los al moment present, la qual cosa pot ser ben interessant només que sigui com a engrescador per al recobrament de quelcom que és ben nostre i que ja se'ns havia fet creure que ni tan sols calia recordar.

Contràriament a l'atenció més tost vergonyant que s'ha dedicat al segle XVIII a les nostres terres —especialment al Principat i al País Valencià, a Mallorca potser no tant— la historiografia menorquina de finals del segle passat i un llarg començament del present, ha esmerçat gran part dels esforços en mitificar determinades situacions molt afalagadores per a una visió més avitat petit-burgesa de la història. Una historiografia anglòfila que parla d'un esperit liberal dels menorquins actuals, de llur disposició a acceptar devotament les lleis i de posseir determinat vernís cultural, com a conseqüència de lliçons apreses fins i tot de la sola presència britànica i que ens hauria impregnat del seu tarannà a través dels nostres avantpassats. S'hauria de revisar a fons la nostra historiografia i treure a llum la fallàcia de dissimular sota l'aspecte d'anglofília i liberalisme, un escandalós servilisme posat al servei de la negació o l'emascarament de

la nostra realitat històrica i cultural, per tal d'instalar-nos en la submissió provinciana. S'ha dit fins i tot de la influència de les escoles britàniques sobre la idiosincràsia dels menorquins i això ha estat decebedor per a alguns estudiants avantatjats que han vingut expressament a Menorca, convençuts d'haver copsat el tema adient per a la tesi de llicenciatura en filologia anglesa. No tan sols no s'ha trobat rastre de tals escoles als arxius, sinó que la dotzena d'anglicismes de la parla menorquina són això: una dotzena i d'origen incert. Val a dir que en matèria cultural els britànics no van fer res, però sí que se'ls ha d'agrair que vagin deixant fer.

A Menorca també es van haver de sofrir la violència i la represió de la Guerra de Successió a la Corona d'Espanya, per bé que a la fi, per clàusules secretes executades l'any anterior al de la signatura del tractat d'Utrecht, l'illa passà a sobirania de la reina Anna d'Anglaterra i dels seus successors. El 1756, amb motiu de la Guerra dels Set Anys, fou episdòicament ocupada pels francesos i retornada el 1763. La Guerra de la Independència dels Estats Units d'Amèrica va comportar la conquesta de Menorca per un exèrcit franco-espanyol, l'atac i retiment del castell de Sant Felip —entre finals de 1781 i començaments de 1782— es coronaria amb la confirmació de la sobirania de Carles III d'Espanya en el tractat de París de 1783. Menorca encara tornaria a ser ocupada pels britànics el 1798, com a conseqüència de la belligerància espanyola al costat del Directori francès, i retornada el 1802, per clàusula del tractat d'Amiens, per tal com Menorca era permutada amb l'illa de la Trinitat.

Sempre ha cridat l'atenció el creixement demogràfic de Menorca al llarg del segle XVIII i el desenvolupament d'unes activitats comercials i corsarials, que havien de potenciar la importància econòmica del port de Maó. Des que el 1722 el governador Richard Kane va traslladar els tribunals a Maó, prop de la seva residència habitual, s'ha interpretat que la capitalitat de l'illa hi passava des de Ciutadella on, no obstant, hi restarien la Universitat General i la Batllia General, a la darrera de les quals s'hi reservaven importants funcions judicials d'àmbit insular. Al fet de la capitalitat i de l'expansió comercial encetada arran de la Guerra de Successió a la Corona d'Aunstria (1740-1748), ha estat atribuït l'augment de la població maonesa; però no s'ha de descurar un altre fenomen més important: l'expansió agrícola, la qual donà lloc a la intensificació de tot el Migjorn de Menorca, especialment des de Ferreries a Maó. El creixement demogràfic no fou degut a l'expansió econòmica, sino a l'inrevés; i no fou un fenomen humà excepcional, sinó que fou general a la Mediterrània i ben conegut a tota l'àrea del Paísos Catalans.

També és cert que els menorquins van gaudir dels avantatges d'arrecerar-se sota el pavelló britànic per a fer de tragners de la mar i traslladar a terres hispàniques el blat nordafricà, que una situació de guerra impedia de transportar i negociar per si mateixos. L'anàlisi feta des

de Mallorca, quant a les activitats dels menorquins, havia de merèixer una interpretació plena de lògica i que podem sintetitzar amb paraules de la Memòria IV de la Real Sociedad Mallorquina de Amigos del País, que es manifesten atesa la reincorporació de Menorca per la qual cosa s'albirava un redreç ja que

*desde la reciente conquista de la isla de Menorca han cesado sus naturales de ser a Mallorca más perjudiciales en tiempos de paz por el dinero y comestibles que extraían con sus contrabandos e ilícito comercio, que no lo fueron en la última guerra por sus piraterías infinitamente más inhumanas y execrables que las de los argelinos.*

Hem d'insistir, però, en dues qüestions. L'exagerada importància concedida a la immigració d'estrangers: anglesos, italians, grecs i jueus, entre 1763 i 1781, que recents i acurats estudis demogràfics han permès de deixar en el seu lloc; és a dir que la corba demogràfica no es ressent de llur expulsió, mentre que el creixement vegetatiu de la població autòctona ja era important. En segon lloc s'ha de considerar la també exagerada importància que s'ha donat a les activitats comercials i corsarials. Si s'observa només la vila de Maó, és evident tal importància; però si s'analitza l'illa globalment, no és així. La producció agropecuària continuava essent la base de l'economia; de tal manera que els guanys del comerç van ser invertits en rendes censals sobre les terres i en l'apropiació de les mateixes terres per part de la nova burgesia; de tal manera que si bé això va repercutir en la intensificació dels cultius, per altra banda va completar el procés de desposseïció dels pagesos; és a dir que es va accelerar un fenomen que ja se'l detecta a finals del segle XVI. Sempre ha estat dit que a Menorca la terra havia estat en mans de la noblesa i aquesta és una altra solemne fallàcia. En primer lloc cal dir que el terme "noblesa" no és prou adient. Menorca havia tingut un anomenat braç militar de cavallers i donzells —poc més d'una dotzena de famílies— com a cúspide de la societat, però mai no hi van haver jurisdiccions ni estatus pròpiament feudals. Igualment hi ha hagut confusió sobre l'abast de la possessió de cavalleries. En primer lloc, no era condició necessària la de pertànyer al braç militar i tampoc no implicaven la propietat de terres, sinó el dret de percebre delmes i lluïsmes sobre determinades terres, el domini útil de les quals era d'altres persones emfiteutes. De fet, qualsevol posseïdor de terra era emfiteuta, és a dir que tenia obligació de lliurar anualment una desena part de la producció al senyor directe i també una desena part del valor de dites terres si les alienava onerosament. L'única diferència era que en terres de cavalleria el senyor directe era un particular i en les altres terres era el rei, i que el particular, senyor de cavalleria, tenia l'obligació de mantenir a punt un cavall i armes per a la defensa de l'illa; però aquesta prestació es va canviar per un tribut, precisament al segle XVIII. A

finals del segle XVI ja s'havia iniciat el procés d'apoderament de terres per part de ciutadans i mercaders, aprofitant la situació d'endeutament hipotecari dels pagesos. Però a finals del XVI eren escassos els no productors, els absentistes, que posseïssin dos o tres "llocs" (nom equivalent al mas del principat). Al llarg del XVII, al mateix temps que augmentava la població i s'intensificava el comerç, la terra passà paulatinament a mans de propietaris absentistes; els llocs foren subdividits i posats en mans d'arrendataris. Després de la frenada demogràfica a causa de la pesta de 1652, la població menorquina continuaria el seu ritme ascendent d'una manera que no tenia paral·lelisme a arreu d'Europa.

La mobilitat social no era un fenomen nou, l'enriquiment de determinades famílies solia dur implícit el desig d'honors socials i el fet es reproduï amb escreix durant el regnat dels anomenats Aústries menors. Mancada la Corona de recursos, van proliferar els nomenaments de cavallers i les concessions de comandes de noblesa. La invenció dels arbres de família amb arrels en hipotètics conqueridors de Menorca al segle XIII, és també d'aquesta època. L'entroncament interfamiliar produiria acumulacions de bens i la novetat d'establir successions fideicomisàries —costum que arrelaria en el segle XVIII— donaria lloc a la perpetuació de grans heretats totalment desconegudes abans del XVII. En gran manera, l'existència de petites parcel·les no respon als mateixos esquemes, la petita propietat —no sempre en mans de petits propietaris— era prou antiga i no s'originà al segle XVIII, com s'ha volgut que ho hagués fet el governador Kane, mitjançant la dessecació del Pla dels Vergers, per exemple, i que ja hem trobat intensament explotat abans del segle XVI i ja al llarg del mateix segle es produïren segregacions marginals dels llocs que afavoririen l'aparició dels anomenats casolans —llogarrets de població semidiseminada— que serien residència i suport econòmic dels assalariats de la pagesia i que en determinats indrets, acabarien per a facultar l'aparició de pobles com és el cas de Ferreries, al voltant de l'església parroquial, i d'es Migjorn Gran, abans i tot d'edificar-s'hi l'església. Al terme de Maó, mentre la zona de Tramuntana ja era pràcticament tota de propietaris absentistes a mitjan segle XVII, la part migjornenca romandria fins a dates molt tardanes en mans de cultivadors directes. Aquesta supervivència de pagesos senyors del domini útil, pràcticament en un sol municipi, s'explica en la més reduïda extensió dels llocs de la part oriental i en la altra qualitat dels terrers, els més productius dels quals són situats en la franja anomenada Mitjania; i tot plegat va permetre una supervivència econòmica que encara es veuria reforçada als segles XVIII i XIX, de tal manera que actualment encara hi resten cultivadors directes.

Calien les anteriors i llargues disquisicions perquè, en el cas present, l'evolució de la propietat ens explica l'evolució de la societat.

Al segle XVIII, els dos terços de l'illa, a la part occidental, continuava amb una economia eminentment basada en la producció agrària, amb un estament dominant de grans terratinents no productors radicats majorment a Ciutadella, i un gran nombre de pagesos, arrendataris al principi i cada vegada més com a parcers a mitges. A la part oriental —Alaior-Maó— al costat d'un estament ciutadà rendista, s'hi desenvoluparia una burgesia activa, de vegades nodrida pel braç mitjà de pagesos, que també reeixirien a romandre independents econòmicament. La menestralia no va experimentar una gran variació d'oficis: paraires, teixidors, sastres, assaonadors, sabaters; però augmentaren els ferrers i fusters i sobretot els picapedrers i manobres, des de les expansions urbanes dels XVII i XVIII i les obres de l'ampliació del castell de Sant Felip —a la boca del port de Maó. Altrament, la construcció naval ocuparia prop de mig miler de mestres d'aixa i calafats; el miler llarg de mariners de la nòmina del port de Maó, llevat d'èpoques d'ormeig de corsaris, eren majorment temporers d'estiu a tardor, èpoques de tràfic de les collites de cereals, però, des de 1782, impossibilitats d'accedir als ports nordafricans a causa de la situació de guerra amb la Corona Espanyola; els vaixells menorquins van estendre les singladures fins a la Mar Negra i fins a les Amèriques. Es palesa una majoria de població urbana, però cal posar esment que la població rural, en èpoques d'inferior població, mai no havia abastat més enllà d'un 30 0/o de la totalitat. Les característiques culturals menorquines es corresponien perfectament a un indret on l'economia continuava amb una preponderància de la producció agropecuària i una estamentació social que es reflectia a l'organització municipal que, com la jurisprudència tota, no havia esperimentat cap canvi malgrat el traspàs de la sobirania a una monarquia de trets ben diferenciats del que havia estat la Corona d'Aragó. Per tant, no té res d'extrany que la clerecia vagi mantenir el seu paper mentor de la ideologia i d'ací l'oposició a què els infants menorquins fossin encobeïts en unes hipotètiques escoles britàniques, que no s'havien de posar en marxa davant una resistència fins i tot a les reiterades amenaces governamentals.

La conquesta espanyola de 1782 no va comportar l'aplicació de cap Nova Planta a Menorca. Resulta curiós tal fet, dóna la sensació que el comte de Floridablanca, després de promoure la conquesta de l'illa, es vagi desentendre d'ella. Només el 1791, per la resposta que donaren els jurats de la universitat de Maó al Comandant General de l'illa, Antonio Pinedo de Anuncivay —resposta diferida mig any a la seva petició—, tenim notícia de la situació de l'ensenyament a Menorca: les universitats mantenien amb els ingressos tributaris escoles de primeres lletres i de gramàtica llatina. De fet la situació era exactament igual que al segle XVI —possiblement des d'abans—, i, com en el XVII, ens trobem també que els convents eren altres tants centres d'ensenyament tant

de primeres lletres com de llatinitat, incloses la Retòrica i la Filosofia. La llengua catalana era el vehicle normal de l'administració no obstant que les ordres dimanants de la governació, generalment, anaven redactades en castellà. No sabem ben bé com interpretar aquesta actitud, no ja dels governadors espanyols, sinó dels britànics. De tota manera el comportament dels consellers de les universitats —que eren qui prenién els acords— davant la documentació redactada en anglès en els primers temps de govern britànic, era de postposar els dictamens fins a la traducció dels escrits. Als llibres d'acords, redactats en català, només hi figuren en castellà aquelles respostes als governadors espanyols, quan convenia de precisar-les literalment per a la seva remissió.

El 1791, la universitat de Maó acceptà de contractar un mestre imposat pel governador Anuncivay, però no tancaren les escoles en català perquè: *las reglas y los métodos que observan los maestros són útiles, no obstant això: nos parece que se podrían y convendría mejorarlas estableciendo una Escuela española para que los niños aprendiesen este idioma que tanto necesitamos saber.*

Per tal de calibrar quina era la qualitat en matèria cultural dels frares menorquins, només tenim dues pistes: els fons de les biblioteques conventuals i els resultats dels estudiants qui amb el bagatge adquirit a l'illa reeixien en els estudis universitaris. Les biblioteques conventuals, que van servir de nucli a la formació de la primera biblioteca pública de Menorca —després de la desarmotització del XIX— tenen més de mig centenar d'incunables i un gran nombre de llibres de Teologia, Moral i Cànon, com és de suposar, però també és rica en temàtica jurídica i mèdica. A causa de la situació política del XVIII, els fills de la burgesia menorquina no van tenir altra opció que l'acadèmica per al seu enlairament social i per al seu modus vivendi, si no cabien en els negocis paterns, i pels estudis superiors van seguir el camí cap a França. Alguns, conservant la tradició anterior, es graduaven de batxillers a Mallorca i es doctoraven a Avinyó o Montpeller de teòlegs, metges, apotecaris i advocats, els quals, retornats a Menorca, aviat creien un nou ambient cultural. La Societat Maonesa de Cultura fou un exponent de la irrupció en el món de la cultura menorquina dels il·lustrats seglars, els quals crearen una biblioteca que la Santa Inquisició hauria expurgat, sino hagués estat suprimida pel legendari governador Richard Kane, el 1712. La dotzena i mitja de lletraferits que de 1778 a 1785 van tenir llurs reunions a la casa de Joan Ramis i Ramis, van donar un encuny neoclàssic a manifestacions culturals que abastarien totes les branques del saber. La llengua d'aquella societat fou la catalana i al català es farien traduccions de Young i Addison, com de Metastasio i Goldoni, o del mateix Voltaire. El mateix Joan Ramis escriuria les seves tragèdies *Lucrecia*, *Arminda* i *Rosaura* —la darrera, el 1783—. Val dir que quatre dels acadèmics accep-

tats a la Societat de Cultura eren oficials britànics.

Il·lustratiu de la consideració del català com a vehicle de cultura és el cas del Dr. Antoni Portella i Enric, diaca, qui el 10 de juny de 1761 s'adreçava a la universitat de Maó dient: *és notori que de los minyons qui segueixen las scolas de gramàtica de la llengua llatina, no se encontrara un qui la posseesca ab la deguda perfecció... este defecte tan notable en moltíssims menorquins no se pot atribuir a altre cosa que a la falta de mètode en lo ensenyar llatinitat... per esto, desitjós de evitar tots aquests perjudicis he determinat donar al públich una gramàtica en llengua menorquina...* tal gramàtica, encara seria reeditada el 1783.

El 28 de juliol de 1797, 36 signants d'un memorial reclamaven a la universitat de Maó per tal que subvencionés fra Francesc Pons, qui exercia de mestre de primeres lletres al convent de Jesús, i així es dedicés exclusivament a l'ensenyament de la gramàtica llatina. Encara el 1810 trobem notícia de fra Pons com a autor del *Nou methodo per aprendre per Principis fàcils la llengua llatina*, que seria publicat en castellà.

El període d'ocupació britànica de 1798 a 1802 seria tan breu com esponderós, però allò que volem destacar és l'actuació de l'advocat Nicolau Orfila —antic membre de la Societat Maonesa de Cultura— el qual va dur a terme, per encàrrec del governador Charles Stuart, la reforma municipal. Tot i que respectaria el sistema d'insaculació i sorteig per als càrrecs, hom va suprimir la representació estamental i es classificaren els possibles candidats al govern municipal d'acord amb els bens i rendes que posseïen. També va suprimir la ja inoperant Unversitat General i la Batllia General. Fou un efímer triomf de la burgesia menorquina perquè un cop retornada l'illa a la Corona espanyola, l'any següent, seria suprimit el sistema d'Orfila, per intervenció de l'aristocràcia aliada al poder de l'Antic Règim. Havent esclatat la guerra contra Gran Bretanya, essent Espanya aliada de Napoleó, Nicolau Orfila i vuit personatges més —entre els quals quatre advocats, un notari i un clergue— serien perseguits per anglòfils i empresonats per vuit mesos a Montjuïc, restant desterrats a Barcelona fins el 1808. És important de remarcar el canvi de mentalitat que s'havia produït especialment entre els advocats —n'hi havia 26, tots graduats a França— i que n'és bona mostra el conjunt de respostes donades a la Junta Suprema el 1809 a un qüestionari preparatori de la convocatòria de les Corts. Quant a la presència de menorquins a les noves Corts, responent que si quan l'illa era mig despoblada tenien representants a les Corts catalanes, bé n'havien de tenir aleshores; sobre si els espanyols d'Amèrica devien ser convocats, digueren que amb tot fonament, ja que tenien el dret de fer-se escoltar; altrament es van estendre en la necessitat d'una pregonera reforma de la Justícia i dels seus codis i la supressió de determinats tribunals anacrònics —sense esmentar quins— com també



precisaven la necessitat de reorganitzar la Hisenda i la Instrucció Pública...

El 1802, pel canvi de sobirania (16 de juny), acudí a Menorca el Capità General Juan Miguel de Vives. Poc abans de retornar a Mallorca va signar el següent ofici:

*consequente a lo que dije a V(uestras) Mag(nificencia)s; con f(ec)ha de 13 de este mes relativo al plan de estudios, he llamado al Reverendo Padre Custodio de Sn. Francisco de Asís, y al Prior del Carmen quienes me han informado tienen en la actualidad en sus conventos respectivos; en el primero Cathedras de Gramatica, Retorica, Filosofia, y Theologia escolastica y moral, y en el segundo de Filosofia y Gramatica, manifestandome el Padre Custodio tiene presentado un plan de estudios y establecimiento de un Colegio que podria ser muy util para la instrucción de este Publico, añadiendo que tambien seria facil poner una sala de Mathematica; pero como el examen de d(ic)ho plan nesecita tiempo para establecerle bajo solidos principios, y que seria tambien precisa la aprovacions del Consejo, podran V(uestras) Mag(nificencia)s hacerlo presente quando llegue el Governador de esta Isla, añadiendo solamente no es de mi aprovacion el que en las escuelas de primeras letras se enseñe a leer en menorquin por estar mandado por S. M. que en todas ellas deva enseñarse en español por ser Idioma General de la Nacion, y así se executa en Cathaluña y Mallorca, que es quanto se me ofrece decir sobre el expresado plan que dejo en la Secretaria de esta Governacion para quando se quiera arreglar este particular. Dios Gu(rd)e. a V. Mags. ms. as. Mahon 18 de agosto de 1802. Juan Miguel de Vives. S.S. Mag(nificos) Jurados de esta Universidad.*

No fer ni deixar fer.

Segurament que el pla d'estudis que s'havia perfilat no tingué efectes, perquè fins el 1820 es van succeir una sèrie de nomenaments de comissions i consultes als superiors dels convents sense que se'n pugui copsar cap solució al reiterat desig de posar en marxa col·legis que donessin resposta a les peticions de renovació educativa. Altrament, per iniciativa privada, la burgesia maonesa va intentar de crear un col·legi de senyorettes —on la llengua obligatòria havia de ser el francès! Segons consta en una petició col·lectiva de 15 de gener de 1810, 39 menestrals demanaven —a no s'expressa quin Ilm. Sr.— que amb fons públics s'establís una escola amb aules de dibuix i pintura, d'Àritmètica comercial, de Nàutica, dues de llengües modernes, una de Matemàtiques i Física experimental, una per a l'ensenyament de la segona part de la Gramàtica llatina

i Retòrica. La idea era clarament adaptada a les necessitats del moment, de l'economia vigent i de les persones que signaven la petició; tot i que a causa de la Guerra contra Napoleó la situació era crítica. Cal dir que aquest tipus d'escola responia al model d'una escola privada que anys abans havia funcionat per un breu temps sota la direcció de Karl Ernest Cook, un professor alemany —i no anglès com se l'ha suposat— que residí a Maó entre 1803 i 1805.

També és curiós d'observar com en l'època immediata a la devolució de Menorca, vagi florir un interessant intent de normalització gramatical duit a terme per Joaquim Pons Cardona, amb el suport del seu cosí Antoni Febrer i Cardona. L'obra de Febrer ens ha estat donada a conèixer pel professor Jordi Carbonell, el qual ha estudiat els manuscrits que es conserven a Menorca. Carbonell va copsar la importància del text imprès a Maó el 1804, titolat *Principis Generals de la Lectura Menorquina*, que primerament va atribuir a Antoni Febrer i que posteriorment n'ha descobert com a autor a Joaquim Pons. Això ens permet d'entendre que no es tractà d'una tasca en solitari i que en res no minva la importància de Febrer, la seva vàlua com a lingüista —és autor d'un diccionari menorquí-espanyol-francès-llatí— com a traductor i literat. Es interessant de reproduir algunes de les idees expressades a *Principis Generals de la Lectura Menorquina*:

*Coneixent que los principis de la lectura són el fonament de qualsevol ciència, totes les nacions, tots los pobles han procurat establir ab principis sòlids, ab una norma fàcil, les regles fonamentals del seu propi idioma... Aquests Principis tendran un triple ús: primerament ells són destinats a los qui comencen a aprendre a lligir. Aquests seran conduïts, com per una escala, a lligir perfectament, si segueixen, ab sistema les taules de mots de diferents sil.labes fins a les peces de lectura qui s'encontren a la fi de les regles. En segon lloc serviran per la direcció del mestre: puix les instruccions qui intermedien entre alfabet i les taules de mots li facilitaran l'explicació d'aquelles regles que los principiants deuen sebrer, antes que sen en estat de poder-les aprendre ab la lectura... finalment, aquests principis no seran inútils a moltes persones qui, coneixent-ne la pràctica n'ignoren la teoria.*

Més envant, en el mateix prefaci, encara diu:

*Jo he intitulat aquesta obra Principis Generals de la Llengua Menorquina, no perquè considèrie que aquesta llengua deguie el seu origen a Menorca... sino perquè essent feta a Menorca y per un Menorquí... no (és) únicament per els Menorquins, sinó també per els Mallorquins, Catalans*



*Valencians, etc. que jo he treballat aquesta gramàtica i no sols perquè tinguien un mètode per aprendre de parlar y escriure la seva llengua; sinó perquè púguen aprendre més fàcilment les altres llengües vulgars de l'Europa i la llatina...*

Podríem fer llargues disquisicions sobre el que suara hem exposat, però allò que preteníem era solament mostrar com en una reduïda base demogràfica, i geogràfica, s'hi mantenia determinat caliu cultural. Però, tanmateix, les condicions polítiques havien sofert un canvi. Al no intervencionisme cultural dels britànics va succeir una pressió sols comparable a la pressió fiscal duita fins a situacions extremes.

El mateix any de 1802, el Capità General Vives va fer contractar un mestre que va fer venir de Cartagena i que resultà inepte professionalment i personalment. La universitat de Maó el va haver de subvencionar mentre l'alumnat retornava paulatinament a les escoles conventuals. El 1809, quan la situació d'isolament de Menorca, a causa de la Guerra contra Napoleó, ho permetia, el mestre fou acomiadat. L'any següent, quan es va produir una sonada revolta separatista a Menorca, fou expulsat també el Bisbe —el segon de la nova diòcesi menorquina, creada el 1795— Pedro Antonio Juano, el qual deixà un rastre a tota mena de llibres eclesiàstics —registres parroquials i conventuals, llibres de comptes de confraries— ordenant, de vegades amb amenaces, l'ús exclusiu de la llengua castellana.

La independència menorquina de 1810 fou un episodi relativament curt —de març a novembre— i aquella burgesia que n'havia donat l'impuls —amb l'oposició sistemàtica de l'aristocràcia terratinent— va haver d'entendre la impossibilitat d'aquella estratègia i s'hauria d'integrar en l'opció política liberal jacobina, perquè no hi havia altre camí fressat pel liberalisme. Després del Sexenni absolutista, el 1820, la burgesia menorquina es llençà amb eufòria “por la senda constitucional”.

El setembre de 1821, el cap de la Sección de Instrucción Pública del Gobierno Superior Político de las Islas Baleares trametia a les autoritats menorquines el Reglamento General de Instrucción Pública. Els dos primers articles del qual diuen: *Artículo 1º. Toda enseñanza costeada por el Estado o dada por cualquiera corporación con autorización del Gobierno será pública y uniforme. Artículo 2º. En consecuencia de lo prevenido en el artículo anterior será uno mismo el método de enseñanza, como también los libros elementales que se destinan a ella.* En aquells moments, un capellà vingut de fora atenia els 250 alumnes de l'Escola Espanyola, que és el nom amb el que ha estat coneguda fins fa molts pocs anys l'escola altrament dita nacional.

El 1820, el govern va prohibir la importació de cereals i llegums de l'extranger; aquesta mesura protectora de la producció de la Meseta ha-

via d'enfonsar l'economia menorquina tota. La descapitalització dels mercaders menorquins era gairebé total a causa de les fortes exaccions tributàries de 1805 a 1814, a les quals calia afegir la contribució extraordinària pels fets de 1810, i encara no acabada l'Ominosa Dècada, el 1830, en produir-se la conquesta d'Alger pels francesos, es va accelerar l'emigració de menorquins ja iniciada en el Trienni Constituacional. A la fi, era el poble menut qui en pagava les conseqüències: entre 1830 i 1845, van emigrar, amb la documentació en regla, prop de 10.000 persones.

Tot escorcollant, encara trobem algunes mostres de l'ús públic del català, les més palpables als protocols notariais durant molts anys, però també a la premsa diària com aquell diàleg, tan a la moda de l'època, publicat al Diario de Menorca de l'11 d'octubre de 1836, que hem triat expressament. Intervenien en Bià i s'Esquirol:

*Bià: Com t'agraden, Esquirol todas aquestas cosas que surten ara dins es diaris?*

*Esquirol: Què vols que te digui? Jo no sé llegir. Algun dia acostum d'anar a sentir com lligen a ca's vesí; però s'Español per mí es Grego, jo no entench pelada, y en dia que no me lo explican en Mahonès, sempre m'en vatx en dejú.*

No hi ha dubte que qui això escrivia s'inventava els personatges però el fet del segon personatge no devia de ser insòlit.

El Eco Menorquí de 26 de març de 1837, un anònim comunicant s'adreça a la direcció del diari d'aquesta manera: *Senyors Redactors del Eco Menorquí. Molt Srs. meus: Esper que V. V. es serviran fer lo posible a fi de que el seu Eco publiqui en menorquí (puix que no sé expressarme de altre modo) el sigüent article...*

El Diario de Menorca de 8 de gener de 1837 hi trobem el següent anunci: *Hoy se representará a Beneficio del Batallón de Milicia Nacional de esta Ciudad la famosa y graciosa comedia, tan acreditada en este teatro, titulada EL FANATIC PER NOBLESA o sia EL MUSSON NOBLE*; es tracta, sens dubte de *Le Bourgeois Gentilhomme*, i pel context de l'anunci sembla una de les diverses traduccions de Vicenç Albertí fetes entre 1815 i 1820. Les representacions de les tals obres serien un fet eviden almeny fins 1842. De la situació posterior ens resta molt per investigar i reflexionar. Menorca no va conèixer la Renaixença. Sembla com si el retard en perdre la identitat en les manifestacions culturals no va permetre d'evitar la precipitació en un provincianisme encara molt acusat devers els anys trenta del segle present. Des dels anys seixanta es començà a albirar un cert recobriment, però encara ara patim una situació escolar —sobretot a Maó— en la qual ens trobem lluny d'una situació normal, fins i tot lluny del que caldria esperar de la vigència de la llengua col·loquial. Tot just ahir (29 d'abril de 1986) el Parlament de la Comuni-

tat Autònoma de les Illes Balears ha aprovat per unanimitat la Llei de Normalització Lingüística. El diari "Menorca" d'avui duu a primera plana, entre altres, la següent manifestació del Vicepresident de la Comunitat Autònoma: *A partir d'ara, la política lingüística del Govern vol ésser justa, comprensiva i prudent perquè la llengua ha d'ésser un element d'unió i d'integració. Des del Govern, la normalització lingüística s'ha de fer d'una manera raonable, realista i enfora de radicalismes i sectarismes, com també lluny de rancors. Jo m'hi crec obligat a afegir: i que la prudència no ens faci traïdors.*

#### SUMMARY

Having analyzed the socio-economic context, we contribute important data which help the understanding of the evolution of education in the island of Menorca. Special emphasis is given to the English period of occupation which is relatively unknown.

# CULTURA POPULAR ORAL I EDUCACIÓ: LA QUESTIÓ DE LES RELACIONS SOCIALS EN EL REFRANYER

JORDI VALLESPÍ SOLER

## I. INTRODUCCIÓ

### La cultura popular

Cultura popular, regionalisme cultural, identitat cultural, cultura oral, cultura viva, cultura quotidiana, cultura ordinària, sub-producte cultural, cultura marginada, cultura dominada, folklore, cultura sub-alterna...; els mots són molts per a adonar-nos de les realitats o de les experiències culturals que designen aquests conceptes. "...*nombroses experiències d'animació cultural volen donar veu a allò que acordam anomenar, a manca d'un terme unívoc satisfactori, les cultures populars*" (Labourie, R., 1977; pàg. 8).

Són també moltes les significacions que se solen atribuir a l'expressió "cultura popular". J.M. Udina (1973; 821) en proposa tres: l'esforç de promoció cultural entre els treballadors, una acció cultural alliberadora o revolucionària i l'afirmació cultural d'un poble o d'una minoria humana. J.C. Barthez (1977; 41) ens diu que parlar de "cultura popular" és referir-se a aquella contraposada a l'altra cultura que ja no té necessitats d'adjectius per a ser qualificada. Per Alcover-Moll (1926-1962; 845) es tracta d'un "*conjunt de produccions intel·lectuals, artístiques i utilitàries, amb les quals un poble manifesta la seva mentalitat i manera d'esser*". Per a I. Moll (1980; 4) la "*cultura popular entesa en el seu sentit ampli, està constituïda per les cançons populars i els proverbis, apareix darrera les faules, dels contes i de les supersticions, però també comprèn les eines de treball, els instruments de la vida quotidiana, les formes de vestir, les formes de viure, l'hàbitat, el joc i l'espai...*" Segons M. Imbert (1977; 17), "cultura popular" significa, etnològicament i sociològicament, gènere de vida tradicional d'un país determinat.

Per la seva part el mot "poble" es refereix al conjunt de persones, anònim i indiferenciat, que té una vida constant revelada per la seva activitat (A. Ferrer, 1965; pàg. 7); és una unitat social que es caracteritza per "*ocupar una àrea o extensió geogràfica duradera en el temps encara que subjecta a canvis i per estar constituït per individus i grups d'individus amb una vinculació entre ells...*" (J. Caro Baroja, 1979; 16); el mot "poble" fa referència, en definitiva, a un grup d'homes d'un mateix país, que viuen baix unes mateixes lleis, i, per extensió, conjunt d'homes que tenen un tret idèntic: religió, origen... —aspecte unificador i integrador del concepte— i part de la nació considerada per oposició a les classes més acomodades o més instruïdes -fenòmen de diferenciació social i segregació- (M. Imbert, 1977; 15): "Popular", com podem veure al Diccionari Català-Valencià-Balear d'Alcover i Moll ja citat (Vol. VIII, pàg. 747), esdevé un adjectiu que s'aplica a tot el que fa referència al poble, a tot el que li pertany.

Un altre concepte que cal considerar detingudament és el, de "folklore" <sup>1</sup>, com a sinònim de cultura popular -segons es desprèn de les diverses definicions-, malgrat s'utilitzi amb molta freqüència com a sinònim de cultura popular oral o art verbal. Segons J. Caro Baroja (1979; 13 i ss.) el "folklore" és la "*ciència de la tradició, ni més ni menys*". La Gran Enciclopèdia Catalana (Vol. VII, 558) ens dona dues acepcions: "*conjunt de tradicions (musicals, artístiques, culturals, etc.), costums, llegendes i dites populars*"; i com a disciplina que "*estudia les tradicions, els costums, les llegendes i dites populars*". El DCVB (Vol. V, pàg. 947), en la seva definició, abraça les dues anteriors: "*conjunt de tradicions, creences, llegendes i costums populars, i llur estudi*". "Folklore" significa saviesa popular i abraça tots els coneixements que es trameten oralment i totes les habilitats o tècniques que s'aprenen per la imitació o per l'exemple, així com els productes resultants (W. Bascom, 1973, pàg. 20). Per tant, els objectes fabricats en sèrie i els coneixements apresos mitjançant llibres o una educació formal són part de la cultura -que comprèn la totalitat del saber- però no perteneixen al folklore. El concepte "folklore" es refereix, en definitiva, a tot allò que és popular: l'art, l'artesanía, els vestits, els costums, les creences, la medicina, les receptes, la música,

(1) Fins a l'any 1846 es designaven amb el nom de "Popular Antiquities" als estudis de les tradicions, les antiquitats i la literatura popular. El 22 d'Agost de 1846 William John THOMS publicà una carta al número 982 de la revista *The Athenaeum* de Londres, on proposà el mot FOLK-LORE (poble-saviesa) per a abraçar aquests estudis. W.J. THOMS proposava la utilització del concepte folklore per a la ciència dedicada a l'"estudi dels usos, costums, cerimònies, creences, romanços, refranys, etc. d'altre temps" que encara restaven en el poble (CARO BAROJA, 1979; pàgs. 33 i ss.).

els balls, els jocs, els gestes, la parla i totes les manifestacions orals que han estat qualificades de literatura popular, però que responen més exactament a la denominació d'art verbal o oral.

Després d'aquestes breus consideracions, què cal entendre per cultura popular?, com l'hem de definir?.

Abans de tot he de dir que la cultura popular es defineix pel que no és; no és una cultura de masses, que no és en cap cas una producció popular; no és tampoc una cultura de minories o de països en vies d'independència, la dinàmica social dels quals comporta sovint una determinant cultural; no és una cultura tancada, definitivament constituïda, morta o fosilitzada. *"La cultura popular és un conjunt coherent de pràctiques culturals, de normes i criteris culturals, de símbols i de representacions, de creacions i d'objectes que expressen la totalitat de l'existència quotidiana popular"* (P. Besnard, 1977; 58).

Ll. Prats (1980; 10-11), per la seva part, ens diu que la "cultura popular" es defineix per oposició: *"La seva sola formulació presuposa l'existència d'una cultura no-popular, una cultura d'èlit (...) La cultura popular es podrà definir, així, com la cultura dels que no estan integrats en la cultura no popular (...) La cultura popular esdevé, doncs, la cultura de tots aquells estaments socials que no tenen accés a la Cultura"*. Més envant segueix dient *"només la cultura produïda pel poble i per al poble, pot ser considerada lícitament cultura popular (...) La cultura popular quedaria definida com cultura autònoma dels estaments populars enfront de la imposició de la cultura de masses (...) La cultura popular és la cultura de cada grup cultural, de cada forma de vida, de cada àrea geogràfica, de cada moment històric, que ha d'esser estudiada en tota llur complexitat i en tota llur especificitat"*.

Antoni Gramsci, que també defineix el folklore per oposició, diu que es tracta d'*"una concepció del món pròpia dels estrats socials subalterns, en oposició a la concepció del món oficial"* (1976; pàg. 293). Com afirma G. Janer (1980; pàg. 15), *"la importància de l'observació de Gramsci radica en la superació del concepte de cultura popular com un fet pintoresc o curiós i la proposta d'una anàlisi profunda d'aquesta cultura amb la intenció de penetrar en la concepció que n'han tingut del món les classes subalternes"*.

Completam aquestes definicions amb la que ens dona M. Imbert (1977; pàg. 16), per a qui les cultures populars són aquelles *"maneres col·lectives de pensar i sentir, el conjunt de continguts, institucions i obres que, en un medi donat, són al mateix temps la causa i l'efecte de la cultura personal d'aquells que pertanyen a aquell medi"*.



## La cultura popular oral

La cultura popular oral és de l'àmbit de la cultura popular que comprèn: rondalles, llegendes, mites, tradicions, refranys, endevinalles, acudits, cançons, fòrmules màgiques, etc. és a dir, tota la literatura popular oral, tant en prosa com en vers (W. Bascom, 1973).

Cultura oral, art verbal i literatura popular són els termes més emprats per a designar aquestes formes tradicionals de saviesa popular.

La cultura oral pertany al patrimoni cultural de la majoria d'una comunitat lingüística (G. Zarate, 1977; pàg. 137). No té un creador únic i oficial; la comunitat és a la vegada la creadora i la transmissora del saber. *"Les cançons populars no són encara populars quan brollen de la boca dels glosadors ni tampoc ho foren els romanços en sortir de la ploma del trobador"* (R. Ginard, 1955; pàg. 23).

Es universal i normativa, trameten uns models de coneixença, susceptibles d'evolució, i unes pautes de comportament, com assenyala G. Zarate (1977; 136). Referint-se al relat, A. Colombres (1978; 8), ens diu que és internacional, trans-històric i trans-cultural des del moment en què tots el grups humans el tenen i pot ser assaborit en comú per homes de cultures diverses i fins i tot opostes. I.R. Ferre (1980; 36-40) parlant dels contes de fades, ens diu que solen ésser representacions antiquíssimes dels eternes drames amb els quals es troba l'home; encarnen una experiència acumulativa, un esforç per a preservar la saviesa del passat en diverses situacions, trametent-la a les altres generacions; per això els seus conflictes són sempre universals i descriuen la lluita de l'heroi —alter ego del nin—, per a resoldre'ls amb èxit.

Les cultures orals són també funcionals (G. Zarate, 1977; pàg. 236) i tan sols s'interaccionen "in vivo" (A. Stefani, 1977; pàg. 147). Aquestes dues característiques són també apuntades per A. Colombres (1978; 29), encara que aplicades concretament al relat popular.

Segons J. Goody (1980), en general, es poden establir tres vies d'adquisició de coneixements en les societats de cultura oral: l'experiència tramesa a cadascú, de manera informal, en les relacions amb els altres individus del grup; l'experiència comunicada a cadascú, segons un ceremonial previst per a aquesta finalitat, per altres individus del grup; finalment, una experiència rebuda d'agents no humans.

Pel que fa a les diverses formes de la cultura popular oral, els folkloristes distingeixen diferents formes o gèneres d'art oral, però fins ara no s'ha establert una terminologia fixa ni unes categories universals. Després de l'anàlisi de diverses classificacions tot partint, bàsicament, de les proposades per J. Miralles (1980), G. Zarate (1977) i W. Bascom (1973), podem classificar la cultura popular oral en quatre grans grups: la narració

en prosa: mites, llegendes i contes populars; les endivinalles; els aforismes; i els poemes, travallengues i fòrmules orals vàries.

## El refrany <sup>2</sup>

Entre les formes de la cultura popular oral hi cal situar, sens dubte, al refranyer que és un recull d'expressions populars on es troba condensat el saber del poble i és part del patrimoni col·lectiu que comporta una major càrrega de valors, com assenyala encertadament L. M. Lombardi (1975; 146). Els refranys són fruit de l'experiència i de l'enginy i es constitueixen en refranys després d'haver-se repetit un fet reiteradament i una boca sentenciosa haver-los donat forma. Afirmen com a realitat evident un aconteixament repetit i ben observat. És una resposta concreta a una situació donada, la qual cosa no és contrària al seu caire ambivalent (J.G. Campos i A. Barella, 1975; pàg. 192) i fins i tot polivalent.

Invariable en el seu enunciat, pot respondre a un nombre il·limitat de situacions paralel·les i propaga uns esterotipus morals sobre els quals es recolza la moral pràctica d'una comunitat (Zarate, 1977; pàg 138). El seu contingut pedagògic és sempre d'ordre moral o pràctic. Cada vegada que es recita un refrany es dona una comunicació de sabers i un recolçament de valors.

La seva funcionalitat educativa és indubtable i evident des del moment en què proposen una pauta de conducta i comuniquen, d'una forma sintetitzada, el sistema axiològic del poble.

El seu valor és extraordinari, sobretot perquè no imposen cap norma d'actuació sinó que tan sols les proposen, suggereixen unes determinades accions i indueixen a la reflexió. Es tracta certament d'accions condicionades, però cal tenir present que aquest condicionament és fruit de la llarga saviesa del poble que ha anat observant la conducta humana en moltes de situacions al llarg del temps. Els refranys són fruit de l'observació i arriben pulits i matitzats per l'experiència.

A més, la vella saviesa del poble executa una acció permanent durant tota la vida de l'home. Tal volta més sobre els adults que no sobre els nins ja que el refrany es resisteix a una comprensió immediata i el seu

(2) Després de l'anàlisi dels diversos conceptes que freqüentment s'empren d'una forma indiscriminada, consider que es poden utilitzar com a sinònims els termes d'adagi, aforismes, axioma, parèmia, proverbi i refrany i, per altra part, també ho són dita, frase feta, frase proverbial, locució, locució adverbial i locució proverbial. Per a més informació —a més de la bibliografia que es cita—, vegi's l'apartat 1.7.1., pàgs. 53 i ss., de la meua tesi de llicenciatura "Estudi axiològic del refranyer mallorquí. La funció educativa del proverbi", llegida a la Universitat de Palma de Mallorca el juny del 1981.

veritable sentit no es pot extreure de la simple comprensió literal. Es tracta també d'una ensenyança fragmentada: el refrany no deixa escapar mai la seva saviesa sinó és gota a gota.

L'ensenyança del refrany és informal, no té una marcada intencionalitat educativa; transmet els seus coneixaments d'una forma subtil i dissimulada. Aquest fet no exclou que hagi de ser considerat com un subsistema del sistema educatiu dels pobles ja que tota manifestació cultural, conscient o inconscientment, inculca unes pautes de conducta i comunica uns coneixements.

## 2. LES RELACIONS SOCIALS EN EL REFRANYER MALLORQUI

La realitat testifica que les diferències socials existeixen i que ens vénen imposades per la força. Tot partint del refranyer, cal assenyalar que només en abstracte tots som iguals en quant a homes; però, a l'hora de la veritat, l'esser pobre equival en freqüència a no existir, a no comptar per a res, i qualsevol altra condició és millor que aquesta. Per una banda hi ha els rics, als quals tot els és lícit, llurs errors són tapats pels doblers, ells tenen el poder i estan en millors condicions per a adquirir cada vegada més riqueses. A l'altre costat estan els pobres; a aquests tot els va malament, el bé es transforma freqüentment en mal, ells paguen les conseqüències de qualsevol canvi, són, en definitiva, les víctimes predestinades i estan sempre disponibles a qualsevol abús.

No és ara el moment ni l'ocasió d'analitzar a fons el tema, però sembla que el principi de domini d'un grup social sobre un altre, coincideix amb el sorgiment de les ciutats i amb la conseqüent necessitat d'una producció agrícola destinada a grups diferents.

Escriu Gordon Childe (1963), en un intent de síntesi de la humanitat, fixant-se i tenint com a base les més importants revolucions econòmiques, que a una tercera fase iniciada als valls del Nil, del Tigris, de l'Eufrates i de l'Indo, fa uns cinc mil anys, es constituïren les primeres ciutats: *"la societat va obligar als pagesos a produir un excedent de queviures sobre el presupost econòmic i acumulant aquest excedent el va utilitzar per a mantenir una nova població urbana: artesans, mercaders, funcionaris..."* (Pàgs. 28 i ss.).

Aquest procés, que l'autor inicia a Mesopotàmia, s'accentua a les següents èpoques i evoluciona de distinta manera als diversos indrets fins arribar als nostres dies.

És un fet, per tant, que es donen unes desigualtats entre les persones. La responsabilitat d'aquest fet es fa recaure amb freqüència en Déu, la qual cosa fa que es consideri impossible d'eliminar i que, en conseqüència, s'ha d'acceptar tal com es presenta.

A continuació intentaré constatar amb els refranys les afirmacions precedents i com són aquestes diferències, estructurant-ho en quatre apartats, malgrat els seus íntims lligaments.

### La desigualtat social

Cal assenyalar, abans de tot, alguns refranys que fan referència a la igualtat de tots els homes, encara que, com ja s'ha dit, sigui d'una forma prou abstracte i molt general.

S'han de destacar baix d'aquest concepte les parèmies que al·ludeixen als moments més importants de la vida:

*"En el néixer i en el morir, tots som iguals"*<sup>3</sup>

Referits a aquests dos conceptes de naixement i mort, és on trobam els més:

- . *"Tots som fills d'Adam i Eva"*
- . *"La mort és filla d'Igualada"*
- . *"Tant mor el rei, com el papa, com aquell qui no té capa"*

N'hi ha alguns altres, també molt genèrics, que semblen més la constatació d'unes veritats evidents que no un desig de superació o d'impugnació de la desigualtat:

- . *"El sol surt per tothom"*
- . *"Tots som iguals en estar a les fosques"*

Són realment molt pocs els que censuren aquesta situació i que evidencien un sentiment de disconformitat, de manera tal que se'ls pot apuntar com a excepcions:

- . *"O tots moros o tots cristians"*

Altrament, els que fan referència a la desigualtat i constaten com a cosa normal aquest fet, són molt més nombrosos:

- . *"Mai s'aplega un corb amb una cadenera"*
- . *"L'ovella amb el llop no fa parella"*

(3) Els refranys utilitzats a aquest article procedeixen majoritàriament de:

- . ALCOVER, A M<sup>a</sup>. *Rondaies Mallorquines*. 24 volums. Ed. Moll, Palma de Mallorca.
- . ALCOVER, A. M<sup>a</sup>. i MOLL, F. B. *Diccionari Valencià-Català-Balear*. 10 volums. Ed. Moll, Palma de Mallorca.
- . GINARD, R. 54 quaderns manuscrits que, baix els títols genèrics de "Castellà-Mallorquí", "De la llengua catalana", "De la nostra llengua" i "Coverbos i dites de Mallorca", foren escrits entre els anys 1919-1972.

Així, el folklore ens diu que no podem ser tots iguals:

- . *"Els dits de la mà no són tots iguals"*
- . *"No tothom port seure en es banc de's batle"*.

i presenta com a necessària i convenient per a una millor harmonia col·lectiva, l'estratificació social:

- . *"Dos aucells a una espiga, no lliga"*
- . *"Dos galls dins un galliner no canten bé"*.

Es tracta de què cadascú s'identifiqui amb el que li ha tocat ésser i desenvolupi la seva funció dins la societat:

- . *"Si tots fossim iguals, qui portaria els gegants?"*

sense intentar sortir-ne ja que cadascú té assignat el seu rol i no hi pot fer res:

- . *"Els grans sempre van davant, per coixos que siguin"*.

La millor actitud serà, en definitiva, la d'acceptació i conformació davant les desigualtats perquè "així és la vida":

- . *"Uns pugem i altres davallen i això és el món"*.

### La riquesa i la pobresa

És aquesta qüestió un tema obligat quan es parla de les desigualtats socials i, encara que es podria tractar conjuntment per ésser similars no tan sols els continguts sinó també les conclusions, he preferit veure-ho separatament perquè és una forma de profunditzar una mica més, al mateix temps que es fa més comprensible la problemàtica i les actituds del poble pel que fa a llurs relacions.

En cap moment es dubta del gran poder que exerceix la fortuna en la societat.

Des d'un caire personal, es pot constatar que és més fàcil aconseguir l'èxit davant qualsevol empresa, si una persona és rica:

- . *"Amb els doblers armen culleres"*
- . *"Diners al comptat, troben soldats"*

encara que sigui una tasca molt difícil, ja que:

- . *"Clau d'or obri qualsevol pany"*
- . *"Qui paga, regeix"*,

i també ajuda de bona manera, la riquesa, a l'ascensió estamental dins la societat:

- . *"Qui té doblers, vola; i qui no en té, rodola"*
- . *"Bons modes i doblers, fan els homes cavallers"*.

Podria semblar, de totes formes i a la llum del refranyer, que l'opulència no és bona del tot ja que també comporta els seus invonve-

nients com és, per exemple, que ens fa oblidar que allò que més costa més s'estima:

. *"Massa guany, espenya sa bossa"*,

o que és contrària a l'estalvi, considerat com a cosa bona:

. *"Com més espardenyés, més n'espenyes"*,

però es tracta d'una imatge falsa ja que l'abundància comporta moltes més avantatges que inconvenients:

. *"Per massa pa, no hi ha mal any"*

. *"L'abundància mata la fam"*

. *"Val més ésser gran de bades, que petit per força"*.

Així i tot hi ha alguns valors que es poden comparar i es desitgen tant com la riquesa. Els doblers no ho són tot:

. *"Cop de bossa no és mortal"*

. *"Val més home sense diners, que diners sense home"*,

i hi ha algunes qualitats morals com l'honradesa o la bondat, que són valorades per damunt dels tresors:

. *"Més val fama que diners"*

. *"Més val bondat que diners"*.

L'amistat és una altra d'aquestes qualitats que es prefereix a la riquesa:

. *"Més val un bon amic que un parent ric"*

i aquesta a més d'ésser un perill constant, al qual s'ha d'estar alerta:

. *"Si vols amic algú, que no sigui més ric que tu"*

. *"Déu no et faci mai tan ric, que no coneguis ton amic"*

es presenta com un concepte completament antagònica al de l'amistat:

. *"L'home ric no té parent ni amic"*.

Amb tot, no s'ha de menysprear el gran valor que es dóna als doblers. Hi pot haver altres valors comparables i fins i tot que la superin, però la cultura popular no ens permet oblidar que:

. *"L'home val tant com té"*

. *"Oros són trumfos"*

. *"La capa, tot ho tapa"*

Analitzades algunes parèmies que fan referència a la riquesa, vegem ara les referides a la pobresa que ens serviran per a arrodonir el tema.

Al primer cop d'ull, pot semblar que la pobresa és considerada com un valor o una qualitat tan alta, o superior a vegades, a l'abundància.

Si ens hi fixam més detengudament ens adonarem de què es tracta d'una falsa imatge.

És veritat que hi ha alguns refranys que menysvaloren la riquesa (o supra-valoren la pobresa, com es vulgui dir) remarcant qualitats, que ben bé es poden compaginar amb la riquesa, mijançant comparances o sentències que poden donar la impressió d'incompatibilitat:

- . *"Val més esser pobre i honrat, que ric i mal mirat"*
- . *"El pobre honrat de tots és apreciat"*
- . *"L'ofici del burgès; menjar i beure i no fer res",*

però la gran majoria es refereixen a la pobretat com a una situació que presenta molts d'inconvenients i poques avantatges:

- . *"Tramuntana no és abric, i home pobre no té amic"*
- . *"Poeta pobre, no fa bon vers".*

Donades aquestes premises, tan sols una pot ser la conclusió:

- . *"No es pot esser pobre per cap preu"*

Amb tot, com aquesta condició ens ve donada és molt difícil sortir-ne, per al·lo de què "la riquesa fa riquesa":

- . *"L'aigua, a la mar va"*
- . *"El poder, apodera";*

el pobre, davant el ric i el poderós, actuarà amb por, respecte:

- . *"Homo ric, mal enemic"*
- . *"Al l'home ric, no li toquis el vestit"*

i sobretot amb resignació i conformitat:

- . *"Al ric pegaràs i cridarà, al pobre pegaràs i callarà".*

Ens ve com anell al dit, per a cloure aquest apartat, recordar la darrera estrofa del poema "Un pi" del nostre poeta Pere d'Alcàntar Penya, que reflexa feelment aquest respecte i sumisió al poderós:

- . *Però primer és el públic que ningú,*  
*i ara pateix tothom per amor d'u,*  
*i no és just que el pecat del llenyater,*  
*d'aquí que arrib la lluna de Gener*  
*el pag qui res no n'és.*
- . *Es que així li convé al senyor Marquès.*
- . *Ah!... si així li convé al senyor Marquès,*  
*fe't comptes, caminer, que no he dit res!"*

### Les relacions de poder

Ens diu S. Ossowski (1970; pàg 24) que "considerant el folklore ens donam compte fàcilment que la concepció més popular, o al meys la

*més importat socialment, referent a l'estratificació social, és la concepció dicotòmica: la divisió de la societat en dos grups fonamentals, el grup dels que estan adalt i el grup del que estan abaix”.*

Aquesta nota es podria apuntar indistintament a aquest apartat o a l'anterior, on hi hem constatat amb el refranyer aquesta opinió, que l'autor fonamenta en llegendes i rondalles populars. De totes formes, dins aquest apartat, es reafirma aquesta idea que es complementarà amb el pròxim.

De principi l'autoritat es presenta com una cosa útil i necessària per a una convivència harmoniosa entre els homes:

- . *“On no hi ha cap, tot són cues”*
- . *“Allà on no hi ha moix, ses rates van a lloure”.*

Es recalca la idea d'acceptació del lloc que li correspon a cadascú dins l'organització social:

- . *“Allà on hi ha galls, no hi canten gallines”*
- . *“Allà on hi ha patró, no manen mariners”*

i de les conseqüències que en deriven d'aquesta situació:

- . *“Qui comanda fa la llei”*
- . *“Van les lleis per on volen els reis”.*

Les actuacions dels qui tenen el poder solen ésser autoritàries i dominants:

- . *“Qui té la pella pel mànec, fa anar l'oli allà on vol”*
- . *“Qui està més alt, predica”;*

anul·lant tota possibilitat de democratització d'aquestes relacions ja que és necessari que hagi sempre qui estigui per damunt dels altres:

- . *“Allà on manen tres, en sobre dos”*
- . *“Mai moren batles”.*

al mateix temps que es deixen ben clares les facultats dels que regeixen la societat o estan en una posició superior:

- . *“Carros de rei, llebres agafen”*
- . *“L'àguila no caça mosques”*
- . *“Qui té plats pot fer tests”.*

Les equivocacions dels superiors solen ésser disculpades o imputades als súbdits:

- . *“Qui mana, mai té culpa”*
- . *“Qui mana, fa el que vol”*

Les equivocacions dels superiors solen ésser disculpades o imputades i es justifica la realització de coses absurdes perquè està clar que:



. *"Qui mana, mana"*.

El que convé, per tant, és estar a bé amb l'autoritat:

. *"Bo és tenir parents a Cort"*

. *"El qui troba bon padri, ja ha correput mig camí,*

i sotmetre's amb respecte i sumisió a la seva voluntat i no rebel·lar-se mai ja que tanmateix és evident la impossibilitat d'un canvi favorable:

. *"Del color del Rei, se tinyen els vassalls"*

. *"La merda del patró no put"*

. *"Qui al cel escup, s'escup damunt"*.

El que cal fer, en definitiva, és acceptar amb resignació l'ordre establert i conformar-se amb la pròpia situació, malgrat no sigui gaire envejable:

. *"Ara que ets morter, para; quan seràs massa, ja picaràs"*

. *"No et posis amb qui pot més que tu"*.

### La justícia humana

Tractat el problema de la desigualtat a un nivell general i analitzat detingudament en el camp concret del poder material reflexat en la riquesa i també en l'autoritat, vegem-ne ara el que es pot considerar una de les principals conseqüències o, en definitiva, el resultat d'aquestes relacions.

La justícia humana és el camp que ens serveix d'exemple concret per a constatar la importància del poder i la seva significació en les relacions socials.

Abans de tot hem d'assenyalar que la saviesa popular valora enormement en concepte de justícia i té ben clar el que és just:

. *"Qui té la culpa, que pagui la pena"*

. *"Qui té el treball, que tengui el profit"*

i les condicions i circumstàncies que han de concórrer perquè s'actui amb rectitud:

. *"La raó no vol força"*

. *"Com ses parts són oïdes, se fa sa sentència"*.

On poden atendre millor el que anam dient és en els proverbis que es refereixen a la necessitat d'acceptar les conseqüències dels nostres actes:

. *"Qui ha embolicat el ram, que el desemboliqui"*

. *"Qui l'ha parit, que l'engronsi"*

i en aquells que deixen constància de què els resultats són conseqüència del propi comportament:

. *"D'es teu pa faràs sopes"*

De totes formes es pot constatar que, objectivament, la forta estimació de la justícia queda menysvalorada per la càrrega de transcendentalisme que comporta, com molts d'altres caires de la vida:

. *"Qui fa les parts i s'enganya, Sant Pere l'escanya"*

. *"Lo de mal just, fa perdre lo de bon just"*.

Es recorda que totes les malifetes arriben a ser castigades encara que de vegades s'estorbi en venir el càstig:

. *"La justícia mai se cansa"*

. *"Erro de compte sempre es troba"*.

No es pot parlar d'una relació completa i directa, però no hi ha dubte que estan mesclats i estretament lligats els dos conceptes:

. *"Les coses justes, Déu les vol"*.

Amb tot, les situacions d'injustícia són molt freqüents i qui no té poder suficient per a sortir-ne, es justifica donant-li aquest valor transcendent, que es pot traduir per resignació.

La manca de justícia també queda prou manifesta en el refranyer:

. *"Esdevé l'honra a qui no la mereix"*

. *"Els justs ho paguen pels pecadors"*

. *"Uns treballen i altres en treuen el profit"*

i es tradueix en por i desconfiança davant la justícia humana i els qui l'administren:

. *"Feta la llei, feta la trampa"*

. *"Sa consciència era verda, i la se menjà un ase"*;

el mateix refranyer ens comunica que la professió de notari, d'advocat o de procurador és molt exposada a caure en temptacions de corrupció:

. *"Notari i home de bé, no pot ser"*

. *"Advocats i procuradors, a l'infern de dos en dos"*.

Així les coses, el que més convé és arreglar les discussions a les bones abans que portar-les al jutge:

. *"Val més mala compostura que bon pleit"*

. *"Home que pledeja, pobre segur"*

. *"Lo que s'ha de menjar la justícia, mengem-nos-ho nosaltres"*;

ja que en els plets no sol guanyar precisament el que té raó, sinó el qui té amistat o influència dins la Cúria:

. *"A bé o mal andar, de ta part l'escriu"*.

A més, el poble no es cansa de repetir-nos que la justícia huma-

na sol exercir-se només contra els pobres i desemparats, i no contra els poderosos:

. *“El ric sempre té raó”*

. *“La força és feta pel desdixat”*

. *“Amb raó o sense raó, el pobre a la presó”.*

Acabam aquest apartat amb una cançó popular mallorquina que, no essent el cançoner l'objecte formal del present treball, clarifica millor que amb qualsevol altre tipus d'explicació tot el que hem dit:

*“La força és pel desdixat,  
no ho puc veure amb sang freda;  
cap mai n'hem vist de penjat  
que dugués calces de seda”.*

### 3. CLOENDA

La qüestió de les relacions socials, com acabam de veure, respon perfectament a l'estructura pròpia de l'Antic Règim. Ara bé, el refranyer fa referència, pràcticament, a dos grans grups: els qui tenen el poder, els rics, els dominadors, els qui estan adalt i els pobres, els necessitats, els qui depenen normalment dels poderosos, els qui estan abaix.

Els refranys constaten aquesta desigualtat social i la consideren un fet lògic i natural; fins i tot necessari i convenient per a una convivència harmoniosa i un desenvolupament pacífic de la societat.

Per això s'ennalteix el respecte i la submissió, la resignació i l'acceptació de les diferències i es rebutja tota mena de rebel·lió perquè tammateix tot intent de democratització és inútil i a voltes es torna contra els mateixos inconformistes.

La justícia humana es presenta com un exemple concret de les desigualtats socials. Els pobres es malfien de la justícia freqüentment ostentada pels poderosos. L'única solució que li resta al dèbil, davant la corrupció i els favoritismes, és el conformisme i el transcendentalisme, en la ferma creença del fet que algun dia es farà justícia.

## BIBLIOGRAFIA

- ALBET, M.: 1974, "Folklore" a *Gran Enciclopèdia Catalana*, vol. VII. Ed. Enciclopèdia Catalana, S.A., Barcelona.
- ALCOVER, A. Ma i MOLL, F. B.: 1926-1962, *Diccionari Català-Valencià-Balear*, 10 volums. Ed. Moll, Palma de Mallorca.
- BARTHEZ, J. C.: 1977, "Culture populaire ou culture dominée" a l'obra col·lectiva *Les cultures populaires*. INEP, E. Privat, editeur. Toulouse.
- BASCOM, W.: 1975, "Follore" a *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, obra dirigida per D. L. SILLS, vol. V. Ed. Aguilar, Madrid.
- BESNARD, P.: 1977, "La culture populaire, discours et théories" a *Les cultures populaires*. INEP, E. Privat, editeur. Toulouse.
- CAMPOS, J. G. i BARELLA, A.: 1975, "Diccionario de refranes" (Premi especial de la "Fundación Conde de Cartagena", 1971), a *Anejos del Boletín de la Real Academia Española*. Anexe XXX, Madrid.
- CARO BAROJA, J.: 1979, *Ensayos sobre cultura popular española*. Ed. Dosbe, Madrid.
- COLOMBRES, A.: 1978, "Aproximación antropológica a la cultura y el relato popular" a *La Palabra y el Hombre*, Revista de la Universitat Veracruzana, nº 78, juliol-setembre.
- FERRE, R.: 1980, "El cuento de hadas" a la revista *Sin Nombre*, vol. XI, nº 2, San Juan de Puerto Rico.
- FERRER, A.: 1965, *Folklore Balear*. Ed. Cort, Palma de Mallorca.
- GINARD, R.: 1955, "Com tornen verament populars les cançons". Publicat a la revista *Lluc* (extraordinari sobre la nostra cultura popular), nº 691. Maig-Juny. Palma de Mallorca.
- GOODY, J.: 1980, "Les chemins du savoir oral" a *Critique* (número monogràfic sobre les literatures populars), nº 394, tom XXXVI, Març. Ed. Minuit, París.
- GORDON CHILDE, E. V.: 1963, *El progreso en el mundo antiguo*. Ed. UNAM, Mèxic.
- GRAMSCI, A.: 1976, *La alternativa pedagógica*, selecció de texts i introducció de M. A. MANACORDA. Ed. Nova Terra, Barcelona.
- IMBERT, M.: 1977, "Les cultures populaires: sous produits culturelles ou cultures marginalissés?" a *Les cultures populaires*. INEP, E. Privat, editeur. Toulouse.
- JANER, G.: 1980, "Cultura popular i dinàmica educativa" a *Lluc* (extraordinari sobre la nostra cultura popular), nº 691. Maig-Juny. Palma de Mallorca.
- LABOURIE, R.: 1977, "Avant-propos" a *Les cultures populaires*. INEP, E. Privat, editeur. Toulouse.
- LOMBARDI, L. M.: 1975, *Antropologia cultural*. Ed. Galerna, Bons Aires.
- MIRALLES, J.: 1980, *La investigació de les fonts orals. Aspectes històrics i etnogràfics*. Palma de Mallorca.

- MOLL, I.: 1980, "Algunes observacions sobre la història i la cultura popular" a *Lluc* (extraordinari sobre la nostra cultura popular), nº 691. Maig-Juny. Palma de Mallorca.
- OSSOWSKI, S.: 1970, *Estructuras de clase y conciencia social*. Ed. Península, Barcelona.
- POUJOL, G i LABOURIE, R.: 1977, *Les cultures populaires*. INEP, E. Privat, éditeur. Toulouse.
- PRATS, LL.: 1980, "La cultura popular com a objecte d'estudi" a *Lluc* (extraordinari sobre la nostra cultura popular), nº 691. Maig-Juny. Palma de Mallorca.
- STEFANI, A.: 1977, "Cultures orales et media" a l'obra *Les cultures populaires*. INEP, E. Privat, éditeur. Toulouse.
- UDINA, J. M.: 1973, "Cultura" a *Gran Enciclopèdia Catalana*, vol. V. Ed. Enciclopèdia Catalana, S. A. Barcelona.
- ZARATE, G.: 1977, "Les cultures orales hier et aujourd'hui" a *Les cultures populaires*. INEP, E. Privat, éditeur. Toulouse.

**SUMMARY:**

After a short introduction about the popular culture's concepts, the oral popular culture and sayings, and his undiscussible educative functionality, we make an analysis of the social relations throught the paremiology.

The majorcan popular saying, is basic as influence in the social behavior of the common people, concerning the questions like social inequality, richness and poverty, the power's relations and the human justice.

# EL INSTITUCIONALISMO EN MALLORCA: EL «BOLETIN DE LA INSTITUCION MALLORQUINA DE ENSEÑANZA» (1)

FRANCISCO J. DIAZ DE CASTRO

El fenómeno institucionista en Mallorca es hoy conocido como una de las más importantes experiencias educativas contemporáneas de nuestras islas y sobre él son ya abundantes los estudios, análisis y aportaciones de diverso tipo, que se iniciaron a partir de la publicación, en 1977, del libro *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea. La experiencia institucionista*<sup>2</sup>. Con aquella publicación, el profesor Colom y yo iniciábamos la recuperación de una valiosa experiencia que hoy, tras ya abundantes aportaciones, empieza a ser bien conocida y se presenta, no ya en la historia de la educación, sino en el panorama más general de la historia de las ideas, como exponente del dinamismo ideológico de un sector de la burguesía insular, uno de cuyos representantes más destacados fue el joven Alejandro Rosselló.

La trayectoria de la Escuela Mercantil, luego Institución Mallorquina de Enseñanza (I.M.E.), y su temprano fracaso se debe, en buena parte, a los ataques públicos de los sectores más reaccionarios y a la inseguridad ideológica de los grupos financieros que aportaron su ayuda a la idea renovadora que Alejandro Rosselló había propuesto para una

- (1) Resumen de la comunicación presentada al IV Encontre d'Història de l'Educació als Països Catalans. Tarragona. Noviembre de 1980.
- (2) COLOM, A. J. y DIAZ DE CASTRO, F.J., *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea. La experiencia institucionista*. Ed. de la Caja de Ahorros de Pollensa, Pollensa, 1977. VARIOS AUTORES. *L'Educació a Mallorca (Aproximació històrica)*: "D. Alexandre Rosselló i L'Escola Mercantil de Ciutat de Mallorca". Ed. Moll, Els treballs i els dies, 16, 1977 (págs. 65-108).  
DIAZ DE CASTRO, F.J., "Alexandre Rosselló, la manipulació d'una utopia", en *III Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona, 1979, pp. 161-166.  
DIAZ DE CASTRO, F.J., "Alexandre Rosselló i l'Institució Mallorquina de Enseñanza (1880-1886)", *Lluc*. n.º 693, set.-oct. 1980, págs. 8-11.

renovación cultural y educativa de la sociedad mallorquina. La desviación de Rosselló y sus colaboradores hacia un proyecto mucho más avanzado como el institucionismo desembocó en la retirada de la confianza y el apoyo económico por parte de las familias y de las empresas que inicialmente apoyaron la idea de una Escuela Mercantil, tal vez más con una actitud externamente paternalista y filantrópica, pero realmente interesada y no tan caritativa, hacia la obtención de nuevas generaciones de fuerza de trabajo cualificada, que con una clara conciencia de los objetivos y las posibilidades reformistas del institucionismo.

El relativo desconocimiento de la Mallorca decimonónica, y no sólo en materia educativa, obliga a considerar como provisionales las conclusiones que se pueden extraer del estudio de los datos de que se dispone, y es seguro que la investigación sobre las escuelas públicas, la incidencia práctica de la legislación en materia escolar, las iniciativas particulares y la enseñanza privada de la época obligue a replantear opiniones y valoraciones actuales. Partiendo del estado actual de la cuestión, y para aportar algo más de luz a una síntesis valorativa de lo que fue el institucionismo mallorquín, voy a analizar los principales contenidos de una importante fuente sobre el tema, como es el *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*,<sup>3</sup> publicado entre 1882 y 1887. Su importancia para el tema es evidente, dado que representa el principal órgano de expresión del grupo institucionista y su principal aparato propagandístico, más allá de los apoyos esporádicos que la prensa local brindara a la I.M.E. en sus momentos más difíciles. No hay que dejar de tener en cuenta que el Boletín sirve también para responder al apoyo económico de las distintas empresas locales, para intentar atraer nuevos apoyos, al darse publicidad a los nombres de las personas y firmas comerciales que cotizan, y para intercambiarse en el exterior con publicaciones similares como el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* de Madrid, cuyo modelo sigue y del cual reproduce muchos textos importantes. Tener todo esto en cuenta permite mantener una cierta distancia de los aspectos publicitarios del Boletín, ya que es expresión potenciadora de lo más válido de la I.M.E., y valorarlo como el más importante conjunto de textos y reflexiones sobre la educación publicado en nuestras islas en los últimos años del siglo y publicado en condiciones de difusión que favorecen su lectura dentro y fuera de la sociedad mallorquina.

(3) 60 números publicados entre enero de 1882 y diciembre de 1886. Cada número constaba de 8 págs y sus medidas son 26 por 18 cm. Los diez primeros números en la Imprenta de M. Roca. Desde el nº 11 en la Imprenta de la Biblioteca Popular. A dos columnas. El precio era de 1'50 para los suscriptores y de 3 ptas. para el público.

Sabida es la relación estrecha mantenida entre la I.M.E. y la madrileña Institución Libre de Enseñanza, cuya importancia no radica sólo en sus propios y duraderos logros, sino también en la fecundidad de sus ideas y en el ejemplo que supuso para realizaciones del mismo tipo en todo el país, particularmente en zonas de creciente dinamismo burgués como, además de Mallorca, Valencia, Sabadell, Bilbao, Oviedo, etc., donde inspiró la I.L.E. experiencias semejantes en carácter y objetivos, que hicieron plantearse a muchos educadores la posibilidad de huir de una enseñanza rutinaria, poco eficaz y nada renovadora, y de comprometerse con un ideal nuevo de educación para la vida que, si fue aprovechado por grupos económicos con la intención de mejorar el rendimiento del trabajo asalariado, dentro de una corriente más amplia de fomento de la educación de las masas, también sirvió de base a experiencias de otros tipos, de corte libertario, como la de Ferrer Guardia y, sin duda, ejerció gran influencia sobre intelectuales progresistas como los fundadores del socialismo español y escritores de la clarividencia de Antonio Machado, por poner dos ejemplos harto conocidos.

Resulta imposible analizar en los límites de este artículo todos los datos que contiene el Boletín, que deben ser utilizados imprescindiblemente para una historia de la I.M.E. más completa. Por ello, de las secciones de que consta cada número del Boletín (oficial, doctrinal, noticias, biblioteca, excursiones, etc.), me voy a centrar principalmente en las dos primeras, haciendo las oportunas referencias a las demás cuando sea necesario. De hecho, en muchos textos de la publicación hay datos útiles para cuestiones más amplias, como las referencias a maestros de otros centros, experiencias en algunas escuelas públicas, listas de accionistas de la I.M.E. o donantes de libros para la biblioteca y de material para el museo escolar, además de reseñas de las excursiones escolares escritas por alumnos, lo que también es útil para conocer las orientaciones de los profesores en esas realizaciones prácticas de trabajo escolar.

La sección oficial es esencial para conocer la evolución de los objetivos de la Institución y también su historia detallada. Reproduce las memorias anuales leídas en la inauguración de cada curso desde 1881 y los discursos de apertura respectivos. De las Memorias puede extraerse la evolución de las enseñanzas impartidas cada año y la del número de alumnos de cada materia, así como el balance y las incidencias de la situación económica de cada año y los nombres de los profesores. Es, por ello, fuente imprescindible y excepcional para trazar la historia detallada de la Institución. Por lo que respecta a la crisis, que hemos estudiado en otro lugar, he de destacar la preocupación insistente del secretario del centro en la cuestión del descenso de alumnos matriculados en la rama comercial, que coincide con la implantación del parvulario y que significa una mengua del interés de los subvencionistas atraídos al principio por la idea



concreta de una Escuela Mercantil, que es de la que Alejandro Rosselló hablaba en los primeros tiempos, como es sabido.

Es de destacar también la insistencia del secretario en la declaración del sentido y la función benéfica que la I.M.E. quiere tener respecto a la sociedad, particularmente en los momentos de grave crisis que llevarían a la disolución de la empresa. A este respecto cabe destacar las palabras de José Otero, el Secretario de la I.M.E., en su memoria del curso 1884-1885:

*"La I.M.E. no sólo no ha abrigado jamás el propósito de llevar a cabo una especulación, sino que sería desconocer totalmente el estado de nuestra cultura y las exigencias de la moderna pedagogía, pensar que una escuela reformista, que conoce aquellas exigencias y trata de llenarlas, en la medida posible, pueda nunca llegar a ser un negocio, en el sentido económico de esta palabra. (...) Y no se olvide que aunque haya resuelto la Institución el problema de sostener con sus propios recursos las clases que va creando, no ha encontrado todavía el medio de salir del grave compromiso que hubo de contraer para la adquisición y arreglo de este local".* <sup>4</sup>

Estas palabras y estos argumentos son reveladores de la contradicción inevitable del proyecto del grupo, que pretende seguir manteniendo un centro que responda a los intereses pragmáticos de quienes apoyaron la Escuela Mercantil, al mismo tiempo que profundizar en la alternativa idealista que es el institucionismo. Eso se ve en la reinterpretación que Alejandro Rosselló hace de los argumentos dados en el Ateneo antes de poner en funcionamiento la Escuela Mercantil:

*"El bien debe hacerse por el bien mismo, no por las ventajas que reporta siempre su realización.*

*Nuestra tarea es modesta y pasa hasta desapercibida, no obstante su inmensa trascendencia, pero la realizamos puesta la mente en Dios y en nuestra conciencia, sin vacilaciones ni dudas, ni vergonzosas transacciones inspiradas por el interés, manteniendo inmaculada la integridad de nuestros principios. Hace apenas cinco años que en el seno de aquel Ateneo Balear, tan pobre como benemérito, se iniciaba la idea de fundar esta INSTITUCION; y en estos cortos años de trabajo incesante, de lucha continua, de agobiadora tarea llevada a cabo con sinsabores sin cuento, pero con propósito firme y fé inquebrantable".* <sup>5</sup>

(4) *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza*, nº 58, 31 de octubre de 1886.

(5) "Discurso de apertura del curso 1884-85", B.I.M.E., nº 38, 28 de febrero de 1885, págs. 300-301.

Si leemos el discurso al que se refiere, pronunciado en el Ateneo el 4 de marzo de 1880, sobre "Sociedades de crédito", vemos que los argumentos de aquel entonces, hábilmente, eran mucho más pragmáticos y utilitaristas:

*"Yo no he de concluir sin dirigir al comercio un consejo: más bien que un consejo, puesto que no tengo autoridad para darlo, una súplica leal y desinteresada, y es que procure popularizar la instrucción mercantil por todos los medios que estén a su alcance y especialmente creando una escuela de comercio de donde salgan comerciantes ilustrados y dependientes instruídos; porque sólo la ignorancia puede dar acogida a esas aberraciones que tanto han contribuido a las crisis que estamos atravesando"*<sup>6</sup>

Pocas semanas más tarde Rosselló insistía en *El Comercio* en los argumentos utilitaristas que le permitirían conseguir ciertos apoyos de las sociedades mercantiles para poder dar comienzo a la Escuela:

*"La creación de una Escuela Mercantil en esta ciudad no es un proyecto de imposible realización, ni siquiera muy difícil, si el comercio de esta plaza conociendo sus intereses le prestara su apoyo"*.<sup>7</sup>

Estas ideas, y otras a las que nos hemos referido en otros lugares, son exponentes de la modificación de los planteamientos de Rosselló unos años después y, en cierto modo, de la situación difícil que obliga a manipular las ideas expresadas en otros tiempos. No quiero, sin embargo, detenerme en este tema, ya tratado en publicaciones anteriores.

Sí considero importante referirme a los discursos de apertura de curso, que pronunciaron alternativamente Alejandro Rosselló y Mateo Obrador, los más cualificados de los creadores de la I.M.E. Al primero pertenecen el de la Sesión Inaugural, de 1880, y los de las aperturas de los cursos 1882-83 y 1884-85. Mateo Obrador pronunció los de las aperturas de los cursos 1881-82, 1883-84 y 1885-86. El de 1886-87 corrió a cargo de Baltasar Champsaur. Parece más adecuado comentarlos por orden cronológico, ya que todos tuvieron la misión de justificar y defender la evolución de la I.M.E., en cambio continuo durante sus siete años de vida.

Del discurso de la sesión inaugural de la Escuela Mercantil<sup>8</sup> se ha de destacar que Alejandro Rosselló insistía en los argumentos utilizados para conseguir subvenciones del comercio y la banca. Planteamientos claramente utilitaristas, puesto que se presentaba la colaboración

(6) Reproducida en *El Comercio* el 24 de junio de 1880.

(7) *El Comercio*, 16 de julio de 1880.

económica como una especie de inversión: los comerciantes financian una Escuela Mercantil para formar mejores empleados de comercio en el futuro y para mejorar los rendimientos de las empresas. Rosselló, sin embargo, incluía en ese discurso inaugural ideas sobre otras experiencias educativas, con lo cual emitía un mensaje ideológicamente ambiguo y cuyas motivaciones permite ver la trayectoria posterior. En efecto, se refería a los modelos que se proponía imitar la Escuela, que eran los de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid y los de la Escuela Modelo de Bruselas, y anunciaba que los estudios mercantiles serían complementados por otros, lo que hace ver las intenciones del núcleo inicial de profesores. Obviamente, hablar a la sazón de la I.L.E. y de la Escuela Modelo significaba, aunque no se explicitase en el discurso, apuntar la importancia primordial que se acabaría dando a la enseñanza primaria y a los modelos reformistas de ambas instituciones.

En la apertura del curso 1881-82, Mateo Obrador desarrolló una larga crítica de la enseñanza primaria en España, deficiente en personal, métodos e infraestructura. Como contrapartida, defendía la necesidad de que la Escuela Mercantil, a partir de los modelos reformistas citados por Rosselló en la Sesión Inaugural, iniciase una enseñanza primaria siguiendo el método intuitivo de Fröebel, que describe ampliamente a partir de una idea central:

*“El verdadero fin de la enseñanza primaria elemental no es tanto el de proporcionar el saber, como el de impulsar el deseo de saber, estimulando y desarrollando la inteligencia de los niños con procedimientos que para ellos sean interesantes y agradables”.*<sup>9</sup>

Por lo demás, aparte de una nutrida información en materia de historia de la pedagogía, reitera el modelo invocado en la Sesión Inaugural y explicita mucho más los proyectos de creación de nuevas enseñanzas:

*“Tanto como nosotros mismos, vosotros sabéis á dónde vamos, qué nos proponemos, y cuáles medios tratamos de utilizar como mejores, para la consecución de nuestros fines. Queremos instalar y arraigar sólidamente en nuestra hermosa patria una Escuela moderna, es decir, una institución que lleve bien marcado el sello del siglo en que ha nacido y en que vive; que relegue al olvido para siempre inveterados errores y abusivas prácticas de mal comprendidos sistemas, y que esté*

(8) No incluido en el B.I.M.E. Vid. *Acta de la sesión inaugural de la Escuela Mercantil de Mallorca celebrada en Salón de Sesiones de la Exma. Diputación Provincial de las Baleares el día 29 de noviembre de 1880*, Palma de Mallorca, 1880, Imprenta M. Roca.

(9) B.I.M.E., nº 2, 1 de febrero de 1882, pág. 12.

*por fin, en condiciones de ofrecer á la sociedad actual miembros verdaderamente útiles a ella y á sí mismos; hombres, en el sentido más noble y racional de esta palabra, bien dispuestos y pertrechados para el rudo combate de la vida".*<sup>10</sup>

Esos proyectos, cuya necesidad se pretende argumentar con todo tipo de recursos, son las futuras realizaciones de la Escuela, y ya Obrador las anunciaba como "*la más provechosa innovación y también la más urgente*"; la enseñanza primaria fröebeliana.

El resto de los discursos inaugurales se dedicó a la defensa apasionada de las nuevas ideas y de la política institucionista de la Institución, justificándose ampliamente las innovaciones, centradas todas en la enseñanza primaria y en el parvulario. Vale la pena considerar hasta qué punto esta continua explicitación y argumentación de propósitos se debe cada vez más a las críticas conservadoras en la prensa y en las iglesias y en los abandonos de algunos apoyos financieros en el momento de mayor entusiasmo inversionista de Rosselló y sus colaboradores.

En la apertura del curso 1882-83, Rosselló insistía, con ideas más generales que las pedagógicas y didácticas de Mateo Obrador en sus discursos, en la importancia cobrada por los modelos belga y madrileño de la Institución. Vuelve a criticar los sistemas pedagógicos españoles y redefine la importancia de la educación integral, intuitiva, moral y laica. Es claramente el discurso de un político que, argumentando sobre la función educadora de la familia e incidiendo en las ideas de Obrador en el discurso anterior sobre las excelencias del modelo educativo fröebeliano del parvulario, expresa la imposibilidad de desarrollar tal modelo en la I.M.E. por la falta de espacio en condiciones adecuadas. La parte final del discurso, y la más importante, es la petición de sacrificios a la sociedad mallorquina para financiar la compra de un local adecuado a las necesidades de un parvulario fröebeliano:

*"La educación de los párvulos por el sistema Froebel, único admisible, requiere edificios construidos exprofeso, con jardines espaciosos, patios cubiertos, gimnasio, grandes salas y otra porción de dependencias que suponen una área de terreno considerable y un coste de construcción muy superior á las fuerzas económicas de nuestra institución, cuyo modelo capital, aun con la estrechez con que vivimos, es apenas suficiente para atender a las múltiples atenciones que requieren los estudios que hoy están organizados."*<sup>11</sup>

El año siguiente Mateo Obrador justifica en su discurso de aper-

(10) *Ibid.*, pág. 9.

(11) *B.I.M.E.*, nº 11, 1 de noviembre de 1882, pág. 83.

tura del curso 1883-84 la adquisición de un nuevo local. Utilizando más argumentos pedagógicos que Rosselló dedica gran parte de su discurso al tema de la función educadora de la familia desde el nacimiento de los niños. Citando a Rousseau y a Fénelon y el *genio* de Pestalozzi y Fröebel, declara la necesidad de réformar la sociedad y la educación desde la base, incidiendo una y otra vez en lo imprescindible de atender adecuadamente las condiciones del parvulario, al cual conviene que las familias envíen los niños desde muy pequeños.

Aparte del interés de las ideas expresadas, que muestran la total dependencia de los planteamientos krauso-institucionistas de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, el punto más importante del discurso es la justificación de los gastos realizados para la compra de un inmueble y la instauración del parvulario.

Los discursos restantes, una vez en funcionamiento el jardín fröebeliano, y en marcha, por lo tanto, el modelo institucionista, son exponentes de las nuevas orientaciones de la Escuela Mercantil. El Boletín del 31 de enero de 1885 aparece ya con el título de Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza, y en su primera página se inserta la "Memoria leída en la inauguración del curso de 1884-1885", en la que José Otero explica el descenso importante de alumnos de comercio, el desarrollo del Parvulario y los motivos de cambio de nombre. En el correspondiente discurso de apertura, Alejandro Rosselló desarrolla una síntesis de de la educación tal como la entienden los profesores de la I.L.E. madrileña, citando algunos párrafos de discursos de Pedregal (en la I.L.E.) de Moret (en el Ateneo de Madrid) y de Laureano Calderón, además de citar una memoria de la Escuela de Bruselas: "L'enseignement des travaux manuels dans les écoles primaires de garçon en Suède par M.A. Sluys". Tras esa síntesis programática, se refiere discretamente a las dificultades de la nueva Institución Mallorquina de Enseñanza, y dedica sus últimas palabras a una voluntarista y retórica afirmación de sus objetivos:

*"¿Qué extraño que todo esto nos haya creado algunas dificultades económicas? ¿Qué importancia puede tener semejante dificultad ante la magnitud de la empresa acometida y de la influencia que ejerce ya esta INSTITUCION en la educación y en la enseñanza, aun sobre sus mismos detractores que imitan su mobiliario, adoptan sus métodos y copian sus procedimientos?"*

*Las dificultades económicas las juzgamos providenciales porquenos obligarán a trabajar en la consolidación de lo existente, sin acometer nuevas reformas, que aplazamos sin renunciar a ellas; y ese reposo relativo nos es tan necesario, como es indispensable al adolescente tras rápido creci-*

*miento para restaurar las mermadas fuerzas del empobrecido organismo (...)*

*Al entretanto llega la época de ensanchar mas nuestros horizontes estamos bajo techado y nos concede confortable abrigo este edificio en el cual halla el espíritu plácida calma, tranquilas satisfacciones, porque mitiga las amarguras de la vida, la santa paz que aquí reina, la alegría que brilla en los ojos de nuestros educandos, el aleteo continuo y suave de nuestros parvulitos, sobre los cuales ejerce esta escuela mágica atractivo, porque aquí encuentran el calor, el cariño, las simpatías, las libres y honestas expansiones de su propio hogar; que la INSTITUCION para redimirles de la antigua escuela, húmeda, estrecha, repulsiva y fría, se ha fundado para ellos y abiertos los brazos para estrecharlos sobre su amoroso seno, dice a las gentes "Dejad a los pequeñuelos que vengan a mí que para ellos he levantado, a costa de inmensos sacrificios, el risueño palacio de los niños" <sup>12</sup>*

En su discurso de la apertura del curso 1885-86 Mateo Obrador desarrolla el concepto de "educación integral" haciendo gala de una variada erudición y de ideas claras respecto de lo que la educación integral significa. A lo largo de sus discursos encontramos un compendio inteligente de las doctrinas pedagógicas más avanzadas y un conocimiento de las experiencias más modernas en Europa. El discurso de Obrador, como muchos de sus textos teóricos aparecidos en otras secciones del Boletín, nos lo presenta como un verdadero teórico de la educación, dentro de la línea institucionista que representaría Manuel Bartolomé Cossío y, desde luego, como uno de los más destacados educadores de la Mallorca contemporánea, sobre quien es urgente actualizar los conocimientos y efectuar un análisis detallado de sus ideas y realizaciones. Una de las más importantes sin duda es este intento fallido de crear una Institución de Enseñanza en la que poder llevar a la práctica el ideal de educación integral que desarrolla en el discurso de 1885.

Puede decirse que el año 1885 es el de mayor impulso creador de los institucionistas, muy poco interesados ya por los estudios mercantiles que habían sido la base de su experiencia pedagógica. Ya en el horizonte las primeras nubes de la tormenta económica que iba a dar al traste con la empresa, las palabras de Obrador en este discurso parecen querer trazar las líneas maestras definitivas de la pedagogía institucionista:

(12) *B.I.M.E.*, nº 38, 28 de febrero de 1885, pág. 301.

*"...Todos nos habéis oído proclamar repetidas veces el capital axioma de que la educación del hombre ha de ser integral, y lo que ha de ser desde el principio; es decir, que el fin primordial de ella que se sobrepone á todo otro fin determinado, ha de ser el de despertar, desenvolver armónicamente y llevar á la posible perfección todas sus facultades, sus aptitudes todas, los medios y energías del cuerpo y del espíritu. (...)*

*Nadie definirá al hombre "un sér que piensa"; el hombre es un sér que vive, un sér activo; y siendo así, preciso es despertar su actividad anímica y corporal en todas las esferas; todas deben tener su propia representación en la pedagogía."*<sup>13</sup>

El discurso del último año corrió a cargo de Baltasar Champsaur y, en la línea del que acabamos de comentar, se dedica a criticar el sistema positivista de Spencer y el idealista, propugnando una síntesis que es la desarrollada por los institucionistas en todas las manifestaciones que históricamente tuvo el movimiento a lo largo de los últimos veinte años de siglo. Volviendo sobre el concepto de educación integral y sus implicaciones, fundamenta el sentido de una educación moral, en su acepción más amplia, según las líneas institucionistas: alejados de creencias concretas, los institucionistas fundamentan teóricamente la necesidad de una educación moral eminentemente práctica, desde los juegos a las clases de cualquier materia y, naturalmente, en las mismas relaciones entre profesores y alumnos. Unas teorías que, al final del discurso van a enlazar, curiosamente, con un concepto social puesto en circulación por escritores y publicistas políticos, como es el de "regeneración":

*"La regeneración del hombre es nuestro fin, y la fé en nuestros ideales es inquebrantable"*<sup>14</sup>

De la sección oficial interesan también los datos económicos y de movimiento de alumnos en cada curso, que ya fueron utilizados en el trabajo de conjunto sobre la I. M. E. Particular interés tienen las reseñas de las excusiones, y sería de gran interés un trabajo de didáctica decimonónica de la geografía sobre ellas.

Otro dato importante para ver el apoyo de los sectores financieros a la Escuela Mercantil es la nómina de subvencionistas de la escuela. Según los datos aportados por el Boletín apoyaron al Escuela, aparte de personas particulares, los principales bancos de la isla y una serie de em-

(13) *B.I.M.E.*, nº 47, 30 de noviembre de 1885, pág. 369.

(14) *B.I.M.E.*, nº 60, 30 de diciembre de 1886, pág. 478.

presas comerciales: El Cambio Mallorquín, la Sociedad del alumbrado por Gas, El Crédito Balear, la Compañía de Almacenes Generales de Depósito, La Harinera Mallorquina, La Cortecera, La Isleña, La Vinícola, El Ateneo Balear, La Balear, El Isleño, La Industrial y Mercantil, La Vidriera Mallorquina, La Cordelera Española, La Industrial Mallorquina, El Comercio, El Banco Mallorquín y el Banco de las Baleares. Es de destacar que no se continuó con la lista de nuevos subvencionistas desde el número 17 del Boletín, del 31 de mayo de 1883, lo que ya es en sí muy revelador del progresivo desinterés social por la Escuela Mercantil. De entre la lista de empresas subvencionistas, las que mayor cantidad de dinero aportaron fueron los bancos: 25 acciones El Cambio Mallorquín, El Crédito Balear y el Banco de las Baleares, y 15 acciones el Banco Mallorquín, y ello es probable que se debiera a los contactos personales de Alejandro Rosselló.

Hay noticia periódica de los libros que van integrando la Biblioteca del centro, cuyo estudio exhaustivo sería muy útil. De las cuantiosas aportaciones particulares y de las compras de la Escuela, hay que destacar la importancia cuantitativa de los libros de filosofía y pensamiento social, fundamentalmente francés, entre los que destacan los nombres de Beccaria, Fénelon, Voltaire, Montaigne, Bossuet, Rousseau, Pascal, Montesquieu, Guizot y Pi i Margall. Son también importantes los libros de educación (Fröebel, Pestalozzi, Bain, Jacobs, Masson, etc.) en comparación con los textos de comercio y contabilidad.

Entre otras actividades de la Escuela Mercantil recoge el Boletín la serie de 20 conferencias, algunas de las cuales se reproducen, impartidas durante el curso 1880-81 y el curso 1882-83 por distintos conferenciantes, algunos de ellos profesores de la escuela. Esta actividad parece que buscaba una importante proyección social que aparentemente no tuvo éxito, ya que no continuó. Los temas fueron variados, yendo desde el catalanismo (Joan Alcover) al obrerismo (Nicolás de la Peña), aunque abundó la divulgación cultural <sup>15</sup>. Curiosamente, no trataron de temas pedagógicos, a pe-

- (15) En el nº 2 del *B.I.M.E.* se da noticia de las nueve primeras conferencias, que fueron las siguientes: I. 20 del marzo de 1881, Manuel Guasp "Economía Política: el lujo"; II. 27 de marzo, Mariano Canals. "Entre dos vidas bellas, ¿cuál está más en armonía con el destino de la mujer: la del claustro ó la del siglo?"; III. 3 de abril, Jacinto Féliu, "Civilización de los árabes en España"; IV. 19 de abril, José González Cepeda, "Los ojos son espejo del alma"; V. 24 de abril, Nicolás de la Peña, "Las clases obreras en los tiempos modernos"; VI. 1 de mayo Alejandro Rosselló, "Reforma del sistema penitenciario"; VII. 8 de mayo, Mateo Obrador, "África: su pasado y su porvenir"; VIII. 15 de mayo, José Socías y Gradolí, "Flodablanca y su época"; IX. 19 de mayo, Francisco de Semir, "El Correo y su importancia en la civilización".

Todas ellas se impartieron durante el curso 1880-81.

El 28 de enero de 1883 Saturnino Giménez disertó sobre el tema "Goethe y Schiller" y el día 11 de febrero sobre "La Grecia clásica y el Cristianismo". El 18 de febrero Juan Alcover disertó sobre "El Catalanismo". El 25 de febrero, Juan Bautista Enseñat habló sobre "España en tiempo de Felipe II. El 4 de marzo Domingo Botet, "Idea general de la Qui-



sar de estar ya en embrión el proyecto de ampliar la Escuela Mercantil a otras actividades poco relacionadas con las enseñanzas comerciales, como se sabe. En este sentido, toda la actividad teórica de la Escuela Mercantil, primero, y de la Institución, después, parece estar recogida, en forma de Discursos de apertura o en forma de artículos doctrinales, en las páginas del Boletín, excepción hecha de la gimnasia o la higiene escolar, sobre las que se impartieron sendas conferencias.

Respecto a la sección doctrinal, está integrada por los textos de las conferencias anteriores, artículos reproducidos del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y de algunas otras publicaciones, y artículos firmados por algún profesor de la Institución Mallorquina. En los sesenta números consultados se incluye una cuarentena de artículos reproducidos del *Boletín de la I.L.E.* firmados por Cossío, Giner, Sama, Torres Campos, Machado Alvarez y otros. No es raro encontrar estos nombres, dada la estrecha relación entre ambas instituciones. La cantidad de artículos del *Boletín de la I.L.E.* permite hacerse una idea exacta de la enorme influencia teórica y práctica de la institución madrileña sobre la I.M.E., lo cual no es extraño, dados los orígenes institucionistas de Alejandro Rosselló y Mateo Obrador y la necesidad de reforzar con las ideas de los amigos de la I.L.E. los propios proyectos y realizaciones.

Los artículos reproducidos del *Boletín de la I.L.E.* son todos sobre temas educativos, ya sobre teorías o política educativa, ya sobre información pedagógica internacional. Entre los primeros destacan "*Maestros y catedráticos*", de Giner; "*Carácter de la pedagogía contemporánea: saber ver*", de M. B. Cossío; "*Pestalozzi y Froebel con relación a los jardines de infancia*", de M. Schrader. Todos ellos en relación inmediata con los proyectos de una Institución Mallorquina. Otros artículos son de carácter social, como "*La verdadera descentralización de la enseñanza del Estado*", de Giner; "*Las escuelas de artes y oficios*" y "*Las escuelas de adultos*", de J. Sama. Destaca también la información y los comentarios sobre la situación educativa en Francia, Italia y Bélgica, y las noticias de las reuniones pedagógicas de la Liga de Enseñanza en París en 1881. Viendo este variado repertorio de ideas nuevas sobre la educación que los institucionistas mallorquines difunden en su Boletín es posible hacerse una idea de lo novedoso de su intento y de lo lamentable de su fracaso, que impidió un desarrollo y unas experiencias que, de haberse mantenido hasta los años veinte y treinta hubieran muy probablemente, contribuido a unos cambios en

mica agrícola"; el 11 de marzo, J. Luis Estelrich, "Poetas líricos italianos de la época moderna". El 29 de abril, Juan Munar disertó sobre "La Antigüedad del hombre". El 13 de mayo, Francisco Sancho, "Educación física de la infancia"; el 20 de mayo, José González Cepeda, "Reseña histórica de las ciencias naturales, consideradas como base de la ciencia moderna"; el 27 de mayo, Enrique Fajarnés, "Incineración de los cadáveres". A principios de junio (no se precisa), Tomás Darder habló sobre "Higiene Escolar".

las mentalidades y en los comportamientos de los sectores más avanzados y, tal vez, hubieran ayudado a la construcción de una formación social más dinámica, aunque todo esto no sean más que lucubraciones poco útiles. Lo que está bien claro es el potencial renovador tremendo que se vino abajo con el fracaso del institucionismo en nuestra isla, en relación, además, con la evolución del hombre público que había detrás de la idea, sobre cuyo proceso trabajé en *"Alexandre Rosselló o la manipulació de L'Utopia"*.

La falta de espacio no permite analizar el contenido de todos los materiales publicados en las 480 páginas del Boletín entre enero de 1882 y diciembre de 1886, y por eso voy a comentar solamente algunos de los artículos de Obrador y de Rosselló, que son, con mucha diferencia, los más cualificados de los articulistas. Si exceptuamos las páginas dedicadas a actividades, memoria, discursos y reglamentos de la escuela, ya analizados en otros lugares, el contenido doctrinal que queda son veintiséis artículos cuya mayor parte se centra en temas educativos. El conjunto de más envergadura es el de los dieciséis artículos de Mateo Obrador, donde desarrolla sus convicciones educativas y elementos de didáctica de distintas materias. Rosselló participa con cinco artículos de carácter general sobre educación y sociedad, y quedan otros cinco textos de menos interés: "Algunas ideas de Plutarco sobre educación", de Luis Castellá; "Plantas carnívoras", de Baltasar Champsaur; una reseña, del mismo, sobre el libro *Nuevos ejercicios de aritmética*, del importante educador Juan Benejam; un artículo de José Otero sobre "La enseñanza primaria" que, como en las referencias de las Memorias de cada curso explica el sistema fröbeliano, critica la situación educativa en España e invoca la ayuda de la sociedad a la iniciativa privada, cuyo sentido progresista en aquellos momentos era indudable en muchos casos. El último es un artículo de Juan Seguí sobre la "Utilidad de las bibliotecas" que repite la idea del título de mil maneras diferentes, añadiendo incluso una historia abreviada de la biblioteca a lo largo de los tiempos.

Son tres los puntos principales de las colaboraciones de Alejandro Rosselló en el Boletín: las cajas de ahorros escolares, la educación de la mujer y la enseñanza privada. Otras colaboraciones, como el discurso pronunciado en el Congreso de Geografía Colonial y Mercantil, abogando por un puerto franco en Baleares (tema que ya trató en su opúsculo de 1873 *Docks en el puerto de Palma*); o el titulado "Río Oro", sobre las relaciones comerciales de Mallorca con esta colonia, tienen interés tan sólo desde el punto de vista de sus iniciativas en el terreno de la política mercantil.

El tema de las cajas de ahorros en las escuelas lo trata en dos artículos, uno de 1882 y otro de 1884. En el primero expone la historia, característica y beneficios morales y económicos de esta institución creada

en 1866 por Laurant, de la Universidad de Gante, e instalada por primera vez en España por Guillermo Cifre de Colonia en la Institución Libre de Enseñanza de Pollensa, y por ellos mismos en la Escuela Mercantil. Es un artículo propagandístico al final del cual propone a los centros educativos que pongan en práctica esta idea. En el segundo artículo, titulado igualmente "*Cajas de ahorros escolares*", facilita datos sobre las cajas escolares creadas en toda España, 130 en total, de las cuales había 31 en Valencia y 8 en Baleares, según una memoria de la Caja de Ahorros de Madrid, cifras a las que él añade algunas más. El resultado de la propuesta del Boletín en el artículo de 1882 es ahora, para Rosselló, muy positivo, pues dio lugar a la creación de cajas de ahorros en las escuelas de la Unión Obrera Balear, La Pureza y las escuelas públicas dirigidas por Pedro Gamundí, Antonio Humbert, Pedro J. Ordinas, Bartolomé Oliver, Juan Banús, Jaime Busquets, María Obrador, Juana Juan Palmer, Isabel Mayol y Margarita Salvá. Esos nombres permiten conocer más datos de la esfera de influencia posible de las propuestas institucionistas, y vale la pena retener los datos para una historia de la educación en Mallorca.

La educación mixta es un tema desarrollado a partir de la participación de Alejandro Rosselló en el Congreso Pedagógico de 1882, y forma parte de la pedagogía de la Escuela Mercantil desde sus orígenes. Exponente de las nuevas ideas en educación, el discurso defiende que la igualdad de los sexos obliga a la formación de ciudadanos con las mismas posibilidades culturales, responsabilidades sociales y cualificación laboral (proponiendo el ejemplo de las maestras) y concluye la necesidad de la educación mixta en todos los niveles de la enseñanza para llegar a una sociedad de progreso.

Finalmente, en el artículo titulado "*Datos estadísticos*" analiza la Estadística General de Primera Enseñanza del 31 de diciembre de 1880 y comenta ampliamente sus cifras, destacando que Baleares ocupa uno de los últimos lugares en cuanto a escuelas públicas, el 47, y que, en cambio, es la segunda en centros privados, 433, después de Barcelona, con 902. A partir de esos datos describe la situación de la educación balear y señala la necesidad de reclamar mucha mayor atención del Estado, de mantener el interés de la iniciativa privada por la enseñanza y, como significativo de la situación de la mujer en las islas, destaca el hecho de que sean muchas más las maestras que los maestros en los niveles primario y secundario, lo que sólo sucedía en Jaén, Córdoba y Guipuzcoa. A lo largo de todos estos textos Rosselló se nos presenta más como un hábil político y propagandista que como un teórico de la educación, y no creo que pueda dudarse que fue su capacidad de hombre público la que hizo posible por unos años la Institución Mallorquina.

Mateo Obrador fue el más asiduo de los colaboradores del Boletín y también el más centrado en temas educativos y didácticos. Cabe aña-

dir también que fue el menos personal y el más sencillo cuando expuso doctrinas pedagógicas, lo que quiere decir también que fue el más documentado de todos. Sus fuentes principales son el Boletín de la I.L.E. y el libro *L'Ecole Modèle*, de 1880, publicado por la Liga de la Enseñanza belga. Desde mi punto de vista Obrador aparece en estos textos como un discípulo brillante del institucionismo madrileño, como lo había sido antes de Milá y Fontanals. De hecho, la mayor parte de sus artículos, sobre todo los de didáctica, son ideas tomadas directamente del Boletín de la I.L.E. cuya enseñanza fue en aquellos años la única alternativa al sistema arcaico de la educación en España.

Desde esta perspectiva, los temas que trata Obrador son muy variados: las excursiones escolares, como elemento didáctico fundamental de la geografía y las ciencias humanas (Ya hemos visto la importancia otorgada a los informes posteriores de los alumnos), la disciplina escolar, donde se vuelve a manifestar contra toda clase de castigo o premio; la necesidad de una adecuación entre las directrices educativas de la escuela y de la familia, la necesidad de material científico en las escuelas (artículo de 1882 en el que se insinúa también la intención institucionista), y tres artículos sobre el folklore y la educación en los que, después de explicar el significado de la palabra folklore y de referirse a su propia afición por las tradiciones populares mallorquinas desde el renacimiento literario de Cataluña, reproduce una circular de Gaspar Núñez de Arce, presidente de la Sociedad de Folklore, en la cual se pide a los sacerdotes, médicos y maestros información sobre costumbres y fiestas populares, canciones, supersticiones, medicinas populares, etc. La conclusión de Obrador, basada en el libro de John Fenton *El Folklore en relación con la Psicología y la Educación*, traducido por la Institución Libre de Enseñanza, es la de destacar la estrecha relación entre el folklore y la pedagogía, y la necesidad de una colección sistemática de juegos y rondallas infantiles basadas en las preferencias de los niños, y ampliada con una selección de refranes y proverbios populares, rimados o no, y de máximas, considerando todo ello como un elemento importantísimo de la formación humana y moral, integral, de los muchachos.

Por último, publicó nueve artículos de didáctica especial, reproduciendo también textos del Boletín de la I.L.E. y de *L'Ecole Moderne*: lectura, aritmética, dibujo, geometría, geografía, historia, ciencias naturales y física. Es interesante como documento histórico todavía válido el sistema didáctico y la programación de cada materia, pero lo es mucho más el interés en subrayar el sentido cíclico de toda enseñanza, expresado sobre todo en los artículos sobre didáctica de la lectura y de la aritmética.

La falta de espacio impide detallar más el contenido de estas colaboraciones de Alejandro Rosselló y de Mateo Obrador y, en general, del contenido del Boletín. Como síntesis de lo anterior podrían extraerse una serie de conclusiones:

El Boletín es el soporte propagandístico e ideológico de la aventura reformista llevada a cabo por Rosselló y Obrador, y es también fuente esencial e imprescindible de datos —economía, organización, directrices— sobre la andadura de la Escuela Mercantil y la Institución Mallorquina de Enseñanza.

Los verdaderos impulsores de éstas y de su Boletín son Alejandro Rosselló y Mateo Obrador, sin olvidar el entusiasmo y la colaboración de José Otero, Francisco Semir, Luis Castellá, Renato Lacour y Baltasar de Champsaur, entre otros. Alejandro Rosselló con perspectivas generales de visión educativa y política y Mateo Obrador, más conocedor de la teoría y práctica educativa, siguen en el Boletín y en el centro, los pasos y el ideario de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, cuyo Boletín inspira casi toda la actuación y la escritura de los dos profesores. Podría apuntarse también que la "benéfica influencia" de la I.L.E. que posibilitó una alternativa coherente a la educación oficial, posibilitó también en parte, por la falta de relación específica entre algunos de sus planteamientos, los más avanzados, y la realidad social mallorquina, su crisis y desaparición, si bien, como muestran los balances económicos y hemos analizado en otros estudios, la deficiente planificación económica, el cese de la colaboración de particulares y empresas y también la multiplicación de las actividades de Rosselló en otros ámbitos a veces contradictorios con la línea de la Institución Mallorquina, fueron los factores inmediatos que determinaron el fracaso de la experiencia institucionista. No hay que olvidar tampoco la presión de todo un sector católico y ultraconservador a través de la prensa, las iglesias y los contactos con las familias económicamente dominantes de la ciudad, lo que sirvió de factor desacreditador de la I.M.E. sobre todo si tenemos en cuenta que el objetivo principal de 1880, la formación de comerciantes, que sirvió para obtener una base económica imprescindible, fue relegado pronto a segundo término.

#### SUMMARY:

The Institucion Mallorquina de Enseñanza published a bulletin (1882-1886) that is an unvaluable source to know the majorcan "institucionismo", its characteristics, evolution, ideological basis and social groups that were involved in it during the first years of the "Escuela Mercantil", afterwards named "I.M.E.". Doctrinal articles and oficial speeches show the pestalozzian and froebelian influences on those reformist intellectuals and educators, in a very deep relation with the Institución Libre de Enseñanza from Madrid. They tried, and the bulletin is one of the practical realisations, an educational and social change that the weak dynamism of the progressive social groups in Mallorca frustrated very soon. By reading the bulletin one can understand and appreciate the sense of the innovations and the reason of the failure of the enterprise.

# EL PAPER SOCIO-EDUCATIU DEL CERCLE D'OBRRERS CATÒLICS DE PALMA (1877-1898)

MARIA ROSA ROSSELLÓ RAMON

## 1. LA CREACIÓ DEL CERCLE D'OBRRERS CATÒLICS DE PALMA.

La creació del Cercle d'Obrers Catòlics de Palma, l'any 1877, succeix a un moment en què l'Església mallorquina havia començat a fer-se por, "*empesa molt més per les notícies que insistentment devien arribar de fora de Mallorca que pels esdeveniments de l'illa*"<sup>1</sup>. Aleshores, aconseguida la restauració monàrquica —el mes de març Alfons XII ve a Mallorca—, obstaculitzat momentàniament el creixament obrer, i amb un govern dretà com el de Cànoves, la força dels enemics havia quedat quasi bé neutralitzada.

D'aquesta manera, dia 28 de Juny de 1877 el bisbe Mateu Jaume aprovava, concedint quaranta dies d'indulgència als futurs socis<sup>2</sup> el primer reglament d'aquesta associació; un mes més tard (el 26 d'agost) el reglament era aprovat també pel Governador Cívil<sup>3</sup>.

(1) JANER MANILA I SUREDA GARCIA: "La lluita pel control de l'educació: el pontificat del bisbe Campins" a *L'Educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Ed. Moll. Palma de Mallorca, 1977, pag. 120.

(2) *Reglamento para la Sociedad Círculo de Obreros Católicos de Palma*, Imprenta Villalonga. Palma, 1877. A la primera pàgina de l'esmentat reglament apareix el següent:

"PALMA 28 de Junio de 1877.

*Vista la presente solicitud, aprobamos en uso de nuestra autoridad ordinaria el Reglamento que en ella se menciona y Nos ha sido presentado; y concedemos cuarenta días de indulgencia á todos los fieles que se inscriban en el CIRCULO DE OBREROS CATOLICOS, así por el acto de su ingreso en la Asociación, como por cualquiera otro acto de piedad ó caridad cristiana que como tales socios paracticaren en conformidad con lo prescrito en el mismo Reglamento".*

(3) PONS VALLES: *Labor social del Círculo Obreros Católicos de Palma*, pg. 11, sin pie de imprenta.

Segon Francèsc Pons <sup>4</sup> el primer llibre d'actes del Cercle fou la continuació d'un llibre emprat per la Junta Parroquial de Sant Creu que pertanyia, al mateix temps, a l'"Asociación de Católicos de Baleares":

*"Resulta dato interesante y curioso observar como para primer libro de actas del novel Círculo, se aprovechó uno de la Junta Parroquial de Santa Cruz, perteneciente a la Asociación de Católicos de Baleares, libro en el cual aparecen consignadas las actas de la referida junta parroquial desde febrero de 1869 hasta el primero del mismo mes del año 1874"* <sup>5</sup>.

Sembla que aquesta Associació era sols l'agrupació de les distintes Juntes parroquials més importants de Palma (Santa Eulàlia, Santa Creu, Sant Jaume, Sant Miquel i Sant Nicolau) i que mantenia una estreta relació amb l'aristocràcia mallorquina: els presidents de les juntes eren, respectivament: Josep Ma Quadrado, Josep Oleza, Marquès de Campo-franco, Joan Massanet i Ochando, i Bernat Palou <sup>6</sup>.

Malgrat tot, com es pot entreveure de les següents paraules —pronunciades a una conferència l'any 1953—, suposa ja el que podriem anomenar "una reacció conscient de l'Església", reacció que se confirma si pensam que l'Associació durà fins el 1874, moment en que el moviment obrer a Palma havia quedat estancat:

*"Había nacido la 'Asociación' en toda España a raíz de los intentos demagógicos que produjeron después la revolución tristemente denominada 'La Gloriosa' y con ella el destronamiento y el exilio de Isabel II. Las logias desatadas y el ataque declarado contra la Iglesia obligaron a los católicos a reorganizarse en dicha 'Asociación', a base de Jefaturas provinciales y Juntas Parroquiales, porque para contrarrestar la acción de las sectas ya no bastaban las tradicionales cofradías y demás asociaciones piadosas"* <sup>7</sup>.

El "Cercle" degué heredar, per tant, aquesta sensació de que era precís establir la defensiva, "re-organizarse", més i quan l'intenció fou promoguda pel papa Pio IX, davant els acontereixaments que s'anaven produint a Italia, on Garibaldi l'any 1861 havia conseguit unificar tots els territoris exceptuant el Vaticà.

(4) *Ibidem*, pg. 10, nota 1.

(5) "Nuestra ciudad al fundarse el Círculo Obreros Católicos". Conferència publicada per la Caixa d'Estalvis i Mont de Pietat de les Balears. Prens Mallorquina, Palma, 1953, pg. 12.

(6) *Ibidem*, pg. 12.

(7) *Ibidem*, pg. 11.

Així, dia 15 d'agost de 1877 tindrà lloc la primera Junta Directiva del Cercle d'Obrers Catòlics instal·lat, a un primer moment, al Nº 12 del carrer del Sol i, poc després, al Nº 2 del carrer Campana. 8

Com reconeix el seu reglament, l'objectiu general d'aquest Cercle serà:

*"... conservar, arraigar, fomentar y propagar las creencias católicas apostólicas romanas; las buenas costumbres; los conocimientos religiosos morales, científicos, literarios, y artísticos; crear una caja de ahorros para socorrerse mutuamente los obreros en caso de enfermedad o inhabilitación no culpable y proporcionar á los mismos algunos ratos de honesta expansión, en especial los domingos y días festivos"*<sup>9</sup>

Més concretament, el Cercle se plantetjà també la possibilitat d'obrir escoles —recordem que poc abans s'havien inaugurat a Ciutat dues escoles de caire "sospitós": l'Escola Democràtica Republicana i el Casino Republicà— pels socis i els seus fills, formar una biblioteca (Article Nº 4) i promoure activitats recreatives (Article Nº 5).

L'altre gran objectiu serà la creació d'una mena de mutua per socórrer en cas de malaltia (Articles 6 i 7) o manca de treball (Article 8).

*"El Ciculo tendrá una comisión permanente, que nombrará la Junta directiva, cuya misión será proporcionar trabajo a los obreros asociados que no lo tengan, haciendo valer su influencia para colocarlos en donde puedan estar mejor, moral y materialmente, teniendo especial cuidado de que cumplan como obreros católicos y que jamás se mezclen en huelgas, pues el Círculo de ningún modo las prohija"*

Paral·lelament, se senyalen quines seràn les condicions necessàries per pertanya al Cercle: ésser major de 12 anys, tenir bona salut, i que algun soci pugui respondre de la seva persona a la Junta directiva. En aquest sentit, s'observa una gran diferència entre les condicions establertes en aquest primer reglament i el publicat l'any 1903<sup>10</sup>, que distingeix ja quatre categories de socis:

(8) PONS VALLES, *op. cit.*, pag. 11.

Dia 1 de juliol el Cercle es traslladà al nº 6 del carrer Fortuny.

(9) Veure *Reglamento para la Sociedad Círculo de Obreros Católicos*, capítol 1, article 1.

(10) *Reglamento de la sociedad de Círculo de Obreros Católicos de Palma de Mallorca*, Imprenta Hijos de J. Colomar, Palma, 1903. Veure el capítol II, a l'Anexe nº 4.



- el soci de “número”, que després de pagar els drets d’entrada, haurà d’abonar una quota mensual d’una peseta.
- L’eventual, que pagarà una quota equivalent a tres vellons.
- el protector, que recolçarà al Cercle amb els seus donatius,
- i el soci “honorari”.

Els drets dels socis estaran, naturalment, en funció de la categoria a la que perteneixi cada un. Així, mentres els socis eventuais

*“... no gozarán de los derechos pecuniarios, pero sí de la asistencia facultativa y de los beneficios que señala el párrafo 2º del art. 2º —tres mises per la seva ànima— como también los medicamentos. (...) En las Juntas Generales podrán usar de la palabra pero no tomarán parte en las votaciones”<sup>11</sup>*

els socis de “número”:

*“Percibir de los fondos del Circulo, transcurridos que sean seis meses desde su ingreso, el subsidio que conforme á la mensualidad que satisfaga le corresponda; esto es: El socio que esté inscrito á la cuota de una peseta cobrará en sus enfermedades una peseta diaria, el que lo estuviera á pts. 1,25, cobrará 1,25 pts. por dieta y el que abonare pts. 1,50, y 2,50 percibirá por dieta pts. 1,50, 2 y 2,50 respectivamente. A más de las cuotas señaladas tendrá derecho el socio a aumentarlas siempre que no haya cumplido los 40 años, dándole por resultado el aumento proporcional del subsidio (...) Disfrutar en caso de enfermedad y cuando la cuota que satisfaga sea de pts. 1,50 en adelante, los medicamentos que le recete el facultativo, siempre que estos no sean específicos; y para los casos de defunción sepultura para su cadaver (...) Tener voz y voto en todas las Juntas generales cuando hayan cumplido 18 años y hayan transcurridos seis meses desde su ingreso”<sup>12</sup>*

Aquest fet afavoreix la idea de què, amb el temps, el Cercle de Palma seguí l’iniciativa duita a terme pel pare Vicens a la resta de l’Estat Espanyol<sup>13</sup>: el Cercle sembla una “companyia asseguradora”, puix el tractament que té de l’obrer continua essent de caire caritatiu.

No podia esser d’altre manera si pensam amb les paraules pronunciades per Lleó XIII, que després de la mort de Pio IX, es convertí en

(11) *Ibidem*, article 14.

(12) *Ibidem*, article 11, punts 2, 5 i 8.

(13) TUÑÓN DE LARA: *La España del s. XIX*, Ed. Laia, Barcelona, 1977, pg. 94.  
CARR, R: *España 1808-1975*, Edit. Ariel, Barcelona, 1982, pgs. 436 y 437.

el gran pare espiritual del Cercle:

*“Los pobres no deben avergonzarse de su pobreza, ni rechazar la limosna de los ricos, sobre todo teniendo delante el ejemplo de Jesús Redentor, que pudiendo nacer en la opulencia, se hizo pobre para ennoblecer la indigencia y enriquecerla con méritos incomparables para el cielo”*<sup>14</sup>

Però, erem a la primera Junta directiva del Cercle, a la qual s'anomenà com a President a D. Bartomeu Borràs i Mir; secretari, a D. Gaspar Llabrés Llabrés i conciliari al prevere Sebastià Cruellas<sup>15</sup>. Segurament en aquesta junta s'elegiren també els sis vocals i el bibliotecari que, juntament amb els membres anteriors, formarien la Junta Directiva del Cercle, tal com declarava l'article 20<sup>16</sup> de l'esmentat reglament.

El Cercle degué tenir una acollida molt satisfactoria, perquè sols tres anys després (el 7 de maig de 1880) trobam notícies de la inauguració d'un altre cercle similar a la villa de Manacor, domiciliat al N<sup>o</sup> 2 del carrer Soletat i presidit per D. Llorenç Caldentey<sup>17</sup>. Així també, s'ha de suposar que, pel mateix temps, s'obria un cercle a Inca —tret que no podem confirmar—, donat que, el febrer de 1901, Serra Cortada publicava l'article “Estudio sobre la enseñanza popular en el Círculo de Obreros Católicos de Inca”<sup>18</sup>.

De nou, queda patent aquella idea que apuntavem a un principi, quan deiem que l'Església mallorquina havia començat a tenir por:

*“Atravesamos días difíciles; vivimos en una época excepcional; los enemigos del catolicismo y de sus instituciones no omiten medio ni recurso alguno para difundir el error, extraviar la inteligencia y corromper el corazón de la juventud. Los secretos conciliábulos, el periodismo, la escuela, la beneficencia y hasta la conversación familiar son otros*

- (14) De l'Encíclica “Rerum Novarum” de Lleó XIII, publicada a l'article “Motu Propiu de Su Santidad Pio X (Señalando el reglamento fundamental de la acción popular cristiana)” dins el *Bolletí Oficial Eclesiàstic de la Diòcesi de Mallorca*, Palma, 1904 (15-T).
- (15) PONS VALLES, *op. cit.* A la darrera pàgina anomena els restans components de la primera Junta directiva que tengué el Cercle:  
Vise-President: D. Mateu Canet Balaguer  
Depositari: D. Antonio Vanrell Ribas  
Bibliotecari: D. Bernad Garau Gomez  
Vocals: D. Bartomeu Simo Moranta; Bartomeu Canals Salas; Francesc Pou Ordines; Joan Arbona Quetglas; Francesc Rebassa Mulet i Pere Barceló.
- (16) Veure *El Reglamento para la Sociedad ...* ja esmentat.
- (17) Aquesta és l'única informació que hem trobat a un fullet dins una carpeta, Secció IX, n<sup>o</sup> 100 a l'Archiu Municipal de Manacor. D'altres notícies, encara que posteriors, procedeixen del diari *L'Aurora*. Veure l'Anexe no 3.
- (18) SERRA CORTADA, J.: *Estudio sobre la enseñanza popular en el Círculo de Obreros Católicos, de Inca*, Tipografía de Sastre Pieras, 1901.

*tantos medios de que se valen para llegar a su fin. Pues bien; la diversa condición de los tiempos reclama el desarrollo de determinadas instituciones como medio de defensa de los intereses sacratísimos que nos están encomendados, y hoy se impone, dada la predilección con que se atienden las cuestiones económicas haciéndoles servir la impiedad de lazos para atraerse a las clases desvalidas, el fomento y la difusión de los Círculos Obreros Católicos, en los que á más del material socorro, encuentran los trabajadores la instrucción moral y religiosa que necesitan”<sup>19</sup>*

## 2. L'ACTIVITAT DEL CERCLE FINS EL PONTIFICAT DEL BISBE CERVERA (1877-1898).

Ens proposam, tot seguit, analitzar la tasca que dugué a terme el Cercle d'Obrers Catòlics fins l'any 1898. Pensa, que aquesta dada pot semblar una mica arbitrària, i tal volta sigui així. Però suposa, per altre part, l'acabament del pontificat del bisbe Cervera i l'inici d'una nova política eclesiàstica molt més realista i organitzada, en mans de Joan Campins i Barceló<sup>20</sup>. Recollim, en aquest sentit, l'opinió expressada per Puelles Benítez<sup>21</sup> quan reflexiona sobre l'acció de l'Església Espanyola d'aquets temps:

*“Aunque como en tantas otras parcelas, se echa de menos una investigación profunda sobre la acción de la Iglesia en en este período, se pueden, sin embargo, registrar dos grandes parcelas: una claramente defensiva, de oposición a la línea de secularización propugnada por otras fuerzas sociales y políticas; otra de realizaciones concretas, algunas de ellas con sentido renovador...”*

D'alguna manera, sospitam que l'activitat del Cercle durant aquests anys estaria més aviat dins aquesta primera etapa i que després, sota la influència del bisbe Campins, giraria cap a posicions més concretes, amb una definició força més clara.

(19) CERVERA CERVERA, J. M<sup>a</sup>: *Carta circular sobre el establecimiento de Círculos de Obreros Católicos*, Tipografía Católica Balear, Palma, 188, pg. 6.

(20) VARIS AUTORS, *L'Educació a Mallorca*, op. cit., pg. 138.

(21) PUELLES BENITEZ: *Educación e Ideología en la España Contemporánea, 1767-1975*. Ed. Labor, Barcelona, 1980, pg. 297.

Així, ho confirmarien, per exemple, les diferències observades abans en la comparança dels dos reglaments.

Malgrat tot, la demostració d'aquesta hipòtesi fuig del que és propiament el nostre objecte d'estudi, objecte que, per motius de claretat, presentam estructurat en dos punts diferents:

- incidència en el camp de l'educació
- incidència sobre la opinió pública.

#### A) INFLUENCIA DEL CERCLE EN EL CAMP DE L'EDUCACIÓ.

Pel que fa al primer punt, sabem a través de la memòria de Francesc Pons que el Cercle, molts pocs mesos després de la seva fundació, dia 7 de gener de 1878<sup>22</sup>, inaugura a Ciutat una Escola Nocturna, formant també aquest mateix any (dia 12 d'agost) una secció filarmònica, amb les seves corresponents classes de piano, solfeig i cant<sup>23</sup>.

Si hom considera que "*l'educació d'adults es pot enquadrar dins la tesi més ortodoxa del liberalisme i en contacte tant amb l'interès per una millor preparació de l'obrer per qüestions referides a l'augment de producció, i com a únic mètode per lluitar contra els dogmatismes conservadors*"<sup>24</sup>, haurem d'entendre aquesta Escola Nocturna —de la qual poca cosa sabem— com una clara reacció provocada, com ja hem dit, per la inauguració d'altres escoles nocturnes per part dels moviments enemics.

Una vegada més, la comparança dels esmentats reglaments, ens ajuda a recolçar aquesta idea: mentre el de 1877, reconeix sols la possibilitat d'ajudar a l'ensenyament primari i elemental dels socis i els seus fills (Article 4), el de l'any 1903 ademés especifica, la necessitat de pagar classes de música, dibuix, geometria aplicada, contabilitat i gimnàsica (Article 2, punt 3). Tals eren, per altre part, les assignatures que s'impartien a les escoles obertes per la Unió Balear, des de 1882<sup>25</sup>.

Però, a part d'aquesta escola nocturna, el Cercle obrirà també d'altres escoles: una Escola de segona ensenyança, a càrrec dels preveres Guillem Fiol i Antoni Ferrer (l'any 1882); i diverses escoles dominicals, pels socis que no podien assistir a les escoles nocturnes (obertes des del 1884)<sup>26</sup>. Sembla que aquestes escoles, per motius econòmics i

(22) PONS VALLES, *op. cit.*, pg. 45.

(23) *Ibidem*, pg. 47.

(24) COLOM, A. J.: "La decepció de l'Estat liberal envers l'Educació: Mallorca i l'ensenyament primari després de la Gloriosa" a *Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida, 1984, pg. 177.

(25) Informació extreta del curs de doctorat a càrrec del Doctor Colom, l'any 1983: "L'ensenyament primari en temps de l'Escola Mercantil".

(26) PONS VALLES, *op. cit.* pg. 46.

eclesiàstics, foren posteriorment agrupades sota el nom de "Círculo de San Jose", passant a dependre d'una Junta Protectora creada exclusivament per aquest fi.

Sobre el nombre d'alumnes que tengueren aquestes escoles, hem trobat la següent ressenya <sup>27</sup>

*"Con esplendor y magnificiencia se celebró ayer en la iglesia parroquial de Santa Eulalia la fiesta de las Escuelas Católicas de San Jose (...) Escuelas gratuitas que proporcionan enseñanza gratuita nada menos que á mil quinientos alumnos"*.

Donat que aquesta xifra fou publicada l'any 1882, ens sembla realment exagerada, més i quan, en aquest any sols funcionaven l'escola nocturna y la de segona ensenyança.

L'altre camp d'acció del Cercle fou el temps lliure.

Des del primer moment ocupà als seus socis amb els típics exercicis espirituals, mises pel mes de Maria, la quaresma,... que apareixen sempre a primera plana de "El Ancora", dins la "Sección Religiosa". Ademés ofereix conferències, pronunciades quasi sempre per eclesiàstics i anunciades també des de "El Ancora":

*"Ayer a las siete y media de la noche tuvo lugar en el Círculo de Obreros Católicos de esta ciudad, la primera serie de conferencias que todos los domingos de cuaresma a la misma hora, dará el R. P. Dionisio Luis Martín para instrucción de los socios"* <sup>28</sup>

Emperò, el punt més curiós són les representacions teatrals que, des dels primers dies, se feren al local del Cercle i que prest es degueren convertir —com entreveim del següent pàrraf— amb un punt de polèmica i reivindicació ideològica:

*"A "El Demócrata": El Ancora no ha dicho jamás que en el teatro se haya de enseñar la doctrina cristiana; pero sí, que toda la doctrina que se desprenda de las obras representadas en el teatro ha de ser precisamente cristiana"* <sup>29</sup>

Així, l'any 1886, el Cercle va duu a terme una emissió d'obligacions per valor de 1.500 pesetes de cara a la construcció d'un teatre; deu anys més tard, feu una emissió similar <sup>30</sup>.

(27) EL ANCORA, dia 1 de maig de 1882, n<sup>o</sup> 653

(28) EL ANCORA, dia 7 de març de 1881, n<sup>o</sup> 305.

(29) EL ANCORA, dia 3 de febrer de 1881 n<sup>o</sup> 279.

(30) PONS VALLES, *op. cit.*, pg. 56.

Aquest fet, juntament en que el Reglament de 1903 dediqui ja tot un capítol <sup>31</sup> a regular aquesta activitat, ens fa suposar que el teatre fou una de les fonts més importants d'ingrés que tingué el Cercle.

Per acabar l'anàlisi de l'incidència del Cercle al camp de l'educació, reproduïrem ara unes paraules que testimonien la concepció del Cercle sobre la qüestió educativa:

*"... Nuestros adversarios, los que quieren secularizar la instrucción, es decir, descatolizarla, arrancándola de nuestras manos: ¿sabéis como pretenden sufragar los gastos que ocasiona? ... quieren hacerlo exigiendo odiosas contribuciones que á todos alcanzan, tanto a los artesanos como a los hombres de fortuna...; en cambio, los católicos, llamando en su auxilio a la caridad de los poderosos, pretenden que éstos, y sólo éstos, sean los que paguen la educación de los pobres"*

*"Nosotros repugnamos siempre todo ataque a la autoridad paterna: desechamos toda inmiscución del Estado en las familias...; y, por tanto, reprobamos, la enseñanza obligatoria, porque constituye un ataque hipócrita e inútil contra la libertad de las familias"*

*"Para que la instrucción sea verdaderamente buena y socialmente útil, es necesario que sea profundamente religiosa"* <sup>32</sup>

## **B) INCIDENCIA DEL CERCLE SOBRE L'OPINO PUBLICA.**

El primer òrgan de premsa amb el qual compta el Cercle d'Obrers Catòlics de Palma fou "El Ancora (Diario Católico Popular de las Baleares)", que s'editava al carrer Fortuny nº 6, local què, segons l'opinió de F. Pons <sup>33</sup>, fou cedit pel mateix Cercle dia 28 de gener de 1880.

Malgrat aquest fet no s'hagui comprovat mitjançant altres fonts, no podem dubtar de l'estreta relació que mantenia aquest diari amb el Cercle. Citem sols, de manera il·lustrativa, la resposta donada per la redacció a un telegrama que envià el Papa Lleó XIII al mateix diari —dos dies abans, "El Ancora" l'havia felicitat en el tercer aniversari de la seva coronació—:

*"¡El Padre Santo nos bendice! ¡Adelante!  
Puja la impiedad, brame la herejía, nosotros arrodillados  
a los pies del Vicario de Cristo, juraremos no demolar*

(31) Veure *El reglamento de la Sociedad...* Edició de 1903, principalment el capítol XV.

(32) SERRA CORTADA, *op. cit.*, pgs. 15, 17, 28 respectivament.

(33) PONS VALLES, *op. cit.*, pg. 53.

*jamás otra bandera que la recibida de las manos augustas que se han dignado bendecirnos*"<sup>34</sup>

El primer número d'aquest diari correspon al dia 3 de febrer de 1880, i el darrer al dia 7 de desembre de 1900 (Nº 4735); la seva publicació, emperò es va veure interrompuda durant quasi prop de cinc anys: d'octubre de 1890 a febrer de 1896. Al que podriem anomenar segona etapa de publicació (a partir del Nº 3297), apareix amb el subtítol "Diario católico con licencia eclesiástica".

De la seva publicació fins l'any 1890<sup>35</sup>, el primer tret que cal ressenyar es l'atac que, des de les seves pàgines, dirigí l'Església mallorquina en contra de l'Escola Mercantil, que Alexandre Rosselló inaugurà a Palma l'any 1880.

D'aquest atac els autors Colom i Diaz de Castro<sup>36</sup> han fet ja un estudi molt aclaridor, pel que consideram innecessari insistir de nou sobre el tema. Així, ens remetim sols a una de les seves conclusions que, per altre banda, apunta la ideologia i funcionalitat que arribà a tenir aquest diari:

*"El resultado de esta campaña fue llegar hasta la opinión pública e irse luego extendiendo a la mentalidad de más amplios sectores de la sociedad mallorquina. Efectivamente, los argumentos empleados tenían una lógica, la del planteamiento dogmático del poder de la Iglesia en la Ideología"*<sup>37</sup>

Aquesta campanya, però, no es dirigí únicament contra l'Escola Mercantil, sinó que, des del diari s'insistí reiteradament en la importància que la premsa havia arribat a tenir per la formació de l'opinió pública; el diari era vist com l'òrgan més important de "l'enemic":

*"... La revolución, esa 'gran bestia' del Apocalipsis, que trata de suplantar a la iglesia de Dios, se apoya principalmente en la prensa periódica para extraviar la opinión, falsear la conciencia, contrahacer la verdad y corromper las costumbres.*

*Por medio de la prensa pretende formar sus tres principales agentes que son el tribuno, el maestro, el sacerdote; con la prensa quiere apoderarse de estos tres dominios, la po-*

(34) EL ANCORÀ, dia 5 de març de 1881, nº 304.

(35) Únic període que ens ha estat possible consultar a la Biblioteca MARCH, puix els altres números es troben a la Biblioteca Pública, hemeroteca.

(36) COLOM I DIAZ DE CASTRO: *Educación y Sociedad en la Mallorca Contemporánea*. Edició patrocinada per la Caixa d'Estalvis de Colònia. Pollensa/Palma, 1977.

(37) *Ibidem*, pg. 94.

*lítica, la ciencia y la religión; con la prensa espera pervertir a la vez las masas, las inteligencias y los corazones”<sup>38</sup>*

categoria dins la qual l'Església inclou liberals, masons, jueus... reafirmant així, la gran diferència existent entre “catolicisme-monarquia-ordre”, versus, “protestantisme-canvi-desordre”.

Conseqüentment, molt sovint trobam a les pàgines de “El Ancora”, reproducció de les notícies nacionals o internacionals, extretes quasi sempre de les mateixes fonts: “El Correo Catalán” o “L'Arco” periódico de Palermo entre altres.

D'altra volta, sembla que des del 25 de maig de 1891<sup>39</sup> i dins de l'etapa que analitzam, el Cercle d'Obrers Catòlics edità un butlletí mensual, que amb el nom de “El Buen Obrero” pretenia duu a terme una campanya de foment dels cercles arran de tota Mallorca. D'aquest Butlletí, sols hem trobat el número 2, que sortí dia 15 de maig de 1901, pel que sospitam que la dada de F. Pons pot estar equivocada.

Acabam aquest anàlisi amb unes paraules del mateix butlletí, que reflexen perfectament la seva finalitat:

*“Acuda el buen obrero á los Círculos y haga propaganda incesante con sus compañeros. En los círculos encontrará bienes morales; algunos materiales; y sobre todo, podrá defenderse de muchos enemigos. Haga esta buena obra aunque le cueste algún sacrificio: la clase obrera suele tener el bolsillo muy vacío, pero el corazón muy noble, y no es propio de su nobleza el mirar únicamente el ochavo”<sup>40</sup>*

### 3. CONCLUSIONS:

Una vegada exposada la nostra tasca, en el moment en que caldria dir la darrera paraula, ens resulta força difícil aportar una conclusió “novedosa”: el treball reflexa sols l'esforç de l'Església per continuar com aparell ideològic del poder.

Més en concret, el nostre objecte d'estudi s'insereix històricament dins el context d'una societat insular, on l'evolució econòmica—recordem com l'augment demogràfic, que es produeix cap a la dècada dels anys trenta, repercuteix a l'agricultura i al comerç colonial—tendeix a girar cap a un nou mode de producció capitalista.

Aquesta evolució econòmica topa, emperò, amb una ideologia exageradament tradicionalista, en mans de l'aristocràcia, el clergat i

(38) EL ANCORA, 3 de febrer de 1881, n<sup>o</sup> 279 (Gacetilla local).

(39) PONS VALLES, *op. cit.*, pg. 53.

(40) *El Buen Obrero*, dia 15 de maig, 1901, n<sup>o</sup> 2.



la incipient burgesia mercantil —relacionada amb els nous modes de producció— que, davant els aconteixaments de la Revolta del 68 produïts arran de tota Espanya, assoleixen el paper de defensors de l'ordre establert.

Així, la creació del Cercle d'Obrers Catòlics de Palma l'any 1877, respon més aviat a una iniciativa vaticana per part de Pio IX, que a una resolució original del clero mallorquí. Pensam que, en aquests moments, el govern de Palma torna esser de caire dretà i que l'associacionisme obrer roman, des de l'any 1873, quasi bé estancat.

Amb tot, la proposta de Pio IX degué semblar oportuna al bisbat de Mallorca, empès, sobre tot, pels aconteixements exteriors i per els mitjans que la força enemiga començava a utilitzar: la premsa (diaris com per exemple, "El Rayo" o "El Trueno") i l'escola (l'Escola Democràtica Republicana o la del Casino Republicà).

D'aquesta manera, durant l'etapa que estudiam, l'activitat del Cercle d'Obrers Catòlics se traduí bàsicament en:

- una mutua de socors, pels socis que podien pagar la quota
- diverses escoles agrupades sota el nom de "Círculo de San Jose"
- i un diari, "El Ancora", que serví de plataforma reivindicativa ( a través del mateix, l'Església aconseguirà tancar l'Escola Mercantil).

Sospitam que, amb el pontificat del bisbe Campins, el Cercle degué adquirir una organització i uns objectius més fermes —almenys, això deixà entreveure el Reglament de l'any 1903—, i que fou llavors quan aconseguí una funcionalitat pròpia.

Per confirmar aquesta hipòtesi, emperò, caldria fer noves investigacions com, per exemple, l'estudi de la "Juventud Católica" o de la "Unidad Católica" que sorgiren al mateix temps; també seria necessari veure quina fou l'evolució del Cercle a partir de l'any 1898, i quina incidència va tenir la seva tasca teatral.

Sols així, el nostre treball podria adquirir un vertader sentit i validesa, perquè la dispersió de fonts i la mateixa inexperiència, han enforçat segurament aquest estudi.

#### SUMMARY:

In historic time of predominanty consevative features, it is important to study the educational activity that is being promoted then.

The "Círculo de Obreros Católicos" (Catholics workers society) is, beyond doubt, one of the most important. For the first time ever its social function is dealt with here and the ideologic roll of the educational manifestations through the schools it founded and the divulgation of its ideas in the press.

# REGENERACIONISME I EDUCACIÓ A MENORCA: APROXIMACIÓ A L'IDEARI PEDAGÒGIC DE JOAN BENEJAM

J. ADROVER; J. VALLESPÍR; LL. VILLALONGA

## 1. INTRODUCCIÓ

Que la història moderna de Menorca resultà un tant atzarosa creim que és un fet que tothom coneix, un segle XVIII que al cap i a la fi esdevé positiu per un desenvolupament econòmic i cultural que mai no havia conegut l'illa i ja mai havia de tornar a conèixer, al menys fins ara. Per tant Menorca i els menorquins i, sobretot, les colònies de jueus i grecs que havien romàs a l'illa actuant com vertaders motors del desenvolupament econòmic (Terrón Ponce, 1981, 32-33) tot just encetat el segle XIX havien d'enyorar els britànics.

Les colònies d'emigrants grecs, jueus i musulmans jugaren un paper força important en el floreixement econòmic de l'illa, juntament amb la permissivitat del govern anglès enfront dels afers comercials.

Així tenim que s'ençata un nou segle amb una acumulació de capital que mai no arriba a entrar en contacte amb les noves formes de producció. Les colònies de grecs i jueus foren expulsades i ja a 1820, prohibit definitivament el comerç de blat otorgant el monopoli als productors de Castella, la qual cosa enfonsava definitivament l'economia menorquina (Quintana, 1976, 7).

En quant a l'aspecte cultural s'inicia a principis d'aquest s. XIX un procés de distanciament entre la intel·lectualitat i el poble pla. La cohesió cultura-societat desapareix, acaba el període menorquí de la literatura catalana, la intel·lectualitat de l'illa esdevé provinciana i comença la decadència similar a la de la resta dels països catalans, tret de què aquells ja han iniciat un procés de renaixença. Menorca, per tant, restà en la posició més desfavorable (Carbonell, 1964).

No començaria a veure's un futur esperançador per a Menorca fins a la segona meitat del s. XIX, especialment a partir de la Restauració, sorgint un esperit emprenedor entre els menorquins, que provocaren un desenvolupament econòmic amb gran entusiasme, encara que faltaren condicions essencials per a una lògica industrialització: l'existència de matèriaries primes, i una adequada preparació que permet salvar obstacles com la competència i la financiació.

Tot i amb això és el moment en què es creen indústries importants com les del calçat (1844), textil (1857), les quals implicaven un canvi en el curs de l'economia tradicional. Però aquesta puixant indústria migrada d'infraestructura per a desenvolupar-se havia de rebre encara cops molt importants que la feren tambalejar, com foren la Guerra de Secessió Nord-americana que influí directament sobre els preus del cotó (Serra Belabre, 1967) i anys més tard la pèrdua del mercat de Cuba la qual cosa comportaria que novament s'encetava una altra centúria en condicions econòmiques molt precàries, esdevenint crítiques cap a l'any 1906 conegut com a "s'any de sa fam". La guerra europea significaria un petit millorament ja que tengueren sortida cap a Europa, sobretot França, la producció de sabates, però acabada la guerra, el mercat s'estingí i el fantasma de la crisi sorgí altre cop (Quintana, 1976). Les paraules de Francesc de B. Moll en són ben il·lustratives del que deim:

*"Hi havia molta gent pobra, els treballadors eren mal pagats i havien de fer moltes hores de feina —quan en tenien— per arribar a guanyar dues o tres pessetes de jornal... En conjunt la població menorquina dels primers anys d'aquesta centúria es trobava a un nivell econòmic molt baix: llevat dels propietaris rurals i dels industrials que havien fet un raconet en les temporades bones, la gent ho passava bastant magre". (Moll, 1970, 39)*

## 2. JOAN BENEJAM I VIVES

El nostre personatge, Joan Benejam i Vives, Mestre Benejam com fou conegut per tot el poble, neix a Ciutadella de Menorca el 27 de Març de 1846, on hi cursarà la primera ensenyança. Recurrirem altra vegada a les paraules de F. B. Moll per descriure aquella Ciutadella eminentment rural, aristocràtica i clerical de finals del passat segle:

*"Era la típica ciutat levítica i episcopal. Les hores transcorrien assenyelades pel campaneig de la catedral, de les parròquies i dels convents (...) El palau del bisbe venia a ésser, de fet, el centre de la vida pública de la ciutat, perquè el règim civil estava en mans dels "conservadors", i això volia dir en mans d'un consorci aristocràtico-cleri-*

*cal que era el que duia el timó dels negocis ciutadans*"  
(Moll, 1970, 39)

Als 16 anys Joan Benejam marxà a Barcelona per a ingressar a l'Escola Normal per a cursar estudis de Magisteri.

Aquests anys d'estança a Barcelona i després a Blanes on treballà com a mestre, són força importants dins la vida de Benejam. El seu esperit inquiet i preocupat el duu a col·laborar amb la premsa per fer públiques les seves opinions, això ferà també que arribi a fundar un periòdic, "El Blanense" (Memòria de la Secretaria Municipal, Maó, 1976, 16-25).

Segurament és durant aquests anys que simpatitzà amb la ideologia dels republicans federals que ocupaven gran part del panorama polític a Catalunya (Balcells, 1980, 278-290) i coneix Emilio Castelar.

Un any després de la Revolta de Setembre torna a Ciutadella a l'edat de 23 anys, i funda el "Colegio Ciudadelano" tancant-lo quatre anys després quan guanya per oposició la plaça de mestre a l'Escola Pública de Ciutadella.

Molt prest el jove mestre ciutadellenc, compromés amb la seva tasca i convençut que cal anar més enllà dels límits de l'escola, comença a publicar gran nombre d'articles relacionats amb l'educació i altres qüestions referides a la vida de Ciutadella. A part de la corresponsalia de "El Menorquin", organ del Partit Republicà Federal a Menorca, també fundà revistes de caire educatiu: "La escuela Educativa", "Alma de maestro", "El Buen Amigo" etc.

Fou un home molt actiu dins la vida pública de Ciutadella, una ciutat eminentment conservadora i clerical; Benejam fou un dels organitzadors de l'oposició republicana, ocupà plaça de regidor a l'Ajuntament ciutadellenc i també orientà als obrers, quasi tots de la indústria sabatera, respecte les seves reivindicacions. Aquesta oposició dirigida entre altres per Mestre Benejam, radicava al Casino Nou i, en haver-hi eleccions, pareix que aconseguia fer passar males estones als candidats conservadors (Moll, 1970, 39-40).

Ocupà el càrrec de director de l'"Escuela de Dependientes del comercio" i viatjà a Cuba l'any de la seva jubilació (1912) per a visitar un fill i altres familiars, aprofitant el mateix temps per a donar a conèixer la seva obra. Morí a Ciutadella, el 22 de Febrer de 1922, tot just un mes bans de complir els 76 anys.

L'obra de Benejam és extensa i dedicada quasi en exclussiva a temes educatius, impregnada d'un gran optimisme pedagògic, característic d'ell i de molts mestres i pedagogs del seu temps, que veien en l'educació el vertader motor pel canvi social. Així, obres com: "Mis Cantares" (1870), "Emanaciones de la Escuela y el Hogar" (1874), "Gramàtica

Educativa" (1878), "Cuestiones transcendentales sobre enseñanza de adultos" (1879), "El Pueblo Ilustrado" (1879), "La Escuela Práctica", "Vulgarizaciones Científicas", "La Enseñanza Racional", "El Lenguaje en Acción" (1888), "La Aurora de la Lectura" (1890), "La tierra, bosques de la vida rural" (1891), "España, lecturas razonadas sobre su historia" (1895), "Páginas de Ciencias físico-naturales", "Lecturas Educativas", "Harmonías Científicas", "Las Pequeñas Historias", "Poesías Razonadas", "La Vida Humana", "La Enseñanza Viva", "Vida Nueva" (1908) i algunes de caire literari, incloses dins el moviment del "costumisme" com són "Ciudadella Vella" i "Foc i Fum", obres en les quals el protagonista sempre és la vida local, la relació social, esdevenint testimoni de la quotidianitat d'un poble, ens permeten emmarcar l'obra de Joan Benejam.

El regeneracionisme és un fenomen que a nivell ideològic presenta una varietat de possibilitats bastant ampla; així tenim que presenta unes

*"formes ideològiques refrendades pel liberalisme renovat, per l'empenta del positivisme. (...) El regeneracionisme creu a nivell econòmic en el lliure mercat, a nivell polític en el parlamentarisme i a nivell social en els productes de l'educació..."* (Colom, 1980, 66)

Tot i amb això és ben cert que alguns regeneracionistes arribaren a adoptar postures polítiques radicals com la "política quirúrgica" de Joaquín Costa (Tuñón de Lara, 1977, 57-65). El que cal destacar és que el regeneracionisme i, per tant, els regeneracionistes, sorgeixen, uns de forma més directa, altres no tant, dels fonaments establerts per la "Institución Libre de Enseñanza". Els institucionistes formaren el substrat de tots aquests moviments socials i educatius de finals de la passada centúria fins a la II República.

Joan Benejam, impregnat pels ideals regeneracionistes, planteja com a argument essencial per a millorar el país, la necessitat urgent d'educar, instruir i culturalitzar el poble. Mentres no hi hagi una infraestructura escolar adequada, mentre no existeixin uns sistemes de formació i educació permanent dels individus, mentre la societat no esdevengui tota ella educativa, no serà possible la transformació social, política i econòmica del país.

A partir d'aquest plantejament, Benejam està plenament convençut que el sector social més necessitat d'aquesta formació que el portarà a la transformació necessària és el món pagès, no oblidem que Ciudadella és, encara en aquells moments, una població eminentment rural, on uns pocs aristòcrates són els propietaris de les terres. Al mateix temps cal

desenvolupar una política nova de reformes agràries que permeti:

*"... el trabajo asociado á la inteligencia, y la inteligencia en consorcio con el sentido moral, han de regenerar á nuestro pueblo, y sólo mejorando en este sentido la agricultura, en España sobre todo, se prestará vitalidad a las demás industrias".* (Benejam, 1891, pàg. V)

Arrel d'això Benejam advocarà en favor del món rural en contra de les ciutats, dirà que les ciutats són perniciosos per a l'ànim de l'individu, no deixant-lo actuar en ple domini de les seves facultats —massificant l'home, el fan menys lliure—, al mateix temps això fa que s'abandonin encara més els pobles rurals a la seva dissort, allà on la ignorància, l'abúlia i els mals costums regnen damunt tot. Els pobles es van allunyant de cada vegada més de les ciutats, tant en el nivell cultural com econòmic, les dues coses degudes a la manca de medis i ajudes per part dels que tenen el deure de revitalitzar aqueixes zones.

*"!Funesta aberración! Para sostener una vida artificiosa en las ciudades donde la atmósfera del mercantilismo apaga las llamaradas del espíritu, y donde las intemperancias y las complicaciones de la vida consumen el organismo, se acumulan capitales, inteligencias, todas las fuerzas vivas de que la sociedad dispone; mientras que en los campos, donde puede mantenerse el individuo bajo la influencia de todos los elementos cósmicos, en pleno dominio de sus facultades, con mas cielo y mas Dios, con mayor belleza y menos desazones, de allí nos apartamos con desvío, y aquellas tierras languidecen, y aquella fecundidad se agota, y quedan cegados aquellos manantiales, origen, que tal podrían ser, de la mas segura, de la mas positiva riqueza nacional".* (Benejam, 1891, pàg. II-III)

Aquesta situació quedarà solventada per dues vies. La primera, dirà Benejam, serà que es revaloritzi la importància que té el camp, donant-li l'ajuda que precisa,

*"Embellezcamos las comarcas agrícolas distribuyendo en las zonas rurales el exceso de gente, la plétora de producción que experimentan las ciudades; pero conduciendo á aquellas comarcas los recursos que faltan: dinero, brazos é inteligencias".* (Benejam, 1891, pàg. III-IV).

La segona, molt entrellaçada amb la primera és la d'instruir a la població agrícola, la qual cosa fins ara no s'havia pogut fer degut a la manca de recursos econòmics que permetessin als pagesos poder viure d'una manera més benestant, alleujats de la penosa càrrega del món camperol, i tenir temps lliure que els permetés activitats formatives i culturalitzadores. Ara

bé, la manca de motivació serà per a Benejam una de les principals preocupacions:

*“Generalmente, las clases jornaleras en España, se muestran refractarias al progreso moral por medio de la instrucción. Sin móviles protectores que los animen ni ejemplos prácticos que les interesen, no piensan más que vivir al día y consideran la ilustración como patrimonio de las clases acomodadas. Algunos grupos sueñan con proyectos irrealizables bajo la atmósfera en que viven sumergidos, y esperan su regeneración social de los trastornos políticos, cuando debieran esperarla de su propia virtud y valimiento”.* (Benejam, 1879c, pàg. 18-19).

Una vegada concienciats els habitants dels pobles de la necessitat de la cultura i de l'educació, la ignorància i tot el que ella suposa serà desarrelada: misèria, mals vicis, enclaustrament i aïllament respecte a noves directrius de tipus tecnològic per a millorar l'agricultura; aqueixa serà la clau de volta perquè els pobles evolucionin:

*“Cuando el pueblo conozca lo que vale la instrucción, lo que moraliza la enseñanza, lo que alcanzan los conocimientos asociados a la profesión de un arte, aunque éste sea humilde, huirá de los focos de perdurable contagio donde el espíritu se enerva y el corazón se degrada con hábitos tan indignos como groseros. Un pueblo instruido es siempre un pueblo honrado”.* (Benejam, 1879 c, Pròleg)

Es tracta, en definitiva de regenerar el país començant per la seva base: millorament de la seva infraestructura i culturalització dels seus pobles. Benejam planteja un clar i ferm intent de servir al país a través de la instrucció del poble, fixant-se com a objectiu prioritari per aconseguir la millora social, l'establiment d'un nou sistema educatiu en funció de les necessitats existents, la qual cosa comportarà una major eficàcia.

Aleshores és quan Mestre Benejam en fa una anàlisi de la situació en que roman l'actual sistema educatiu espanyol, veient i demostrant la seva ineficiència i incapacitat així com està organitzat actualment:

*“Verdad es que de algunos años a esta parte se ha obligado á los pueblos a sostener cuando ménos una escuela pública de niños y otra de niñas, pero ¿se ha promovido, ya que no obligado, la asistencia a éstos bajo el punto de vista racional y educativo? ¿Se desarrollan en ellas todas las fuerzas vivas del espíritu infantil? Por otra parte, á donde van a parar esos niños que obligados por*

*las necesidades de la familia, ó sacrificados á bastarda codicia abandonan la escuela por el taller ó por la fábrica, cuando su inteligencia apenas se abría al bienhechor rocío de los primeros conocimientos?"* (Benejam, 1879c, pàg. 4)

Per a resoldre aquest problema el mestre ciutadellenc ens dirà que l'educació, la instrucció no ha d'ésser una tasca únicament destinada a dur-se a terme dins les escoles; sinó que més aviat tota la societat en si ha d'ésser educativa, ha de promoure la cultura, la de generalitzar. Els allots, una vegada surten del recinte escolar s'han de trobar dins un ambient propici per a la seva educació.

*"La vida del hombre en su infancia es como una placa sensible que recoge todas la imdgenes que ante ella discurren. Es una vida casi automática, alimentada por impresiones"*. (Benejam, 1899, Pàg. 158).

Del comportament de la societat dependrà l'eficàcia de l'ensenyament. Els infants aprenen més veient l'actuació dels seus pares i la gent que els envolta que escoltant al mestre durant quatre o cinc hores cada dia. Per això mestre Benejam porta més enllà de les parets de l'escola la seva tasca educativa, instal·lant un teatre a un local veïnat, en el qual els nins representaran comèdies escrites per ell i al mateix temps que no *"respiran vicios por todas partes"* (Benejam, 1899, pàg. 23) la funció del teatre serà un reforç de les seves lliçons escolars; com exemple clar d'això basta nombrar el títol d'algunes de les seves comèdies: "El Pais de la Gramática", en la qual són personificades totes les parts de l'oració; o "Harmonias Científicas", introducció versificada a la ciència, mitjançant la qual els nins contacten per primera vegada amb conceptes elementals típics de la ciència natural.

Per altra part, també escriurà comèdies en les quals cal la participació de tots, petits i grans; d'aqueixa manera aconseguirà interessar al món adult en la tasca educativa que duu a terme l'escola, establint un apropament entre el poble pla i el món de la cultura:

*"No hay duda que las comedias infantiles, siendo buenas pueden considerarse como un motivo de entusiasmo para los niños, como un acto de satisfacción para los padres y como un medio influyente para la educación"* (Benejam, 1899. Pàg 55)

Respecte a aquesta necessitat de la cultura, proposarà la creació d'un Centre Cultural (Benejam, 1899, Pàg. 47), que tindrà com a objectiu omplir el buit que hagués pogut deixar la passada escolarització dels majors:



*"Poco vale el saber leer si no se lee, de poco sirve el haber frecuentado la escuela durante la infancia, si luego se olvidan los conocimientos, ó no se acrecientan mediante ejercicios posteriores".* (Benejam, 1891. Pàg. 23).

Aquest Centre no tindrà cap tipus de funció lucrativa: *"nada de reglamentos, ni de juntas, ni de cargos"* (Benejam, 1899, Pàg. 48). Allà es podrà llegir, comunicar idees, assistir a conferències, i sobretot i principalment, augmentar els coneixements obtinguts i adquirir-ne de nous:

*"Con ellas (referint-se a les reunions) arrancareis victimas a los groseros y viciosos pasatiempos de que los pueblos están plagados".* (Benejam, 1899. Pàg. 48)

És precisament dins aquesta mateixa línia que es poden emmarcar les escoles d'adults que propugna Benejam. Com deixarà entreveure clarament a la seva obra "Cuestiones transcendentales sobre enseñanza de adultos". No és la seva intenció fer un filòsof de cada pagès, sinó donar el mínim d'instrucció per a desenvolupar la seva capacitat crítica. Per aconseguir això proposa una mena d'organització interna d'aquestes escoles: estaran dividides en tres graus de cara a l'optimització de l'ensenyament: els que no saben res, els que saben qualche cosa, i al tercer grau aquells que tenen una formació més completa. Aleshores el mestre podrà adaptar-se millor a les necessitats —si bé no de cada individu en concret— més immediates de cada grup. La poca disposició de la gent del camp cap a la instrucció quedarà solventada quan es canviï el programa d'ensenyament:

*"Desechemos las escuelas de leer, escribir y contar solamente, desechemoslas sino por estériles, por insuficientes al ménos, y despleguemos a los ojos de la multitud ignorante un programa de enseñanza sencillo, pero universal; ameno, pero uniforme; variado, pero armónico; un programa que partiendo de los primeros elementos de la materia, analice sus propiedades y estudie sus aplicaciones, sus leyes y fenómenos y penetre al fin en las más transcendentales cuestiones del espíritu".* (Benejam, 1879a. Pàg. 6)

Una vegada adaptada l'escola a les necessitats de l'alumnat (Aquí hem parlat de gent adulta, més endavant analitzarem el mateix problema al món infantil), l'interès per aprendre i augmentar la cultura vendrà per ell mateix. Joan Benejam escriví una obra ("La Tierra. Bosquejos de la vida rural") dedicada precisament a un tema molt d'acord amb els interessos de la gent adulta del seu poble, mostra clara de la coherència existent entre la teoria que propugnava i la pràctica que desenvolupà.

Amb paraules planeres i sencilles, intentarà reforçar la tasca de l'agricultor. Li mostrarà les avantatges que té la vida rural i fins i tot

l'aconsellarà de com explotar la terra treient-ne el màxim de beneficis. L'autor, al pròleg del llibre, proposarà que aquesta obra sigui inclosa com a llibre de lectura a les escoles:

*“¿Mereceran estos Bosquejos ser introducidos como libro de lectura en las escuelas de nuestra patria, para disponer los niños á recibir las impresiones más en armonia con las necesidades de la época que alcanzamos?”* (Benejam, 1891. Pàg. IV).

En definitiva, Mestre Benejam fou un home del seu temps, preocupat per la realitat del seu entorn, fermament convençut del poder que tenia l'educació com a element de transformació social. El seu concepte d'educació va encaminat prioritàriament cap a la creació d'un nou Home, un Home que no caigui en la peresa de no pensar, de no discórrer, lluitant sempre per no veure's convertit en autòmata, perill de la societat actual. Serà ell mateix que amb poques paraules però ben clares i perquè s'entengui ens dirà que: *“La educacion es una: formar hombres y mujeres con aptitud para la vida”* (Benejam, 1908. Pàg. 15)

Com hem dit abans, quan parlàvem de la formació d'adults, l'enfoc educacional dels regeneracionistes serà el centre de la ideologia i de la praxis de Joan Benejam:

*“Hay que decir la verdad, mal que nos pese. Ese caracter frívolo é insubstancial y más que otra cosa charlatanesco, que se revela en los pueblos meridionales y sobre todo en nuestra patria, arranca en parte de la escuela, de su organizacion maquinal y de sus procedimientos empíricos y automáticos”.* (Benejam, 1899. Pàg. 196)

Recordem que això farà que critiqui durament el sistema educatiu actual, qualificant-lo de reproductor d'ideologies i de la cultura llibresca, sense tenir en compte la vertadera realitat social i econòmica que envolta el país. El desfasament existent entre la situació regnant i la que imposen els llibres escolars és el que fa que l'escola es vagi desvaloritzant de cada vegada més:

*“Porque no es el objeto de la enseñanza primaria, ni debiera ser tampoco el de la superior, la incrustacion de cosas pasivamente aprendidas y almacenadas, para sacarlas despues a pública subasta en el mercado de la vida; sistema intelectualista que por desgracia priva todavia, no; la verdadera enseñanza es muy otra: ha de ser educativa, racional, armónica, progresiva, ordenada, práctica y palpitante”.* (Benejam, 1899. Pàg. 185-186).



L'ambient de deixadesa que assoleix el país a ulls de Benejam provoca una degeneració del comportament del poble, de l'home en general. Degut a això i per a resoldre-ho proposarà una nova forma d'ensenyament que sigui capaç de contrarrestar la situació actual. La crítica de Benejam a l'actual sistema educatiu farà palesa la necessitat d'una nova estructuració, transformant-lo des de la seva base. Altres regeneracionistes illencs, com per exemple Rafel Ballester ("Estudio sobre la enseñanza de la Geografía") propugnaren ja una remodelació començant pel nivell de contingut fins al metodològic, passant per l'organitzatiu. Per a Joan Benejam la primera tasca a realitzar farà referència a la formació dels mestres i educadors en general. Insistirà sobre la mateixa problemàtica quan criticarà la posició d'alguns mestres que s'estanquen i es conformen aplicant més o menys els coneixements adquirits a les escoles de Magisteri. (Benejam, 1899). Ells mateixos han de començar la seva labor renovant-se constantment de cara a millorar la pròpia instrucció rebuda i no caure en els mateixos tòpics de reproducció de coneixements. Es pot entreveure aquí l'ideal d'home individual, típica de l'època, allà on es predicava l'individualisme com a confrontació a la massificació de la societat i de l'home particular. Això millorarà també la tasca d'aprenentatge de l'alumnat.

No deixarà tampoc de criticar la postura de la societat davant aquest fet: no es dóna importància a l'ensenyament, preocupant-se única i exclusivament cada sector dels seus propis interessos:

*"En primer lugar se exigen á los maestros esfuerzos sobre-humanos para trabajar en la obra augusta de redimir el niño de la esclavitud de la ignorancia, que es la más negra de las esclavitudes, pero, ¡en que condiciones!. Encerrado el maestro en cuatro paredes, muchas veces en aposentos sombríos, entre el confuso guirigay de multitud de voces proferidas por niños de todas las edades y condiciones, violentados, aburridos por largas horas de clase... Añadid á todo esto la falta de consideraciones, la desairada situación en que vive el maestro á causa de su corto sueldo; la presión oficial, las exigencias de las familias, las conturbaciones que circundan su alma por querer subir un poco más en la esfera en que la sociedad le condena; la espada de Damocles siempre levantada sobre su cabeza, ya si se quiere por la mano del cura, del alcalde ó del cacique, cuando no sabe plegarse á todos, sin hacer jamás su gusto; y si no se os ocurre llamarle negro de la casta blanca, llamadle forzado o galeote". (Benejam, 1908, Pàg. 34)*

Coordinant una vegada més la seva ideologia i la pràctica do-

cent, dins el mateix principi d'activisme responsabilitzarà als pares de la majoria de fracassos dels alumnes. Els pares han de tenir participació activa en l'educació dels nins: des de dintre de la institució familiar, *"un maestro no educa un niño con lo que le dice, sino que el niño se educa o se pierde con lo que su padre hace"* (Benejam, 1899, Pàg. 91), així com també preocupant-se del què es fa i què s'ensenya dins l'escola. A part de les representacions teatrals esmentades abans, Benejam reunia sovint als pares donant conferències sobre aspectes referits a educació. L'intent liberal d'apel·lar per una nova jerarquització de valors en la vida social quedarà remarcat per Benejam quan aconsella educar els fills dins una perspectiva d'austeritat recordant-lis que és més ric el que menys necessita (Benejam, 1908, Pàg. 26), materialment parlant. El nin ha d'ésser educat amb primer lloc i des de sempre per la seva mare. Ha de tenir moltes experiències visuals, tàctils i ambientals, i així s'anirà formant des del principi: educació física, habitacions ventilades... en definitiva, naturalesa. (Benejam, 1899, Pàg. 141). Ara bé, cal ressenyar també que Benejam no romandrà únicament en un enfoc biologicista i higienicista tant propi de finals del segle passat:

*"¿No os parece que nos convendría hablar menos y obrar más? (...) Aire puro, alimentos de buena calidad, habitaciones sanas, ejercicio, limpieza, etc. Esto es bueno, pero hay que ir más allá"*. (Benejam, 1908, Pàg. 16).

La transformació dels aspectes didàctics de l'ensenyament així com també dels continguts és una de les tasques fonamentals que desenvolupà Mestre Benejam. Com ja s'ha esmentat abans, el que cal és una transformació dels continguts adquant-los a la vertadera realitat social en què s'està immers, en el nostre cas a la Ciutadella de finals del segle XIX i principis del XX. Els regeneracionistes parteixen de la base de servir al seu país però sobretot i a partir de la seva pròpia terra. *"Cuando no hay altivez de raza, no puede haber rebelion contra la injusticia, y cuando no hay rebelion contra la injusticia, reina el abuso en toda la línea"* (Benejam, 1908, Pàg. 34-35). En aquest sentit analitzarem dues aportacions de Joan Benejam: en primer lloc i com a fet més rellevant hem d'assenyalar el seu afany de treballar dins i per al seu poble, la qual cosa farà que en els aspectes educatius Benejam aprofiti les possibilitats del seu medi per damunt qualsevol cosa: sortides al camp, investigacions, i sobretot la creació d'un museu escolar a partir de materials propis de la localitat, tant naturals com industrials (Benejam, 1899, Pàg. 63). Es força interessant el que diu al respecte:

*"¿No os habéis fijado en esta anomalía? Esos niños o niñas, y aún adultos, os recitarán de la gramática y de la aritmética y de la geografía y de la historia una variedad de conceptos, y no saben nada de la topografía de su pue-*

*blo ni de los elementos que la constituyen (...) Más cuenta le trae a mano a uno que vive en un país lo que hace el alcalde que lo que hizo el rey Wamba, por ejemplo (...). Conocer el pueblo, el medio en que uno vive, las intimidades de su albergue, por decirlo así: las condiciones topográficas, la vida moral, económica política y administrativa para mejorarla, para dignificarla, hé aquí, por donde, en nuestro humilde concepto, debería empezar nuestra enseñanza". (Benejam, s. d. j. Pàg. I-III).*

Afegirà també que totes les vegades que es pugui, s'ha d'estudiar directament la naturalesa, igualment que s'ha d'estudiar la societat tal i així com es desenvolupa: els moviments, les institucions, etc. (Benejam, 1899. Pàg. 63). És una forma més de relegar a un segon terme el que fins ara havia estat sempre el centre irradiador dels coneixements dins la institució escolar, creiem que les mateixes paraules de Mestre Benejam són ben clares i explícites respecte als llibres escolars i l'abús que s'en fa:

*"Formad el propósito de barrer y limpiar la enseñanza de todas las escorias, una de tantas el abuso de los libros y de las lecciones de memoria (...) Para que los niños razonen el texto, es necesario que el texto se halle al alcance de su razón. Es necesario que sea claro y asimilable: sólo de esta suerte el libro puede servir de auxiliar; de otro modo es un trasto inútil y fastidioso". (Benejam, 1899. Pàg. 66).*

Evidentment no es tracta d'una escola sense llibres sinó que més aviat es tractarà d'un ús racional i adequat dels llibres com a suplement de les matèries que difícilment poden ésser estudiades de forma directa de la realitat i també com a complement de la tasca del mestre. Hom creu que aquest és un punt fonamental i que encara ara no ha estat del tot assimilat pels nostres educadors ja que malhauradament a moltes escoles els infants segueixen patint una formació-deformació excessivament llibresca.

El segon punt al qual ens referiem abans està completament annexionat amb aquest. L'ideal d'educació integral, del qual actualment també se'n parla sovint, està present de qualqua manera dins el pensament i l'obra dels educadors d'aquesta època, entre ells Joan Benejam.

*"Nosotros seguimos resueltamente el movimiento pedagógico de nuestra época, que tiende á desarrollar armonicamente las fuerzas vivas del espíritu del niño". (Benejam, 1878. Pàg. 7)*

Després, a la seva obra "La alegría de la Escuela" es reafirmarà explícitament dient que "al niño se le educa, y su educación debe de

*ser integral, porque por entero vive y por entero se manifiesta*" (Benejam, 1899. Pàg. 83).

Passant ja a un altre punt, més directament relacionat amb l'organització escolar, Benejam serà un dels primers que instaurarà arreu de Menorca l'ensenyament graduat i cíclic:

*"Todas las secciones de una escuela deben de estar de tal suerte engranadas entre sí, que, el paso de una a otra no se manifieste por una transición. No, han de formar eslabones convenientemente trabados, la continuidad bajo un orden progresivo. Toda la enseñanza general de una escuela ha de llevar el mismo carácter impreso: ha de haber en ella absoluta unidad de objeto, de procedimiento y de sentido.*  
(Benejam, 1899. Pàg. 93-94).

Aquest ordre aconseguit mitjançant la graduació de l'ensenyament en tres cursos i aplicant un sistema cíclic on a cada curs es veurà una ampliació del que s'ha vist a l'anterior, farà donar una passa endavant a l'optimització de l'ensenyament.

Finalment, en quant als aspectes orgnizatius, proposarà com a nombre ideal d'alumnes dins cada secció el de 25, adduint raons d'eficàcia del procés d'aprenentatge.

### 3. CLOENDA

Per a concloure aquesta aproximació al pensament i a l'obra de Joan Benejam, volem ressenyar que fou un home molt arrelat al seu poble, d'una activitat constant i prolífic a l'hora d'escriure; però, tot i amb això, no presenta un cos sistematitzat del seu pensament educatiu. Ell analitzà la situació i els problemes que en aquells moments evidenciava l'escola: mètodes didàctics, continguts, formació d'adults, aspectes organitzatius, etc. Conclueix aquesta anàlisi amb una dura crítica del sistema educatiu del seu temps, del qual opina que el principal problema està en què no s'adequa a les necessitats del poble, per tant, cal fer-lo sintonitzar amb la realitat del país, per així poder assumir les necessitats i deixar d'ésser deficitari.

Les respostes de Benejam a tota aquesta problemàtica educativa i social plantejada al seu entorn ofereixen un substrat ideològic de tipus regeneracionista, en el fons del qual de qualqua manera hi són paleses algunes de les concepcions dels homes de la I. L. E.

Resumint, la vida i l'obra de Benejam estan condicionades constantment per dos aspectes que s'han explicitat: la Ciutadella rural i eclesiàstica del seu temps i la ideologia regeneracionista, que roman implícita a tots els seus escrits. Ambdós aspectes juntament amb la ferma voluntat de servir al poble, d'ajudar-lo mitjançant l'educació com a únic

argument vàlid per a la transformaci3 social, el portaran a trav9s de la seva obra, indiscutiblement, a ocupar un lloc privilegiat dins el panorama de la migrada hist3ria de la Renovaci3 Educativa a Menorca.

#### 4. APÈNDIX

##### L'OBRA DE JOAN BENEJAM I VIVES

1870. *Mis Cantares*. Mah3n, Tip. Fábregues Hermanos. 20 pp.
1874. *Emanaciones de la Escuela y del Hogar*. Ciudadela, Imp. S. Fábregues. 98 pp.
1878. *Gramática Educativa*. Método racional de educaci3n por medio de lecturas y ejercicios gramaticales. Palma, Imp. P. Gelabert. 229 pp.
- 1879 (a) *Cuestiones transcendentales sobre enseñanza de adultos*. Mah3n, Imp. M. Parpal. 20 pp.
- (b) *Harmonías Científicas*. Introducci3n en verso á los niñ3s en la esfera de la ciencia, sin esfuerzo y amenizándola. Ciudadela, S. Fábregues. 128 pp.
- (c) *El Pueblo Ilustrado*. Teorías al alcance de todos. Ciudadela, Imp. S. Fábregues. 512 pp.
- 1880 *El 9 de Julio de 1558*. Ciudadela, Imp. S. Fábregues.
1886. *Foc i fum*. Quadro de costums en tres actes i en vers. Ciudadela, 131 pp.
1888. *El lenguaje en acci3n*. Diccionario que comprende la mayor parte de vocablos. Ciudadela, Imp. S. Fábregues.
- 1890 *La Aurora de la lectura*. Método para enseñar a leer. Ciudadela, Imp. S. Fábregues.
1891. *La Tierra. Bosquejos de vida rural*. Ciudadela, Imp. S. Fábregues, 156 pp.
1895. *España. Lecturas razonadas sobre su historia*. Ciudadela, Imp. S. Fábregues.
- 1898 (a) *Poesias razonadas*. Conjunto de composiciones poéticas, razonadas en lenguaje llano, para hacer destacar las bellezas que contienen y hacer sentir sus efectos. Ciudadela, S. Fábregues, 142 pp.
- (b) *Vulgarizaciones Científicas*. Ciudadela, Imp. S. Fábregues, 552 pp.
1899. *La Alegria de la Escuela*. Obra redactada para que sirva de guia á los jóvenes maestros, a fin de hacer agradable, digna y provechosa su noble profesi3n. Ciudadela, Imp. S. Fábregues, 242 pp.
1908. *Vida Nueva*. Plan de mejora social por medio de un nuevo sistema eductivo. Madrid, Victoriano Suárez, 1908.
1911. *Somos hoy mejores que ayer proMenorca*. Mah3n, Imp. Manuel Sintés. 18 pp.

- 1912 *Para el corazón*. Ciudadela, Imp. S. Fábregues. 104 pp.
1971. *Ciudadella veia*. Records d'un quant temps enrera. Ciutadella, Ed. a cura de Lluís Casanovas i Germà Coll. Ed. Nura.
1981. *Modisures, frases fetes i refranys menorquins*. Ed. del Consell Insular de Menorca.
- S. d. (a) *Ciudadela*. Breves nociones sobre el conocimiento del pais para la enseñanza de la vida local.
- S. d. (b) *La Escuela Práctica*. Revista Pedagógica. Publicació quincenal.
- S. d. (c) *La enseñanza racional*.
- S. d. (d) *Páginas de Ciencias Físico-Naturales*.
- S. d. (e) *Lecturas Educativas*. Primeros conocimientos del mundo físico y moral bajo distintas formas de lenguaje.
- S. d. (f) *Las pequeñas historias*. Destinado á formar el carácter de los niños.
- S. d. (g) *Ejercicios de Aritmética*.
- S. d. (h) *La Vida Humana*. Bajo el punto de vista orgánico y social en forma de catecismo. Ciudadela, Imp. S. Fábregues.
- S. d. (i) *Vida Hermosa*.
- S. d. (j) *La enseñanza viva*.

#### COMÈDIES INFANTILS.

1904. *El Pais de la Gramática*. Juguete cómico en dos actos, á propósito para ser representado por todos los niños de una escuela y por medio del cual se personifican todas las partes de la oracion y sus divisiones, dando vida á todas ellas. Ciudadela, Imp. S. Fábregues, 2ª ed.
- S. d. *El Lazarillo*. Comedia en dos actos propia para ser representada en cualquier teatro por hombres y niños.
- S. d. *La guerra Infantil*. Comedia en cuatro actos.
- S. d. *Amor y justicia*. Comedia en un acto y en verso la que comprende una escena en el campo á todas líneas interesante.

#### MATERIAL DIDÀCTIC.

*El Didascosmos*. Aparato de cartón piedra que en notables relieves representa una aglomeración de los detalles de la superficie del globo, distribuidos convenientemente. Se trata de un pequeño mundo que se ofrece a la vista de los niños para discurrir sobre todos sus accidentes. El autor se encarga de mandarlo a destino. Este aparato reclama mas amplias explicaciones que facilita el inventor Juan Benejam.



## BIBLIOGRAFIA

- BALCELLS, A./ARDIT, M./SALES, N.: 1980, *Història dels Països Catalans. De 1714 a 1975*. Edhasa, Barcelona.
- BALLESTER, R.: 1901, *Estudio sobre la enseñanza de la Geografía*. Imp. F. Guasp, Palma.
- BISSON, J.: 1967, *La Tierra y el Hombre de Menorca*. Ateneo Científico Artístico y Literario de Mahón, Palma.
- CARBONELL, J.: 1964, "La Cultura a Menorca" en *Serra D'Or*. Nov., nº 11. Barcelona.
- CASASNOVAS, A.: 1977, "En torno a la revolución de 1810" en *Diario de Menorca* de 2 de Març de 1977.
- CARR, R.: 1979, *España. 1808-1939*. Ariel, Barcelona.
- COLOM, A. J.: 1980, "Un regeneracionista mallorquí: Rafel Ballester i l'ensenyament de la Geografia" en *Trabajos de Geografía*, Fac. Filosofia i Lletres, Palma de Mallorca.
- DURAN PASTOR, M.: 1981, *Aspectos del s. XIX en Mallorca y Menorca*, Palma de Mallorca.
- FABREGUES, M.: 1878, *Biblioteca de escritores menorquines*. Imp. Fabregues. Ciutadella.
- FERRER FLOREZ, M.: 1973, "Balears en los siglos XIX y XX" en *Revista Balear*. Mallorca. Año VIII, nº 31, 2º trimestre, 1973.
- LOPEZ CASASNOVAS, J.: 1978, "D. Juan Benajem i Vives" en *Memoria de la Secretaría Municipal del Ayuntamiento de Ciudadela*. 1976. Al.les.
- MERCADAL BAGUR, D.: 1979, *Datos para la historia de los movimientos obrero y político en Menorca*. Ed. Menorca, 2ª ed., Mahón.
- S. d., *Los ayuntamientos de Mahón a través de su historia*. Ed. Menorca, Mahón.
- MOLL, F. de B.: 1970, *Els meus primers trenta anys*. Ed. Moll, Palma.
- MONBEIG, P.: 1922, "La revolución económica de Majorque et Minorque au XVIII siècle" en *Revista de Menorca*.
- MURILLO I TUDURI, A.: 1977, *La revolució menorquina de 1810*. Ed. Nura, Col. Ahir i avui. Menorca.
- QUINTANA, J. M.: 1976, *Menorca segle XX. De la Monarquia a la República*. Ed. Moll. Palma.
- SANTANER MARI, J.: 1972, "Galeria de Maestros Baleáricos: D. Juan Benejam Vives" en *Boletín Informativo de la Jefatura Provincial del S. E. M.* Año I, nº 2. Nov.-Dic.
- SERRA BELABRE, M. L.: 1967, "Repercusión de la guerra de Secesión en la economía menorquina" en *Homenaje a J. Vives*. Universitat de Barcelona, Barcelona.

- TERRON PONCE: 1981, *La reconquista de Menorca por el duque de Crillon 1781-1782*. Ed. Menorca, Mahón.
- TUÑÓN DE LARA, M.: 1977, *Medio siglo de Cultura española (1885-1936)*. Ed. Tecnos, 3ª ed. Madrid.
- 1974a, *Estudios sobre el siglo XIX español*. Ed. S. XXI, Madrid.
- 1974b, *La España del siglo XX. La quiebra de una forma de Estado. (1898-1931)*. Ed. Laia, Barcelona.
- VARIS. 1977, *Crisis del antiguo régimen e industrialización en la España del siglo XIX*. Ed. Cuadernos para el diálogo, EDICUSA, Madrid.
- VARIS; 1983, *SOLC. Literatura Catalana amb textos comentats*. Edicions 62. Textos per a l'ensenyament, 5ª ed. Barcelona.

**SUMMARY:**

This article is about the pedagogic ideary of Joan Benejam i Vives, his work has a very important place in the history of the educative renovation in Menorca.

Benejam, impregnated of regeneratives ideals, proposes the education of the people as an essencial argument for the better condition of the country.

I enclosed a bibliographic appendix of his work.

# D. LLORENÇ M<sup>o</sup> DURAN I COLI. SUS APORTACIONES A LA RENOVACION EDUCATIVA MALLORQUINA

ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS

Este trabajo se inscribe en el deseo de iniciar el estudio de la vida y de la obra de D. Llorenç Durán, maestro mallorquín que protagoniza por sí sólo una de las páginas culturales, en el campo de la psico-pedagogía, más interesantes de nuestra historia colectiva. Sirvan, pues, estas líneas de merecido homenaje que el Departamento de Pedagogía de nuestra Universidad rinde a su memoria.

## 1. PROPOSITO

La marginación de D. Llorenç M<sup>a</sup> Durán i Coli ha sido un hecho entre nosotros que, no obstante, se ha ido, tímida y tibiamente, desvelando en los últimos años a través, principalmente, de retornarle la palabra,<sup>1</sup> y también, mediante una serie de homenajes más o menos privados, o institucionales<sup>2</sup>. No obstante, de lo que se hace merecedor D. Llorenç Durán, es que su obra sea sometida a estudio y forme así parte del acervo científico y cultural de nuestra tierra, que es lo mismo que demostrarle, quiera o no quiera, que, a pesar de su retiro soleado de Sa Cabaneta, forma parte de nuestra historia colectiva por su aportación intelectual, seria y rigurosa, y por su actitud humana, ejemplo ético y consecuente de conducta donde los haya. (D. Llorenç falleció en 1986, meses después de ser escritas estas páginas).

- (1) Por ejemplo, J. Oliver lo entrevista en *Escola i Societat*, edit. Moll, Palma de Mallorca, 1978 y la revista MAINA le publica los siguientes trabajos: "Una experiència d'Escola Activa", pgs. 64 a 68, n<sup>o</sup> 3, Palma, Maig, 1981. "Individu i grup en el rendiment", pgs. 46 a 49, n<sup>o</sup> 4, Palma de Mallorca, desembre 1981. "Organització i aprenentatge", pgs. 27 a 29, n<sup>o</sup> 7, Palma de Mallorca, Maig, 1983. Además Juana M<sup>a</sup> Roque publica una entrevista-reportaje sobre nuestro autor en *Diario de Mallorca*, el 17 de marzo de 1978.
- (2) Mas adelante daremos cumplida cuenta de los homenajes a los que nos referimos en el texto.

Sólo, en nuestros días, C. Fernández Bennassar, ha iniciado ésta tan necesaria tarea a través de un libro que pone al alcance de todos nosotros la vida y la obra de nuestro personaje <sup>3</sup>. Nuestro trabajo quiere también inscribirse en esta línea mas seria y fundamentante de recuperación y expansión de la figura de D. Llorenç Durán, cuya obra, en el campo de la renovación educativa, puede compararse a las figuras mas señeras de la pedagogía catalana, o al grupo de educadores que, alrededor de la Institución Libre de Enseñanza, trabajaron en Madrid. Por ello mismo, en esta ocasión, atenderemos exclusivamente a su faceta de maestro empeñado en llevar a cabo una transformación profunda en la manera de hacer escuela y en la forma de entender la educación.

## 2. EL EXILIO INTERIOR

Hijo de Miguel Durán, carpintero, y de Gertrudis Colí, nace el dos de mayo de 1903, en Inca, Mallorca. No puede entenderse la evolución de D. Llorenç sin referenciar el ejemplo de abnegación y superación de su padre que, con el tiempo, dejaría su oficio e inauguraría una librería a la que pronto dota de una imprenta con la que desarrollará una labor cultural importante, que sería conocida y apreciada en toda la isla y que se caracterizó siempre por su ideario católico y regionalista.<sup>4</sup>

Su madre murió pronto, cuando nuestro hombre contaba seis años de edad. Por este tiempo asistía a una escuela-parvulario regentada por las madres franciscanas, si bien ingresó en el colegio La Salle para cursar los estudios primarios. Con buenos resultados escolares alterna los juegos con sus amigos de barrio -Sa Placeta- y con la lectura, principalmente la colección *Obras Maestras al alcance de los niños* <sup>5</sup>, descubriendo así los héroes griegos entremezclados con las aventuras de las novelas románticas inglesas.

En su juventud, descubre la figura de su padre así como sus amistades y relaciones con los representantes del momento cultural e intelectual que vive la Isla. La librería familiar abastecía de material escolar a las escuelas de la comarca y la relación con los maestros era continuada. También, y por el esfuerzo constante de superación de su padre, ya poeta de reconocido merito, su casa era visitada frecuentemente por intelectuales isleños. Seguro que D. Llorenç recuerda, por ejemplo, las tertulias y visitas de hombres como Miquel Ferrá o Guillem Forteza.

(3) Véase C. FERNANDEZ : *D. Llorenç Durán i Colí*, I.C.E. Universidad de Palma de Mallorca, Colec. Els Nostres Educadors, nº 4, Palma 1985.

(4) Muchos datos aportados en esta bibliografía de urgencia lo han sido a través de conversaciones con el propio D. Llorenç.

(5) Los publicaba la editorial Araluce de Barcelona.

Sin embargo, será un hecho fortuito quien determinará en estos años su vida. Me refiero a que D. Juan Capó Valledpadrines, inspector jefe de enseñanza primaria de las Baleares, se trasladará a vivir a Inca por los años 1917 y 1918. Pronto Capó, verdadera alma mater de la pedagogía renovadora mallorquina en estos años, entrará en contacto con su padre pues en su imprenta se publicaba *L'Ignorancia*, semanario en el que el inspector publicaba algunos trabajos. También conocerá a su hijo - el joven Llorenç - ya que él se encargará de corregir las pruebas de imprenta de los mencionados artículos.

Entre el inspector y su padre, deciden que Llorenç sea maestro, estando, en el ánimo del segundo, que estos estudios serán de gran conveniencia para que su hijo pueda encargarse, el día de mañana, del negocio pues los maestros formaban parte importante de la clientela. Fue el propio Capó, quien preparó al joven adolescente para su ingreso en la Normal de Palma, e incluso, quién le dirigió los estudios de primer curso ya que hizo la carrera como alumno libre. No obstante, al menos un día a la semana, asistía a clase por lo que tuvo un trato continuado con el profesorado, sobre todo con los que eran amigos de Capó o de su padre, (Francisco Bello, Pere Barceló, Josep Ensenyat, Miquel Porcel <sup>6</sup> ...)

D. Llorenç, encontró, en aquellos años, una Escuela Normal de gran altura, con un profesorado brillante formado en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid y con un exigente nivel, sobre todo en Pedagogía, en cuya cátedra, D. Francisco Bello, creaba el que sería primer gabinete psicotécnico de las Baleares.

Será en sus años de estudiante, cuando Durán y gracias al Inspector Capó, entra por primera vez en contacto con los métodos de la Escuela Nueva. Corría el curso 1922-23 cuando Capó puso en sus manos toda una serie de papeles, apuntes, folletos y material diverso referido al método globalizado - centros de interés y enseñanza ideovisual de la lectura- de Decroly, que había conseguido en uno de sus viajes pedagógicos al extranjero. Este material fue utilizado por Durán para realizar un trabajo de curso para la asignatura de D. Miguel Porcel (Prácticas de Enseñanza). También, en esta época, es testigo asombrado del boicot que, la reacción y la iglesia, hacen al Congreso Nacional de Educación que se tenía que celebrar en Palma, en 1920 <sup>7</sup>, así como de la labor propagadora

(6) Véase mi libro *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Centres d'Estudis Gabriel Alomar. Palma de Mallorca, 1984.

(7) J. SUREDA: "Un nou fracàs de la ideologia liberal burgesa a l'educació mallorquina. El congrés Nacional de 1920", pgs. 14 a 19 de *Comunicacions. II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans*, Palma de Mallorca, 1977.

del Método Montessori que, por aquellos años, llevaba a cabo el Padre Casulleras S.J. <sup>8</sup>.

En 1923, concluye sus estudios de Magisterio. Esperando la convocatoria de las oposiciones de ingreso al magisterio nacional, trabaja en el colegio Beato Ramón Llull de su ciudad natal, decidido ya, plenamente, a ejercer de maestro y alejándose, por tanto, de los planes "comerciales" de su padre. En 1925, se traslada a Barcelona para opositar, quedando en el tercer puesto. Aprovechará la ocasión para visitar el Instituto Psicotécnico de Barcelona, conocer a Martí Alpera y conseguir las publicaciones pedagógicas de las instituciones catalanas. Al no asignar plaza a los aprobados en las mencionadas oposiciones por parte del Ministerio, siguió dando clase en el mismo colegio siendo fruto de esta época su obra publicada algunos años más tarde *Enseñando Geografía* <sup>9</sup>.

Es, por fin, en septiembre de 1927, cuando se le nombra maestro de la escuela nacional de Talltendre, pueblecito, hoy en día deshabitado, situado en el valle de la Cerdanya, en el Pirineo Catalán, a más de 1600 m. de altura y que, a la sazón, sólo contaba con 120 habitantes. Fue, en esta escuela, donde inicia, por primera vez, la aplicación de la globalización decroliana; implanta el cuaderno de rotación y aprovecha la situación de la escuela para, cuando el tiempo lo permite, realizar paseos y excursiones escolares siguiendo la tradición institucionista, ampliamente conocida en Mallorca desde 1879, <sup>10</sup>. También será en Talltendre, cuando aplica a sus alumnos el test de Binet en su revisión de 1912. Por lo demás, ocupará su tiempo en lecturas, sobre todo de Pedagogía Experimental y Psicología Infantil así como de los clásicos: Rousseau, Pestalozzi, Froebel ... y también Decroly. Escribirá asimismo algún artículo que le solicitaba desde Mallorca D. Juan Capó y que se publicaron en *Ca Nostra*, *El Colegio* de Inca, *El Dia Gráfico* o en *El Magisterio Balear* <sup>11</sup>.

En 1928 se casó con Magdalena Ordiñana, y tras un nuevo curso en Talltendre, regresa, por concurso de traslado a Mallorca, ocupando, a partir de septiembre de 1929, la plaza de maestro de Sancelles, pueblecito cercano a su Inca natal.

Sancelles marcará a la larga toda su vida. El joven Durán, independiente en el campo de la política y, en consecuencia, sin buscar apoyo ni en los conservadores ni en los liberales de J. March (los dos partidos predominantes en el pueblo), con una ideología definida básicamente

(8) A. J. COLOM: "Els inicis de l'Escola Nova a Mallorca (1910-1920)", pgs. 36 a 41 de *Ibidem*.

(9) LI. M<sup>a</sup> DURAN: *Enseñando Geografía*, Impr. Ca Nostra, Inca, 1931.

(10) A. J. COLOM y F. DIAZ: *Educación y Sociedad en Mallorca contemporánea. La experiencia Institucionista*, Caja de Ahorros de Colonia-Pollença, Palma de Mallorca, 1977.

(11) Véase "Una investigación sobre el atraso mental". *Magisterio Balear*, 1928.

camente por sus esfuerzos a favor de la escuela pública, pronto chocará con unos y otros. Su única participación política estribó en pertenecer durante dos semanas a una Junta Gestora del Ayuntamiento de Sancelles, junto con hombres mayoritariamente de Esquerra Republicana. Tras su dimisión de la misma, y a pesar de las presiones que tuvo para que interviniese de nuevo en la política local (fundamentalmente de la Federación Socialista Balear-P.S.O.E., a través de su inspector de zona el Sr. Leal), siempre se mantuvo al margen, utilizando, en todo caso, sus fuerzas para conseguir la construcción de un nuevo edificio escolar, (que al fin se inauguró en 1934) y por supuesto, para promover un cambio en la práctica educativa. Así, no conforme con lo que él denominaba "pseudo-activismo" de Decroly, y como fruto de su constante labor de formación en el campo de la psicopedagogía, en 1931, iniciará la aplicación del método de proyectos original de W. Kilpatrick. Traduce, además, al catalán el Terman-Binet, dirige colonias escolares y colabora, como director de una sesión, —"Estudio del niño"— con el Museo Pedagógico de Palma. En estos años, la escuela de D. Llorenç se convierte en cita obligada de todas las autoridades académicas que visitan la Isla y en punta de lanza de la renovación educativa mallorquina. La inauguración de una biblioteca ambulante con unos mil ejemplares, que puso enseguida al servicio del pueblo, las exposiciones de los niños, sus actividades a través de una granja escolar, experiencias soterradas de coeducación, enseñanza de adultos, excursiones y paseos escolares, intercambios con otras escuelas... hicieron de la escuela de Sancelles una verdadera experiencia de "escuela para la vida", abierta y transformadora que, realmente, asombró a un pueblo que, como tanto otros, jamás habían imaginado las posibilidades de la educación. Lo que al mismo tiempo ocurrió es que toda esta actividad innovadora puso en guardia a las autoridades y dirigentes, hasta tal punto que días más tarde de iniciarse la contienda civil del 36, D. Llorenç, era encarcelado acusado, según la causa que se le siguió (nº 75), "de conducta irreligiosa y propagandista de izquierdas", cargos estos que, luego, en juicio, no pudieron ser demostrados hasta tal punto —y ello en aquella época era realmente una excepción— que el tribunal militar que vió la causa tuvo que dejarlo en libertad. No obstante, ello, no fue óbice para que pasase, entre presidio y trabajos forzados en un campo de concentración, 11 meses <sup>12</sup> y para que, al mismo tiempo, fuese separado del cuerpo estatal de maestros, por causas que siempre ha desconocido

(12) En el almacén de Ca'n Mir, actualmente cine Sala Agusta, siendo sus compañeros el médico Maneu y los poetas ultraístas Miguel A. Colomar y Juan Alomar (hijo de Gabriel Alomar). En ella se inicia en el estudio del alemán, siguiendo al mismo tiempo profundizando en la psicología, gracias a la comprensión de alguno de sus carceleros. El campo de concentración se encontraba en Ses Salines donde ocupó el tiempo en la construcción de una cisterna.

pues jamás tuvo acceso, ni en su caso se hicieron públicos, los fundamentos en que se basó la decisión de la Comisión Depuradora pertinente.

D. Llorenç fue, entonces, uno de los 58 maestros de las Baleares que fueron expulsados y separados definitivamente del cuerpo del magisterio; hubo además 99 que fueron represaliados con separaciones más o menos largas, con lo que, casi una tercera parte del magisterio estatal de las Islas fue depurado de una forma u otra. Por lo que respecta a la Inspección de Enseñanza Primaria diremos que todos sus miembros fueron encarcelados y el inspector Leal asesinado.

En este clima y situación, la única solución para Durán era refugiarse en el negocio familiar y hacer de él su forma de vida. Para ello intentó impulsarlo mediante la publicación de material escolar que, por cierto, tuvo un gran éxito no sólo en Mallorca sino también en toda España. Así, a partir de 1942, inicia la publicación de una serie de 26 cuadernos para el aprendizaje de las operaciones aritméticas que tituló *Dos + Uno*. De ellos se vendieron unos dos millones, con lo que, irónicamente, un profesor expulsado del magisterio incidía sobre múltiples escuelas de todo el país. Publicó también una enciclopedia *Ingreso* que que tuvo asimismo una gran difusión, siendo incluso utilizada en Fernando Po. Junto con estas obras, dio a luz otras de difusión más modesta tales como *Conjugación de los verbos de la Lengua Española*<sup>13</sup> así como unos ejercicios de Geografía y otros de Historia.

Curiosamente, los libros de texto de D. Llorenç Ma Durán, a pesar de no encontrar en ellos concesiones ideológicas a los vencedores, no tuvieron problemas para su publicación si bien, al mismo tiempo, era sometido a una estrecha vigilancia por los miembros del falangismo local. Paradójicamente fue multado por la censura con una fuerte suma -10.000 pesetas- por la publicación de una *Guía de Inca* en la que, involuntariamente, cometió una infracción administrativa (algunos anuncios incluidos en ella era mayores de lo permitido en función del tamaño del libro).

Gracias a la liberalidad de la Orden Franciscana de Inca, retorna de nuevo a dar clases en el Colegio Beato Ramón Llull, el mismo en donde había iniciado su actividad docente. Primero, por afición, y poco a poco convenciendo a los directivos del Colegio, inició trabajos de orientación psico-pedagógica, encargándole años más tarde la asesoría técnica del colegio, que, con el tiempo, ampliaría a otros centros que la misma orden tenía en Palma, así como a otros privados de Inca (Colegio Sto. Tomás y Liceo Sta Teresa). Como podrá entender el lector, Durán no pudo modificar las formas pedagógicas y menos aun iniciar experiencias activas; se tenía que actuar con prudencia y hacer por tanto que las in-

(13) En el original aparecía "castellana".



novaciones no trascendiesen, por lo que su actividad, se centró en racionalizar y perfeccionar los métodos tradicionales así como el material didáctico. Por otra parte, —como sonreiría hacia sus adentros D. Llorenç— evaluava a los alumnos con el material de Alexandre Galí.

Al mismo tiempo seguía estudiando, autoformándose cada vez mas, en el campo de la Psicología, ya que al no poder actuar directamente a través de la Pedagogía, Durán, va descubriendo en la Psicología una forma indirecta de intervenir sobre la realidad escolar, en definitiva, una manera más soterrada y más difícil de ser descubierto, de seguir realizando acción educativa. Su pasado, las absurdas secuelas del mismo y los tiempos que corrían impedían cualquier tipo de acción más directamente innovadora.

En 1951, y siempre amparado por los franciscanos, monta el que será el primer laboratorio escolar de psicología aplicada de Mallorca en el colegio que la mencionada orden tenía en Palma. Allí va aplicando diversos tests, —Terman-Merrill, Pitner Patterson, las cajas de Decroly, el Vietman, un equipo de velocidad de reacciones y pruebas con otros aparatos manipulativos— y realizará tareas de orientación profesional e inicia la introducción y aplicación del test de Rorschach, intentando su adaptación a niños y adolescentes, antes de la formalización infantil (el "Bero") que de dicha prueba publicase, años después, en castellano, la editorial argentina Paidós.

Durán contaba con una experiencia ciertamente interesante en el campo de la psicometría pues gracias a su labor en esta área un año antes, en 1950, ayudó al Dr. Francisco Secadas a tipificar la adaptación española del test de Thurstone (A.M.P.E.) y a fiabilizar el Decatest, del propio Secadas, dedicado a la orientación laboral. En estas actividades se responsabilizó de coordinar y supervisar un equipo de trabajo que se encargó de tal tarea en nuestra Isla.

En 1956 inicia D. Llorenç la etapa culminante y de plena madurez de su vida profesional. Es, en este momento, cuando ingresa en la empresa del INI con sede en Palma "Gas y Electricidad" (G.E.S.A.) para que organice el Departamento de Formación y Selección. Llegados a este punto cabe afirmar que sería necesario dedicar una monografía que estudiase la actividad que Durán desarrolló en este nuevo destino. Diré por ahora que ampliará aun más su capacidad de formación iniciándose en el campo de la psicología del trabajo y de la organización empresarial, estudiando soluciones a problemas parejos aplicados en otras industrias, decantándose, por fin, por el modelo de la F.I.A.T. italiana que, convenientemente adaptado, le servirá de base para iniciar su nueva singladura profesional.

Su acción en GESA se desarrolla a través de la creación, en primer lugar, de escuelas para los hijos de los obreros (a nivel primario

y de bachillerato elemental, más tarde), escuelas de aprendizaje industrial, formación de cuadros-capataces, formación de obreros, formación en técnicas de seguridad, amén de toda la labor propia de un departamento de psicología empresarial. Desde su puesto directivo, D. Llorenç, no dejó nunca de preocuparse por los centros escolares que constituyó, dotándolos del mejor y más moderno material didáctico, introduciendo en ellos una estructura tecnológica educativa muy interesante, con un currículum bien programado y definido y con un programa de evaluación personal e instructivo muy completo.

A nivel de formación de adultos, inicia, en 1966-67, los primeros programas realizados por enseñanza programada con lo que nuestro hombre se convierte en el introductor de la misma en Baleares <sup>14</sup>. Al mismo tiempo, y a través de sus labores de selección de personal para la empresa en la que trabaja, elabora tests tipificados de instrucción (pruebas objetivas), investiga sobre el Rorschach, dando como fruto, años más tarde, el libro que sobre el tema le publicará la editorial Herder de Barcelona <sup>15</sup>. Elabora y adapta, al mismo tiempo, la caracterología de Le Senne, el baby test de Gessell e inicia sus estudios experimentales sobre el test de Szondy y sobre el Rosenzweig del cual está en prensa una edición realizada por Durán y que publica TEA de Madrid.

Durán se retiró de su actividad en GESA en 1972, continuando no obstante su labor profesional y de investigación a través de su gabinete psicológico que había creado unos años antes (en el 1969) -TEPSOR- en el que seguirá trabajando en tests de personalidad y en uno de creatividad a partir de los estímulos de Wartegg. Se jubilará definitivamente en 1978, con la desaparición del mencionado gabinete.

Antes, en 1958, trabajando ya en GESA, fue amnistiado por lo que tuvo la oportunidad de ingresar de nuevo en el escalafón del magisterio, lo que por cierto hizo si bien simbólicamente. Fue destinado a la escuela de Alp, también en la Cerdanya, donde tomó posesión y solicitó tres meses de permiso por asuntos propios, tras los cuales pidió definitivamente la excedencia.

A partir de aquí se inicia la lenta recuperación de D. Llorenç Durán por los ambientes pedagógicos mallorquines en un intento de acabar con su exilio interior:

#### 1959: El catedrático de Filosofía de la Normal masculina de

- (14) La sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona introducía la enseñanza programada entre 1964 y 1966 con lo que se puede cotejar la primicia de la labor realizada por Durán en este campo.
- (15) Me refiero a Ll. DURAN: *Introducción a la práctica del Rorschach*, Edit. Herder, Barcelona, 1982. Antes se había publicado en Palma una edición en 1977 que fue presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Palma de Mallorca.

Palma, D. Jaime Ensenyat lo invita a dar unas charlas sobre psicología aplicada. Da tres conferencias que, no obstante, no pueden repetirse en la Normal femenina por orden expresa del Gobernador Civil.

1970 (Octubre): La directora de la Normal de la Iglesia de Palma (Dra. Catalina Tomás) le solicita un cursillo que imparte ya sin problemas.

1972: Homenaje que le ofrece GESA con motivo de su jubilación en dicha empresa.

1970-76: Contacto con jóvenes psicólogos a los que permite realizar prácticas en TEPSOR.

1977 (del 11 del I al 31 del V) Organiza un cursillo sobre el test de Rorschach y de Rosenzweig al que se inscriben 17 psicólogos. Al finalizar el cursillo se le rinde un homenaje.

1977 (10 del III) Da una conferencia en la Escuela Normal sobre el método de Proyectos.

1978: Cursillo sobre el test Miokinético y el de Rosenzweig organizado por el Colegio de Doctores y Licenciados de las Baleares.

1978: La Escuela Normal le ofrece un homenaje y se le entrega una placa conmemorativa.

1978: J. Oliver lo entrevista para su libro *Escola i Societat*.

1979 (30 del I): Nueva conferencia en la Escuela Normal. En esta ocasión hablará sobre las pruebas psicológicas y su papel en la escuela.

1979 (22 de Febrero) Presenta en la Facultad de Filosofía y Letras de Palma la primera edición de su libro sobre el Test de Rorschach.

1985: Gracias al libro de C. Fernández, publicado por el I.C.E. de la Universidad de Palma, se inicia el estudio sistemático de su obra y de sus aportaciones.

### 3. SU OBRA ESCRITA

Al comentar su trayectoria vital hemos ido citando la publicación de algunas de sus obras. Ofrecemos ahora una sistemática de la misma:

*Enseñando Geografía*, Ca Nostra, Inca, 1931.

*Instruccions als mestres de les colonies escolars*. Folleto policopiado de uso restringido, S.p.I. 1932.

*Dos + Uno*. Colección de 26 cuadernos de cálculo, Edit. Durán, Inca 1942.

*Ingreso. Enciclopedia Escolar*, Impr. Durán, Inca, 1944 (23 ediciones).

*Guía de Inca*, Edit. Durán, 1944.

*Tarjetas de Cálculo por el método Mackinder*, Impr. Durán, Inca, 1945.

*Conjugación de los verbos de la lengua española*, Impr. Durán, Inca 1946.

*Ejercicios de Geografía de España*, Impr. Durán, Inca, 1946.

*Ejercicios de Geografía Universal*, Impr. Durán, Inca, 1947.

*Ejercicios de Historia de España*, Impr. Durán, Inca, 1947.

Participa en la elaboración y prologa *Curso de Enseñanza Programada de Electricidad* (6 tomos), Iberduero, Madrid, 1969.

*La respiración de salvamento* (por enseñanza programada).

Policopiado para uso interior de GESA, Palma, Julio 1971.

*Introducción a la práctica del Rorschach*, 1ª edic., Palma 1977.

2ª edición, edit. Herder, Barcelona, 1982.

*El Test de Rosenzweig*, T.E.A., Madrid, (en prensa).

Además, cabe contar artículos diversos en *Ca Nostra de Inca*, el *Colegial de Inca*, *El Día Gráfico*, *El Magisterio Balear*, *La Nostra Terra*, *L'Almanac de les Lletres*, *Revista del Colegio de San Francisco de Palma*, *Maina* y en la revista *GESA*. Debe sumarse a ello diversas memorias y proyectos inéditos realizados en *GESA*, así como otros estudios y trabajos, también inéditos, sobre psicología empresarial, enseñanza programada y psicometría.

Alguna veleidad que otra manifestó en el campo de la poesía antes de la guerra civil. Tiene diversos poemas publicados, básicamente en las páginas de *L'Almanac de les Lletres* y también obra inédita <sup>17</sup>. Sabemos que ha escrito una novela que guarda sin publicar habiéndose hecho cargo, sin embargo, de la introducción y del estudio previo con que se abre una reciente reedición de la obra poética de su padre <sup>18</sup>.

#### 4. SU LABOR EN PRO DE LA RENOVACION EDUCATIVA

A pesar de algunos trabajos citados en las páginas anteriores, falta una investigación sistemática sobre los movimientos de renovación

(16) Se centró en la selección profesional para empresas y banca así como en consultorio para terapias individuales.

(17) Véase otro poema suyo así como alguna referencia a nuestro autor en J. MASSOT: *Cultura i Vida a Mallorca entre la Guerra i la Postguerra*, Edic. de l'Abadía de Montserrat, Barcelona, 1978. Massot equivoca un dato al afirmar que Durán fue concejal del Ayuntamiento de Sancellas ya que nunca tuvo cargo político alguno.

(18) Véase pgs 9 a 38 de M. DURAN SAURINA: *Poesies*, Inca, 1982.

educativa en Mallorca así como del nivel de implantación que consiguieron. Ello hace que nos sea dificultoso conceptualizar la obra de Llorenç Durán en este aspecto. No obstante, debemos advertir que Mallorca se asoma, casi inmediatamente después de su aparición, a la dinámica educativo-renovadora que surgía en la Península. En 1802 se conoce ya a Pestalozzi; en 1879 se inicia la práctica institucionista, aplicándose la pedagogía froebeliana; en 1893, se desarrollan las primeras colonias escolares. Un año antes se publica, en Palma, el primer libro sobre los trabajos manuales de España <sup>19</sup>. Desde 1882 al menos, maestros mallorquines viajan al extranjero para conocer los nuevos métodos pedagógicos, explicando a su vuelta, a los compañeros de profesión, lo que han visto. En 1912, el ya citado Capó conoce la pedagogía italiana de la época ("La escuela serena"); otro maestro, en el mismo año, da una conferencia integrando las perspectivas activistas inglesas <sup>20</sup> siendo el propio Carpena quien también, por esta época, publica una revista —El Educacionista— elaborada, en parte, por los propios niños de su escuela.

Es, también, en 1912, cuando un médico mallorquín publica un acertado estudio sobre Montessori <sup>21</sup>. En 1914, maestros mallorquines asisten a la primera "Escola d'Estiu" que organiza en Montjuic de Barcelona Rosa Sensat. También sabemos que, en estos momentos, ya está organizado en la Isla el escultismo de Baden Powell y que un maestro mallorquín —Gabriel Comas— como fruto de uno de sus viajes al extranjero, imparte conferencias sobre el método Decroly <sup>22</sup>. Un año más tarde, el método Montessori es también una realidad escolar en la Isla.

Desde una perspectiva psicopedagógica diremos que J. Capó publica en 1913 los enunciados del test Binet-Simón y un estudio de como puede ser aplicado a la escuela <sup>23</sup> y a partir de 1918, Francisco Bello, catedrático de Pedagogía de la Normal, inicia sus actividades en el área de la psicopedagogía experimental. Es, también, en este año cuando se inaugura el Museo Pedagógico de Palma el cual publicará una revista, *Boletín Pedagógico*, que desde sus primeros números cita y da a conocer la obra de Barth, la Comunidad Escolar Libre de Alemania, así como las ideas pedagógicas de Pablo Geheb y Wineken <sup>24</sup>. O sea, antes que culmine la segunda década de nuestro siglo, en Mallorca, se conocen las experien-

(19) M. PORCEL RIERA: *Los trabajos manuales en la escuela primaria*, Tipogr. Provincial, Palma de Mallorca, 1892.

(20) Véase R. CARPENNA: "La Enseñanza Viva", *Magisterio Balear*, de 13 de abril de 1912, nº 15.

(21) P. FERRER i PUJOL en el diario *Andraig*, nº 22 de 29 de junio de 1912.

(22) Véase *El Magisterio Balear* de 26-IX-1914.

(23) Véase *Ibidem*, 1914.

(24) M. RUEDA: "Carta a los Maestros. El gregarismo infantil" en *Boletín Pedagógico*, Agosto, 1919.

cias activas inglesas, francesas, italianas, suizas, belgas y alemanas con mayor o menor intensidad.

J. Capó, en 1921 y tras un viaje por Europa, dará a conocer, mediante charlas y conferencias, mas novedades sobre el ya conocido método de Decroly, (del material de este viaje se aprovechará D. Llorenç para realizar su trabajo de curso en la Normal), así como las actividades del Instituto Juan J. Rousseau de Ginebra y la obra de Claparede.

Espero que con estos datos quede suficientemente clarificado que D. Llorenç no introduce la escuela activa en Mallorca por razón de edad ya que su generación anterior de maestros habia posibilitado su conocimiento y en cierta medida su expansión. En cambio, lo que si será D. Llorenç es un discípulo aventajado de esta generación además de ser la confirmación total de la implantación de Decroly en Mallorca y, por supuesto y en este sentido sin duda alguna, el introductor de los métodos activos americanos a través del "método de proyectos". Con ello logrará algo que jamás se había conseguido en Mallorca tal como igualar en el tiempo la introducción de prácticas educativas en Cataluña, avanzada en cuestiones pedagógicas dentro del panorama español. Digo esto porque parece ser que fue en Barcelona, y también a partir de 1931, cuando, por primera vez, se aplica en la península el método de proyectos, exactamente en la agrupación escolar Pere Vila, sita en el actual paseo de San Juan de la Ciudad Condal y que, en aquellos momentos, estaba dirigida por Marti Alpera, al que Durán conoció en ocasión de sus oposiciones<sup>25</sup>.

Todo ello no impide reconocer que la pedagogía americana influyese sobre la catalana y fuese conocida desde mucho antes. Ya las primeras "Escolas d'Estiu" son genuinamente americanas y su implantación en Cataluña obedece a los primeros viajes que Eladi Homs realizó a los Estados Unidos. Hay que tener en cuenta que ya en 1911, se publican en Cataluña artículos sobre J. Dewey, siendo este mismo autor objeto de un cursillo en la Escola d'Estiu de 1917<sup>26</sup>. No obstante, y referida al tema del "método de proyectos", la bibliografía histórica-pedagógica catalana confirma el año 1931 como primera experiencia práctica y la Escuela Normal de la Generalitat, creada el mismo año, como centro difusor del mismo, lo que, a su vez, nos evidencia el paralelismo temporal con la implantación en Mallorca del método de proyectos a cargo de Durán, en 1931, en Sancelles, un pueblo del centro de la Isla.

(25) Véase sobre el método de proyectos en Cataluña: J. MONES: *El pensament Escolar i la Renovació Pedagògica a Catalunya*, Edic. de La Magrana, 1977, pgs. 250 i sgs. También en: C. CAÑELLAS y R. TORAN: *Política Escolar de l'Ajuntament de Barcelona*, Edit. Barcanova, Barcelona, 1982, pgs. 149.

(26) Véase J. MONES, *Ibidem*.

No obstante, no adelantemos acontecimientos. La participación en el activismo de nuestro autor no sólo se inscribe en la puesta en práctica de la experiencia de W. Kilpatrick. Abordar el estudio de su aportación a la renovación educativa mallorquina en el contexto de la "Escuela Nueva" supone centrar nuestra atención al menos en los siguientes puntos:

- 1.—Aplicación de la pedagogía de O. Decroly
- 2.—Integración de la pedagogía experimental y de las técnicas psicométricas en la práctica educativa
- 3.—Participación en las colonias escolares
- 4.—Puesta en marcha del método de proyectos
- 5.—Introducción, a nivel de material didáctico, del método Mackinder.

Intentaremos a continuación aproximarnos a cada una de estas aportaciones si bien antes, debemos señalar una serie de datos que son clave para entender el posibilismo innovador de nuestro autor: me refiero a su total integración dentro del espíritu de la "nueva educación" y por supuesto, a la aceptación de todas sus características que los manuales pedagógicos nos recuerdan constantemente: idealismo, romanticismo, paidocentrismo, naturalismo respecto al niño, libertad, activismo...etc. Y si no léanse estas líneas de su trabajo. "L'Escola Nova" que publicó *L'Almanac de les Lletres*:

*"Recorda la sala torturant que fou ton primer estudi i estalvia als nins aquell suplici. Fes d'aquesta caseta una continuació de la llibertat de l'entorn: aporta-hi el sol del camp, les flors dels camins, el perfum de terra mullada i la cançó dels aucells lliures. Que l'escola sia l'arbre on es posen les aus per aprendre de volar cal a l'atzur. L'arbre es vida. Que l'escola sia l'arbre dels infants des d'on donaran la volada cap a l'ideal, sempre dins la llum, nodrits per la sava que tu, mestressa, sabras oferir-los.*

*Estima tots els infants. No sols aquella nina d'ulls blaus i cabells d'or, tan amententa, sino cada nin i cada nina per igual'*

Junto a este convencimiento "pedagógico-doctrinal" hay que citar y referir además, una característica constante en la vida de D. Llorenç y que es clave importante para entender su activismo participativo en el campo de la renovación educativa. Me refiero a su capacidad auto-informativa, a su estimulación personal hacia el estudio, que le llevará a estar plenamente informado de los movimientos pedagógicos y de las últimas novedades y tendencias en el campo de la psico-pedagogía, superando con creces, y por ello mismo, la formación y los conocimientos que de un joven maestro se pudiese esperar. D. Llorenç profundizó básicamente en los métodos de la "escuela activa" como única solución

posible para renovar la práctica escolar y hacer de la escuela y de la educación instrumentos al servicio de la formación de los niños, ayudándose para ello de la pedagogía experimental y de la psicología escolar en tanto que instrumentos evaluables de su propia praxis educativa. De ahí que sus fuentes de información fuesen, concretamente, la *Revista de Pedagogía* y los libros que publicaba la propia editorial de esta revista. Estaba también suscrito al *Butlletí dels Mestres*, que se publicaba en Barcelona, conociendo entonces todo el movimiento de renovación educativa que desde hacia años se gestaba en Cataluña. No obstante, su información afectaba también a la situación educativa de Europa pues al mismo tiempo estaba suscrito a *L'Éducateur*, que publicaba el Instituto de Educación de Ginebra y a los *Cahiers de Pedagogie Experimental et de Psychologie de L'Enfant*. A todo ello, debe sumarse los manuales de Pedagogía y Filosofía de la editorial Labor y, muy particularmente, las obras de A. Ferriere y de Claparède, publicadas por Francisco Beltrán, en Madrid, así como las de Bonet, Gross, Jung y Kerschensteiner. Estos dos últimos autores, por cierto, le causaron un gran impacto, fundamentalmente, el libro de Jung *Los Tipos Psicológicos*, sobre el que basó, en un momento dado, parte de su experiencia educativa.

Creo que, sin tener en cuenta esta capacidad formativa, no se puede entender en su justa dimensión, la obra de nuestro hombre en el campo de la renovación educativa y, consecuentemente, los puntos que hemos reseñado como índice de nuestro estudio. En ellos, veremos como el activismo escolar de Durán supondrá para Mallorca ser testigo de excepción de la más avanzada pedagogía que se realizaba en España en aquellos momentos.

#### 4.1. PRACTICA PEDAGOGICA INSPIRADA EN O. DECROLY

En este aspecto, Durán se nos presenta como un continuador de cierta tradición mallorquina en pos de la obra del pedagogo belga, que al menos en sus inicios, puede datarse de 1914. No nos cabe extrañarnos, entonces, que en el interín hubiese maestros de las islas que aplicasen los centros de interés en sus escuelas. También hemos reseñado como el inspector Capó tras un viaje al extranjero, trae en 1921, documentación sobre Decroly y su método que, como también hemos referido, le servirá a nuestro joven estudiante de magisterio para preparar una monografía sobre la educación decroliana que presentará como trabajo de curso (1922-23) al profesor de "Prácticas" de la Normal, D. Miguel Porcel y Riera, que también y en diversas ocasiones, desde 1892, había realizado viajes pedagógicos fuera de nuestras fronteras, siendo al mismo tiempo suegro del inspector Capó con lo que debemos evidenciar que también estaría convenientemente informado del método de Decroly.



D. Llorenç, que globalizó en su trabajo de curso la enseñanza a través de las cuatro estaciones, no se nos presenta en este sentido como un iniciador pero sí como un joven maestro que, ya desde sus primeros años de experiencia docente demuestra no tener miedo al cambio, estar bien informado y tener capacidad de roturar con extrema facilidad la rutina, la tradición y los sinsabores y atrasos que, casi siempre fundados en la experiencia, tanto mal hicieran y siguen haciendo a la educación. Digo esto porque ya en su primer destino, en Talltendre, aplicará Decroly. La pedagogía del médico belga será, sin embargo, un primer paso en su evolución, un paso que pronto superará a través de su incesante formación.

En Sancelles, el espacio que disponía como escuela, le impedía el desarrollo y aplicación de los nuevos métodos por lo que, desde su inicio como maestro en esta localidad promovió la construcción de un nuevo edificio escolar que, por cierto, y tras superar rencillas y envidias en forma de trabas burocráticas, pudo ser inaugurado en 1934. Hasta entonces su escuela estaba ubicada en un piso y constaba de un espacio-aula y de una salita pequeña adosada a aquella. Pues bien, con estos condicionamientos, en absoluto motivadores, inició, también en Sancelles la aplicación de los centros de interés. Para ello trasladó a los niños más pequeños a la habitación-salita a los que aplicó los cartones decrolianos para la observación de formas, situaciones y detalles así como otro material para el aprendizaje de la lectura siguiendo los procedimientos ideovisuales <sup>27</sup>. Los niños que permanecían instalados en el aula fueron divididos en dos secciones a los que aplicó verdaderos centros de interés alternándolos con la enseñanza tradicional por dificultades no sólo de espacio sino también de graduación. Cambió, además, los libros de texto introduciendo la enciclopedia de Martí Alpera <sup>28</sup>. Por lo demás las materias básicamente instrumentales se desarrollaban bajo los siguientes postulados:

-Escritura: Se rechazaba la idea de hacer caligrafía. Interesaba en todo caso conseguir un tipo de letra clara y rápida que nada tenía que ver con los refinamientos aún al uso (letra inglesa, Iturzaeta, redondilla...). Se seguía, en todo caso, el tipo de letra americana sin perfiles, típica de los cuadernos de escritura de la editorial Seix y Barral. Respecto a la ortografía, el cambio era sustancial, pues no

(27) D. Llorenç Durán se basó en *Iniciación a la actividad intelectual y Motriz por los juegos educativos* de DECROLY y MONCHAMP que había publicado la editorial F. Beltrán de Madrid en 1928. Téngase en cuenta que esta experiencia la realizaba en 1930.

(28) En aquellos momentos era sin duda la mejor. Tras la guerra civil sirvieron de base a las de Santiago Rodríguez.

aplicaba a sus alumnos los dictados al uso. El proceso seguido era distinto; en primer lugar, se aplicaba una regla ortográfica y después, se escribía en la pizarra un texto que incluía alguna aplicación de la regla comentada así como de otras ya estudiadas anteriormente. Normalmente los alumnos contribuían a la elaboración de este texto. Después, lo leían en voz alta y lentamente, tras lo cual los niños lo copiaban en su cuaderno con lo que se conseguía un reconocimiento visual y auditivo del mismo. Una vez realizados estos ejercicios se borraba el texto de la pizarra y se realizaba el dictado del mismo, que los propios niños se autocorregían comparándolo con la escritura que del mismo habían realizado anteriormente. Por fin, se comentaban las faltas más usuales extrayéndose comentarios de utilidad para su enmienda <sup>29</sup>

-Lectura: Procuraba que los niños leyesen con una adecuada entonación y, sobre todo, que entendiesen lo que leían. Se refrendaba, también, la lectura silenciosa tras la cual se solicitaba a los niños comentarios sobre las ideas básicas del texto leído. Utilizaba, por lo general, dos libros, *El niño republicano*, por su formación e ideología democrática y *Sancho Panza*, adecuado para ampliar vocabulario y para prácticas sobre comprensión lectora. En cambio, siempre se opuso a que los niños leyesen *Corazón*, a pesar de que fuera recomendado encarecidamente por el inspector Capó. Los motivos que aducía D. Llorenç eran, básicamente, su falso fondo de honorabilidad, su sensiblería y su chovinismo.

-Aritmética: La introducía siempre a través de los centros de interés.

Por otra parte, debemos decir que de los centros de interés siempre se formaban exposiciones escolares abiertas al público. Al mismo tiempo, los alumnos de su escuela se aprovechaban de la biblioteca ambulante que D. Llorenç creó. Se acrecentó la costumbre de los paseos escolares y de las excursiones, recibiendo y agasajando las visitas que de otras escuelas recibían y manteniendo después, con ellas, correspondencia continuada por parte de los niños. Todas estas actividades se incardinan

(29) Evidentemente Durán además de ser un lector infatigable, era "creyente" en el sentido en que creía en la Pedagogía. En este caso se inspiró, si la memoria, o lo que sería peor, los conocimientos no me traicionan, en CHARRIER y en su *Pedagogie Veuve*.

ban y favorecían la dinámica de los centros de interés que, en los primeros años de estancia en Sancelles, aplicó Durán dentro de sus posibilidades.

#### 4.2. INTRODUCCION DE LA PSICOLOGIA ESCOLAR

D. Llorenç no rehusó jamás la psicometría ni el experimentalismo. Para él esta vertiente pedagógica se integraba con la línea del activismo de forma natural. No se trataba simplemente de modificar las formas sino también de ser conscientes de lo que suponían las mencionadas innovaciones. De ahí, entonces, el papel coayudador de la psicología y la pedagogía experimental en el organigrama pedagógico de nuestro maestro. Si con la innovación metodológica se buscaban nuevos y mejores resultados, la psicología, propiciaba un mayor conocimiento del alumno, y las diferentes pruebas y comprobaciones, el éxito o el fracaso de la innovación aplicada. En este sentido no cabe sino afirmar que D. Llorenç, como maestro, como educador, no se dejó llevar por la moda de los nuevos métodos ni por el discurso ideológico, mas o menos progresista, que en ellos subyacía.

Ya vimos como también, en su primer destino de la Cerdanya, lleva a cabo una medición de todos sus alumnos a través del Binet. No obstante, la labor en este sentido de D. Llorenç, será mas seria y profunda de lo que pudieran aparentar las simples mediciones y aplicaciones ya que llevó a cabo la adaptación del Binet en su versión Terman-Stanford al catalán, siguiendo para ello la traducción castellana de Mercedes Rodrigo y del Dr. Germain. Normalmente, los resultados del Terman los correlacionaba con la prueba denominada "ilusión de Desmor" para así diagnosticar mas exactamente el grado de retraso mental de sus alumnos<sup>30</sup>.

Disponía del libro de Claparede *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les ecoliers*, en la versión de la editorial Flammarion de Paris 1929, que le ayudó a descubrir otras pruebas interesantes que también aplicaba. Gracias al libro de Mme Descoveudres *Le developpement de l'enfant de deux a sept ans*, pudo construir material para evaluar la riqueza lingüística de los alumnos de seis a siete años, así como otras pruebas para medir la atención y la capacidad de observación.

Respecto de la personalidad, en la ficha individual que llevaba de cada alumno, sólo incluía apreciaciones empíricas que, mediante la observación podía realizar. Durán nos afirma que, en aquellos años, la construcción de test fiables de personalidad era aun mas un objetivo que un logro. No obstante, y antes del inicio de la guerra civil, ya tenía referencias del Rorschach y conocía los estudios precursores de Binet,

(30) Se trata de dos cubos aparentemente iguales externamente, incluso con el mismo peso pero si bien son de distinto volumen.

que realizó con unas manchas de tinta a través de las reacciones que ante ellas experimentaba sus hijas.

Fue, sin embargo, el libro de A. Galí *Mesura Objetiva del treball escolar* el que consideró siempre de mayor utilidad y provecho, usando muchas de sus pruebas en diferentes circunstancias y ocasiones de su vida, incluso como seguimiento de la aplicación que realizaba del método de proyectos.

Otro campo de acción de D. Llorenç dentro de este capítulo, lo encontramos en su participación en el Museo Pedagógico de Palma, creado por J. Capó en 1918. Fue en 1930 cuando esta institución sufrió una remodelación organizativa que culminó en la creación de ocho sesiones de estudio <sup>31</sup>. Una de ellas, "Estudio del niño", fue puesta bajo su dirección. A pesar de la ilusión con que Durán emprendió la nueva tarea, la verdad fue que los trabajos y seminarios realizados no tuvieron mucho éxito. Incluso su vinculación al Museo fue dificultosa pues los fines de semana, que eran cuando podía reunirse con los maestros, las comunicaciones entre la capital y los pueblos eran mas complicadas ya que disminuían los servicios. No obstante, arregló y puso de nuevo en funcionamiento los aparatos psicométricos del laboratorio de F. Bello que en un tiempo estaban instalados en la Normal. Se trabajó en forma de seminario sobre los juegos infantiles, fundamentalmente los espontaneos y dió a conocer su versión catalana del Terman. Sin embargo, y por no poder dedicar al museo todo el tiempo que él hubiese querido, dimitió de su cargo al concluir el año 1933 <sup>32</sup>, si bien siguió colaborando con el Museo, aportando a su exposición permanente unas maquetas de diversos edificios escolares de la comarca de Sancelles, una reproducción de la prensa de Gutemberg y la construcción de los juegos de la Maison des Petits de Ginebra, originales de Mme Andemars y Mme Lefendel <sup>33</sup>, los cuales, por cierto fueron trasladados al Museo desde Sancelles días antes de que se iniciase la guerra civil <sup>34</sup>. Por lo demás, colaboró en todo lo que pudo con su sucesor en la sección en la que había permanecido como director; me refiero al médico psiquiatra y maestro Juan Ignacio Valentí que pretendió con un nuevo estilo -estudios de psiquiatria infantil- dar nueva vida al Museo, de tal forma, que en Junio de 1934 conseguía que el Dr. Mira de Barcelona clausurase el curso.

(31) Véase *El Magisterio Balear* de 1-1-1930.

(32) Le sucedió al frente de esta sesión el maestro y psiquiatra Dr. Ignacio Valentí.

(33) Véase *La Casa de los Niños*, Edic. La Lectura, Madrid.

(34) La biblioteca del Museo Pedagógico de Palma constaba de 5.000 volúmenes. Sin embargo, y junto con todo el material didáctico y psicopedagógico de la Institución, desapareció con la contienda civil. Acaso, un centenar de ejemplares de escaso valor se conservan en la actual Inspección Técnica de E.G.B. de las Baleares.

### 4.3. LAS COLONIAS ESCOLARES

La práctica de las colonias de tanto sabor institucionista se desarrollaron en Mallorca desde 1893, o sea, tras la publicación de la R.O. de 26 de julio de 1892 que instaba a todas las autoridades, escolares o no, a promover y poner en práctica las colonias infantiles como medida higiénico-educativa. Su continuidad, excepto en algunos años, a fines del siglo XIX, fue constante en la Isla, configurándose como una de las prácticas pedagógicas más asentadas.

Por lo demás, las Colonias Escolares, se nos presentan como una de las primeras prácticas educativas de tipo activo, y sobre todo, como una experiencia encaminada a roturar los sistemas tradicionales de educación. Su sentido biológico-higienista y su objeto de modificar el ambiente del niño creando para ello un nuevo contexto donde, a través del movimiento, los ejercicios, el contacto con la naturaleza, pudiera el niño desarrollarse física y psíquicamente, hace que las Colonias sean una práctica típica de la nueva educación cuyo sentido biológico-naturalista estará presente en alguno de los más importantes innovadores de la educación (Decroly, Montessori...).

El primer contacto que tuvo D. Llorenç con las colonias fue ya en sus años de estudiante, pues, en 1922, asistió como auxiliar a las que se realizaron en Sant Salvador de Felanitx, repitiendo la experiencia en 1924 (en Porto Cristo). Será, sin embargo, cuando llegue a Mallorca, exactamente en 1929 cuando el Inspector Capó lo nombre director de Colonias inaugurándose como tal en la que se celebró este mismo año; colonia que, como era ya costumbre, organizaba el Museo Pedagógico y subvencionaba la Diputación. Desde entonces, Durán será el encargado de dirigir las Colonias del Museo e incluso, en 1932, dirigió además, otra que organizada y subvencionada por el Ayuntamiento de Barcelona, premiaba a los mejores alumnos de sus escuelas municipales.

Se puede conocer perfectamente como eran las colonias escolares de D. Llorenç así como su gran sentido pedagógico e innovador, a través de la Memoria de la Colonia Escolar Provincial de 1933<sup>35</sup>. Se celebró en Porto Cristo y asistieron a ella 62 niños, o colonos, divididos en dos grupos de 32 y 30 niños respectivamente, que a mitad de mes se celebraban en agosto se trasladaba, el primer grupo, al Puerto de Soller, llegando de este lugar, el segundo. Eran oriundos de poblaciones de la Isla, además de cuatro que venían de Menorca.

Uno de los aspectos que más sorprende es que en este año.

(35) Ll. DURAN: *Colonia Escolar Provincial. 1933. Porto Cristo. Memoria*. Inédita y mecanografiada.- Véase también para los inicios del movimiento de las colonias mi libro ya citado: *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*.

D. Llorenç, suprimió el horario de las Colonias por inútil y porque costreñía las posibilidades del grupo quedando, simplemente, como horas fijas las de las comidas. Consecuentemente, no importó introducir funciones de vigilancia por parte de los auxiliares que en número de dos ayudaban al director. Se pretendió, pues, un clima libre y de confianza que como se desprende de la mencionada *Memoria*, tenía que confluír en una experiencia de autonomía responsable. Para ello se organizaron en grupos:

*“Al llegar a Porto Cristo les hablamos de la gran familia que íbamos a formar; de cuanto queríamos que interviniesen ellos en la vida y en las decisiones de la Colonia y de cuanto esperábamos de su conducta. Dejamos pasar dos días y hablamos de nuevo de la conveniencia de repartirnos los quehaceres. Procuramos que cada niño eligiese lo que mas le gustaba hacer, y tras unas observaciones para que escogiesen según su aptitud, los colonos se adjuntaron espontáneamente a uno o varios de los siguientes equipos:*

- 1.-Equipo de agua (10 niños)*
- 2.-Equipo de mesa (4 niños)*
- 3.-Equipo higiénico (5 niños)*
- 4.-Equipo de banderas y juegos de campo (2 niños)*
- 5.-Equipo de comunicaciones (2 niños)*
- 6.-Equipo de biblioteca (4 niños)*
- 7.-Cronista <sup>36</sup>*

Los niños eligieron a un responsable de equipo teniendo en cuenta que para tal efecto los equipos 4,5 y 6 formaron uno sólo. De esta forma los cinco colonos elegidos formaron el “Consejo de Organización” que intervenía en las decisiones de la vida colonial (elección de actividades, jueces en los concursos e incluso, en una sólo ocasión, en que hubo motivo, determinaron la culpabilidad de un colono). Además, este consejo elaboró un reglamento realmente autónomo; así todo niño podía irse a dormir antes de la hora común, o podía despertarse hasta una hora mas tarde que la mayoría.

Las actividades que se realizaron fueron las siguientes: educación física, si bien en un sentido muy poco formalista. D. Llorenç afirma en su memoria que la gimnasia metódica es útil en la escuela urbana pero que en una colonia debe ser reemplazada por los juegos de campo y las excursiones, prefiriendo que éstas no sean muy largas; es mejor que sean provechosas, no fatigosas y que haya tiempo suficiente para dialogar, jugar y realizar observaciones de la naturaleza. Otra actividad a la que se le dió

(36) Véase LI. DURAN: *Ibidem*.

gran importancia era el canto no porque se instituyera una hora o clase de canto sino aprovechando cualquier momento para cantar, aprovechando incluso el canto espontáneo de los niños para enseñarles nuevas canciones. También, se realizaban observaciones meteorológicas como elemento para desarrollar toda una serie de trabajos manuales pues mediante gráficas, murales, dibujos, ejercicios de recorte y pegado, se iban indicando las temperaturas, dirección de los vientos, lectura de barómetro, estado del mar, nubosidad...etc. Los concursos fueron otras de las actividades realizadas, básicamente, para romper la monotonía en la que, llegado el caso, podía caer la colonia, o lo que es lo mismo, los maestros encargados de ellas. En este año que comentamos se pusieron en práctica las siguientes: campeonato de damas, de caras serias y de saltos en extensión y altura; concursos tales como el del cuento mejor contado, el de la manzana pelada (mondar una manzana con la mondura mas larga y fina), de conchas (se premiaba la variedad), de piedras (se premiaba la belleza), de fosiles (se premiaba la cantidad), de dibujos... etc. En todas estas actividades jamás se anunciaba el premio al que se optaba para así intentar que el niño se plantease su participación de forma desinteresada.

Como trabajo intelectual se planteó un centro de interés que versó sobre las actividades humanas en relación al mar, aprovechándose muchas excursiones y paseos para explicar y observar aspectos del mencionado núcleo temático. Se realizó, también, una fiesta mayor de la Colonia, elaborándose el programa de festejos, los carteles y todas las actividades por parte de los niños, entre los que destacó un certamen literario-musical. Aprovechando esta celebración festiva se decoró la casa de colonias realizando los propios niños todos los objetos que sirvieron para el ornato de la misma.

D. Llorenç, como fruto de su experiencia, redactó un pequeño manual <sup>37</sup> que se repartía a los maestros que, como auxiliares, asistían a las colonias. De él entresaco los siguientes aspectos por lo que de demostrativos tienen del espíritu de la nueva educación que albergaba el pedagogismo de Durán. El manual se abre ya en la primera página por un apartado que titula "Respeto al niño", en el que se nos dice que el niño es un ser libre, que no está adscrito a la conciencia del maestro y que tiene en consecuencia necesidades propias <sup>38</sup>. El maestro jamás debe pensar que el niño es un criado suyo sino, al contrario, es él quien debe encontrarse a su servicio. De ahí que tenga que ser amable y hacer amena la vida a los niños. Debe comunicarse constantemente con ellos y resolver

(37) LL. DURAN: *Observacions que deuran tenir ben presents els Mestres de les Colonies Escolars*, P. 932, 16 hojas.- Inédito. Mecanografiado.

(38) *Ibidem.*- Pg. 1, afirma: "Deu pensar qu'infant es un ser lliure que no està adscrit a la consciència del mestre; que l'infant te necessitats propies".

sus problemas: debe, en definitiva, entablarse una total convivencia entre profesorado y colonos sin que por ello se tenga que frustrar la espontaneidad y autonomía de los niños.

Respecto al orden, dirá que el maestro debe ser tolerante y comprensivo y que el factor más importante para el mantenimiento de la disciplina es el ambiente; la educación moral debe ser producida por el ambiente que cree el grupo y no por la acción individual. Para ello, debe crearse una atmósfera interna de respeto y comprensión por lo que el maestro no debe entretenerse en reprimir ni tan siquiera en reparar los pequeños defectos infantiles, y por supuesto, no debe nunca castigar ni individual ni colectivamente. Entre los niños debe existir "un orden material" para que no se entorpezcan sus propias libertades; de ahí que se propicie una adecuada racionalización de sus relaciones y de éstas con sus objetos materiales de la colonia que si bien deben utilizar y usar, también deben cuidar porque pertenecen a la comunidad.

Para conseguir este clima D. Llorenç propone la observación y estudio del niño para así llegar a un conocimiento de su personalidad. Será pues necesario anotar estas observaciones en unas hojas personales que se irán completando a medida que transcurra la colonia.

A partir de aquí, el manual que comentamos, se refiere a aspectos más concretos y específicos de las actividades del profesorado tales como la importancia de la higiene, los baños de mar, el comportamiento en la mesa, el canto, los diversos trabajos que pueden realizar los niños... etc. si bien aparece siempre el sentido educativo-humanitario y de servicio al niño tan típico del movimiento renovador de la época; así en un momento dado, recuerda a los maestros como deben atender con más preferencia a los niños tímidos, o apáticos, sobre todo, en las actividades colectivas. En definitiva, a través de su experiencia en las colonias, seguimos descubriendo a un maestro que no sólo transformó una práctica escolar sino que, al mismo tiempo, modificó todo el pensamiento sobre el que se asentaba el tradicionalismo pedagógico. El maestro Durán se nos aparece, una vez más, como un verdadero hombre de la "Escuela Nueva", impregnado de su espíritu y con una visión totalmente diferente a la clásica del niño, de sus derechos y deberes, en acuerdo total con lo que sobre ello indicaba la nueva pedagogía. Vemos, y descubrimos una vez más, que la Educación Activa no fue ni significó una pura revolución metodológica sino, como se ha dicho tantas veces, un cambio copernicano y radical de entender lo pedagógico, en donde, por fin, el niño, pasaba a ser la medida y la clave de toda acción educativa.

Creo que con lo que hemos señalado se demuestra claramente que D. Llorenç tenía perfectamente asimilado el espíritu y la ética que suponía integrarse en este tipo de pensamiento y de acción pedagógica. Obviamente si ello era así el cambio didáctico, la transformación metodo-



lógica era simplemente la culminación a una labor mucho más profunda e importante: impregnar la práctica educativa de amor y respeto al niño. No nos extraña, entonces, que, por ello mismo, por intentar siempre lo mejor para sus alumnos, D. Llorenç, indagando, estudiando, superase pronto los centros de interés decrolianos e inagurase lo que sería la práctica educativa más avanzada que jamás había conocido la Isla.

#### 4. 4 LA PRACTICA DEL METODO DE PROYECTOS

Efectivamente el método de proyectos de manos de D. Llorenç Durán y la experiencia intuitivo freinetista de Miguel Deyá en Consell, más o menos por los mismos años, configuran la culminación de la práctica escolar activa en la isla, curiosamente de la misma forma que en Cataluña, ya que también serán estos mismos métodos los que signifiquen la culminación del movimiento de renovación educativa.

Ya dijimos que Duran inició la aplicación del método de proyectos el mismo año que Alpera hace lo propio en el centro escolar Pere Vila. No obstante, y a pesar de la información que desde hace años tenía Duran de la incidencia de la pedagogía activa en Cataluña, el conocimiento de los "proyectos" de W. Kilpatrick le viene a través de las ediciones de la Revista de Pedagogía y no en cambio, mediante la tradicional incidencia de la pedagogía americana sobre Cataluña.

Durán reconoce que es la publicación de dos libros<sup>39</sup> lo que le impulsa y le promueve a la aplicación de tal método. No obstante, antes hay que tener en cuenta una indagación conceptual propia, muy importante, para entender su espíritu autoformativo y su capacidad de mejorar las propuestas y alternativas pedagógicas que el mismo se ofrecía.

D. Llorenç, llegó un momento, en que no se sentía satisfecho con los centros de interés de Decroly. Consideraba, intuía, que la escuela activa debería ser algo más. No aceptaba, en absoluto, el principio de actividad de Froebel encontrando contradicciones en sus presupuestos, por lo que también se autocerraba la vía del idealismo pues no entendía como si la educación natural negaba la inculcación de conocimientos, y si, en fin, el objeto de la educación impuesto desde el exterior era inadmisibles, ¿por qué Froebel, luego, afirmaba cosas como que el concepto simbólico de lo esférico le era dado previamente al niño? ¿y como era posible que la bolita del primer don de Froebel pudiese interesar más al niño que un

(39) Se trata de F. SAINZ: *El método de Proyectos en las Escuelas Rurales*, Public. de la Revista de Pedagogía, Madrid, y también M. E. WELLS: *Un programa escolar desarrollado en Proyectos*, traduc. de F. Sainz, Public. de la Revista de Pedagogía, Madrid.

insecto?. Respecto a Decroly consideraba que todo parecía demasiado preparado y dispuesto —muy artificioso, en suma— y que en definitiva se trataba de modernizar lo tradicional sin propiciar por supuesto un verdadero cambio en el ambiente escolar. Quizás por ello mismo, por lo que de cambio suponía su propuesta, Kerschensteiner desde siempre le llamó la atención y le interesó: su pedagogía de la acción y de la observación como formadora de los juicios y sobre todo su afirmación sobre la diversas capacidades de los niños así como sus intereses en polarizar una actividad determinada, hacía que Durán, cada vez más, se alejase de las soluciones en la línea Decroly-Claparede. Otras obras teóricas como las pedagogías de Messer y Cohn <sup>40</sup> le iban confirmando sus hipótesis hasta que las obras de J. Sainz y, sobre todo, de Wells sobre los proyectos, (era el año 1930) le descubrieron, de golpe, todo lo que él intuía como necesario: el logro de un cambio total y radical a todos los niveles de la escuela basado en la actividad y en la evolución individual de cada uno de los niños. Pronto vio la necesidad de lograr la nueva propuesta por lo que al curso siguiente 1931-32 puso en práctica una serie de pequeños proyectos como ensayo y práctica del método. No obstante, en enero de 1932, daba a conocer la experiencia y publicaba un artículo que difundía las bases teóricas de los proyectos así como su primer trimestre de práctica y desarrollo <sup>41</sup>.

Este primer proyecto surgió de la observación de sus alumnos; exactamente de comprobar como les gustaba jugar con agua y tierra. De ahí salió la idea: hacer una gran balsa o laguna en el campo-jardín que disponía el edificio-escuela para así estudiar geografía física y asociar a ella las demás enseñanzas, siguiendo en ello sugerencias de Pau Vila <sup>42</sup>. El éxito coronó la experiencia, los alumnos se integraron en el plan perfectamente y su ilusión e interés por el estudio, la indagación, el trabajo y la investigación se acrecentaron y, sobre todo, aprendieron jugando, en un clima feliz, sin represión ni ningún tipo de disciplina autoritaria.

Todo ello hizo que D. Llorenç se animara a diseñar un proyecto mucho más ambicioso para el curso siguiente, (1932-33), y en el que la charca construida pudiese jugar también su papel. De esta forma, surgió la *Sociedad Agrícola Escolar* y toda una fundamentación teórica que defendía el por qué del sentido agrícola del proyecto. Partía del proceso evolutivo del hombre, más concretamente de la ley biogenética de la filogenia-ontogenia. Así, consideraba que la imitación correspondía, en tanto

(40) Exactamente, se refería D. Llorenç a *Fundamentos filosóficos de la Pedagogía*, edit. por Labor en Barcelona y la *Pedagogía Fundamental*, publicada en Madrid por la Revista de Pedagogía, respectivamente.

(41) Véase *La Nostra Terra*, Gener, 1932.

(42) Las materias y contenidos que se estudiaron pueden encontrarse en el artículo de Ll. DURAN que incluimos en este mismo volumen y que se titula "Una experiencia d'escola activa a l'any 1933".

que cualidad, a los pueblos agricultores primitivos, sucesores de los cazadores, que estarían en la etapa sensorial, al igual que los niños, que hasta los cinco años estarían, también, en la etapa sensorial que, en el plano de la ontogenia, irían superando lentamente a partir de los seis y hasta los doce años, siendo en este período cuando iniciarían su adaptación social mediante el juego y la imitación (Claparede), tal como los agricultores primitivos que originaron con el sedentarismo el inicio de los lazos sociales, y mediante la imitación fueron adaptando técnicas y procesos agrícolas más innovados propios de pueblos vecinos más desarrollados.

Esta misma, o paralela evolución de la especie y el individuo, se le reafirmaba a través de la lectura de *Los tipos psicológicos* de C. G. Jung, en donde se veía que el percibir (sensorialidad), dejaba paso al sentir, (adaptación, imitación) para seguir con la intuición (fantasía, investigación) y llegar, así, al nivel de acción más perfecto: el pensamiento. Bajo estas perspectivas su labor se centró en encontrar un paralelismo entre los tipos de Jung y la ley biogenética para así llegar a conjuntar el estadio de los pueblos agricultores (correspondiente a los niños de seis a doce años) con el tipo del "sentir" que se define por la adaptación y la imitación. De esta forma, era necesario que los niños jugasen a ser agricultores y más aun porque el ambiente reforzaba esta situación ya que Sancellas era un comunidad exclusivamente agraria.

De ahí surgió la práctica, y a medida que pasaban los meses del curso escolar, el jardín se convirtió en una granja con conejos, gallinas, gusanos de seda y patos. Estaba, además, dotada de observatorio meteorológico y de unas parcelas dedicadas al cultivo. A través de estas actividades, y mediante la consulta de libros, folletos... etc, se fueron aprendiendo los contenidos de las diversas materias escolares. Si se tenía que hacer una conejera era necesario aprender a calcular y también a conocer la geometría. Los propios animales posibilitaban el estudio completo de las ciencias naturales (mamíferos, aves, insectos...), las plantas constituían el otro apartado indispensable. El laboratorio de meteorología ponía en contacto a los niños con la física. Para comunicarse con el exterior era necesario saber escribir y leer. Para atender a los préstamos solicitados, pues gracias a ellos se pudo poner en marcha el proyecto, era necesario saber calcular e introducirse en problemas de capital e intereses. De esta forma, y poco a poco, todos los conocimientos se iban amalgamando en torno a la idea central, o proyecto, mientras los niños se entretenían jugando, trabajando y vendiendo los productos conseguidos y así pagar los préstamos que se tuvieron que solicitar<sup>43</sup>.

Lo importante era que no se aprendía a ser agricultor o granje-

(43) *Ibidem*.

ro sino, en todo caso, a jugar a ello, al mismo tiempo, que se iban adquiriendo unos hábitos nuevos que jamás la escuela tradicional había propiciado, ya que, ahora, los niños aprendían a ver los problemas, a enfrentarse a ellos, a observar, a experimentar e investigar, a expresarse y actuar libremente con responsabilidad; además, se trabajaba en grupo, con ilusión y alegría. Efectivamente, la nueva escuela conseguía ser escuela de los niños y para los niños.

La autocrítica que Llorenç Durán se realiza se centra, básicamente en el hecho de comenzar la experiencia por los niños mayores ya que si su objeto era transformar la escuela tenía que haber iniciado la aplicación de los proyectos por los niños pequeños para así acostumbrarlos e integrarlos en los nuevos hábitos de trabajo. No obstante, la verdad sea dicha en descargo de D. Llorenç, no tuvo tampoco oportunidad de racionalizar el plan; la falta de adecuados espacios escolares y algún que otro compañero a punto de jubilarse y aferrado en el tradicionalismo y en la rutina no podían, en modo alguno, lograr lo que hubiese deseado Durán. Por otra parte, unos años más tarde, la guerra hubiese acabado con cualquier planificación, o proyecto, tal como así fue.

Un día cualquiera de curso, y sin previo aviso, mientras los niños trabajaban en el patio y D. Llorenç estaba apaciblemente leyendo a la sombra de un granado se presentó el inspector de la zona Sr. Leal. De aquella visita anotó en el libro correspondiente:

*"El Método de Proyectos que ha inaugurado el Sr. Durán en su grado, es un acierto y sus resultados son tan positivos, tan aciertos que una vez más nos convencen de los métodos basados en la experimentación, en el hacer y en la escuela hecha vida. Felicito cordialmente al Sr. Durán y me es grato comunicarle que esta Inspección le concede un expresivo voto de gracias. - Sancellas, 21 de enero de 1933"*

Los dos cursos siguientes 1933-34 y 1934-35 Durán no se atrevió a organizar proyectos anuales pues estuvo pendiente del traslado a la nueva escuela que tanto había deseado y luchado por conseguir. Pasó estos años con proyectos más cortos y con diversos centros de interés<sup>44</sup>.

La inauguración de la nueva escuela consiguió la preparación y puesta a punto para el curso 1935-36 de un nuevo proyecto centrado en el traslado al nuevo centro así como su dotación de material y decoración. Para ello se creó un taller de carpintería en donde se reparaban los

(44) Definitivamente, y después de vencer muchas oposiciones y zancadillas, entre ellas las del Alcalde del pueblo y su partido que se negaban a entregar el nuevo edificio escolar al Estado, éste fue inaugurado, lógicamente, el 14 de abril de 1934.

antiguos enseres; los niños, por lo demás, pintaron, adornaron las aulas y construyeron aparatos para el estudio de la física y de la agricultura.

Fue, en estos momentos de máxima actividad y agiteo, estando incluso trabajando con las niñas de la unitaria (se hacia co-educación encubierta), cuando, de forma totalmente inesperada, sin aviso de ningún tipo, se recibió la visita de la inspección en pleno que acompañaba al inspector central D. Fernando Sainz, autor, por cierto, de uno de los libros que tanto habían motivado a D. Llorenç a emprender la transformación de su escuela. La visita supuso un éxito profesional para Duran al ser felicitado calurosamente por su experiencia.

Días después de iniciada la Guerra, en el mismo mes de julio de 1936 D. Llorenç Ma Durán era detenido, y después, separado del magisterio. Concluían así las experiencias renovadoras que poco a poco habían ido surgiendo en la Isla.

#### 4.5. EL INTENTO INTRODUCTORIO DEL METODO MACKINDER

La última aportación innovadora dentro del contexto de la Escuela Nueva se centra en el intento de introducir en nuestras escuelas los principios y el material pedagógico del método individualizado de enseñanza que sobre 1918 había ya sistematizado Miss Jessie M. Mackinder en la Marborough Infants School de Chelsea.

Lo curioso del caso es que la introducción de este sistema de enseñanza en España se debe también a una pedagogía mallorquina de ilustre trayectoria. Me refiero a Margarita Comas, a la sazón, cuando publicó su libro sobre el mencionado método, catedrática de la Escuela Normal de Tarragona y que, pocos años después, llegaría a ser directora de la Normal de la Generalitat de Barcelona y profesora del Seminario de Pedagogía de la Universidad Autónoma de esta misma ciudad <sup>45</sup>. Más tarde, exiliada en el Reino Unido, fallecería, sin que pudiese regresar a la Isla, en 1956.

Pues bien, D. Llorenç, se nos aparenta al menos hasta que la bibliografía estatal no plantee nuevos conocimientos respecto del tema, como uno de los primeros docentes que pretenden expandir el mencionado método en España. Ello sucedería en la segunda etapa de la vida de nuestro hombre, exactamente en 1945, cuando separado ya de la docencia oficial se ganaba la vida a base de publicar, en su imprenta, material didáctico tal como ya hemos visto. Fue, en 1945, cuando dió a la luz un "Equipo de tarjetas del Método Mackinder para la iniciación del cálculo" que fue por cierto un fracaso comercial total. Como nos

(45) Véase M. COMAS: *El método Mackinder*, Public. de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1930. También en L. LUZURIAGA: *Métodos de la Nueva Educación*, Losada, B. Aires, 1961, pgs. 311 a 359. (2ª edic. de 1966).

comentaba el Sr. Durán, los “nuevos maestros” no sabían nada de enseñanza individualizada y el país en aquellos momentos, menos que en cualquier otra época, no estaba capacitado para sustituir los libros de texto por fichas individualizadas de ejercicios. Lo único que pudo hacer fue incluir alguna idea de Mackinder en los últimos cuatro cuadernos de la colección Dos + Uno que, desde hacia algunos años, publicaba con éxito.

De todas formas, es interesante comprobar el intento mediante la industria editorial de incidir de nuevo en la renovación educativa del país. Efectivamente, no era ya el mismo país y, en este sentido, D. Llorenç, fue, a partir de entonces, mucho más cauto. Su experiencia como director pedagógico de los colegios de los P. P. Franciscanos se adecua ya a esta etapa de prudencia, costreñida en los límites de un mínimo posibilismo, que, sin embargo, fue aprovechado por Durán, tal como vimos, a través, fundamentalmente, de una adecuada selección de libros de texto, una racionalización curricular y la dotación de una mínima infraestructura psicotécnica, siguiendo las directrices de Galí. Luego, años más tarde, trabajando ya en GESA, intentará que, en las escuelas de la compañía, se de un mínimo de coherencia y racionalidad pedagógica que, sin duda alguna hizo que se pusieran a la cabeza de la práctica educativa isleña. Sin embargo, esta etapa de la vida de D. Llorenç, merece atención por sí misma, y por supuesto, de un nuevo espacio.

## 5. FINAL

Final, sí, porque así fue. No es este un trabajo de conclusiones ni de reflexiones de autor. Debe ser el lector y, en este caso, más que nunca quien las extraiga; Simplemente, decir que el maestro D. Llorenç Durán i Coli, en los escasos años que ejerció en la escuela pública mallorquina, escribe una de las páginas más importantes de la vanguardia pedagógica de la Isla, al mismo nivel, en todo caso, de lo que también muy minoritariamente se estaba realizando en la península. Ello determina lo que parece una constante de la pedagogía isleña: su presencia activa y participativa en todo lo que signifique innovación pedagógica —ya desde la Ilustración, pasando por Pestalozzi, Froebel, Institucionismo, métodos activos...— y el sentido minoritario que estas mismas experiencias parece ser que siempre tuvieron entre nosotros. Quizás, por ello, sus protagonistas sean merecedores de nuestra atención y estudio.

#### SUMMARY:

This paper is about the life and works of a Majorcan teacher, a victim of the Spanish Civil war and its persecutions, who up to now hasn't been the object of thorough study.

In this paper his work in connection with other fields is given rapid survey, but fundamentally it develops his activity in favour of educational renovation in the context of "The New School" through a) an objective and evaluable psychology of education, b) as an expert and a practitioner of the works of Ovid Decroly, c) as promotor of "Summer Schools" in an almost autogestory style, d) as the introducer in Majorca and the same time in the whole of Spain of the "Project Method" practice of W. Kilpatrick, and finally e) as the creator of educational material of the "Mackinder Method".

## APÈNDIX

### Una experiència d'escola activa a l'any 1933\*

Amics:

L'experiència que vaig a exposar-los és ja història. Es va fer fa quaranta cinc anys. Es historia, encara que aquesta experiència està davant meu sempre present, com una muda protesta del que s'està fent a l'infant a l'escola, tal com ho veim els que pensam amb l'autèntica escola activa.

Perquè —no ens enganyem— l'escola d'ara i, perquè no?, moltes escoles de l'any 1933, més que escoles actives, eren i son escoles de *l'instruir deleitando* de la pedagogia del 1910, quan els catons il·lustrats, encara que no amb tanta coloraina com els d'ara, per l'editorial de Saturnino Lalleja arraconaren les cartilles de José M<sup>a</sup> Florez.

No veng a qüestionar la metodologia imposada per la vigent reforma de l'ensenyança, que sens dupte té coses bones entre tantes en que de cap manera hi pot estar d'acord l'escola activa. Això en quant al que és fa a Espanya. Dels avanços, tant teòric, com pràctics del que és fa a fora, volsaltres en sabeu més que jo. Circumstàncies de la vida m'obligaren a deixar les experiències pedagògiques d'avantguarda per dedicar-me de ple a la psicologia que absorbint-me totalment, m'allunyaren del pensament pedagògic a nivell universal. Per això, repetesc amb tota humildat, que vosaltres n'estau més enterats que no jo.

I malgrat aquest desconeixament, m'atrevesc a dir que cap corrent pedagògica d'ara pot destruir les directrius dels genis de la pedagogia, que, amb tot i les seves absurditats, digueren coses tan encertades com Rousseau o feren experiències com les d'Iverdon de Pestalozzi.

I perquè ho crec així mantenc aquella professió de fe que me donava coratge en temps passats, tot diguent encara que *Crec en l'escola activa, que crec amb el poder de l'espontانيتat de l'infant i que crec en l'acció educativa de l'escola que ha de dirigir-se a desenvolupar aquesta espontانيتat*. Tot amb el respecte degut a aquest infant, que tendeix a fer-se home pels camins del joc i del seu esperit d'imitació, tal como ho ensenyaven Claparède i els homes de l'Institut de Ciències de l'Educació de Ginebra, en quines fonts jo bevia en els anys ja llunyans de la meva juvenesa.

Però deixem ja de divagar i passem al tema d'aquesta conversa on he d'exposar breument la base teòrica que me dugué a assajar a la meva escola el revolucionari mètode de projectes, fent algunes consideracions del que és l'escola activa i, per fi, descriure de manera general l'experiència feta a Sencelles l'any 1933.

\* Conferència donada a l'Escola Normal el 10-III-1977 i que encara restava inèdita.



Potser perquè compregueu quin esperit m'animava, vos diré que jo procedia d'aquella Escola Normal del 1920 quin claustre de professors estava amarat de les idees d'aquell apòstol laic que fou Francisco Giner de los Rios a través de l'Institut Lliure d'Ensenyança. I permeteu-me un record pel darrer d'aquell equip traspassat ara: Don Pep Ensenyat. Els alumnes de la Normal sortiem plens d'inquietuts per endinsar-nos dins un ambien totalment favorable, baix el redòs del Museu Pedagògic del que n'era l'ànima Joan Capó Valis de Padrines, ajudat pel malaguanyat Fernando Leal.

Això i la llibertat de que gaudia el mestre a la seva escola, feia possible, o al manco no entorpia, les iniciatives d'aquells que voliem apartar-mos de la rutina o fer escola activa:

I quan deim escola activa convé puntualitzar i dir el que era, i lo que és o deu esser. El terme escola activa el va emprar Bovet per primera vegada a la Universitat de Ginebra l'any 1914. Tengué aviat seguidors entre els quals cal mencionar en primer terme Adolf Ferrière. El pensament de Dewey hi era també present. No tardà en definir-se com un quefer distint de les *Arbeitsschuls* de *Kerschensteiner* que, en el fons, no eren més del que diu el seu nom alemany: Escola de Treball. Igualment era cosa ben distinta de les activitats mecàniques imposades per un programa i un estil de treballar a l'escola, on l'infant, malgrat algunes iniciatives, esta enquadrat dins uns esquemes i uns horaris preestablerts.

La verdadera escola activa, tal com la concebien els pedagogs ginebrins i el mateix Dewey, parteix de l'activitat espontanea de l'infant que, si tant voleu, pot ser intel·ligentment i prudentment suggerida pel mestre, la qual va de dins cap a fora, es a dir, el nin cap a l'ambient i no l'ambient, —escola o societat— imposant-se sobre el normal desenvolupament del nin.

El treball a l'escola activa, no és un fi en sí mateix, sinó un medi per aconseguir el fi. I encara no es un fi preestablert per la societat sinó, un fi concebut per moments immediats, per l'alumne, el qual no està encara capacitat per veure-hi a plaç llunyà. En canvi, les activitats pseudoactives que es fan a l'escola, porten el fi en si mateixes. L'infant no les compren i, per tant, no li interesses.

Posem un exemple i prou. Si a l'escola els nins fan retallat de paper per cumplir amb l'espai destinat a treball manual per l'horari, no fan escola activa. Ho serà si als infants s'els ocorreix retallar paper per adornar la sala per una festa escolar, amb tota l'activitat adjacent d'anar a comprar les substàncies necessaries, amb els càlculs necessaris, amb el prendre mides, estudiant així el sistema mètric i la geometria, fent combinacions d'estètica i dibuix, etc. tant d'etzetres com vulgueu i sien possibles.

¿Que per aquest camí els programa quedarà desintegrat de la forma lògica amb que els adults l'hem concebut? ¿Que potser fins i tot s'en sentirà una mica el pla d'estudis? D'acord. Però, ¿per ventura els plans d'estudis han estat inviolables? No parlem dels temps recents; jo record la crueldat amb que, a l'escola primària, se me feu aprendre de memòria els 500 partits judicials d'Espanya i mai me mostraren quantes cames té un insecte, ni fins i tot si en el mon hi havia insectes. D'això se'n encarrega la vida.

El que importa es que deixem d'embotellar discursos al capet dels infants, perquè no els poden comprendre i sobretot perquè els seus interesos son uns altres. Crec recordar que amb aquestes o semblants paraules ja ho va dir aquell gran intui-

tiu que fou Rousseau. Quantes vegades els psicotècnics escolars hem hagut de dir als mestres que si tal infant no està atent és perquè l'escola tal, com se li presenta, no li interessa, perquè no ha estat capaç de despertar-li una motivació.

I amb això entram de ple al problema dels interessos. Si les condicions exteriors a l'ànima del nin son tals que no l'atreuen, dedicarà una petita part de la seva energia mental a complaure el mestre, però l'altre part seguirà el camí que la seva vida imperiosament li demana, per tal que correspon a l'estadi psicobiològic de la seva evolució.

La vida de l'infant es centra en dos tipus d'interès: el joc i l'imitació. Aquests son els dos motors del desenvolupament, tal com els veia Claparède. Vegem un exemple:

Na Francineta diu que apren de llegir perquè la senyoreta i sa mamà ho volen, però "que n'he de fer jo de sabre llegir?" Beneita, li diu la seva germana, Na Marieta, com sabries que és xocalata i no sabó lo que hi ha dins ses capsos quan vas a comprar?" Na Francineta aguanta l'escola perquè no hi ha més remei; Na Marieta intueix un fi immediat. I no és que fos més realista. Altre dia Na Marieta regala a la mamà un ram de juavert diguent-li que son violetes. "Tonta, li diu l'altre, això es juavert." També aquí Na Marieta ha complert un fi immediat: jugar. I imitar. Abans, amb el lletgir de sa germana, seguia l'interés de sa pròpia conservació, la de menjar; ara al idealitzar el juavert, a més de jugar, imita lo que fa el papà quan du flors a la mamà. Aquest afany de jugar i la necessitat d'imitar son processos naturals que mai oblidarà l'escola activa.

I podriem continuar parlant llargament. Sols afegiré que és assencial a l'escola activa el respecte a l'individualitat de cada infant. Si pensam en tants i tants de genes que aporten els gamets a l'acte de la fecundació i, a més, com els medis en que els infants viuen son tant distints, veurem que és practicament impossible que hi hagi dos infants iguals. Per tant l'escola ha de demanar a cada nin no més de lo que pugui i com pugui. Amb fitxes psicològiques hem pensat massa amb un ser abstracte: ens hem cegat massa amb les estadístiques i amb les computadores. Hem mirat massa els cocients intel·lectuals, oblidant que la intel·ligència és sols una part de la personalitat. Fins i tot quan hem fet caracterologia hem creat uns tipus irreals, in-abstracto, oblidant que no hi ha un nirviós o un apàtic que sia igual al patró preestablert. El mestre mateix ha vist l'escola com un agregat d'alumnes als que exigeix un rendiment idèntic, oblidant les característiques individuals. Aixó és també el que mai no ferà l'autèntica escola activa.

Asentades aquestes primícies, que son bàsiques, es a dir, l'interés i l'espon-taneïtat com a factors d'energia; el joc i l'imitació com a medis, i el respecte a les individualitats, anem a veure com arribarem a dur a terme l'experiència objecte d'aquesta conversa.

L'Escola activa dins els límits dels anys 1920 al 36, que son els que jo vaig viure com a mestre, seguia diversos corrents, manifestats pels diferents plans i mètodes. Citem el Pla Dalton, el Pla Jena, el Mètode Cousinet, els centres d'interés Decralyans, o els Mètodes de Projectes inspirats en Dewey, i dic mètodes perquè foren bastantes les modalitats i amplària dels projectes.

Ara bé, d'aquestes formes d'escola activa unes posaren l'enfasi en el treball individual, on el nin fa el que vol i com pot. Potser els que seguien aquesta corrent, el pla Dalton per exemple, venien massa condicionats pel psicologisme que representaven els cocients intel·lectuals i oblidaven que l'infant és una realitat, també ho és la societat en que està inmers. Contràriament, els centres d'interés i els projectes actuaven pensant amb el treball comunitari. La nostra escola es va inscriure en aquesta direcció de tipus social.

Era cap a l'any 1922 que l'inspector Joan Capó, gran amic del meu pare, tornava de Bèlgica carregat de papers sobre l'activitat de Decroly i els seus col·laboradors, casi be desconeguda a Espanya i totalment a Mallorca. Jo estudiava encara i vaig demanar al Regent de Pràctiques que me permetés substituir la memòria obligada per una monografia feta amb el suport que del material m'havia deixat En Capó. Aquesta monografia, avui perduda, fou el punt de partida dels meus afanys de dedicar-me als centres d'Interés dels quals els projectes no en son més que una derivació, més o manco ampla. Així, per exemple, dins la monografia que us he citat, exposava com amb sols quatre centres d'interés, basats en les quatre estacions de l'any, s'hi desenvolupava tot el programa del curs. En canvi, la visita a un forn de calç podia donar lloc a un projecte que no duràs més d'una setmana.

Els centres d'interés rompien amb el món acadèmic, llibresc i autoritari de l'escola. Atreïen l'interés de l'infant per la seva naturalitat, ja que l'infant viu al carrer, a la família, al joc, amb tot un món globalitzat. Per això, desde que vaig incorporar-me a l'escola, vaig fer sempre que podia l'ensenyament amb centres d'interés. Però entreveia que qualche cosa millor es podia fer. Als centres d'interés el mestre prenia una posició encara massa prioritari; jo intuïa, sens saber com, que l'infant podria afavorir la seva personalitat i la seva pròpia cultura pels camins naturals del joc i de l'imitació, que tant be exposava la Psicologia del Nin de Claparède que era en aquell temps la meua Bíblia. Jo no estava satisfet. El mètode de Projectes on l'infant es el primer personatge no havia arribat encara a Espanya.

Jo venia observant, com de segur també haureu observat vosaltres, que si la mamá obliga a la germaneta gran a guardar el petit, es possible que plori perquè vol jugar, però que quan es sent lliure i pot aplegar-se amb les seves amigues jugaran a mamàs i atendran i amoixaran la seva pepa, tal com ho feia per obligació amb el seu germanet. M'inquietava la doctrina de Gross sobre el joc com a preparació per la vida. Claparède i Pestalozzi me llevaven la son i, subconscientment, me preparaven per al llibre de Fernando Sainz que havia d'arribar-me el 1930 sobre el mètode de projectes, que fou tota una revelació.

Si l'escola és una preparació per la vida, ¿perquè allunyar-la de la vertadera vida? ¿perquè no fer una escola socialitzadora on l'infant es desenvolupi tal com és? Perquè no aprofitar els instints d'imitació del que fan les persones grans i fer de l'escola un troç de la vida. Vostès me diran que això pot comportar l'absurditat de fer de l'escola de nines una cuina o un taller de modistes, o dels nins uns petits fabricants o un agricultors. De cap manera. El que pretenia el mètode de projectes que jo sonmiava era implantar unes situacions fingides, com el nin amb una canya entre les cames fingeix que va a cavall, fingir una cuina, una modisteria, una granja amb gallines i conills, es a dir, jugar a mestresses de caseva o a modistes o a campers, tal com ho fan els infants quan juguen lliurement, i en tant, a l'entorn d'aquesta activitat, aprendre les matèries escolars. Fer la instrucció com instrument, en lloc de fer-la

com a finalitat, substituir l'ambient artificios de l'escola per un ambient natural, posar la prioritat del problema contra els principis preestablerts que son punts de partida, en fi, arraconar el memorisme llibresc pe l'activitat present i raonada.

Així, ja al curs 1931-32, vaig intentar fer alguns projectes a l'escola, alternant amb centres d'interés i una mica d'escola clàssica perque no m'atrevia a abandonar-la del tot per temor a l'incomprensió dels pares o d'alguna autoritat local. Ja havia tengut alguna escena ben desagradable per una de les meves genialitats, malgrat fos autoritzada per l'inspecció.

D'un d'aquests projectes se'n poden veure detalls a un article que vaig publicar a la revista La Nostra Terra el gener de l'any 1932. Sortia amb el que eren els centres d'interés, per la major participació activa que hi prenién els nins. Jo havia observat el delit dels meus alumnes per jugar amb fang, argila i fustes. Els vaig suggerir de fer un gran bassot o llacuna a un lloc de l'ample espai de camp i jardí decrepít de que disposava la casa-escola. L'idea era fer-hi geografia física i tots els altres ensenyaments que al seu entorn poguessim fer-hi. M'ho va inspirar un bell tomet d'encertada geografia general, escrit per Pau Vila, excel·lent pedagog català de la geografia. Ferem un equip de treball cada atlot va fer a gust seu un projecte de l'obra i s'escollí per acord de tots, el que va semblar millor. Estavem jugant a anginyers. Es va nomenar, sempre per elecció, un director de l'obra, un comptador, ja que algú ens havia donat uns diners, i també un secretari. Excavarem el terreny i el reforçarem. Desde l'aljup de la casa fou possible dur-hi aigua, però, a més tenguérem la sort que la pluja va col·laborar, aportant al llac sediments i fent serregalls que amb una bona imaginació varem transformar en rius. Aquest llac va esser molt útil per l'ampla projecte "Agrícola Escolar" del curs següent.

Per tal que es puguin veure la cantitat de matèries escolars que es pogueren aprendre entorn d'aquest llac en diré unes quantes de les que hi ha escrites a l'article citat de la revista La Nostra Terra.

Escales - Arees i volums - Practiques d'educació cívica i documentació - Redacció d'un diari - Cartes veritables enviades a proveïdors - compres de materials als comerços del poble -

De geografia física: Estudi de la configuració horitzontal, platges, tipus de costa: costa dálmata, fiords etc. Els rius i els seus accidents, formació de llit, deltes.

Utilització del riu, canals, navegació (construirem barques d'escorça de pi) construcció d'un moí d'aigua, amb els corresponents exercicis de geometria. Erosió. Configuració vertical.

Exercicis d'aritmética, percentatges, regla de tres.

Principi d'Arquimedes - Aigues embassades, paludisme, moscards, grafiques.

Exercicis de redacció de viatges. Dibuxos etz. etz.

Com a coronament es va fer una festa on es recitaren treballs de literats i treballs propis. El comptador llegí els comptes, segons el llibre comptable i es repar-tiren bombons.

Però el que és més important és que tot fou treballat peis alumnes. El mestre sols hi posava suggerencies i, naturalment, la direcció pedagògica per treure'n el màxim profit.

L'instint d'agrupació dels infants i els seus afectes en torn del llac, la solidaritat amb que treballaren, l'interés en reproduir o associar les matèries dels llibres amb els accidents del llac, la facilitat i el gust amb que aprenien les matèries d'estudis, era cosa que m'entusiasmava tant a mi com a ells mateixos. Cada nin feia el que podia perquè estava jugant.

En tant, l'escola unitaria de Sencelles s'havia transformada en una graduada de tres graus. El dels més petits quedava a l'edifici de l'altre escola unitària del poble. La meua quedà desdoblada en dues seccions dels graus 2<sup>o</sup> i tercer, amb la venguda d'un nou mestre, antic alumne meu, que va incorporar tot d'una el meu pensament pedagògic. En tant jo estudiava i llegia tot quan podia per arreplegar idees sobre pedagogia activa i m'il.lusionava fer un projecte ample que duràs tot el curs.

Jo era cap allà els anys trenta un incondicional partidari de dues teories: Una era la de la llei biogenètica que veu reproduir en l'individu, a través de la seva vida, tot el procés que ha seguit l'espècie, és a dir, l'ontogènia en relació a la filogènia, i això tant en l'ordre biològic com en el social i en el psicològic.

Aquesta teoria s'entroncava, o podia entroncar-se, al meu entendre, amb la psicologia de l'analista Jung, que cap allà els anys vint, establia els seus tipus psicològics.

Aquestes dues maneres de pensar foren les que, pels anys 1930, me refermaren en l'idea de fer escola de projectes i, molt especialment, me dugueren a escollir el tema del projecte "Agrícola Escolar" del 1932-33. Crec que val la pena parlar-ne una mica, encara que sia molt part damunt.

Per si algú de vostès no coneix el pensament junguà permetin-me una elementalíssima exposició, ja que, com dic, foren la basa de les meves decisions. Jung encaixa les personalitats psicològiques dins una o altre de quatre funcions bàsiques. Una es la de tipo *racional* que correspon a l'home pensador. El filòsof Kant seria el prototipus d'aquesta funció. En oposició s'hi troba el tipus del *sentir* representat per l'home convencional, duit a l'adaptació psico-social per conformisme amb lo que té establert la societat. Els diplomàtics, els imitadors, molts artistes, encaixen dins aquest tipus. En ell dominava el sentiment en oposició al pensament.

Posem atenció, pel profit que n'hem de treure després, al grup o tipus del *sentir*, per lo que té d'adaptabilitat i d'imitació, tant pròpies del que és educació, ja que educació vol dir adaptabilitat.

Els altres dos tipus junguans son el *sensorial* que es limita a la repercusió que en l'ànima de l'home produeixen les coses que l'envolten. Un especimen d'aquest tipus el veig en el Petroni Clàsic, l'autor del *Satiricon*, l'*arbiter elegantiarum* que viu sols per la bellesa dels sentits. L'altre tipus es el de l'*intuir*, on l'home veu més enllà de les coses, les quals son per ell tan sols medis per afinar l'atenció i descobrir allò que pressent. Tal volta podríem encaixar en aquest tipus el nostre Ramon Llull.

Anem a veure els tipus junguans amb relació amb la llei biogenètica.

Sabem que l'infant fins als 6 anys es un sensorial que sols percep, de moment és casi un vegetatiu. Dels 6 als 12-14 anys abandona paulatinament la vida sensorial per entrar en l'etapa del *sentir*, etapa de l'adaptació social per l'imitació. El joc solitari dels 3 anys es fa de cada vegada un joc social. L'infant juga a soldats,

a lladres i policies, i en fi, tot allò que, per imitació de les persones grans, el prepara per ser un home.

Després, al entrar a l'època de la intuïció, dels 12-14 anys als 18, es torna imaginatiu, es crea fantasies ideals, ja sia en l'amor o en ideals polítics que entreveu i estima, però casi be sense consolidar-los. I ja després, a la juvenesa, arriba l'època de pensar.

Parlam en abstracte. No vol dir que tots els homes segueixin aquest procés. Molts s'estanquen en preferència dins algun dels estadis citats. Ni tampoc val a fer judicis de valor, ja que, per exemple, un Petroni sensual pot ser un valor més positiu que un diplomàtic banal que perdi el temps pels salons de l'ambaixada. El que interessa es que l'educador contribueixi a cultivar i equilibrar el tipus.

El que venim diguent ho hem situat dins el pla ontogènic. Vegem el que passa en el filogènic.

Els caçadors primitius i els pastors patriarcals corresponen a la vida sensorial; els seus interessos son purament sensorials. Sols els preocupa menjar i allò que durà al menjar. Si voleu, en tant l'humanitat avança, comença a associar aquest afany amb l'Indústria domèstica, inicis d'imitació, en que ferà olles i ferà harpons. Però encara son estris per conseguir menjar.

Dins l'evolució de la raça, a la vida sensorial succeeix la vida d'imitació. Es el començament de l'història amb el descobriment de l'escriptura. Son els agricultors primitius organitzats en clans i tribus que progressan molt lentament veient el que fan els altres més espabilats.

L'edat mitjana, amb el seu misticisme que enllaça amb el renaixement, és un temps *intuitiu*. Es el temps de les arts, de les lletres i la filosofia intuitives, és el mon de les idees, de la creació, —de les inquietuts.

El contracte social i la llibertat reflexiva, cap el segle denou, duen la raça cap al *raonament* de la juvenesa.

¿Que importa si hi ha retrocessos com a l'invasió bàrbara? El mon fa una returada, però l'humanitat segueix el seu progrés.

I, de lo dit, ja en podem treure una conseqüència. L'infant d'edat escolar està encaixat al tipo del *sentir*, de l'imitació, de l'adaptació. Es un extrovertit, que mira al mon de les coses, millor dit és un extrotensiu dit amb els termes dels qui ens dedicam al Rorschach, amb fluxos i refluxos petits d'introtensió.

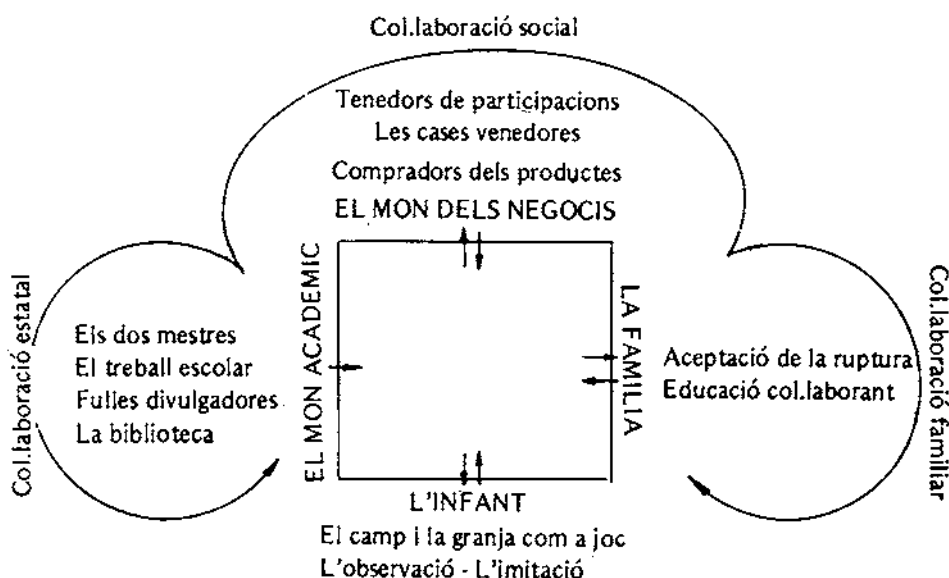
D'altra part, dins el procés evolutiu de la raça, l'època de la *imitació* correspon als pobles agricultors. A més l'escola de Sencelles està immersa dins un poble exclusivament agricultor. No hi ha ni una sola fabrica. Fins els senyors del poble son senyors pagesos.

Repetim, doncs; Dins l'ontogenia l'infant de 6 a 12-14 anys li correspon per evolució dels tipus psicològics, l'etapa de sentir, o sia l'etapa de l'adaptació, de la imitació i del joc social. En el pla filogenètic també es correspon amb el sentir, estadi aquest que a nivell de l'evolució de la raça s'aparella al sorgiment dels agricultors primitius.

¿Quin havia de ser, per tant, el projecte que nosaltres sonmiavem per tot

el curs? No podia ser altre: fer a l'escola una societat agrícola. Ja ho deia Dewey: No es pot separar l'escola de la societat de la qual n'és un òrgan viu.

I a partir d'un esquema inspirat en un altre de Dewey, traçarem el següent, que amb els punts psicobiològics que hem exposat, havia de constituir la base teòrica i pràctica de la nostra experiència.



I anem ara a descriure una mica com es feu aquest projecte. No ho direm tot perquè necessitariem hores i a més perquè tampoc record els detalls.

A primers de curs tenguérem amb els nins de la secció major una conversa cordial, recordant el llac i pensant en lo que podríem fer aquest curs. Surtiren abundants idees que foren refuades per inconvenients o perquè no podien durar tot el curs. Cautelosament i com qui no vol dir res, reforçarem la d'un grupet que volia estudiar els ous i les gallines (crec recordar que fou així i han passat tants anys!) ¿Perquè no feim una granja i ferém gallines i conills i ànneres i fins i tot cuca de seda? I ferém conillers i galliner i tot el que faci falta? Explosió i entusiasme general. I així quedà convingut. Disposavem d'un ample espai de camp i de jardí macilent i decrepít però aprofitable.

Tot seguit vaig convocar una reunió de pares on, de la millor manera, vaig exposar-los el que anavem a fer, mostrant-los el gran profit que havíem tret del projecte del llac. Hi hagué conformitat, en mig de qualque cara llarga. Ja m'ho esperava, però no hi hagué franca oposició si bé a través del curs hi hagué alguna baixa dels inconformes. Tot seguit vaig trobar als cafés i a la rebotiga de la farmàcia senyors disposats a ajudar-nos amb petits manlleus de diner. Els intel·lectuals foren els més entusiastes, en especial el Secretari de l'Ajuntament, pare del company mestre. Teníem terra, aigua, el llac que convertirem en un petit safreig per les ànneres i fins un galliner que precisava reparar. No anavem a fer escola d'agricultura, sino a jugar a ser agricultors. Varem dir als nins que no tot seria jugar, sinó que s'hauria de llegir molt, i escriure, i fer comptes i consultar llibres, tot perquè tot anàs be i el treball fos

profitós pel seu ensenyament. I sobretot els ferem veure que no era possible que cadascú fes el que volgués, sino que tots havien d'aportat a l'esforç comú, cada un segons la seva capacitat. Aviat algu digué que ell a caseva cuidava de fer herba pels conills o que tenia coloms. Tots s'oferien per alguna tasca.

Els varem dir que perque tot rutilàs convenia elegir un comité o equip de direcció i uns administradors per quina funció elegirem els mes capacitats en aritmética. Es va organitzar la cosa perque els dies de festa quedàs atès el menjar dels animals.

I va surgir el primer problema: ¿D'on treuriem els dobbers? Algú va dir que la seva mare ens donaria un conill. Però els mestres els diguerem que gràcies, però que el que importava era l'esforç de tots per no dependre de regals. Sugerirem l'emissió d'obligacions que podriem vendre als senyors del poble. I ja tenguermem peu per explicar el que eren accions i obligacions i el que era capital i interessos. Els nins majors varen redactar-ne una i cada nin va fer una orla que envoltàs el paper de l'obligació i es va triar la més maca per reproduir-ne. Es feren llistes de persones a visitar. (Naturalment tot això era una forma de treball escolar). Aviat les obligacions varen esser venudes. Els nins aprengueren a calcular, els petits operant en les regles senzilles, els majors fent càlculs d'interés i previsions del que podrien guanyar amb les ventes que feriem, etc.

Per fer atractiu el treball tot seguit pensarem en fer la conillera. Els majors feren un pla cada un, els petits feien llistes de coses que hauriem de comprar i calitat dels materials (noms i adjectius), en fi, tot un centre d'interés en torn de la conillera: dibuixos, càlculs de costs, vocabulari i geometria (verticalitat, horizontalitat, volums, polígons regulars en torn de la rejilla de la gàbia, etc. etc. Record que al parlar dels claus que necessitavem, va sortir a roïlo el metall de que son fets i les seves característiques de duresa, fragilitat, calitat (plom en lloc de ferro, metals preciosos, etc.) Es va anar a comprar fusta a la serradora i un fuster ens va fer algun treball que no podien els nins dur a terme.

Després vengué la compra de conills i també el seu estudi (mamífer, roedors, les orelles, el pel; animals semblants i llur dispersió, etc.) i naturalment exercicis de càlcul, redacció, vocabulari i gramàtica, geografia i tot el que en poguerem treure.

Es va fer una carta de gràcies als senyors que ens havien deixat cabdals. Es varen donar unes idees de com s'havien de fer. Cada nin va fer la seva carta i es corregiren escrupulosament totes les faltes i es va triar la millor. Els alumnes amb menys capacitat de redactar es quedaren amb el treball de ferne còpies i feren rombos de paper per fer sobres. Es feren també cartes a les autoritats locals i persones amb càrregs, per dar-los compte de la Agrícola Escolar, lo qual ens dugué a saber "qui-era-qui" dins el poble i les seves funcions.

Començarem amb animals, no sols pel millor interés que els animals tenen per ells, sinó perque segons l'evolució primer foren els pobles caçadors i després els agricultors. Després ens ferem agricultors. Es va midar el camp dividint-lo en triangles i trapeçis, traçats amb el cordill de l'estel o miloca de l'escola. Es calcularen les àrees de les figures i es va procedir a parcel·lar-lo en porcions que assignarem a dos o tres nins cada una, els quals havien de cuidar-la i fer-la produir. Els nins més avançats aprengueren el que era una escala i varen traçar el pla del camp. No cal afegir que així s'anaven adquirint coneixaments de geometria a tot nivell. I amb la cinta mé-



trica es va aprendre sistema mètric, reforçant tot el que s'havia après amb la conillera.

Es va estudiar-se la qualitat de la terra per medi de l'anàlisi macroscòpic, dissolvent la terra dins un gran pot de vidre i deixant-la sedimentar. Es feren algunes anàlisis químics elemental (la calç per exemple) i es va enviar una mostra a Ciutat per analitzar i demanar quins adobs convenia dar-li per sembrar alfals o les altres plantes que volíem sembrar.

Es va parlar de la influència del temps sobre l'agricultura (pluges, neu, calabruix, vents) i sobre tot la conveniència de conèixer l'estat del temps. Per això calia disposar d'un observatori meteorològic. I ferem una caseta adequada on posar-hi el termòmetre de màxima i mínima i el baròmetre de l'escola. Construïrem un higròmetre i un trescavents. I novament geometria i càlculs i plans i estudis de física. Un equip prenia diàriament les observacions que es traduïen en unes gràfiques murals.

La cria de la cuca de seda, aprofitant que a la plaça del poble, hi havia moltes moreres constituï un èxit (tenguerem sort) i es pogué seguir tota la metamorfosis de l'insecte.

Durant el curs varem vendre ous y conills, amb els consiguents càlculs de pes i preus.

No quedava desatesa l'educació cívica i moral. El treball mateix comportava moltes ocasions de respecte al dret dels altres i de sentit de responsabilitat. Si tenguéssim temps us contaria una anècdota d'un fet que encara m'emociona sempre que el record. I també d'altres que mostrarien l'afany dels infants per aprendre i complir amb les seves obligacions.

Direm unes poques paraules, perquè no ens queda temps, de l'activitat a la Colònia escolar de la Diputació de 1933 que dirigíem a Portocrist, just davant les Coves. Allà no preteníem ensenyar res. Els nins no van a les colònies per fer escola sino per descansar, jugar i fer salut. Per tant, si es pot dir projecte, lo que ens proposavem fou aconseguir el respecte mutu, el convenciment de la cooperació per el treball comunitari i aprofitar l'afany col·leccionista dels infants.

El primer dia el dedicarem a motivar-los, a fer-los veure que erem una gran família que s'ho passaria molt bé si tots ens ajudavem. Havíem de repartir-nos el treball fent cadascú el que li semblàs millor, però no hi podia haver ningú sense un o altre càrreg. Es feren equips de treball: anar a cercar aigua a les coves, netejar d'alguns llocs del local, parar taula, biblioteca, servei meteorològic amb quadres murals de gràfiques, etc. Cada nin es podia inscriure a un equip i podia canviar d'equip, si ho consentia el comitè directiu que els nins mateixos anomenaren.

Per allunyar-los de tota rigidesa a la taula no obligavem a menjar a un nin allò que li repugnava. Per anar a dormir tenien l'espai d'una hora, com també per aixecar-se i se'ls permetia de dur-se'n el matí, al llit, llibres o tebeos de la biblioteca. L'única condició: el silenci per no molestar als qui dormien.

No teníem hores fixes. Per exemple es cantava, o no, després de dinar però més encara quan venia bé, perquè algú ho havia iniciat. L'única norma era respectar el desig de la majoria i sobretot no perjudicar a tercers. El respecte a la correspondència dels nins era absoluta, per part dels mestres.

Les hores d'ensenyaments estaven suprimides, fins i tot la redacció d'un

diari, que moltes vegades no es més que una ficció per quedar bé amb les autoritats acadèmiques.

En canvi feiem, a fons, concursos de les coses més puerils: col·leccions de pedres, col·leccions d'insectes, col·leccions de fòssils que per allà hi eren molt abundants. Treballs d'adornar amb frisos i quadres de paper retallat i aferrat, la sala del dormitori o els indrets més escaients. Aprofitavem, això sí, per parlar de coses d'història natural al observar insectes, cucs, aranyes, aucells, etc.

Lo més interessant va ser la festa major de la colònia. Es varem organitzar campionats de joc de dames, de parxis, de dibuixos amb els ulls tapats. Es van adornar els exteriors de l'edifici amb guirnaldes fetes de mata o murta. Molt especialment es varen redactar programes de la festa: s'en feu un de mural però, també cada nin en va fer un de mà, il·lustrat amb llapis de colors, que s'intercanviaren entre ells.

En fi, els nins es passaren una bella mesada entre Porto Cristo i el Port de Soller i fou vertaderament admirable la capacitat d'adaptació que obtenguérem d'uns nins procedents d'escoles i pobles tant distints.

Jo en la meua vida professional de mestre he de confessar que vaig tenir la sort de comptar amb magnífics col·laboradors. A Sancelles amb el Sr. Jaume Verd i Francesc Pons i a les colònies dels primers anys amb el Sr. Pere Deià i als darrers amb els Srs. Pere Aulí i Antoni Ferrer. Als que viuen encara, vull testimoniar-los desde aquí el meu agraïment.

Passat el curs de l'Agrícola Escolar, estrenava l'escola un nou edifici, allunyat del camp. Potser n'haguessin obtengut un altre, posat per l'estat, que aleshores en donava molts. Però ens havíem d'adaptar-nos al nou edifici i dedicarem el curs següent al projecte d'adornar la nova escola amb frisos i molt bibelots que els nins construïren comptant amb una sala taller de que disposavem i amb la col·laboració de l'escola unitaria de nines, amb la qual qualqua estona feiem el grandíssim pecat de fer coeducació, d'amagat. A més, ens dedicarem a fer moltíssims d'aparells de física, sistema mètric, jocs educatius pels petits del grau inicial, etc. Allà varem tenir la visita, totalment inesperada, de l'inspector central Fernando Sainz, el propagador a Espanya del Mètode de Projectes, que ens va trobar en plena activitat.\*

Després, quan preparavem un nou projecte pel curs 1936-37 vengué la guerra civil i tot se'n va anar en orris.

\* Si el Projecte Agrícola Escolar es feu el curs 1932-33 i el darrer projecte fou el 1935-36 queda sense aclarir el que es va fer en els cursos intermedis. Cal dir que foren cursos d'indecisions perquè tanmateix esperaven d'un dia a l'altre inagurar la nova escola, la qual cosa mai arribava i no per culpa nostra. Es passà el temps amb centres d'interés i projectes curts. El projecte d'instal·lació que es cita a la conferència fou fet, en efecte, el 1935-36. (Nota de l'autor escrita el juliol de 1984)



# DESEMPARANÇA APRESA I ATRIBUCIONS CAUSALS: UN EXEMPLE DE MODULACIÓ DE L'EXTRAPOLACIÓ A PARTIR DE LES DADES OBTINGUDES EN LA RECERCA AMB ANIMALS

XAVIER BORNASI AGUSTÍ

Una de les principals crítiques cap els qui, en Psicologia, investiguen amb animals té el seu eix en la dificultat que suposa extrapolar els resultats obtinguts a l'espècie humana.

Deixant de banda posicions radicals que neguen la validesa de la recerca amb animals al·legant diferències essencials (?) entre l'home i els altres organismes, són molts els qui critiquen no la investigació en si sinó més aviat l'extrapolació pura i simple dels coneixements que proporciona.

El problema no és, evidentment, nou. Des de posicions que van des de la ciència fins els dominis de l'ètica s'han enunciat crítiques més o menys afortunades a la recerca amb animals, i no desitjo en aquests moments entrar en la polèmica de forma abstracta. El que voldria, simplement, és exposar un exemple recent d'extrapolació en el camp de la Psicologia; i, amb l'exemple, fer veure que la recerca amb animals segueix essent vàlida i que les seves aportacions es poden extrapolar al cas humà sempre que es compti amb una certa modulació. Es a dir, que per extrapolació potsar no hem d'entendre una mera translació de resultats sinó una translació que incorpori variables específicament rellevants en aquest cas.

## Una contextualització inicial.

L'extrapolació que em serveix d'exemple i que inclou els dos models que s'enuncien al títol d'aquest treball s'emmarca en el context més general de revitalització del cognitivisme que va començar la passada dècada i que continua actualment dins la modificació i teràpia del comportament. Aquest es un fet important i convé tenir-lo ben present perquè facilita molt la comprensió del procés d'extrapolació tant des del punt de vista històric com des de l'estrictament científic.

Certament, aquestes pàgines no s'escapen del clima de distensió que entre posicions "conductistes" i "cognitivistes" ha creat l'esmentada revitalització i, per això, resulta molt més senzill escriure-les avui que fa quinze anys, quan aquelles posicions es mantenien del tot separades. Més important, però, és el fet de que avui sigui acceptat (o, si més no, tolerat) cercar explicacions del comportament en universos extraconductuals, en particular en el cognitiu. És això el que permet suposar que malgrat la limitació que sempre tenen els exemples, l'interès i el fons del problema es podria generalitzar a altres fenòmens la comprensió dels quals es beneficiaria amb la incorporació de variables extraconductuals. Tornaré a referir-me a aquests aspectes posteriorment però ara sembla convenient exposar breument els dos models al voltant dels quals s'ha estructurat el cas d'extrapolació que ara ens interessa.

### La desemparança apresada.

Amb aquest terme (traducció de l'original anglès "learned helplessness") ens referim per una banda al fenomen descobert per Seligman, Maier i Overmier (1967) i que el mateix Seligman (1975) defineix dient que "... una persona o un animal estan indefensos davant determinat resultat quan aquest esdevé independentment de totes les seves respostes voluntàries" (p. 41); també ens referim, per altra banda, al model teòric elaborat per Seligman i els seus col·laboradors per tal d'explicar aquest fet (el fet conductual observable al laboratori) i, de forma més ambiciosa, la depressió humana.

A fi d'aclarir el problema potser val la pena començar pel fet i passar gradualment al model. El fet el descobriren els autors ja citats quan treballaven amb cans dins una línia d'investigació sobre la conducta controlada per estimulació aversiva que es pot inscriure en el condicionament operant. De forma molt simplificada el que varen observar va ser que després de rebre un cert nombre de xocs elèctrics inescapables els cans tornaven passius i no intentaven fugir d'aquesta estimulació quan, després, sí que era possible escapar. Intentant definir la conducta manifestada pels animals de forma més àmplia es van enumerar una sèrie de respostes agrupades en tres tipus de dèficits: motivacional (augment de la latència de les respostes), cognitiu (manca d'aprenentatge de fugida quan aquesta esdevenia possible i emocional (ansietat i passivitat).

Abans de passar als aspectes teòrics o explicatius convé referir-se a un altre fet que sembla haver passat una mica desapercbut: no tots els animals mostraven els dèficits esmentats. Com veurem després, aquest fet té un gran interès de cara al problema de l'extrapolació.

Pel que fa a les explicacions hem de ressaltar especialment un concepte clau: la incontrolabilitat. És al voltant d'aquest concepte que Seligman (1975) fa la primera teoria extensa de la desemparança apresada.

Es tracta d'una explicació poc parsimoniosa però al mateix temps i segurament per això mateix es pot projectar sobre fenòmens ben diferents; per exemple, una explicació més senzilla seria la de l'estimulació aversiva (Benson i Kenelly, 1976), però aquesta no es podria projectar sobre fenòmens com les neurosis experimentals per discriminació difícil descrites per Cosnier (1974) o Wolpe (1952, 1958), o més relacionat amb el tema que ens ocupa, la depressió i el fracàs escolar, ja que en molts casos d'aquests fenòmens no hi ha estimulació aversiva.

Així doncs, a la pregunta de perquè es produeix la desesparança o indefensió Seligman respon que es deu a que els resultats són incontrolables, cosa que els animals aprenen de la mateixa manera, sempre segons aquest autor, que aprenen que els poden controlar: és a dir que l'aprenentatge de la no contingència fa que els subjectes vegin que els resultats són incontrolables i això determina els dèficits ja esmentats de la desesparança.

Evidentment aquests aspectes teòrics es compliquen bastant a partir del moment en que s'intenta extrapolar el model descrit ara a la conducta humana, i aquest és un punt fonamental en aquest treball. Però abans de veure'l amb un cert deteniment hem d'exposar l'altre element o model clau: les atribucions causals.

### La teoria de l'atribució.

D'acord amb Lamberth (1980) "*... la teoria de l'atribució es refereix a l'intent de les persones de comprendre les causes i les implicacions dels esdeveniments que presencien i experimenten.*" (p. 43). El punt de partida el podem situar en l'obra de Heider (1958) i els pilars fonamentals els posà Kelley (1967, 1971). Però pel que aquí ens interessa hem de ressaltar que en els anys 70 la teoria de l'atribució ha estat reformulada de moltes diverses maneres i ha rebut molta atenció (que s'ha traduït en un impressionant volum de publicacions). Potser més important encara és el fet que aquesta atenció ha vingut des de diverses àrees, a part de la Psicologia Social en la que la teoria va néixer. Així, per exemple, els teòrics de la motivació de guany ("achievement motivation") han vist en les atribucions causals un element de gran valor predictiu i explicatiu (Weiner, 1972, 1974, 1980, 1979; Palenzuela, 1982). També de la Psicologia clínica i concretament de l'estudi de la depressió hi han hagut investigadors atrets per la teoria de l'atribució (Golin, Sweeney i Shaeffer, 1981; Hemmen i de Mayo, 1982; Harvey, 1981; Anderson, Horowitz i de Sales, 1983).

La perfil·lació d'estudis ha comportat l'aparició de punts de desacord entre els diferents estudiosos del tema, de forma que la teoria de l'atribució, malgrat aquest nom, s'ha de veure com un fèrtil i dinàmic camp d'investigació i no com un cos homogeni o massa estructurat de

coneixements. El recent treball de Weiner (1983) sobre alguns errors metodològics que cometen sovint els investigadors il·lustra perfectament aquesta idea de dinamisme. Entrar, doncs, de ple en aquesta àrea em duria fora dels límits que té aquest article, però hi ha un aspecte que no podria passar per alt ara: el de les dimensions causals.

Les causes a les que hom pot atribuir determinat esdeveniment o resultat són pràcticament il·limitades i cada una d'elles pot tenir implicacions diferents de tal forma que pot variar el seu valor predictiu de la conducta futura entre límits amplíssims. L'estudi de les causes i del seu valor si les prenguéssim així, tal com les enuncia cada persona, seria irrealitzable. Per això, els teòrics de l'atribució han establert unes dimensions causals a on es poden situar i agrupar en categories bastant definides totes les atribucions que realitzen les persones. Però malgrat els avantatges que suposa, aquesta categorització resulta perillosa, especialment per dos motius: augmenta el pes de la subjectivitat de l'investigador a l'hora de fer prediccions, ja que és ell, en definitiva, qui classifica en una o altra dimensió l'atribució feta pels subjectes; el risc es pot alleugerar utilitzant instruments d'avaluació com per exemple la "Causal Dimension Scale" de Russell (1982) a on el subjecte avaluat utilitza les categories. I per altra banda perdem un poc de vista l'element fenomenològic (Weiner, 1983) en el sentit de que una causa pot quedar inclosa en la dimensió en la que potser la majoria de subjectes la inclourien però en la que mai no la situaria el propi subjecte que fa l'atribució. Per exemple; l'èxit a un examen pot ser atribuït a la sort per dues persones diferents, però mentre una considera que "ha tingut sort aquesta vegada" l'altra es considera "una persona afortunada"; així, mentre l'atribució de la primera persona la podríem considerar en la dimensió o categoria d'instable i/o en la d'específica, la de la segona la considerariem probablement estable i/o global. La forma de resoldre aquest problema està en l'elaboració dels instruments de mesura i molt especialment en la redacció dels ítems dels qüestionaris.

A un nivell potser més elemental o més bàsic hi ha encara un altre problema interessant: el desacord quant a les dimensions a utilitzar i llur possible rellevància. En termes generals tenim dues dimensions plenament acceptades: internalitat-externalitat i estabilitat-inestabilitat tot i que, per exemple en relació a la primera alguns autors la identifiquen amb els constructes de "lloc de control" mentre altres la veuen com a "lloc de causalitat"; Palenzuela (1982) ofereix un interessant raonament sobre aquest punt. Però la majoria d'autors consideren que no són suficients i n'afegeixen d'altres, arribant-se així a un desacord general. A títol d'exemple podem citar la dimensió controlabilitat-incontrolabilitat —que utilitza Alonso (1984) al seu recent qüestionari sobre estil atribucional i que defensa enèrgicament Weiner a tots els seus treballs—,

la dimensió intencionalitat-inintencionalitat —usada per Fowler i Peterson, 1981; Elig i Frieze, 1979; Frieze i Snyder, 1980, entre altres— o la dimensió globalitat-especificitat utilitzada per Abramson, Seligman i Teasdale (1978) i Miller i Norman (1979; 1981).

Aquests aspectes ens permetran entendre més correctament el problema de l'extrapolació. Per acabar aquest apartat cal dir que malgrat el desacord hi ha una assumpció bàsica de tots els investigadors: la conducta futura de les persones depèn en part de les causes a les que atribueixen els esdeveniments i, per tant, es pot predir a partir del coneixement d'aquestes atribucions.

### L'extrapolació.

Tot d'una que es va descobrir el fenomen de la desemparança apresada es va intentar extrapolat —el model que l'explicava, en realitat— a la conducta humana.

El primer pas va consistir en intentar replicar el fenomen en humans. En condicions de laboratori i utilitzant estimulació aversiva (Hiroto, 1974; Hiroto i Seligman, 1974) es va poder reproduir en humans el fenomen observat ja en cans, rates i altres animals. Aquest era un primer pas importantíssim de cara a intentar l'extrapolació vertaderament interessant: la que projectaria el model sobre l'àrea de la depressió, és a dir sobre la conducta humana fora del laboratori, en condicions reals i poc controlades.

El pas següent va ser el d'utilitzar estimulació no aversiva, és a dir posar l'accent en la no contingència i, tal com ja hem vist, en la incontrollabilitat. Aquest procediment s'utilitzà especialment amb estudiants universitaris i es concretava en la presentació de problemes irresolubles que permetin la fàcil manipulació experimental dels resultats d'èxit i fracàs operativitzant així el concepte d'incontrollabilitat i no contingència. S'estudiaren mostres de subjectes depressius i es compararen els seus resultats amb mostres equivalents de subjectes no depressius en els primers intents d'extrapolar el model animal a la depressió humana. També van començar els intents d'extrapolació al problema del fracàs i el baix rendiment escolar.

Amb tot això van aparèixer alguns problemes i va anar-se evidenciant que el model havia de ser retocat per a poder ser útil en relació a aquestes àrees de la conducta humana, ja que amb tasques pròpiament humanes —com pot ser la resolució d'anagrames— i prescindint d'estimulació aversiva la replicació dels dèficits de la desemparança apresada era cada vegada més difícil. Arribam així al centre del problema que ens ocupa: la modulació de l'extrapolació del model de la desemparança apresada mitjançant la teoria de l'atribució.



## L'extrapolació modulada:

En la recerca amb animals és evident el nostre desconeixement dels processos psicològics que tenen lloc “a l'interior” dels subjectes experimentals. Per això xerram sempre de processos conductuals i centram els esforços de la investigació en aquests. Però no negam l'existència dels primers, i això ara és fonamental. La famosa caixa negra, que ha volgut ser vista per alguns dels seus detractors com a caixa buida —cosa que no deixa de ser sorprenentment paradògica— està probablement plena. Ignoram, però, el seu contingut, i és per això, més que per cap altre motiu, que limitam el nostre objectiu a l'estudi de l'observable, és a dir de la conducta manifesta.

La conducta humana és susceptible de ser estudiada sota el mateix prisma caixanegrista —i no crec que sigui exagerat afirmar que els coneixement més ben establerts i més útils de que disposem actualment els devem a les llargues i fructíferes dècades d'estudis caixanegrists o, més adequadament, de psicologia del comportament—, però com en el cas anterior això no implica ni pressuposa que la caixa estigui buida i no negarem, per tant, tampoc en aquest cas la possibilitat de que es produïxin processos psicològics —més concretament cognitius— paral·lels. Però a diferència de la recerca amb animals, les investigacions amb humans sí que poden obtenir coneixement d'aquests processos i aquest és un aspecte fonamental pel que ara ens interessa. És evident que de les moltes maneres d'obtenir-lo algunes sera més vàlides i més fiables que altres i que el criteri científic ha de determinar quines es poden utilitzar i quines no; l'objectivitat, la replicabilitat o el valor heurístic poden ser normes dins aquest criteri que no és ara el moment ni el lloc de tractar amb deteniment.

El que voldria deixar dit ara és que la defensa de la recerca animal i l'acceptació de la gran hipòtesi de l'existència de lleis generals del comportament que regeixen tant el de l'home com el de les altres espècies no és obstacle per a cercar coneixement dels fenòmens extraconductuals sempre que aquesta recerca s'ajusti a uns criteris de rigor científic. És un error creure que els qui investiguen amb animals o els qui defensen el valor d'aquestes investigacions limiten dogmàticament l'estudi de l'home a la seva conducta manifesta. La “revolució” cognitivista dels 70, a la que em referia al començar aquest treball, ho il·lustra clarament.

Anem, però, al cas concret d'extrapolació del model del Seligman que, des del meu punt de vista, exemplifica també el que s'acaba de dir.

Tota situació, tota variable, incideix damunt l'organisme produint uns efectes que depenen a la vegada del contexte present i de la història d'aquest organisme —història d'interaccions entre aquest organis-

me i el medi, prenent les paraules ja clàssiques de Bijou i Baer, 1965—. Al llarg d'aquesta història, per processos que a vegades coneixem i a vegades ignoram, es creen pautes de comportament davant determinats estímuls i situacions.

Els estudis sobre desemparança en animals van evidenciar que la incontrolabilitat produïa uns dèficits, però també, com subratllava anteriorment, que aquests dèficits no eren manifestats per tots els animals: d'aquí es pot deduir que el factor històric ara esmentat pot ser molt rellevant i fins i tot determinant de la reacció de l'organisme davant la situació d'incontrolabilitat. Ara bé, com podem tenir coneixement d'aquest factor? A no ser que treballem amb animals criats al laboratori, i fins i tot en aquest cas amb un estricte control de les condicions físiques i socials per les que han passat, obtenir aquell coneixement pot resultar impossible.

Per altra part ha de quedar clar que l'esmentat "factor històric" pot haver deixat —o creat, per ser més exactes— en l'organisme unes predisposicions, expectatives, pautes i, en resum, un conjunt de mecanismes cognitius que poden mediar entre l'estimulació present i la resposta que doni; tal com deia abans, la caixa negra pot estar plena. Però no disposam tampoc en aquest cas d'instruments que ens permetin assolir coneixement sobre aquests possibles continguts —segueixo referint-me a la recerca amb animals—.

En el cas humà el panorama canvia de forma notable, ja que les possibilitats d'obtenir coneixement són reals —un altre problema és si aquest coneixement és fiable i ja m'hi he referit anteriorment—. La història del subjecte i el possible substrat cognitiu que hagi deixat en ell el podem intentar esbrinar mitjançant enquestes, autoinformes, escales, qüestionaris i altres tècniques més sofisticades o més conductuals. Evidentment l'ús d'aquests instruments ha augmentat de forma paral·lela al creixement de l'interès dels investigadors del comportament per les variables cognitives que incorporen a les seves anàlisis, de manera que amb la revitalització del cognitivisme citada al començament d'aquest treball s'ha produït un increment tant de la quantitat com de l'ús d'aquests instruments.

Com ja s'ha dit, quan el model de la desemparança apresada va allunyar-se de les condicions originals estrictes es van començar a trobar dificultats per a replicar els fenòmens en humans; més encara quan simplement es va voler traslladar el model animal a la depressió o al fracàs escolar —les dues àrees a on amb més interès s'està investigant el valor del model—. Davant això es podien adoptar dues alternatives: rebutjar el model, cosa que probablement duria a recolzar la invalidesa de la recerca amb animals i que tancaria les possibilitats explicatives i/o terapèutiques del model, o bé mantenir-lo afegint-hi un element crucial: el substrat cognitiu del que he parlat abans o, més en concret, alguna variable

de tipus cognitiu que semblés rellevant. Lluny de posicions radicals i en la línia generalitzada de l'època —anys 70, nou-cognitivisme, etc.—, Seligman i els seus col·laboradors optaren, afortunadament des del meu punt de vista, per la segona alternativa; de la mateixa manera ho feren els investigadors que volien extrapolar el model a les àrees ja citades de la depressió i les dificultats escolars.

De forma generalitzada es van prendre les atribucions causals com l'element cognitiu que semblava exercir una funció rellevant a l'hora de mediar entre la incontrolabilitat o no contingència objectiva i els dèficits característics de la deseparança, encara que s'han proposat altres factors —p. ex. Frankel i Snyder proposen una explicació "egotista" a on l'element clau seria el desig dels subjectes de protegir l'autoestima; Frankel i Snyder, 1978—. D'aquesta manera es dugué a terme i seguim utilitzant i contrastant experimentalment l'extrapolació *modulada* —tal com l'he anomenat al llarg d'aquest treball—. Convé citar aquí l'article d'Abramson, Seligman i Teasdale (1978) que marca el moment clau en el que el model és reformulat i incorpora una estructura atribucional ben definida.

Però encara ens queda una qüestió important per plantejar: fins a quin punt podem justificar o considerar vàlida l'extrapolació feta, per més que hagi estat modulada de la forma que hem vist fins aquí?

#### **Justificació i valor de l'extrapolació modulada.**

Potser el primer argument seria que amb la modulació seguim mantenint intactes les possibilitats explicatives i terapèutiques del model. Si a això hi unim que, com hem dit, en el cas humà res no s'oposaria a considerar variables cognitives —amb la condició de que el coneixement fós objectiu i fiable—, podem fàcilment concloure que modular l'extrapolació és, en principi i com a mínim, positiu.

Però els arguments veritablement importants els hem de trobar en els resultats que ha proporcionat fer la modulació a l'hora d'extrapolar el model.

En principi hem de considerar l'enorme quantitat de recerca aplicada que ha generat i que recolza fermament el valor heurístic de la modulació. La gran quantitat de publicacions que han adoptat el model reformulat aparegudes a revistes com el "Journal of Educational Psychology" o el "Journal of Personality and Social Psychology" durant els darrers 10 anys o el recull de treballs que presenten Garber i Seligman (1980) donen idea clara d'aquest valor.

I fonamentalment ens hem de referir a alguns treballs i línies de recerca que estan rebent actualment una atenció molt considerable per part de diversos investigadors. Citarem només els casos més representa-

tius ja que una revisió exhaustiva seria excessivament llarga i s'escapa dels objectius d'aquest article.

Pel que fa a la depressió hem de citar el treball d'Abramson, Seligman i Teasdale (1978) que en certa manera va marcar la pauta a seguir en la recerca que utilitzant el model de la desempatança es volgués aplicar a aquesta àrea de la psicopatologia humana. Les dimensions atribucionals proposades eren tres: internalitat-externalitat, estabilitat-inestabilitat i globalitat-especificitat, i la hipòtesi general era que els subjectes depressius farien atribucions internes, estables i globals en relació als esdeveniments negatius i externes, inestables i específiques pel que fa als esdeveniments positius —aquestes pautes atribucionals es compararien amb la de subjectes no depressius—. Les prediccions fetes a partir d'aquest model han estat extensament contrastades i confirmades segons va exposar recentment Seligman (1983).

També en relació a la depressió i en una línia diferent encara que il·lustrativa també de l'extrapolació que estam considerant tenim el treball de Weiner i Litman-Adizes (1980) que dona un pes fonamental a les atribucions en la deteminació d'aquell transtorn.

Altres treballs a on s'intenta esbrinar o contrastar l'estil atribucional de les persones depressives després de conceptualitzar la depressió com a desempatança apresada són els de Kuiper (1978), Harvey (1981), Golin i al. (1980), Golin, Sweeney i Shaeffer (1981), Raps i al. (1982), Raps, Reinhard i Seligman (1980), Anderson, Horowitz i French (1983), etc.

Pel que fa a les aplicacions terapèutiques que s'han derivat del model només cal citar el treball de Hollon i Garber (1980) i la intervenció de Seligman (1983) en què s'exposà de forma extensíssima el complex tractament utilitzat per aquest autor i diversos col·laboradors durant els darrers anys amb resultats bastant positius.

L'altra àrea a on s'ha extrapolat el model de la desempatança generant una considerable quantitat d'investigacions és, com hem dit abans, la dels problemes de rendiment escolar.

Dins aquesta àrea podem distingir diferents subapartats a fi de clarificar les línies de recerca principals i, al mateix temps, il·lustrar millor el valor del model i de la seva extrapolació.

En un primer grup tenim treballs que han extrapolat el model cap a trastorns més o menys concrets de l'aprenentatge escolar. Podem citar, per exemple, els de Butkowsky i Willows (1980) i Fowler i Peterson (1981) sobre problemes de lectura, el de Thomas (1979) sobre "learning disabilities", el d'Andrews i Debus (1978) sobre problemes matemàtics i lògics o els de Bar-Tal i Darom (1979), Bar-Tal i al. (1982) i Reviv i al. (1980) sobre diverses assignatures concretes.

En un segon grup podríem citar els estudis que més que centrar-se en un problema concret han investigat la reacció al fracàs en general, és a dir en diverses situacions, analitzant el paper de diverses variables con el sexe, les habilitats prèvies, les autoverbalitzacions durant la solució de problemes, etc. Probablement els treballs més rellevants dins aquest apartat són els del grup de Dweck: Diener i Dweck (1978; 1980), Dweck (1975), Dweck i Reppucci (1973), Dweck i Licht (1980), Dweck, Goetz i Strauss (1980).

Un altre grup el podem distingir per haver incorporat el model dins models més generals de la motivació de guany acadèmic. Aquí tenim com a molt representatius els estudis de Weiner (1979; 1974; 1980), Weiner i Litman-Adizes (1980) i el de Palenzuela (1982).

Finalment hi ha investigacions que intenten complementar el model amb altres que han aparegut també recentment dins el panorama nou-cognitivist. Aquest és el cas dels treballs de Schunk (1982, 1983a, 1983b) que pren com a punt de referència el model d'autoeficàcia de Bandura (1977) i intenta relacionar-lo amb el model atribucional.

Amb aquesta sintètica exposició és fàcil adonar-se de l'existència actual de tot un seguit de nuclis de recerca molt actius que es fonamenten o es basen en part en el model que fa uns quinze anys va néixer a un laboratori a on s'estudiaven determinades conductes dels cans. Els resultats d'aquestes investigacions actuals no són —ni podrien ser, per la simple falta de temps— definitivament optimistes ni concloents, però sí ens permeten per un costat oferir explicacions alternatives i bastant ben fonamentades de diversos trastorns humans, i també ens suggereixen pautes i noves tècniques de tractament de les que ja s'han començat a obtenir resultats esperançadors. Aixó és el que, des de la meua perspectiva, aporta arguments significatius a favor del model i, més exactament, de la seva extrapolació modulada al cas humà.

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAMSON, L. Y./SELIGMAN, M. E. P./TEASDALE, J. D.: 1978, "Learned Helplessness in humans: A critique and reformulation", *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ANDERSON, C. A./HOROWITZ, L. M./SALES, R.: 1983, "Attributional Style of Lonely and Depressed People", *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 127-136.
- ANDREWS, G. R./DEBUS, R. L.: 1978, "Persistence and the Causal Perception of Failure: Modifying Cognitive Attributions", *Journal of Educational Psychology*, 70, 154-166.
- BANDURA, A./ADAMS, N. E./BEYER, J.: 1977, "Cognitive processes mediating behavioral change", *J. of Pers. and Soc. Psychol.*, 35, 125-139.
- BAR-TAL, D./DAROM, E.: 1979, "Pupils' attributions for success and failure", *Child Development*, 50, 264-267.
- BAR-TAL i al.: 1982, "Consistency of Pupils' Attributions Regarding Success and Failure", *Journal of Educational Psychology*, 74, 104-110.
- BIJOU, S. W./BAER, D. M.: 1965, *Psicología del desarrollo infantil*. Ed. Trillas. Mèxic.
- BUTKOWSKY, I. S./WILLOWS, D.M.: 1980, "Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: evidence for learned helplessness in poor readers", *Journal of Educational Psychology*, 72, 408-422.
- COSNIER, J.: 1974, *Neurosis experimentales*. Taller de ediciones JB. Madrid.
- DIENER, C. I./DWECK, C. S.: 1978, "An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure", *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- 1980, "An analysis of Learned Helplessness: II. The Processing of Success", *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- DWECK, C. S.: 1975, "The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness", *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- DWECK, C. S./RESPUCCI, N. D.: 1973, "Learned helplessness and reinforcement responsibility in children", *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- DWECK, C. S./LICHT, B. G.: 1980, "Learned Helplessness and Intellectual Achievement" a GARBER J./SELIGMAN M. E. P.: *Human Helplessness*, New York: Academic Press, 197-221.
- DWECK, C. S./GOETZ, T. E./STRAUSS, N. L.: 1980, "Sex Differences in Learned Helplessness: IV. An Experimental and Naturalistic Study of Failure Generalization and its Mediators", *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 441-452.

- ELIG, T./FRIEZE, I. M.: 1979, "Measuring causal attributions for success and failure", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 621-634.
- FOWLER, J. W./PETERSON, P. L., "Increasing reading Persistence and altering Attributional Style of Learned Helpless Children", *Journal of Educational Psychology*, 73, 251-260.
- FRANKEL, A. /SNYDER, M. L.: 1978, "Poor performance following unsolvable problems: learned helplessness or egotism?", *Journal of Personality and social Psychology*, 36, 1415-1423.
- FRIEZE, I. H./SNYDER, H. N.: 1980: "Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings", *Journal of Educational Psychology*, 72, 186-196.
- GARBER, J./SELIGMAN, M.E.P.: 1980, *Human Helplessness. Theory and Applications*, New York: Academic Press.
- GOLIN, S. i al.: 1980, "Cognitive Theory an the generality of Pessimism among depressed persons", *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 101-104,
- GOLIN, S./SWEENEY, P. D./SHAEFFER, D. E.: 1981, "The causality of causal attributions in depression: A cross-lagged panel correlational Analysis", *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 14-22.
- HAMMEN, C./de MAYO, R.: 1982, "Cognitive Correlates of Teacher Stress and depressive symptoms: implications for attributional models of Depression", *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 96-101.
- HARVEY, D. M.: 1981, "Depression and attributional style: Interpretations of important personal events", *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 134-142.
- HEIDER, F.: 1958, *The psychology of interpersonal relationships*, New York: John Wiley and Sons.
- HIROTO, D. S.: 1974, "Locus of control of learned helplessness", *Journal of experimental psychology*, 102, 187-193.
- HIROTO, D. S./SELIGMAN, M. E. P.: 1975, "Generality of learned helplessness in men", *Journal of Personality an Social Psychology*, 31, 311-327.
- HOLLON, S. D./GARVER, J.: 1980, "A cognitive-expectancy-theory of therapy for helplessness and depression" a GARVER/SELIGMAN, 1980, 173-196.
- KELLEY, H. H.: 1967, "Attribution theory in social Psychology" a LEVINE, D.(eds), *Nebraska symposium on motivation*, vol 15, Lincoln: University of Nebraska Press, 1967
- 1971, *Attribution in social interaction*, New York: General Learning Press.
- KUIPER, N. A.: 1978, "Depression and causal attributions for success an failure", *Jourant of personality and social psychology*, 36, 236-246.
- LAMBERTH, J: 1980, *Psicología social*, Madrid, pirámide, 1982.
- MILLER, I.W./NORMAN, W.H.: 1979, "Learned helplessness in humans: a review and attribution theory model", *Psychological Bulletin*, 86, 93-118.
- 1981, "Effects of attributions success on the alleviation of learned helplessness and depression", *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 113-124.
- PALENZUELA, D. L.: 1982, *Variables Moduladoras del Rendimiento escolar: hacia un modelo de motivación congnitivo-social*, Salamanca, Tesi doctoral no publicada.
- RAPS, CH. S./REINHARD, D. E./SELIGMAN, M.E.P.: 1980, "Reversal of cognitive and affective definitis associated with depression and learned helplessness by mood elevation in patients", *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 102-108.

- RAVIV, A. i al: 1980, "Causal perceptions of success and failure by advantaged, integrated and disadvantaged pupils", *British Journal of Educational Psychology*, 50, 137-146.
- RUSSELL, D.: 1982, "The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes", *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.
- SCHUNK, D. H.: 1982, "Effects of effort attributional feedback on children's Perceived self-efficacy and achievement", *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- 1983a, "Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy", *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-518.
  - 1983b, "Ability versus Effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement", *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- SELIGMAN, M. E. P.: 1975, *Indefensión*, Madrid: Debate, 1981.
- 1983, *Jornadas de Modificación de Conducta Cognitiva*, Madrid, 1983.
- THOMAS, A.: 1979, "Learned helplessness and expectancy factors: Implications for research in learning disabilities", *Review of Educational Research*, 49, 208-221.
- WEINER, B.: 1972, *Theories of Motivation: from mechanism to cognition*, Chicago: Rand McNally.
- 1974, (ed.), *Achievement motivation and Attribution Theory*, Morristown, N.J.: General Learning Press.
  - 1979, "A Theory of Motivation for some classroom experiences", *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
  - 1980, *Human Motivation*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
  - 1983, "Some methodological Pitfalls in Attributional Research", *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.
- WEINER, B./LITMAN-ADIZES, T.: 1980, "An Attributional Expectancy-Value Analysis of Learned Helplessness and Depression" a GARVER I SELIGMAN, 1980, 35-58.
- WOLPE, J.: 1952, "Experimental Neuroses as learned behavior", *British Journal of Psychology*, XLIII, 243-268.
- 1958, *Psicoterapia por inhibición recíproca*. Bilbao: DDB, 1981

#### SUMMARY:

The extrapolation of the learned helplessness model, which appeared in animal research, to the human behavior is exposed with special mention to depression and achievement problems. How extrapolation is modulated by incorporating cognitive variables derived from Attribution theory is explained, and it is attempted to justify the value of animal research and the importance of modulating the extrapolation rather than simply translating from animals to human behavior problems.





# LA VALIDEZ DEL TEST GUESTALTICO VISOMOTOR PARA NIÑOS (BY KOPPITZ) COMO TEST SCREENING DE INTELIGENCIA GENERAL, EN NIÑOS DE EDUCACION ESPECIAL

V. NUÑO MARIJUAN

## *IMPORTANCIA DEL GESTALT BENDER EN EL DIAGNOSTICO PSICOLOGICO*

El desempeño de un sujeto en la reproduccion de laminas del G.B. (Gestalt Bender) ha sido empleado como elemento predictor de las más variadas aptitudes y conductas, en niños y adultos. De forma concreta ha sido utilizado como "síndrome" predictor de aspectos tales como la capacidad de aprendizaje general (Keller 1955) <sup>5</sup>, la madurez lectora u otros aprendizajes instrumentales como escritura y cálculo; se ha empleado también en diagnóstico de problemas emocionales, como indicador de lesiones cerebrales, de retardo mental, es decir, como indicador de inmadurez difusa y como tests de inteligencia para niños, por señalar los más importantes.

Muchas de las conclusiones obtenidas en estos estudios han sido recapituladas por E. M. Koppitz <sup>6</sup>, ofreciendo una visión práctica y de necesario conocimiento al psicólogo escolar.

Las principales razones que mueven a los psicólogos educacionales a incluir el G. B. como elemento imprescindible o cuando menos importante en las baterias de diagnóstico tiene su razón de ser en que:

- a) Es un test económico, en tiempo y en material
- b) Proporciona información en muchos aspectos con una única aplicación, es decir es polivalente, y los coeficientes de validez son altos.
- c) Es un test muy apropiado para iniciar un rapport correcto con el niño, ya que utiliza uno de los medios de expresión más primitivos motivantes y carentes de ansiedad, como es el dibujo.

## *EL GESTALT BENDER COMO TEST DE INTELIGENCIA*

Otra de las ventajas de la aplicación del G.B. es que constituye un elemento predictor importante de la inteligencia general en los niños pequeños.

Es ya viejo que el G. B. correlaciona con la inteligencia, sobre todo con la de los niños deficientes, la de los más pequeños —hasta 10-11 años como máximo— y con la inteligencia manipulativa, no verbal. Así lo pusieron de manifiesto los estudios de Wewetzer (1959), quien encontró relaciones entre el Bender y el C.I. (Terman), en niños <sup>1 2</sup>. Aaranson obtuvo también relación entre el G. B. y el C. I. (Porteus-Maze) <sup>1</sup>; Bensberg (1952), Baroff (1957) <sup>3</sup> y Feldman (1953) encontraron relación entre el desempeño de Bender y la E. M., en niños oligofrénicos. También Koppitz relacionó el desempeño en el G. B. con los diferentes subtest de WISC (Escala Wechsler para niños) y realizó estudios comparados por cursos (1º, 2º, 3º y 4º), correlacionando así mismo Bender-Standard Binet —Forma L, Terman Merrill— <sup>6</sup> y cuyas conclusiones se puede servir el lector consultando la obra de Koppitz <sup>8</sup>.

También Baroff, Bensberg y Feldman encontraron que existía mayor correlación entre el G.B. y la E. M. que entre aquel y el C. I. Este hecho fue constatado nuevamente en las investigaciones de Koppitz, quien obtuvo coeficientes de correlación de - 0,85 entre la E. M. y el Bender y de sólo - 0,44 entre el G. B. y el C. I.

Finalmente hay que señalar que no hay relación entre la Inteligencia y su actuación en el G. B. en el caso del adulto, si en él quedó ya acabada la maduración Pascal y Suttel (1951), por lo que puede considerarse un test de maduración. No obstante, también es preciso señalar que en los deficientes no pierde su validez como test de inteligencia tan pronto como en niño normal, precisamente por el retardo madurativo que presentan esos niños.

### *¿POR QUE UN NUEVO ESTUDIO DE VALIDACION DEL GESTAL BENDER?*

El estudio que presentamos aquí carece de originalidad por cuanto su esquema de trabajo y las conclusiones aparecen ya como un hecho firme. Sin embargo hay dos razones que me llevaron a realizarlo:

1) El deseo de incrementar los estudios de campo que permitan valorar con mayor precisión la validez diferencial en función de la clase social y la cultura, de los que el colectivo español de psicólogos tan necesitado se encuentra, por razón de los escasos años que lleva funcionando en España.

2) Porque en mi experiencia de los tres últimos años como psicólogo de educación especial he constatado que existe gran diferencia entre las puntuaciones en C. I. arrojadas por el Terman-Merrill y por la Nueva Escala Métrica de Inteligencia (NEMI) <sup>1 3</sup>, para los mismos niños —al menos para el colectivo de educación especial—, por lo que puede variar si no el signo al menos la relación cuántica de la correlación.

Este hecho, aunque no tiene plena relación con la explicación de la conexión inteligencia-desempeño en el Gestalt, es sin embargo conveniente que sea observado por los psicólogos educacionales, por cuanto puede sembrar confusión entre los usuarios de sus servicios y en evitación de la falta de credibilidad que pueden presentar informes psicológicos que presentan diferencias de C. I. de hasta 30 puntos, como hemos tenido ocasión de constatar en muchos casos.

En efecto, aunque el Terman Merrill y el NEMI (Zazzo) son hijos del Binet, uno fue creado para América, el primero, y el segundo para Europa. El segundo parece tener mayor validez, por cuanto tiene mayor precisión en el cálculo del C. I., atendiendo como criterios de estimación la valoración de los profesores y la constatación por el WISC, en algunos casos. El NEMI y el WISC parecen precisar mejor el C. I. del niño de educación especial, que el Terman, al menos para la población estudiada por nosotros; si bien, aunque ha sido una constante esta observación, carecemos de datos cuantitativos que lo demuestran.

Por esta razón, si parece más apropiado usar el NEMI que el Terman Merrill, no estará de más la búsqueda de correlaciones de aquel con el Bender. Por otra parte, cualquier estudio comparado arroja siempre luz sobre una situación y puede servir para relacionar ambos tests a través del Bender. En términos absolutos en el cálculo del C. I., el Terman suele dispararse hacia arriba con referencia al NEMI y con mayor distancia si se le refiere al WISC. La mayor concordancia existente entre el NEMI y el WISC no es obstáculo para que exista una diferencia de C. I. de 5 a 10 puntos de más del NEMI sobre el WISC, para el mismo sujeto. Mientras que el Terman ha arrojado puntuaciones sobre el NEMI que oscilaban entre 10 y 30 puntos, expresados en C. I.

### *DESCRIPCION DE LA MUESTRA*

La muestra que nos sirvió para la elaboración de conclusiones estaba formada por 396 niños y niñas que asistían a clases de educación especial, en colegios públicos y que en general presentaban deficiencia mental ligera, algunos presentaban un grado de deficiencia media tirando a severa —los límites del C. I. fueron 34-118—. Los niños de C. I. alto estaban en las unidades de educación especial por problemas caracteriales. También había un reducido número de niños que tenían los trastornos más diversos: parálisis cerebral aguda, niños con rasgos autistas, otros con espina bífida, maltratados, otros con dificultades específicas de aprendizaje, que en realidad eran falsos deficientes, niños mal alimentados, etc. Sin embargo más de un 90 % eran niños oligofrénicos.

La población pertenecía a clase social media-baja, que asistía a clases de la escuela pública, de enseñanza básica y pertenecientes a zonas

rurales y urbanas en una proporción de 1/3. Todos los niños de la muestra pertenecen a la provincia de Valladolid.

La exploración fue realizada por dos psicólogos, a nivel individual durante el curso escolar 1982-83.

### *DISEÑO*

Los sujetos que sirvieron al presente estudio habían sido explorados en profundidad a fin de facilitarles posteriormente un Plan de Desarrollo Individualizado (PDI). Dos de las pruebas aplicadas fueron la Nueva Escala Métrica de Inteligencia (Zazzo et. al.) y el Gestal Bender, según la valoración seguida por Koppitz.

Para el primer test fueron calculados la E. M. y el C. I. y en el segundo se obtuvo la Edad Visomotora (E.V.M.) y los Indicadores de la Lesión Cerebral (I. de L. C.).

Posteriormente se obtuvieron correlaciones momento-producto (Pearson). Estas correlaciones aparecen en los gráficos 1 y 2 respectivamente.

### *RESULTADOS*

1. Existe una correlación entre la E.V.M. y la E. M. de + 0,47 y entre la E. V. M. y el C. I. de + 0,48. Aquí puede observarse que no existe diferencia entre uno y otro, diferencia que sí fue observada en otras investigaciones. Sin embargo luego veremos que sí se plantea esa mayor correlación entre E. M. e I. de L. C. que entre C. I. y los mencionados indicadores.

Estas correlaciones pueden sufrir variaciones importantes y yo creo que deberían intensificarse si en vez de utilizar una muestra con una dispersión de edades tan grande se empleara menor dispersión y centrada hacia una E. M. baja, que coincide con las etapas madurativas en las que la relación E. M.-E. V. M. es mayor. En nuestro grupo de estudio la dispersión de las edades iba desde los 5 hasta los 13 años.

2. Los I. de L. C. —siguiendo la clasificación expuesta por Koppitz— (1962) <sup>7</sup>, cuando son considerados todos, es decir los comunes a los no lesionados, los significativos de lesión y los altamente significativos—, constituyen un buen indicador de la E. M. del sujeto:  $r = -0,55$ .

3. Si se utilizan sólo los indicadores significativos y altamente significativos la validez para determinar la E. M. disminuye:  $r = -0,39$ .

4. Si se utilizan todos los indicadores de lesión cerebral —que eran apropiados para calcular la E. M.—, en su relación al C. I., nos encontramos con que su índice de validez ha disminuído notablemente:  $r = -0,25$ .

¿Como explicarnos este hecho?

En primer lugar hay que tener en cuenta que los I. de L.C. no son signos unívocos. Pueden, efectivamente, indicar organicidad pero también estar ligados a retraso visomotor (inmadurez) a deficiencia mental general difusa o a disfunción cerebral mínima —sin que haya constatación posterior en la exploración neurológica y más concretamente en el trazado del E. E. G.—.

Por ello, cuando se da el caso de que están ligados a simple retardo madurativo desaparecen rápido por sí solos o tras la aplicación de un programa apropiado de desarrollo.

Si están ligados a deficiencia mental general, tardan más en desaparecer y guardan gran paralelismo con la E. M. y con la E. V. M.

Si se deben a organicidad propiamente dicha suelen estar menos ligados a la E. M., sobre todo si la lesión es de tipo traumático y no degenerativo y suelen estar más ligados a la E. V. M. o a deficiencias específicas concretas, por ejemplo el fallo puede observarse más centrado en la percepción que en la motricidad o a la inversa o afectar a un tipo específico de percepción como el número, la orientación espacial, la integración, los ángulos, etc., todo dependerá de la localización y extensión de la lesión. Pero en general tardarán más en desaparecer que en los anteriores casos.

De cualquier modo cuanto mayor es la E. M. y mayor es el número de I. de L. C. detectados mayor es la probabilidad de que exista organicidad y menor de que aparezcan ligados a inmadurez o deficiencia mental.

Ya se vio anteriormente que los indicadores de L. C. —significativos y altamente significativos— eran menos válidos en el pronóstico de la E. M. que si se utilizaban todos, pero por el contrario son más significativos para detectar organicidad pues van menos ligados a deficiencia general o a inmadurez y se resisten a desaparecer cuando aumenta la E. M. o pasa el tiempo.

Continuando con el valor diagnóstico de los I. de L. C. se puede concluir que están más relacionados con la E. M. que con el C. I. Esto parece explicarse por:

a) Los I. de L. C. tienden a desaparecer al aumentar la E. V. M. y ésta relacionada fuertemente con la E. M. Ahora bien, la correlación entre E. V. M. y E. M. se mantiene sólo en los primeros años del desarrollo de la inteligencia —aproximadamente hasta los 9-11 años, como máximo—. Posteriormente la E. V. M. ya está desarrollada plenamente en los niños normales, mientras que la E. M. continúa creciendo. Por ello los I. de L. C. correlacionan más con la E. M. baja o aún no madura, con la E. V. M. incompleta, con una inteligencia manipulativa y en general con una edad mental que coincide con la cronológica prácticamente,

**REPRESENTACION GRAFICA DE LOS COEFICIENTES DE CORRELACION:  
ENTRE LA EDAD MENTAL Y LOS INDICADORES DE LESION CEREBRAL,  
EL COEFICIENTE INTELECTUAL Y LOS INDICADORES DE LESION Y LA  
EDAD VISOMOTORA CON LA EDAD MENTAL Y EL C. I., RESPEC-  
TIVAMENTE**

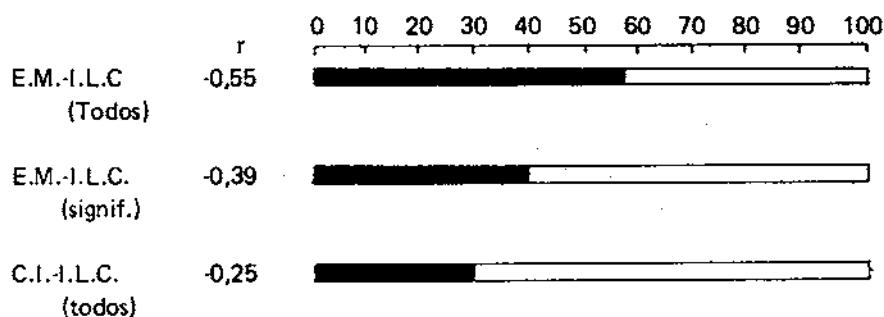


GRAFICO Nº 1



GRAFICO Nº 2

& Todos los coeficientes de correlación son significativos al 1 %

—debido al momento inicial de desarrollo poco diferenciado—.

b) El C. I. va disminuyendo en los deficientes al paso del tiempo, y se pone de manifiesto más con los test que emplean el concepto de E. M. como criterio diferenciador, sobre aquellos que emplean los centiles o los C. I. desviación para marcar las diferencias de los sujetos. También los I. de L. C. tienden a disminuir o desaparecer en los deficientes. Por el contrario la E. M. tiende a crecer o al menos a estabilizarse y sólo decrece en el caso de procesos patológicos degenerativos. No obstante no hay sincronía en el crecimiento de la E. M. y de la edad cronológica, es más, en los deficientes estos desfases se intensifican, es decir los años de evolución mental avanzan más lentamente que la edad real, por lo que el C. I. tiende a disminuir, incluso aunque crezca algo la E. M. Por esta razón, los I. de L. C., que correlacionan con la E. V. M. y con la E. M. bastante, por su propia naturaleza, correlacionan en menor grado con los C. I.

Estas consideraciones sobre las relaciones entre E. M., E. V. M. y C. I. con los I. de L. C. nos lleva a tener que ser cautos en el diagnóstico y elaboración de informes, en el sentido de que los I. de L. C. son poco indicadores de organicidad en niños inmaduros o en deficientes globales, al menos por sí solos, aumentando su validez a medida que se calculan en sujetos cuya evolución intelectual ha pasado ya de los primeros niveles, se hace sobre niños mayores o en personas inteligentes además de ayudarse de otros "síndromes" confluyentes, como los tiempos excesivamente cortos o largos, el anclaje de las figuras y otros aspectos puestos de manifiesto por Koppitz y presentes en su obra.

## CONCLUSIONES

1. El Test Gestal Bender, con la valoración realizada por Koppitz puede ser utilizado como prueba screening para detectar, entre otras cosas, la capacidad mental general de niños muy jóvenes o deficientes.

2. A la hora de valorar la E. M. de un sujeto son tan válidos o más que la E. V. M. los I. de L. C., utilizando también para ambas valoraciones el sistema Koppitz.

3. Los I. de L. C. comunes, asociados a los significativos y altamente significativos de lesión —todos juntos—, predicen mejor la E. M. que por separado.

4. Los I. de L. C. son indicadores "no unívocos". El valor diagnóstico de organicidad aumenta cuanto más tardíamente se presentan o persistan y cuando sean calificados como más significativos y sobre todo cuando aparecen asociados a inteligencia alta.

5. Finalmente, los I. de L. C., si tienden a aparecer en mayor



cantidad y grado de significación al paso del tiempo, cosa opuesta a lo que, incluso sin tratamiento, suele suceder, deben hacernos pensar que no nos encontramos ante una oligofrenia, sino ante un proceso degenerativo del S. N. C., es decir ante una demencia precoz.

#### ANEXO I

##### CARACTERISTICAS DEL GRUPO

APTITUD MEDIA	MEDIA ( $\bar{X}$ )	DESVIACION TIPO (S)
EDAD MENTAL	7,08	1,79
COEFICIENTE INTELECTUAL	84,65	1,52
EDAD VISOMOTORA	9,33	3,35
I.L.C. (TODOS)	6,27	3,92
I.L.C. (SIGNIFICATIVOS Y ALTAMENTE SIGNIFICATIVOS)	6,10	3,25

N = 396

## BIBLIOGRAFIA

- AARANSON, B.S.: 1957, "The Porteus Mazes and Bender Gestalt recall". *J. Clin. Psychol.*, 13: 186-187.
- ARMSTRANG, R. G. et al.: 1960, "Correlates of de Bender-Gestalt scores in children". *J. Psychol. Studies*, 11: 153-158.
- BAROFF, G.: 1957, "Bender Gestalt visuo-motor function in mental defectives". *Am. J. Ment. Deficiency*, 61: 753-760.
- EBER, M.: 1958, "A Bender Gestalt validity study: The performance of mentally retarded children". *Dissert. Abstr.* 18: 296.
- KELLER, J.: 1955, "The use of a Bender-Gestalt maturation level scoring system with mentally handicapped children". *Am. J. Orthopsychit.*, 25: 563.
- KOPPITZ, E. M.: 1958, "The Bender Gestalt Test and learning disturbances in young children". *J. Clin. Psychol.*, 14: 292-295.
- 1958, "Relationships between the Bender Gestalt Test and the Wechsler Intelligence scale for children". *J. Clin. Psychol.*, 14: 413-416.
- 1962, "Diagnosing brain damage in young children with the Bender Gestalt Test". *J. Consult. Psychol.*, 26: 541-546.
- 1976, *El Test Guestáltico visomotor para niños*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires.
- PEEK, J. C./OLSON, G.: 1955, "The Bender-Gestalt recall as an index of intellectual functioning". *J. Clin. Psychol.*, 11: 185-188.
- TERMAN, L./MERRILL, M.: 1937, *Revised Stanford-Binet Intelligence Scale*. Boston. Houghton Mifflin y Madrid: Espasa Calpe.
- WECHSLER, D.: 1979, *WISC*. T.E.A. Madrid.
- WEWETZER, K.H.: 1959, *Das Hirngeschädigte Kind*. Stuttgart, Georg Thieme Verlag.
- ZAZZO, R. et al.: 1970, *Nueva Escala Métrica de la Inteligencia*. Kapelus. Buenos Aires.

**SUMMARY:**

Searching for valid tests, which are economical in costs, time-applying; correction and to supply with a good rapport to be manifold in its value, must be the constant task for every educational psychologist.

The Gestalt Bender is a good sample of this type of diagnostic material.

This work of the Bender validation as a test of intelligence has no greater value than contributing to expand similar studies.

The correlations are coefficients of validity, as the results have been compared to those of the Gestalt Bender on the one hand and those of the New Metric Intelligence Scale on the other.

The fact that these tests have been carried out on a large population of especial education children; having used an intelligence test in the european style; having integrated into the sample children of rural and urban environment and having tried to relate The Bender as an indicator in visual-motor-integration maturity as well as an index in brain damage with the Mental Age and the I. O., all these constitute some of the reasons which justify this study.

# LA EDUCACION PSICOMOTRIZ: CONCEPTO Y CONCEPCIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD

JOAN J. MUNTANER

## CONCEPTO DE PSICOMOTRICIDAD

*El movimiento en el desarrollo infantil.* Cualquier observador que analice las primeras etapas del desarrollo infantil, señalará como un hecho clave de este período, que el niño mantiene un contacto con el exterior sirviéndose de su cuerpo y del movimiento del mismo.

Los tres campos que configuran las posibilidades de formación del niño son:

- El cognoscitivo.
- El afectivo.
- El psicomotor.

Cada uno de ellos actúa de una manera autónoma, si bien funciona dentro de la globalidad del individuo, pues se hallan interrelacionadas entre sí.

Limitándonos al aspecto psicomotriz, sabemos que el movimiento constituye para el niño su medio de relación, de contacto y de conocimiento más primitivo, bien se trate de movimientos locomotores, estáticos o manipulativos. A través de éstos, y partiendo de su vivencia corporal, adquirirá las distintas nociones y conocimientos que posibilitan el posterior paso de la motricidad a la interiorización y de lo concreto a lo abstracto. Para alcanzar este objetivo se precisa un sustrato que viene dado por la maduración del sistema nervioso y por sus posibilidades perceptivas y de relación.

La psicomotricidad, pues, se basa en cuatro puntos principales:

1. La maduración del sistema nervioso.
2. La importancia del cuerpo en el proceso formativo.
3. La labor del movimiento como medio de relación y conocimiento exterior.
4. La unidad de la persona.

A partir de estas características podemos analizar el significado de la psicomotricidad. Esta enfoca la educación del niño como una globalidad, donde la formación del movimiento genera las funciones de la inteligencia (Molina de Costallat, 1977).

La psicomotricidad desempeña un papel clave para la preparación y educación del psiquismo infantil en un doble aspecto: dispone la adquisición de conocimientos y ayuda a su formación real, pues como dice Rossel (1975, pág.15):

*"La psicomotricidad mejora el sistema orgánico que realiza las funciones y perfecciona las cualidades inherentes a las mismas"*.

**Concepto y definiciones.** El concepto de psicomotricidad difiere notablemente de un autor a otro, ya que depende de la perspectiva de análisis que cada una de las distintas escuelas realiza, dando un mayor énfasis a uno u otro aspecto de los que configuran el sentido de lo psicomotriz. De entre estas concepciones entresacamos dos, que por su origen e interés pueden darnos a entender lo que es la psicomotricidad.

Desde una perspectiva de la educación física encontramos la definición de L. Picq y P. Vayer (1977, pág. 9): *"La educación psicomotriz es una educación psicológica y pedagógica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño"*.

Una perspectiva más psicológica y con mayor base neurológica la traen P. Martínez y J.A. Núñez (1978, pág. 33): *"Podríamos definir la psicomotricidad como una concepción del desarrollo, según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas"*.

La psicomotricidad es una técnica y un método de educación que parte del cuerpo porque en él está el origen y el inicio de todo conocimiento; al respecto dice P. Vayer (1977b, pág. 13): *"No solamente el cuerpo es el origen de todo conocimiento, sino que es así mismo el medio de relación y de comunicación con el mundo exterior"*.

De todo lo dicho, podemos enunciar las dos finalidades de la psicomotricidad:

- a. Normalizar o mejorar el comportamiento general del niño.

b. Facilitar los aprendizajes escolares.

Los tres objetivos que se fija la psicomotricidad para conseguir estas finalidades son:

1. Educar la capacidad sensitiva a partir de las sensaciones del propio cuerpo y del exterior.
2. Educar la capacidad perceptiva; debemos estructurar la información recogida por las sensaciones en esquemas que le den unidad y sentido.
3. Educar la capacidad representativa y simbólica; el sujeto debe interiorizar las percepciones para conseguir una imagen mental a través de la cual podrá adecuar sus movimientos y acciones sin necesidad de elementos externos.

La base para la consecución de estos objetivos es una correcta formación del llamado "Esquema corporal". La educación psicomotriz es el método más eficaz para conseguir una adecuada organización corporal. Y el esquema corporal es el centro organizativo de esta actividad corporal.

En este punto, definiremos la psicomotricidad como la educación global que parte del cuerpo para conseguir el desarrollo armónico de la personalidad del niño, contando con la maduración neurológica y la ayuda de unos métodos formativos adecuados.

**Origen y evolución del concepto.** El concepto de psicomotricidad tiene sus orígenes en la lucha contra el dualismo filosófico iniciado por Descartes, quien dividió al hombre en cuerpo y espíritu. De estas partes el cuerpo quedaba siempre relegado a un segundo plano, mientras que todos los esfuerzos se centraban en el desarrollo del psiquismo. La educación se preocupaba únicamente del intelecto y el cuerpo no era más que un aspecto secundario, el recipiente sin ningún interés. La psicomotricidad pretende acabar con esta línea educativa y restituir al cuerpo su valor y significación. Se pretende reintegrar la dimensión corporal en la educación del niño desde una perspectiva global y en una doble tendencia (Maigre, A. y Destrooper, J. 1976):

-Como reacción a la cultura dualista, dando el valor educativo que se merece al desarrollo corporal.

-La educación psicomotriz como medio de prevención y corrección de los trastornos en la relación y el aprendizaje.

La palabra psicomotricidad, etimológicamente, tiene un claro significado ya en su procedencia; se trata de una palabra compuesta por:

-Psico: referente a una actividad psíquica, tanto afectiva como cognoscitiva.

-Motricidad: referente a la función motriz, para la que el cuerpo dispone de una base neurofisiológica adecuada.

Se trata, en definitiva, de una interrelación entre los dos compo-

nentes del ser humano, que conforman su totalidad: desarrollo y formación del cuerpo como fundamentos de la estructura intelectual.

La psicomotricidad contó con dos esenciales colaboraciones para alcanzar su asentamiento definitivo:

-La aportación de la psicología genética, la paidopsiquiatría y el psicoanálisis, que coinciden en dar al cuerpo el valor real que le corresponde.

-Las aportaciones de los distintos métodos y técnicas relacionadas con el cuerpo que apoyaron la educación psicomotriz.

Al llegar a esta situación, la educación psicomotriz comenzó a ser una especialidad aparte con sus propios medios, técnicas y especialistas, pueden consultarse para ampliar la evolución de la psicomotricidad; Maigre, A. y Destrooper, J. (1976), Ramos (1979), Martínez y Núñez (1978).

La psicomotricidad como método educativo consolidado se sustenta sobre tres puntos básicos:

1. La psicología infantil de H. Wallon, que proporcionó la idea de unidad funcional y biológica de la persona, tomando al psiquismo y la motricidad no como dos dominios distintos, sino como globalidad del ser ante sus relaciones con el exterior.

2. Los métodos de educación y reeducación por el movimiento que aportan:

-Los métodos de relajación por los que se busca la liberación en la contracción muscular con el fin de acrecentar sus capacidades normales y compensar las deficiencias.

-Los métodos de educación física que facilitan las técnicas a utilizar por la educación psicomotriz.

-Los métodos educativos que integran el gesto o la acción corporal en su acción educativa, como el método Montessori.

-Las técnicas de educación gestual y educación rítmica que influyen y orientan las técnicas psicomotrices.

3. Organización espacio-temporal, pues toda la acción corporal se desarrolla dentro de un espacio y tiene una duración temporal. P. Vayer (1977b, pág. 48) nos dice en este sentido: *"Toda acción implica el uso del cuerpo por el niño y este uso se realiza obligatoriamente en un contexto espacio-temporal. En la acción del niño hay pues, en todos los casos tres aspectos:*

- *Uso del propio cuerpo.*

- *Organización del espacio.*

- *Organización del tiempo."*

Conocido el desarrollo del concepto de psicomotricidad, nos resta el estudio de este proceso por medio de sus protagonistas. El primero que acuñó y lanzó el término "Psicomotricidad" fue E. Dupré en 1920.

Sus trabajos se encuentran en el campo de la psicopatología: observó en sus estudios sobre la debilidad mental la existencia de relaciones determinantes con la debilidad motriz (Defontaine, 1978a).

Sin embargo, el autor que supo sacar consecuencias válidas del paralelismo existente entre el comportamiento general del niño y su comportamiento motor fue E. Guilmain en 1935. Notablemente influenciado por H. Wallon, publicó esta teoría en su libro "*Fonctions psychomotrices et troubles du comportement*". E. Guilmain (1981) insiste en el relevante papel que desempeña la actividad tónica en el desarrollo del niño como fundamento de todo movimiento. Descubre en su estudio del comportamiento motor infantil tres etapas esenciales:

- La actividad tónica.
- La actividad de relación.
- La actividad intelectual en la que influye la actividad postural, sensomotora y perceptiva.

Estas tres etapas conforman un proceso escalonado y evolutivo, hasta tal punto que es preciso dominar plenamente cada una de ellas para pasar a la siguiente. Al mismo tiempo Guilmain otorga un papel importante al medio social que envuelve todo proceso formativo. Su concepción de la educación psicomotriz está orientada hacia la reeducación de los trastornos motores. Se dirige al restablecimiento de cada una de estas etapas por medio de ejercicios y actividades propias para cada una de ellas.

Los verdaderos impulsores y promotores de la educación psicomotriz fueron L. Picq y P. Vayer, cuando en 1960 publicaron su obra "*Educación psicomotriz y retraso mental*". Con esta publicación la educación psicomotriz alcanza su madurez con sus propios métodos, técnicas y objetivos como actividad educativa original.

Desde este momento la psicomotricidad se desarrolla enormemente y pasa a ser una importante parte en la educación del niño, especialmente en su aspecto terapéutico y reeducativo. El incremento del interés hacia la psicomotricidad se ha visto favorecido por una serie de factores enunciados por Maigre y Destrooper (1976):

1. La psicología infantil que evidencia las relaciones existentes entre los trastornos del comportamiento y las perturbaciones del desarrollo psicomotor.
2. La neuropsiquiatría que tiende a integrar las actividades corporales en el conjunto de sus actividades terapéuticas.
3. El fracaso de la enseñanza primaria basada sólo en actividades cognoscitivas, que margina a la actividad corporal y obliga a buscar soluciones en la educación psicomotriz.
4. La influencia de la psicología de H. Wallon y J. Piaget, que ponen el acento en el desarrollo corporal como fundamento del desarrollo intelectual.
5. La renovación de la escuela, que ha encontrado en la psicomotri-



cidad, no sólo un método de corrección y recuperación, sino un método de prevención e integración de los aprendizajes escolares.

La amplitud y alcance, que la educación psicomotriz ha conseguido, permite la aparición de distintas tendencias y formas de analizarla. Estas diversas interpretaciones se diferencian en razón de:

- Su origen.
- Su método.
- Sus objetivos.
- La personalidad del autor.

Las principales interpretaciones que la educación psicomotriz presenta actualmente serán analizadas en este mismo artículo.

### **La relación psique-soma y su importancia en la personalidad del niño.**

La filosofía occidental mantiene, casi desde sus orígenes, la idea de que el hombre es una dualidad: el cuerpo y el espíritu. Estas dos partes no se hallan en igualdad, ya que mientras el cuerpo no es objeto de atención ni de estudio; el espíritu se encuentra en una situación privilegiada, que demanda ayuda para su formación, a pesar de que se halla inmerso dentro del cuerpo. El mismo Platón decía (Defontaine, 1978a): *"El cuerpo no es más que una traba, una limitación radical, una realidad de aquí abajo"*.

Estas ideas se vieron apoyadas en la Edad Media con el cristianismo, que ve en el cuerpo un elemento de peligro y de pecado. Por último, y como afirmábamos anteriormente, Descartes asentó definitivamente esta teoría del espiritualismo dominante, impregnando todo el pensamiento occidental. La educación está inmersa en esta línea de pensamiento y determina la formación única y exclusivamente de la psique, no permitiendo ningún tipo de formación para el cuerpo al que se repele y relega.

La negativa ante el dualismo del hombre no se limita al aspecto filosófico, sino que se apoya en datos experimentales:

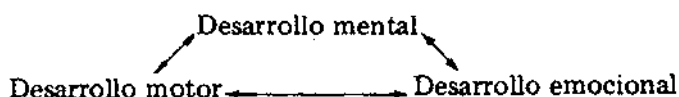
1. Las referencias experimentales demuestran tanto a partir de la psicología genética como de la neuropsiquiatría la globalidad de la persona así A.J. Harrow (1978, pág. 15) afirma: *"Partiendo de las investigaciones y de una amplia comprensión del desarrollo del individuo, llegaremos a la conclusión de que una educación motora es esencial para un mejor desarrollo en todos los campos del aprendizaje"*.

2. La evolución del campo educativo nos demuestra que no podemos limitar nuestra labor al aspecto cognoscitivo, sino encaminarla a la formación integral de la persona, a este respecto G. Lagrange (1976) dice: *"La inteligencia ha dejado de ser simple especulación intelectual; es también un comportamiento, el mejor posible frente a cualquier situación nueva"*.

Por todo ello, la educación psicomotriz pretende dar al cuerpo la importancia que merece. No se quiere apartar a la educación intelectual, sino partiendo de la globalidad del hombre, reintegrar la dimensión corporal en la educación infantil.

La revalorización del cuerpo como parte integrante de una formación humana en un contexto global se conoce con el término de "Educación corporal". Esta pretende, a través del desarrollo del cuerpo y del control motor como medio de exploración del mundo exterior, la construcción de las nociones básicas para alcanzar el desarrollo intelectual. Además, gracias a este movimiento, el niño logrará un control emocional, pues siempre tiene ocasión de utilizar su cuerpo para descubrir el mundo exterior, será un niño adaptado y feliz.

Concluimos señalando a la educación corporal como única posibilidad válida para acabar con la dualidad educativa. Se trata de una educación global, que tiene su origen en el cuerpo, ya que éste por medio de sus acciones colabora en el desarrollo de la intelectualidad del niño, quien al no estar coaccionado en sus movimientos ni en sus posibilidades de acción co-ayudará a la consecución de un buen desarrollo emocional.



El cuerpo es también, el medio de relación y de comunicación con el mundo exterior. Se consigue por medio del "diálogo tónico" una adecuada comunicación, lo que repercute en el desarrollo social. La educación psicomotriz es una educación general del ser a través de su cuerpo incluso en el aspecto comunicativo. J. Defontaine (1978 a; 2) dice en este sentido: *"Por la psicomotricidad, el cuerpo se inserta en el esquema general del lenguaje. Incluso se puede decir que es la fuente. La psicomotricidad nace de esta toma de conciencia: el lenguaje y la inteligencia sólo existen dentro del cuerpo"*.

Etapas de la educación. Conocidos los objetivos de la educación psicomotriz y la relevancia del cuerpo en el proceso formativo de la personalidad del niño. Tras haber presentado a la educación psicomotriz como única salida válida para el desarrollo global del ser humano, nos proponemos, ahora, dar una visión de las etapas que atraviesa, así como de los principales puntos sobre los que deberá incidir. Al mismo tiempo fijaremos nuestra atención en las propiedades educativas que presenta la educación corporal.

El niño vive en un medio del que depende y al que debe adaptarse y amoldarse por medio de la educación. El niño recibe sensaciones del exterior a través de su cuerpo, lo que le hace entrar en relación con dos aspectos fundamentales de su entorno y que conforman su personalidad: el mundo de los objetos y el mundo de los demás

La educación integral del niño debe encaminarse hacia el desarrollo global de su personalidad. Debe ser una continua adaptación al mundo exterior, que le condiciona y dirige, manteniendo el desarrollo de su propia autonomía. Por ello mismo la educación debe cumplir una serie de características:

- Debe ser total.
- Debe considerar al niño unitariamente.
- Debe estar de acuerdo con los intereses y necesidades del niño.
- Debe estar adaptada a la propia evolución y desarrollo psicológico de cada uno de los educandos.
- Debe ser una educación que tenga su origen en el cuerpo.

La acción educativa, que cumple estas premisas, debe incidir sobre tres capítulos, que moldean todo el desarrollo general del niño y constituyen el fundamento de su integración en el mundo, para P. Vayer (1977 a) son:

1. El niño: educación del esquema corporal.  
(Construcción del Yo corporal).
2. El niño ante el mundo de los objetos.  
(Realidad espacio-temporal).
3. El niño ante el mundo de los demás.  
(Pedagogía relacional).

Estas tres facetas, que forman el desarrollo armónico de la personalidad infantil, precisan de una acción simultánea en conjunto y un tipo de acción determinada según el momento psicológico del niño.

Abordemos el estudio en profundidad de cada una de estas facetas que conforman la educación psicomotriz del niño:

1. Educación del esquema corporal. El primer objeto, que el niño percibe es su propio cuerpo. Primero, debe conocer y tomar conciencia de todas las partes del cuerpo, de sus posibilidades y características, para integrarlas en el llamado Esquema corporal. Segundo, esta formación representa el pilar sobre el que se fundamenta toda la educación del niño y a partir del que se adquieren todos los conocimientos. P. Vayer (1977b; 35) afirma al respecto: *"Una educación del esquema corporal, adaptada al nivel y a las necesidades del niño, no puede más que favorecer su evolución neuropsicomotriz y por consecuencia su adaptación tanto al mundo de los objetos como al mundo de los demás"*.

La formación del esquema corporal se logra a través del juego corporal, aprovechando todas las posibilidades de cada una de sus partes, de esta forma va conociéndolas y diferenciándolas. Se conduce al niño hacia la imitación para que vaya interiorizando cada una de sus actividades y pueda llegar a la realización controlada de cada nueva acción, que

de esta forma entra en su repertorio de conductas (Martínez y Nuñez 1978).

2. El niño ante el mundo de los objetos. El conocimiento de los objetos que rodean al niño nace de la manipulación y del contacto directo que se pueda tener con ellos. La maduración neuromotriz posibilita las dos acciones básicas para conseguir este contacto exterior: la presión, que utiliza el niño para la perfecta manipulación y control de los objetos; y la marcha, que le da autonomía y le permite ampliar su campo de acción (Vayer 1977a, pág.14): *“El niño va tomando conciencia y adquiere conocimiento y dominio de los elementos que constituyen el mundo de los objetos gracias a sus desplazamientos y a la coordinación de sus movimientos, es decir, gracias a un uso cada vez más diferenciado y preciso de su propio cuerpo”*.

Las dos nociones más importantes que forma el niño por medio de su contacto con el exterior son:

- a. La noción espacial que se adquiere tomando el cuerpo como referencia, es la diferenciación entre el Yo corporal y el mundo exterior.
- b. La noción temporal, íntimamente unida con la espacial y que se concreta como la duración que separa dos percepciones espaciales sucesivas. Las actividades rítmicas favorecen el desarrollo de estas nociones que tienen en el cuerpo su referencia y su origen.

3. El niño frente al mundo de los demás. El mundo de la relación sólo puede vivenciarse de un modo afectivo. Representa en el niño un papel preponderante en el conjunto de su desarrollo, pues lo forman las personas con las que vive y juega.

El cuerpo es, nuevamente, el lugar privilegiado para iniciar nuestra relación con los demás. El niño parte del análisis y del conocimiento de su propio cuerpo para transferirlo al otro y organizar desde aquí su relación. Los aspectos, que posibilitan la formación de este mundo de relación en el que vive el niño, son básicamente dos (Vayer 1977a, pág. 57):

- a. El cuerpo como medio de relación y comunicación posibilita el descubrimiento y conocimiento del otro.
- b. Las diversas formas de comunicación, que forman los métodos de expresión desde el simple gesto hasta la abstracción matemática, pasando por el lenguaje y la expresión gráfica.

Estas facetas por las que atraviesa el niño son complementarias

y no deben desarrollarse como aspectos independientes, sino que deben cumplir las leyes de la evolución y maduración global del niño. Desde una perspectiva meramente educativa, esta evolución puede dividirse en unas etapas de aprendizaje que facilitan la labor educativa. Ello nos hace incidir en los aspectos claves para el niño, así como en cuales deben ser los ejercicios correspondientes a las distintas conductas que deben formarse en cada una de las distintas etapas.

Estas etapas en las que dividimos la educación psicomotriz son tres (Vayer 1977 a, pág 61):

1. Etapa de exploración: predominan las sensaciones en el proceso mental.
2. Etapa del conocimiento: predominio de las percepciones.
3. Etapa de la representación: se desarrollan las funciones abstractas y simbólicas.

Profundicemos más en cada una de estas etapas:

1. Etapa de exploración. El niño va descubriendo todo lo que le rodea y se pone en contacto con el exterior gracias a las sensaciones. Estas consisten en el reflejo de las cualidades sensoriales de la realidad, producidas por el reflejo de la estimulación del objeto. El niño recoge información, por medio de sus sentidos, del ambiente en el que debe vivir.

2. Etapa del conocimiento. Representa un escalón superior en el desarrollo del niño, pues ya controla y domina sus movimientos, Harrow (1978 pág. 145): *"El inicia el movimiento a través de una fase de actos motores exploratorios de carácter fortuito para terminar con movimientos controlados y bien dirigidos"*.

El proceso mental característico de esta etapa es la percepción, integrándose en una unidad, todas las cualidades del objeto lo que permite identificarlo y distinguirlo de los demás. La percepción implica un primer grado de abstracción y prepara al individuo para conseguir las primeras representaciones. Para el logro de cualquier imagen mental, bien sea de un objeto o de una acción, es necesario poseer, previamente, los mecanismos de una correcta percepción, pues no podemos llegar a la representación mental sin una percepción anterior.

3. Etapa de la representación. En ella se desarrollan las funciones abstractas y simbólicas. Se opera con imágenes mentales sin la necesidad de que los objetos y acciones estén presentes, pues se han interiorizado.

El niño realiza los actos con una intención y con la participación de la voluntad, el movimiento pasa a ser un acto voluntario y controlado. Con las imágenes mentales aparece el lenguaje que adquiere un

relevante papel como codificador de la realidad.

Estas etapas se hallan entroncadas y apoyadas entre sí, siendo preciso dominar la anterior para iniciar la siguiente. Así para lograr la percepción es preciso haber tenido anteriormente el máximo de sensaciones posibles del objeto o de la acción. Consecuentemente sin una percepción previa no es posible la construcción de la imagen mental; ésta requiere haber operado, manipulando e interiorizado los objetos reales, lo cual, evidentemente, sólo conseguiremos a través de una actividad motriz.

## DIVERSAS CONCEPCIONES DE LA PSICOMOTRICIDAD.

### 1. *Concepción psiquiátrica*: J. de Ajuriaguerra.

La psiquiatría tiene una concepción amplia y diversa de la psicomotricidad, pues son muchas las personas y teorías que la abordan desde esta perspectiva, si bien todas ellas tienen numerosos puntos en común. Nosotros analizaremos esta concepción desde los trabajos de Juan de Ajuriaguerra.

Este autor recoge las ideas de H. Wallon y las aportaciones psicoanalíticas y así lograr una educación psicomotriz con objetivos terapéuticos. Su finalidad es solucionar los problemas de inadaptación actuando sobre los síntomas propios de cada individuo. Los movimientos evolucionan sobre un fondo tónico del que dependen las conductas. Si queremos modificarlas lo haremos a partir del cuerpo, de su posición e inserción en el medio, tomándolo como un sistema relacional —en un canal sujeto-mundo— y orientado hacia el mundo exterior (Ramos 1979).

La concepción psiquiátrica se fundamenta en tres nociones básicas:

- *El síntoma*. En la semiología neuropsiquiátrica infantil es importante conocer la amplitud del síntoma, así como seguir su evolución en el tiempo, pues de ella depende que adquiera un valor fisiológico o patológico sobre el que deberemos actuar (Ajuriaguerra, 1979).

- *El tono muscular*. Es el fondo que posibilita el movimiento y por ello la relación con el mundo exterior. El tono y la psicomotricidad forman un todo que influye en el desarrollo del gesto y del lenguaje posibilitando la comunicación y la organización relacional.

- *Relaciones con el medio*. El cuerpo es el punto de referencia sobre el que se forman los canales comunicativos del niño con su medio. El ambiente que rodea al niño con todas sus tendencias y reacciones repercuten en su forma de ser, moldeando su carácter. El establecimiento de una relación bien vivida va a modificar la conducta del niño y lo prepara para los diversos aprendizajes.

J. de Ajuriaguerra (1979, pág 239) señala los objetivos que

se marca la psiquiatría con la educación psicomotriz, la cual encaja perfectamente en el contexto de la educación global desde el cuerpo; dice al respecto: *"El objetivo de una terapéutica psicomotora será no sólo modificar el fondo tónico, influir en la habilidad, la posición y la rapidez, sino sobre la organización del sistema corporal, modificando el cuerpo en conjunto, el modo de percibir y aprehender las aferencias emocionales. El objetivo de dichas técnicas no será únicamente motor, sino que actuará sobre el cuerpo unificador de experiencias y eje de nuestra orientación"*.

Las perturbaciones psicomotoras. Están asociadas a otras dificultades producidas por su relación con el medio y envueltas por trastornos y desórdenes de la personalidad. Sin embargo, las perturbaciones psicomotoras se diferencian por una serie de factores y aspectos que Ajuriaguerra (1979. pág: 217-240) ha tratado ampliamente, distinguiendo cuatro grupos de trastornos motrices:

a. Trastornos psicomotores que incluyen perturbaciones tónico-emocionales. Son estados de tensión ansiosa del niño con hábitos y descargas motrices, tales como las rítmias, hábitos motores o tics.

b. La debilidad motriz que se traduce en un tono muscular deficiente, produciendo dos tipos de actitudes: las sincinesias y todas las formas de paratonía.

c. La inestabilidad psicomotriz que se caracteriza por una movilidad intelectual y física extremas, puede tener dos orígenes:

1. La inestabilidad subcoreica o constitucional debida a predisposiciones innatas o hereditarias.
2. Las inestabilidades adquiridas que se relacionan con desórdenes de la personalidad, causadas por traumatismo o situaciones psicológicas desfavorables.

d. Trastornos de la realización motora, que pueden ser de dos tipos:

1. Dificultades específicas relacionadas con trastornos neurológicos, que tiene la causa en la organización del acto motor.
2. Dificultades específicas relacionadas con los aprendizajes escolares, como la disgrafía. Es una dificultad en aprendizaje de la escritura que se encuentra en niños intelectualmente normales que escriben despacio y de forma ilegible, lo que retrasa su avance escolar.

La terapéutica psicomotriz busca producir, a través del movimiento, un cambio en la evolución funcional del individuo no limitándose únicamente al aspecto motriz. Esta terapéutica viene a colaborar y com-

pletar con las otras terapias con las que no existe ningún tipo de incompatibilidad.

La reeducación psicomotora en su perspectiva psiquiátrica tiene dos formas de enfocarse, según Maigre y Destrooper (1976. pág. 42-44):

a. Como terapia general en la que se aplica el movimiento con fines terapéuticos. Se quiere promover o desarrollar cuatro estructuras:

- Motórica global.
- Esquema corporal y lateralidad.
- Organización espacio-temporal.
- Educación por el movimiento.

b. Como terapia relacional en la que el movimiento es el medio de comunicación y relación con el exterior, tanto de objetos como de personas. Se busca la adaptación del niño a su entorno y se intenta modificar las vivencias del niño para facilitarle un cambio en sus relaciones y una nueva concepción del mundo.

La concepción psiquiátrica de la psicomotricidad introduce lo que se ha llamado "*Paralelismo psicomotor*" (Ajuriaguerra, 1979) por el cual un retraso en la evolución motora, en cualquiera de sus aspectos tiene una repercusión importante en su evolución intelectual. De ahí el interés por la reeducación motriz.

## 2. La concepción psicocinética: J. Le Boulch.

La psicocinética tiene su origen en la educación física y nace de una doble crítica que J. Le Boulch realiza a la concepción tradicional que de ésta se tiene:

1. Contra el dualismo cuerpo-espíritu que concibe un cuerpo "Instrumento" que limita su papel y el del movimiento a una simple acción compensadora, sin integrales en la formación global de la persona.

2. Contra la concepción de la educación física que sólo busca en el cuerpo: bien una máquina de superación —entiéndase marcas deportivas—; bien un objeto al que hay que formar independientemente de la globalidad humana, sin reconocerle su valor intrínseco.

Ante esta situación, Le Boulch (1977. pág 17) propone su alternativa: una ciencia del movimiento que denomina "Psicocinética": "*Método general de educación que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas*".

Su objetivo primordial es: por un lado, favorecer el desarrollo general del hombre y por el otro, conseguir un hombre capaz de ubicarse y actuar en un mundo de constante transformación. Estas dos premisas nos sirven para delimitar las líneas generales de la ciencia del movimiento (Le Boulch, 1978):





1. La ciencia del movimiento considera al cuerpo como una unidad y al movimiento como expresión de la conducta.

2. Toda conducta es significativa y esa significación define su estructura: el gesto es expresión.

3. Lo esencial es "situar" el movimiento; es decir definir la ocasión a partir de la cual se ha realizado.

4. Nuestro objetivo es proponer una forma de aprendizaje en la que coincida el carácter expresivo del movimiento y su aspecto transitorio.

5. La experiencia y tecnicismo del animador no sustituirán la experiencia vivida por el que aprende. Es por medio de la práctica personal y la propia exploración como se comprende una situación nueva y no por la referencia a la experiencia de los demás.

6. El conjunto de los ejercicios psicomotores desempeñan un papel esencial en la estructuración del "*Esquema corporal*"; elemento central de la personalidad. A la vez, se asocian a los juegos y actividades de la expresión que favorecen la relación.

Le Boulch anuncia para la puesta en práctica de estas características teóricas una línea educativa que por medio de la formación del movimiento pretende ayudar al hombre a situarse y a actuar en el mundo. Los pasos a seguir son (Le Boulch, 1977 y 1978):

A. Un mejor conocimiento y aceptación de sí mismo. El niño aprende realmente aquello que vive, con lo que dominará y comprenderá una situación nueva a través de su experiencia y no por referencias.

B. Un mejor ajuste de la conducta. El movimiento debe entenderse como una serie de actos que se realizan en un determinado ambiente; por ello la formación y educación de estos movimientos debe responder a dos características:

- La plasticidad del movimiento.
- El marco social, que determina el contenido y las formas de toda actividad motriz.

C. Una verdadera autonomía y acceso a la responsabilidad en el marco de la vida social. Por el movimiento el hombre adquiere un saber estar en el mundo y una capacidad de adaptación al medio socio-cultural en el que se desenvuelve.

La psicocinética es un método activo de educación por el movimiento que se propone actuar sobre las actitudes profundas del hombre como ser social. Su forma de llegar a la adquisición de estas posibilidades es recurriendo a la interiorización y a la conciencización; pues, quiere ir más allá que el mero estudio objetivo del movimiento, que nos conduce al mecanicismo, pretendiendo darle en todo caso un valor de expresión,

que nos remite a la persona y a su situación en el mundo.

La psicocinética, tomando como punto de partida la unidad de la persona, logrará una perfecta formación de la personalidad del niño en todas sus dimensiones. Las adquisiciones que sirven de base a esta formación global pueden resumirse en el esquema (Le Boulch, 1977):

1. Estructuración perceptiva:
  - sobre el propio cuerpo.
  - Estructuración espacio-temporal.
2. El ajuste postural:
  - Postura.
  - Equilibrio.
3. Ajuste motor:
  - Habilidad manual.
  - Coordinación motriz.

Este método educativo, no verbal, emplea el desarrollo de las capacidades psicomotoras y las actitudes mentales para desencadenar los procesos cognitivos y los de la atención. Se prepara al sujeto para su adaptación y adecuación social, hasta el punto que ello puede considerarse como el aspecto fundamental en la obra y en los objetivos de Jean Le Boulch.

Un medio importante para conseguir todos estos aspectos es el juego; por este medio, el niño vive su cuerpo como una totalidad en dos sentidos: con todo su contenido emocional y de una manera simbólica. Además, el juego posibilita una auténtica y libre expresión que facilitará toda la relación y comunicación con el exterior.

Le Boulch (1978) afirma que el cuerpo es la referencia permanente de la presencia del individuo en el mundo. Como consecuencia, la educación del ser a través de su cuerpo constituye la pieza clave de toda acción educativa o reeducativa que pretenda calificarse de verdadera.

3. *Concepción de la educación vivenciada*: A. Lapiere y B. Aucouturier<sup>1</sup>.

Estos autores presentan una concepción de la psicomotricidad totalmente original, nacida de una gran acumulación de experiencias, tanto con niños como con adultos y contemplando al mismo tiempo el nivel educativo-formativo como el terapéutico.

(1) A. Lapiere y B. Aucouturier trabajan actualmente por separado y han montado en España organizaciones diferentes —asociación o escuela— con un mismo fin. A pesar de ello, su concepción de la psicomotricidad puede analizarse conjuntamente, pues beben de las mismas fuentes y desarrollan métodos muy similares que formaron conjuntamente a lo largo de mucho tiempo.

Su concepción de la educación se fundamenta en unos postulados distintos de los que encontramos en la educación actuales, a las que critican por:

1. Basarse en el saber intelectual, olvidando la parte afectiva del niño, que como se ha demostrado son dos aspectos indisolubles del pensamiento (Lapierre y Aucouturier, 1974). Este ámbito intelectual no se ocupa de formar estructuras de pensamiento adaptativo a nuevas situaciones.

2. La reeducación parte de los déficits que presenta cada sujeto y por medio de unos determinados ejercicios intenta solventar esta deficiencia, independientemente de su personalidad global. Esta reeducación presenta una perspectiva muy limitada según estos autores (Lapierre y Aucouturier, 1977 a):

- No modifica las estructuras profundas que originan los déficits, limitándose al nivel comportamental.
- Crea un conflicto en el niño.
- No establece una relación abierta y confiada con él.

3. Abandona el modelo de reeducación médica a la que llaman "instrumental", pues sólo se preocupa de la sintomatología, desplazando la afectividad del sujeto: diagnóstico, prescripción y tratamiento son los pasos que se siguen.

Lapierre y Aucouturier proponen un tipo de educación que nace de la experiencia, con una base neurofisiológica y psicológica. Ofrecen la alternativa a la educación actual instrumentalizada: la técnica psicomotriz, que no es un método, sino una pedagogía vivenciada del descubrimiento. Dicen estos autores (Ramos, 1979), que no deben utilizarse sus trabajos como manual de ejercicios o situaciones sistemáticamente programadas, pues sólo se trata de ideas y reflexiones para conseguir una vivencia propia de las acciones.

Los puntos fundamentales sobre los que descansa esta nueva pedagogía se hallan entroncados y se forman conjuntamente (Lapierre y Aucouturier 1974, 1977 a, 1977 b):

1. El niño posee unas potencialidades y posibilidades de descubrimiento y de creatividad que deben desarrollarse al máximo. El medio de lograrlo es un proceso basado en la acción motriz y corporal espontáneamente vivenciadas y que se encaminan hacia una pedagogía del respeto y del descubrimiento. Respeto por parte del maestro de la personalidad de cada niño, pero a la vez respeto mutuo en el interior del grupo: del pensamiento del otro y de la expresión del otro.

2. Una educación global de la persona y no estructurada en diversos apartados independientes. Se trata de una educación unificada en la

que todo está relacionado tal como se da en la realidad donde todo tiene una relación.

3. Se debe abordar al niño como un ser global. Esta educación deja libre iniciativa de movimiento y de relación al educando, dejándole que se exprese espontáneamente.

4. El núcleo psico-afectivo es el centro donde se ordena y organiza la formación de la personalidad. Este núcleo se forma a través de las experiencias corporales o las modulaciones tónicas de las vivencias del cuerpo. Su primer elemento cargado de afectividad es el contacto corporal que presenta un eslabón indispensable para el desarrollo y el equilibrio psicológico del niño.

Un aspecto de capital interés en esta concepción de la psicomotricidad es la comunicación, que envuelve todas las demás nociones, pues todo es comunicación. Nace de la primera relación que puede mantener el niño con el mundo, tratándose de una relación afectiva a través del contacto y de las tensiones tónicas de su cuerpo. Se busca pues una relación con los objetos y con los demás a partir de la actividad del propio cuerpo.

Esquemáticamente, la educación vivenciada pretende (Lapierre y Aucouturier, 1977 b. Pág 34-64):

a. Busca la autenticidad del ser por medio de una adecuada relación.

b. Se efectúa por medio de regresiones, que son la preparación para un nuevo progreso, pues el niño busca sus seguridad retrocediendo.

c. Se adapta la educación al deseo del niño en el momento en que se manifiesta.

d. La adquisición de conocimientos no es una finalidad, sino una parte integrante de la dinámica evolutiva del individuo.

e. Se da al niño la posibilidad de crear sus propias estructuras de pensamiento a través de una creatividad permanente.

f. Se asegura la continuidad de la educación a nivel abstracto a través de cuatro formas:

- Expresión plástica.
- Expresión sonora.
- Expresión verbal.
- Expresión matemática.

La educación según estos autores es un proceso contínuo de descubrimientos. No se trata de adquirir aprendizajes definitivos, sino más bien posibilitar una búsqueda permanente. La actividad motriz —el cuerpo— es el primer paso en la relación directa con todo lo que rodea al niño y posibilita su posterior salto a lo abstracto, proporcionando los medios para intelectualizar lo vivenciado.

Esta concepción de la psicomotricidad que Lapierre y Aucouturier pregonan se basa en la adaptación permanente de toda la educación a la evolución de cada niño en particular, olvidando el proceso de transmisión de conocimientos como único y esencial método de formación. Esa evolución no se puede llevar a cabo sin la colaboración y el deseo del sujeto, el terapeuta se sitúa como servidor y guía hacia la toma de conciencia de cada uno.

Esta educación está preparada para sustituir a la que ya se considera desfasada educación actual, señalan Lapierre y Aucouturier (1974. Pág. 22): *"Estamos persuadidos de que esta educación vivenciada debería constituir la base de la educación del niño normal, pero ello no quiere decir que no sea menos interesante el adaptarla a todos los niños con dificultades"*.

#### 4. Concepción psicopedagógica: L. Picq y P. Vayer.

La concepción psicopedagógica de la psicomotricidad nos acerca a la realidad psicomotriz del niño por la senda más fácil y organizada. Por su estructuración y claridad nos marcará la línea a seguir en nuestra concepción de la psicomotricidad, posibilitándonos un acercamiento directo a los problemas y a una solución eficaz de los mismos.

La originalidad más relevante que aporta esta concepción es que no orienta sus trabajos hacia una terapia psicomotriz, sino que se dirige hacia la evolución y adaptación de la educación psicomotriz a lo largo del desarrollo del niño. L. Picq y P. Vayer pretenden configurar una nueva tendencia educativa, la psicomotriz, que se fundamenta en las necesidades y características corporales del sujeto. Esta nueva dirección toma la psicomotricidad se revela ya en su primera obra: *"Educación psicomotriz y retraso mental"*, que no es, por otra parte, un compendio terapéutico, sino educativo, preparado y adecuado a la especificidad de cada individuo.

Las obras de estos autores tienen una base experimental y son el resultado de trabajos prácticos efectuados en la educación individual y colectivo tanto en niños normales como deficientes. Pretendiendo desarrollar las distintas funciones, dentro de la evolución infantil, según las características y necesidades propias de cada sujeto.

Esta concepción es una acción educativa que no parte de los métodos existentes, sino de los problemas y dificultades de cada sujeto. Presenta tres características fundamentales (Picq y Vayer, 1977. Pág. 10):

1. Los puntos de partida son: tanto el desarrollo psicobiológico del niño, como el estado evolutivo psicológico y neurológico del momento actual.

2. El niño es un todo global y ésta es una premisa importante para su formación. Propone rehacer las etapas perdidas de su desarrollo y evolución psicomotriz.

3. Sus objetivos son:

- Normalizar o mejorar el comportamiento general.
- Facilitar los aprendizajes escolares.
- Servir como base y preparar la educación de las capacidades que requiere todo aprendizaje.

Existe una unidad funcional en el niño que comprende el desarrollo de las funciones motrices, el movimiento y la acción, con el desarrollo de las funciones psíquicas. Esta plataforma introduce en la educación psicomotriz la forma completa y global de abordar al niño, el cual actúa y responde como un todo, asociando conciencia y acción, y de manera coherente con su situación.

El cuerpo es el medio educativo por excelencia en este contexto, tanto en un aspecto de relación, como en un aspecto cognitivo, pues es la referencia por la que se adquieren las distintas nociones del mundo exterior.

La educación a lo largo de la primera infancia estará presidida en todo momento por la psicomotricidad, que será el denominador común de todas las acciones del niño, pues el cuerpo es el medio de toda respuesta y conducta infantil. En la época de los aprendizajes escolares, la psicomotricidad será un eslabón indispensable para que éstos se efectúen sin ninguna dificultad y adaptados a las capacidades actuales de cada niño.

La educación es, ante todo, una acción que se integra en una pedagogía activa y relacional pensada en función del niño. Será efectiva si cumple tres premisas (Vayer, 1977 b):

- Debe responder a la solicitud del niño.
- Debe estar de acuerdo con el momento actual en la evolución del desarrollo infantil.
- Debe ser adecuada al sujeto que estamos tratando.

La concepción psicopedagógica tiene un eje fundamental sobre el que giran todas las adquisiciones del niño: el esquema corporal. Su formación correcta y precisa facilita y condiciona todas las demás formaciones del ámbito psicomotriz, ya que es la referencia común.

Incluso desde una perspectiva comunicativa, tanto con el propio cuerpo como con los objetos o los demás, el esquema corporal es el eje de toda relación, que tiene su origen en un contacto corporal; pues el primer diálogo del hombre es un diálogo tónico. (Vayer, 1977 a).

La educación psicomotriz tiene como objetivo final mejorar el comportamiento, o sea la manera de estar y responder del niño. Para

conseguirlo se sirve de la formación de nuevos hábitos y conductas, de acuerdo con las diferentes etapas de la elaboración de su personalidad. El educador que imparte una educación psicomotriz debe programarse dos objetivos básicos:

- Guiar y facilitar el desarrollo y la armonía de todos los aspectos de la personalidad. Se dirige al niño en su totalidad.
- Esforzarse en resolver los problemas o en rehacer las etapas saltadas por el niño.

La educación psicomotriz, desde una perspectiva psicopedagógica, es una acción educativa dirigida a la personalidad global del niño por medio de los métodos de la educación física, manteniendo una línea pedagógica activa, si bien tiene en el esquema corporal el punto neurálgico de toda su tarea y proponiéndose al mismo tiempo (Vayer, 1977 b. Pág. 256): *"Facilitar la tarea del desarrollo armónico en todos los aspectos de la personalidad del niño y preparar a éste para la escolaridad elemental impuesta por el contexto socio-cultural actual"*.

La concepción psicopedagógica propone un examen psicomotor, que se hace indispensable para iniciar cualquier tipo de labor educativa y para conocer con exactitud la situación presente en la que se halla el niño. Estos autores ante la falta de un examen que sitúe al niño en su evolución motriz y partiendo de las pruebas existentes sobre la evolución psicológica infantil reunieron una serie de ítems que desembocan en el llamado "Perfil psicomotor".

Esta prueba psicomotriz es el complemento preciso para cerrar toda exploración psicológica, al mismo tiempo que es un medio interesante de observación de los problemas que plantea el niño. El interés de esta prueba se evidencia por ser (Picq y Vayer, 1977):

1. El punto de partida de toda acción educativa.
2. Nos sirve no sólo para diagnosticar, sino también para apreciar los progresos del niño.
3. Permite un exacto conocimiento de las dificultades particulares de cada sujeto.
4. Completa la observación psicológica del niño.

Solamente las pruebas que poseen un baremo de edad comprobado intervienen en la construcción del perfil psicomotor. Las pruebas que se realizan incluyen las actividades motrices básicas, así como pruebas perceptivo-motrices, que son a saber:

1. Coordinación dinámica de las manos.
2. Coordinación dinámica general.
3. Equilibrio (Coordinación estática):
4. Control segmentario.

5. Organización del espacio (Orientación).

6. Estructuración espacio-temporal.

Los resultados de estos tests se ordenan en forma gráfica y son complementados por otras pruebas de las que no se dispone de correspondencias con la edad cronológica del sujeto, pero que están en estrecha relación con los ejercicios habituales. Podemos destacar: la lateralidad, las sincinesias o la adaptación al ritmo.



## BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA, J.: 1979, *Manual de psiquiatría infantil*, Toray-Masson, Barcelona, 4a Edición.
- DEFONTAINE, J.: 1978, *Manual de reeducación psicomotriz*, Médica Técnica, Barcelona, volumen 1.
- HARROW, A.: 1978, *Taxonomía del ámbito psicomotor*, Marfil, Alcoy.
- GUILMAIN, E. y G.: 1981, *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años*. Médica y Técnica, Barcelona.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B.: 1974, *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Científico-Médica, Barcelona.
- 1977a, *La educación psicomotriz como terapia: "Bruno"*, Médica y Técnica, Barcelona.
- 1977b, *Simbología del movimiento*, Científico-Médica, Barcelona.
- LAGRANGE, G.: 1976, *Educación psicomotriz*, Fontanella, Barcelona.
- LE BOULCH, J.: 1977, *La educación por el movimiento*, Paidós, Buenos Aires.
- 1978, *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Paidós, Buenos Aires.
- MAJGRE, A. y DESTROOPER, J.: 1976, *La educación psicomotora*, Morata, Madrid.
- MARTINEZ LOPEZ, P. y NUÑEZ, J. A.: 1978, *Psicomotricidad y educación pre-escolar*, Nuestra Cultura, Madrid.
- MOLINA DE COSTALLAT, D.: 1977, *Psicomotricidad*, Losada, Buenos Aires.
- PICQ, L. y VAYER, P.: 1977, *Educación psicomotriz y retraso mental*, Científico-Médica, Barcelona.
- RAMOS, F.: 1979, *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*, Madrid, Pablo del Río.
- ROSSEL, G.: 1975, *Manual de educación psicomotriz*, Toray-Masson, Barcelona, 3a Edición.
- VAYER, P.: 1977a, *El diálogo corporal*, Científico-Médica, Barcelona.
- 1977b, *El niño frente al mundo*, Científico-Médica, Barcelona.

# EL VIDEO COMO MEDIO EN EL PROCESO DIDACTICO

JESUS SALINAS IBÁÑEZ

Entre los posibles usos que el vídeo vendría a desarrollar en el marco escolar pueden distinguirse su concepción como medio didáctico y su consideración como contenido, como objeto de estudio, ambos complementarios e interrelacionados. El primero abarca tanto su consideración de medio en manos del profesor, o del alumno, como el papel de medio de expresión o de investigación. El segundo considera el vídeo como objeto de estudio en el marco de la educación para los medios de comunicación. Me ocuparé aquí de la primera de estas perspectivas, sin infravalorar con ello la importancia que en el campo educativo adquiere el vídeo como contenido y sus futuros y necesarios desarrollos.

La aparición del vídeo en el horizonte educativo provocó que se crearan grandes y, en muchos casos, falsas expectativas. Las inmensas posibilidades que incorpora hizo que se lo considerase como la solución a algunos de los graves males que aquejan a la educación institucionalizada. Sin embargo, las promesas no han cristalizado y, a pesar de sus posibilidades, el vídeo no ha supuesto ningún tipo de 'atajo' en el aprendizaje. El medio videográfico, su sola introducción, no ha resuelto ni resolverá los problemas fundamentales de la educación.

La función que, en la práctica escolar, se le ha adjudicado en su aplicación a las diferentes áreas es la de sustituir —arrinconándolos— al resto de audiovisuales. Hoy, pues, hablar de audiovisuales en la educación es hablar de la utilización del vídeo, y abordarlo desde su perspectiva de medio didáctico equivale a sustituir una explicación por el visionado en una pequeña pantalla de algún programa relacionado directa o indirectamente con el tema (y, en el mejor de los casos, con el visionado de un programa diseñado a propósito para el mismo). El papel del vídeo en la enseñanza es identificado con el del sustituto de la pizarra que hasta ahora habían desempeñado, algunas veces con mejor fortuna que el vídeo, los audiovisuales clásicos.

Reorientar este proceso y situar al vídeo en sus justos términos dentro de la mesología audiovisual al servicio del quehacer didáctico no va a ser fácil. No se conocen los usos reales que en las escuelas está experimentando este medio. A pesar de los datos obtenidos en encuestas recientes <sup>1</sup>, creo que los verdaderos usos, las motivaciones de los profesores y los objetivos a los que el vídeo sirve, no son verdaderamente conocidos. Y este conocimiento de la situación actual es previo a cualquier acción en este terreno.

Su campo de aplicación se va ampliando día a día, sin que ello pueda entenderse como una diversificación en los usos, en las funciones didácticas que desarrolla, etc... Lo que si se extiende en la educación institucionalizada son expectativas más que realidades y experiencias.

El tema que aquí nos ocupa está relacionado con una serie de aspectos del vídeo que ya han sido insistentemente analizados, en relación a los audiovisuales clásicos, desde ópticas diversas dentro de la Tecnología Educativa. La adecuación de los programas, la selección previa, la integración de los medios en el curriculum, etc... son algunos de estos temas.

En este contexto, abordar asuntos como el vídeo al servicio del profesor (pero no sólo su función tradicional de auxiliar didáctico) y el papel que puede desempeñar en manos del alumno, o sus posibilidades en tareas de investigación o en la producción de materiales del centro o del aula, puede contribuir a clarificar y ampliar el abanico de posibles funciones didácticas del vídeo, pero será difícil llegar a propuestas novedosas.

### 1.- El vídeo como recurso didáctico para los profesores.

De todos los posibles usos del vídeo, los que aquí nos han de preocupar se refieren a la utilización del vídeo en el sistema educativo institucionalizado con intencionalidad educativa (programas educativos) y, sobre todo, todo lo referente a los productos elaborados específicamente para su utilización en la enseñanza (vídeos didácticos).

Se ha de tener presente, en este terreno, que al marco escolar se incorporan productos que tanto pueden estar elaborados específicamente para este cometido, como constituir genuinos productos de los mass-media. Y que también puede tratarse de utilización directa del medio

(1) Me estoy refiriendo a la Encuesta realizada por el Instituto de Técnicas Educativas de Alcalá de Henares en 1985 ("Perspectivas de utilización del vídeo en educación". En *Documentos de la V Convención de Televisión y Educación*. Sociedad de Estudios de Educación, Tecnología y Comunicación. Barcelona, 1986. Págs. 21-25), y a una más reciente: *Disponibilidad i usos de la tecnologia instructiva a Mallorca: 1. La televisió instructiva*. Servei de Recursos Audiovisuales de la Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, 1987.

por los alumnos, bien en programas de iniciación al lenguaje audiovisual, bien como simple medio de observación. Si queremos adecuarnos a la realidad educativa, no se puede considerar, por tanto, la utilización del vídeo en el estrecho marco que constituye la aplicación de programas específicamente didácticos en las distintas materias. Esta última concepción desestima, a priori, toda una serie de actuaciones que los profesores usuarios del vídeo están realizando cotidianamente.

Otro aspecto digno de consideración es que el vídeo, en su aplicación a las diferentes disciplinas, no puede ser considerado exclusivamente como mero auxiliar. El papel que en este terreno ha de desempeñar es mucho más amplio. Y se ha de ampliar, todavía más, en base a experiencias llevadas a cabo por los mismos profesores.

Si desde el punto de vista técnico, la aparición del vídeo, en su aplicación a las diferentes disciplinas, no puede ser considerado exclusivamente como mero auxiliar. El papel que en este terreno ha de desempeñar es mucho más amplio. Y se ha de ampliar, todavía más, en base a experiencias llevadas a cabo por los mismos profesores.

Si desde el punto de vista técnico, la aparición del vídeo ha supuesto un avance en la enseñanza —al menos, el medio reúne las condiciones para ello—, no ha ocurrido así con los procedimientos didácticos. No se han desarrollado los necesarios esquemas para su explotación didáctica, por lo que dicha explotación sigue apoyándose —cuando lo hace— en los modelos existentes. Tradicionalmente se ha propuesto para la explotación didáctica de los distintos medios audiovisuales el siguiente esquema<sup>2</sup>:

1) Planteamiento (o plan de trabajo), que establece el audiovisual más apropiado y las condiciones con que debe figurar en el desarrollo metódico.

2) Motivación o presentación del tema a los alumnos. Se plantean los interrogantes a los que el programa responderá. Entre los aspectos motivadores estarían:

- Presentar un cuestionario
- Explicar brevemente la relación entre la información del programa y las experiencias anteriores y/o futuras
- Dirigir la atención de los alumnos a los puntos básicos
- Remarcar y aclarar las cuestiones más difíciles que se plantearán.

3) Visionado de choque, o visión globalizadora del tema.

(2) Una propuesta de este tipo puede encontrarse en MALLAS, S.: *Didáctica del Vídeo*. Fundación de Serveis de Cultura Popular. Barcelona, 1986.

- 4) Análisis/Coloquio, donde se realiza un tratamiento analítico de las diversas cuestiones.
- 5) Aplicaciones y realización de proyectos.
- 6) Síntesis o puesta en común.
- 7) Evaluación.

Sin renunciar al anterior modelo, creo que no cabe, al menos no exclusivamente, la explotación que de los audiovisuales se ha propuesto tradicionalmente. Se han de buscar alternativas que desarrollen el potencial comunicativo del vídeo, su capacidad de feedback, las prestaciones técnicas, etc... Y esta búsqueda no se ha de centrar exclusivamente en la función de transmisor de información del vídeo, en su función ilustrativa, informativa.

La reducida reacción de las instituciones educativas ante esta búsqueda, no implica que no haya experiencias en las que se desarrollen otros tipos de aplicación. Como muestra podemos citar la Escuela Suñión<sup>3</sup>, donde se estructuran tres tipos de utilización del vídeo: 1) Videolección (transmisión de los contenidos racionalmente estructurados, sustituyendo, de alguna manera, al profesor por el programa de vídeo); 2) Videoapoyo (cuando las imágenes videográficas y las palabras del profesor consituyen un todo, dinamizando éste las imágenes mientras que éstas ilustran, corroboran o amplian su discurso), y 3) Videojuego (utilización del vídeo como instrumento lúdico: grabación de actividades de los propios alumnos, danza, teatro, etc...). Este no es el único camino, ni posiblemente el más adecuado, pero presenta la característica de estar ajustado las necesidades objetivas de dicho centro. En este tema, restan todavía muchas vías por explorar.

Para poder iniciar un proceso de investigación de nuevas formas de explotación didáctica desde una perspectiva más amplia que la sola transmisión de información en las distintas materias, para imaginar otros posibles esquemas de explotación, proponemos como base una triple función, que podemos estructurarla de esta manera:

\* Función informativa.

Esta función está directamente relacionada con la adquisición de conocimientos y con la relación que se establece entre las nuevas informaciones que se reciben y las ideas que ya se poseen, desarrollando nuevos conceptos y conocimientos. El vídeo actúa de mediatizador desde el momento que se trata de una observación indirecta. Esta observación no puede limi-

(3) BLAZQUEZ, S.: "El vídeo educativo". *Cinevideo-20*. Marzo, 1985. Pág. 16-47.

tar el estudio a lo que el entorno ofrece visualmente, sino que se ocupará de cosas que no pueden ser observadas directamente bien por problemas espaciales (no se puede acceder), bien por problemas temporales (acontecimientos que pueden apreciarse con la concentración o dilatación del tiempo), lugares inaccesibles para la visión humana, o por tratarse de una conexión con otras tecnologías (telescopios, microscopio, ...), o de acceso difícil (coste, peligrosidad, ...), etc...

\* Función motivadora.

El vídeo, como todos los medios basados en lenguajes visuales es particularmente apto para transmitir emociones, sensaciones, afectos, que a menudo las palabras no logran expresar con la misma precisión, ya que la imagen, por su propia naturaleza, *"comunica de manera más inmediata, más primitiva que la palabra, suscitando ecos más emotivos que el lenguaje verbal, implicando al destinatario de manera profunda y a menudo irracional"*<sup>4</sup>. En este sentido, además de implicar al alumno en la información videográfica, pueden desarrollarse y afirmarse actitudes, estimular la imaginación, la fantasía, ...

\* Función instructiva.

El vídeo, además de motivar y transmitir información, ha de servir para proporcionar instrumentos tendentes a la organización del conocimiento y al desarrollo de destrezas. Las destrezas, las actitudes de base conseguidas, pueden transferirse a otros ámbitos del conocimiento, de la cultura o de las situaciones vitales.

A pesar de ser utilizadas como definidoras en ciertas tipologías de medios, estas funciones no se encuentran aisladas. Ningún medio, ningún programa es exclusivamente informativo, como tampoco lo puede ser exclusivamente motivador. Las tres funciones aparecen, al menos potencialmente, interrelacionadas y es función del profesor desarrollarlas de tal forma que se adecúen a sus propósitos.

Una de las vías que, encuentro, puede contribuir a este desarrollo, conjugándolo con una explotación adecuada de sus posibilidades, lo constituyen los principios en los que asentamos nuestra concepción de vídeo interactivo de baja tecnología<sup>5</sup>. Dichos principios tanto se refieren al diseño de medios, como a la utilización de los mismos.

(4) LAZZOTTI, L.: *Comunicación visual y escuela*. Gustavo Gili. Barcelona, 1983. Pág. 22.

(5) SALINAS, J./SUREDA, J.: "El vídeo interactivo de baja tecnología". *Bordón*. Nº 269. Sept-Oct. 1987. Pág. 641-647.

La aplicación de estos principios a la utilización didáctica se centra, fundamentalmente, en la intervención del profesor en la transmisión del mensaje —especialmente, en el modo de presentación—, de tal forma que lo haga más dinámico y activo. Esta intervención requiere un conocimiento de las implicaciones que el modo de presentación de un material tiene en el alumno, la posibilidad de flexibilizar la utilización de los materiales a fin de adecuarlos al mayor abanico de necesidades y condiciones y, por último, requiere también la manipulación (intervención técnica) de dicho material como uno de los procedimientos para lograrlo.

#### *A/ El modo de presentación*

La eficacia del mensaje depende tanto del contenido como de la presentación de ese contenido. Los mensajes audiovisuales no se rigen por la lógica, no existe el 1º, 2º, 3º y conclusión (como muchas veces se ha querido hacer ver), sino que aquello que determina en última instancia la comprensión del mensaje es la tonalidad afectiva del mismo, configurada ésta por el modo de presentación.

La recepción de mensajes audiovisuales desencadena complejos mecanismos psicológicos, muchos de los cuales carecen de explicación convincente todavía. Entre estos mecanismos, quizá sea la comprensión del mensaje uno de los procesos cruciales. Comprender un mensaje supone una doble operación mental consistente, por una parte, en la aprehensión del sentido del relato o decodificación, y, por otra, en transferir los decodificados del mensaje al referente del mismo.

El proceso por el cual el alumno decodifica y elabora el sentido del mensaje difiere sustancialmente cuando se trata de mensaje audiovisuales respecto, p.e., a mensajes lingüísticos. En el primer caso no puede esperarse que funcionen de acuerdo con la lógica (por lo menos, con la lógica deductiva), sino que se desarrolla de acuerdo con otros parámetros:

a) Por una parte el mensaje audiovisual (el programa de vídeo) provoca, en un primer momento, lo que se ha dado en llamar el impacto audiovisual y que, dependiendo de su intensidad, capta la atención y la conciencia del espectador 'envolviéndolo' en un conjunto de sensaciones.

b) El espectador, en este momento, se encuentra inmerso en un estado emocional confuso, ambiguo.

c) El conjunto de imágenes, palabras y música que componen un mensaje videográfico, no puede percibirse sin una elaboración del sentido. Se pasa a una fase de comprender y no sólo de sentir. La elaboración de este sentido, sin embargo, se realiza bajo este estado emocional confuso y, en consecuencia, se pierde la distancia crítica necesaria. Este tipo de elaboración del sentido del mensaje es, quizá, lo que más asusta a los pro-

fesores acomodados en la comunicación lingüística.

d) Sin embargo, existe también, esta distancia reflexiva y crítica, que viene proporcionada por:

\* La reflexión sobre lo sentido y lo vivido.

\* La conceptualización o paso al nivel de las ideas generales

\* Apropiación o reconstrucción del mensaje en su propio lenguaje.

\* Juicio crítico sobre los contenidos, la forma, el lenguaje, la técnica y los procedimientos utilizados, la infraestructura comercial y económica puesta en juego, etc...

#### *B/ Flexibilidad de utilización.*

La flexibilidad de utilización fue otro de los aspectos señalados y que, por encima del diseño que se haga de un programa didáctico, es el profesor el que la determina. Abordar desde una perspectiva múltiple el mensaje, presentar variadas sugerencias de visionado y análisis del mensaje, adecuar a la audiencia concreta que constituyen sus alumnos el contenido, el vocabulario, el tipo de presentación, ajustándolos al nivel intelectual y al contexto afectivo, social y cultural concreto en que se va a utilizar. A su vez, esta flexibilidad supone para el profesor el tratamiento de dicho mensaje desde enfoques diversos.

Esta flexibilidad supone:

a) Tener clara la delimitación de la audiencia, adecuándola a la estructura de los ciclos del sistema educativo. Esto supone acomodar el mensaje a la experiencia anterior del alumno (introduciendo aquellos elementos que ayuden a relacionar los aprendizajes nuevos con los que ya poseía el alumno) y al contexto vital del alumno, adaptar el vocabulario utilizado al nivel escolar y a la edad de los alumnos (introduciendo los conceptos nuevos gradualmente) y adecuar el mensaje a los intereses del alumno, introduciendo aquellos elementos que representan intereses concretos y que contribuirán a captar y mantener su atención.

b) Contemplar la posibilidad de utilización en situaciones didácticas que no sean sólo grupales. El profesor debe diseñar variadas situaciones de aplicación, preparando el material tanto para la aplicación tradicional, como para la autoinstrucción (o utilización en pequeño grupo, etc...).

Los instrumentos con que cuenta el profesor para acometer la intervención sobre el material tendente a lograr esta flexibilidad, vienen dados por el diseño del proceso didáctico y por la explotación de las prestaciones técnicas del vídeo.

Entre estas prestaciones susceptibles de ser desarrolladas y explotadas desde el punto de vista didáctico, podemos señalar:



- \* Posibilidad de realizar el manejo a distancia.
- \* Posibilidades de manipulación durante la reproducción: repetir secuencias, pausa, movimiento hacia adelante o hacia atrás, avance lento de la imagen, y, muy pronto, zoom sobre la imagen que se está visionando, ...
- \* Posibilidad de modificar los elementos (visual o/y sonoro) del mensaje en orden a adaptarlo a las necesidades del alumno y a los propósitos para los que se hará servir.
- \* Manipulación en el montaje, que tanto puede ser una reordenación de secuencias, la eliminación de alguna de ellas, la yuxtaposición de secuencias de distintos programas, etc...
- \* La posibilidad de conexión con otros sistemas electrónicos en orden a perfeccionar las formas de presentación y el control del programa por parte del alumno.

#### *C/Utilización integrada en el contexto educativo*

El profesor debe presentar contenidos que, surgidos de los currícula en vigor, se integren en el medio afectivo, social y cultural del alumno destinatario. Los contenidos sobre los que el vídeo han de tratar se han de adaptar forzosamente a los currícula en vigor. Entendiendo, eso sí, el currículum como una propuesta abierta cuya función no consiste en ser aplicado, sino interpretado por el profesor (en este caso por el diseñador). Es en esta interpretación de objetivos y contenidos propuestos en los currícula oficiales donde se dará la integración del programa en el contexto socio-cultural del alumno.

Esta integración del programa se realiza en un triple contexto: en el socio-afectivo, en el de los otros elementos del proceso didáctico y, sobre todo, en el contexto vital:

- \* Contexto socio-afectivo que el alumno encuentra en el ambiente escolar. El ambiente de clase, el rol que el profesor representa dentro de este contexto, afectarán al impacto que pueda tener el material para el alumno.
- \* Contexto de los otros elementos pedagógicos que intervienen en el proceso global de enseñanza-aprendizaje. La adaptación a dichos elementos vendrá determinada por el proceso de diseño y desarrollo de los materiales, y el grado de adaptación dependerá, sobre todo, de la filosofía que envuelve dicho proceso. Se trata de la integración del vídeo en el currículum.
- \* Contexto de la vida fuera del aula, que es donde el mensaje pedagógico encuentra su valor. Y en este contexto, no sólo se encuentra la familia o el entorno social o ambien-

tal, el alumno vive inmerso en una sociedad de consumo, en una sociedad caracterizada por las nuevas comunicaciones, etc... Estos aspectos han de pesar, también, en la adaptación.

Este último contexto es el que más peso adquiere en el momento del diseño, ya que de la adaptación a la sociedad en que se va a aplicar el programa depende el que las vivencias del alumno queden plasmadas e integradas en el proceso didáctico.

## 2.- El vídeo como medio de comunicación para los alumnos.

Si concebimos el vídeo como un medio que vehicula la comunicación didáctica, es obvio que, además de transmitir información externa (más o menos manipulada <sup>6</sup> por el profesor), debe servir de medio de expresión de las propias ideas y experiencias para los protagonistas del proceso didáctico, profesor y alumnos.

El vídeo, por su propia naturaleza, resulta un medio apropiado en una comunicación bidireccional —multidireccional— en el aula. Su desarrollo como tal, exige, no obstante, un cambio radical en algunas concepciones ancladas en el sistema educativo y, especialmente, aquellas relacionadas con la facultad y la libertad para comunicar.

Desde esta perspectiva, la función que el vídeo puede desempeñar en la renovación del sistema escolar nos la proporciona el análisis del papel que la comunicación juega en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si tal como afirma Heinemann <sup>7</sup>, la relación entre comunicación y enseñanza es doble, ya que la enseñanza consiste en un proceso de comunicación y una de las funciones de la enseñanza es a su vez transmitir facultades comunicativas, el papel del vídeo en el proceso educativo puede definirse, así mismo, en dos niveles:

- a) La comunicación a través de este medio 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, a implantar una asignatura más dentro del programa de curso, ya que esto constituiría un enfoque intelectualista de lo audiovisual, mientras que su función principal es la de recuperar las posibilidades creativas de los

(6) El término manipulación lo utilizo en el sentido de intervención técnica en un material, sin entrar en las connotaciones sociológicas que suelen acompañar a dicho término cuando dicha intervención tiene una importancia social inmediata.

(7) HEINEMANN, P.: *Pedagogía de la Comunicación no verbal*. Herder. Barcelona, 1980. Pág. 80.

alumnos. Por ello, el tratamiento de esta comunicación tampoco se ha de atomizar en la enseñanza, sino que se ha de entender 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 audiovisual.

- b) La utilización de la comunicación audiovisual como un medio más de relación en las demás áreas. Las relaciones Profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumno, han de tener la posibilidad de establecerse a través de los audiovisuales. Esta utilización ha de venir fundamentada en los planteamientos de globalización desarrollada a través de métodos activos.

El primer nivel descrito corresponde, básicamente, a la consideración del vídeo como objeto de estudio, haciendo posible una educación respecto a los fenómenos comunicativos de la sociedad de masas (especialmente televisivos) y sobre la incidencia de las nuevas tecnologías y que no voy a comentar aquí. Es, fundamentalmente, el nivel b) el que corresponde a la concepción del vídeo como medio de comunicación didáctica.

Ello supone, por parte del profesor, no reducir la utilización del vídeo como medio para transmitir información de programas elaborados, sino aventurarse en la utilización como medio de observación de la realidad, como medio de investigación y de expresión frente a sus alumnos.

Y, en la otra perspectiva, es necesaria una consciente y libre participación del alumno en el proceso comunicativo si queremos que consiga el dominio de los mecanismos comunicativos del vídeo, ya que el dominio de la comprensión. Estas dos actividades desarrollan, por tanto, un único empeño comunicativo: el dominio de los signos, en cuanto que enlace en la mediación entre los interlocutores.

La escuela debe proporcionar, también respecto al vídeo, los instrumentos necesarios para que puedan participar de forma autónoma en su propia cultura. Deben 'saber hacer' tanto como 'saber comprender'. Se trata, por ejemplo, del vídeo como instrumento de apoyo al trabajo del alumno en sus propias investigaciones (observación de fenómenos, recogida de datos...).

### **3. La producción de Centro.**

Una de las primeras tentaciones que sufre el profesor que dispone de vídeo (mejor, de un sistema de vídeo completo) es la de elaborar el mismo material didáctico. Esta inquietud tendente a servirse del ví-

deo para preparar los recursos desde una perspectiva propia y que puede llegar a constituir una de las vías más importantes de explotación del vídeo en la enseñanza, no viene acompañada, en la mayoría de los casos, de un planteamiento adecuado del proceso. Y, así, suele recurrirse a trasplantar los esquemas de los programas que existen en el mercado al marco de operaciones propio, fracasando las más de las veces, y abandonando posteriormente. El no error reside en los anhelos de realización videográfica, ni en la producción de recursos propios de aula o de centro, que por otra parte podrían ser los más adecuados a la situación educativa concreta, sino que puede atribuirse a dos razones:

- \* La falta de recursos necesarios, tanto en lo referente a equipamiento como a recursos humanos (disponibilidad, preparación, etc...)
- \* El no haber reparado que un profesor es un profesional de la enseñanza y no del campo de la imagen y el sonido.

Ello no quiere decir que se desaconseje la elaboración de materiales dicáticos en vídeo por parte de los profesores. Lo que se trata es de situar correctamente el nivel al que se está produciendo, teniendo en cuenta que, si bien las producciones no presentarán un alto valor técnico, reúnen una serie de características como la inserción en el curriculum, su adecuación a la audiencia y al contexto socio-cultural del alumno, etc... que hacen de esta elaboración una de los usos deseables del vídeo en la enseñanza.

La elaboración de programas en vídeo por parte de los profesores (o mejor, profesores y/o alumnos) supone dotar al profesorado de instrumentos que le familiaricen y lo ejerciten en la utilización práctica de nuevas técnicas educativas, pero, a su vez, desencadena un proceso de introducción progresiva en el aula (o en el centro) de una modalidad de enseñanza-aprendizaje más centrada en los medios didácticos y en el trabajo autónomo de los alumnos y menos en el libro de texto y en el trabajo repetitivo del profesor.

Por tanto, aventurarse en el camino de la producción supone, ante todo, utilizar el vídeo como medio de investigación. Investigación que se refiere tanto a las distintas formas de expresión audiovisual, como a los modos de presentación, o al desarrollo del curriculum a través de estrategias variadas, la observación e interpretación de la realidad, etc...

La producción propia —de centro o de aula— abarca tipos diversos de documentos: De todo el abanico de posibilidades, se me ocurren los siguientes:

- \* Materiales de la observación de la realidad
- \* Materiales de la observación, estructurados
- \* Materiales elaborados según un guión didáctico sobre aspectos relacionados con contenidos concretos.

- \* Materiales didácticos complejos (semejantes a los programas comerciales) que pasan a formar parte de los recursos del centro
- \* Observación de los propios alumnos o de la situación comunicativa puesta en práctica en la clase.
- \* Elaboración de prototipos...

La producción de materiales de este tipo, que como hemos señalado no requiere alta calidad técnica, contribuye notablemente a la inserción de los medios en el curriculum, acomodándolos a la audiencia y al contexto socio-cultural del alumno, etc..., y, también, a la introducción progresiva en el aula (o en el centro) de aquella modalidad de enseñanza-aprendizaje centrada en los medios didácticos que señalábamos más arriba.

Este análisis de los tres aspectos de la utilización del vídeo en la práctica de la enseñanza que hemos desarrollado en este trabajo no pretende una transformación el modo como se está utilizando el vídeo en el sistema educativo.

El objetivo, más modesto, es señalar y clarificar los usos y funciones de este medio en el campo de la enseñanza, de la práctica educativa cotidiana. Mi esperanza es que de las consideraciones desarrolladas pueda desprenderse alguna aportación, algún elemento de reflexión que posibiliten un cambio de actitud, una utilización más racional del medio.

# CRITERIOS PARA LA EXPLORACION DEL LENGUAJE Y EL HABLA EN EL DIAGNOSTICO PSICOPEDAGOGICO LIGADO AL FRACASO ESCOLAR

EDUARD RIGO CARRATALÀ  
MARGARITA OLIVER AMENGUAL

## 1. Introducción.

La experiencia nos va mostrando cómo, en el ámbito del Diagnóstico Psicopedagógico, el análisis del lenguaje y sus funciones aparece como el gran ausente o, en los casos en que se contempla, lo es de un modo muy superficial. El presente artículo pretende ser una guía para aquellos profesionales de la psicopedagogía que quieren iniciarse en una mayor profundización en la tarea de exploración del lenguaje.

Si bien la exploración del lenguaje guarda una total interrelación con el conjunto de aspectos que conforman un diagnóstico psicopedagógico —Entrevista, observación, estudio de las capacidades intelectuales y cognitivas, psicomotricidad, personalidad, análisis de tareas, etc.—, no obstante nos centraremos de modo exclusivo en los aspectos de la dimensión del lenguaje. El lector deberá entender que se trata tan sólo de un recurso para la concreción y que él nunca debe perder la visión holística que debe presidir todo acto evaluativo. Del mismo modo dejamos de lado aquellos aspectos propios de una exploración muy especializada —Exploración audiométrica, examen de los nervios craneales, examen otorrinolaringológico amplio, análisis fonológicos, etc— ya que todo ello excedería las pretensiones ya indicadas que animan este artículo.

En el caso del niño con problemas del lenguaje y el habla, con frecuencia se actúa de tal modo que parece que tan solo requieren de diagnóstico específico y reeducación aquellos en los cuales el trastorno es tan evidente que puede ser detectado casi sin mediar exploración alguna. La práctica demuestra, bien al contrario, que en la consulta por fracaso escolar o dificultad en el aprendizaje se esconden muchos casos

que requieren de una seria exploración del lenguaje, y a los cuales, debido a las carencias de la evaluación diagnóstica, se les aplican prácticas reeducativas ligadas a los aprendizajes escolares —lectura, escritura, etc—, olvidando que en muchas ocasiones estos síntomas no son sino reflejo de dificultades ligadas a la propia estructuración de las funciones lingüísticas en sus esferas comprensiva y expresiva y que lo otro, la dificultad en las adquisiciones escolares, no son sino efectos secundarios de una alteración mucho más estructural.

Veamos a continuación, aquellos elementos que convenientemente introducidos en el exploración psicopedagógica, evitarían estos graves errores en las conclusiones diagnósticas.

## 2. Exploración somera de los órganos y sistemas de fonación.

El especialista que trabaja en el diagnóstico psicopedagógico no suele tener una preparación adecuada respecto de la exploración de los órganos y sistemas que conforman la fisiología del lenguaje. En los casos en que este examen sea necesario deberá recurrir a aquellos profesionales que se han especializado en este área. Son, en este sentido, especialmente importantes la exploración audiométrica y la de los sistemas de fonación —larínge—, resonancia y articulación —cavidad bucal, fosas nasales y farínge—. Sin embargo, y con vistas a un primer diagnóstico diferencial el diagnosticador no especializado debe profundizar en el estudio de algunas observaciones para evitar así posteriores errores. En todo caso estas sencillas exploraciones le harán tomar conciencia de la necesidad de recurrir al especialista cuando ello parezca como conveniente.

a) *El aparato respiratorio*: Este es el encargado de producir la corriente de aire necesaria para la fonación y sus dificultades funcionales deben ser descubiertas a tiempo. Por otro lado son conocidas las importantes relaciones que el dominio de la respiración tiene con la deficiente configuración del esquema corporal así como con los problemas ligados a un deficiente control postural; la inatención es uno de sus efectos nocivos más relevantes en cuanto al fracaso en los aprendizajes escolares.

En un primer análisis debe distinguirse entre una respiración *costal-superior* en la que se abomba la parte superior del torax elevándose clavículas y hombros y hundiéndose el abdomen —típica de la mujer—; una *diafragmática*: se abomba la parte anterior del abdomen en la inspiración, permaneciendo inmóvil la parte superior del torax —típica del hombre y los niños—; y una *costo-abdominal* en la que se consigue una gran movilidad de las zonas laterales del torax y de la parte superior del abdomen. Este último tipo es el más adaptado a las necesidades de la fonación puesto que permite un mayor control respiratorio. —En este sentido es

interesante una serie de útiles consejos prácticos que respecto al examen fonopedagógico de la respiración pueden encontrarse en I. Bustos. 1981, 31-34—.

Es importante también observar la posible utilización de la boca como canal de inspiración; en este caso deberán explorarse posibles dificultades en la inspiración nasal. Un medio que puede indicar la conveniencia de un examen más a fondo en este ámbito es a través de la Prueba Rosenthal que consiste en inspirar y espirar veinte veces consecutivas por las fosas nasales, primero por ambas fosas a la vez y luego por cada una de ellas mientras el niño mantiene la otra apretada contra el tabique nasal. El niño que pueda respirar de este modo, con respiración regular y sin alterar el ritmo, durante veinte veces, no padece de insuficiencia nasal. (J. Pelló. 1973; 296).

Puede también ser significativo, especialmente cuando se ha adquirido una cierta práctica en la observación, el comparar los distintos ritmos de emisión y retención del aire en la espiración e inspiración, comparando la situación de reposo con aquella en la que el niño está hablando. Es posible así detectar la “voz ansiosa”, ligada a una respiración fuertemente costal-superior y/o a problemas emocionales. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que este tipo de emisión puede surgir como consecuencia de “reacciones de prestancia” típicas de una situación de examen poco relajada. También es importante observar la presencia de ascensión clavicular, rigidez en la musculatura del cuello —nivel tónico—, así como movimientos arrítmicos del diafragma —movimientos en cremallera—.

b) *Los órganos de fonación, resonancia y articulación*: si bien es en este apartado en el que de un modo más específico el diagnóstico debe ser realizado por un especialista, máxime cuando la evidencia de los trastornos suele dirigir desde un principio al paciente a este tipo de profesionales; no obstante, el psicopedagogo no especializado debe realizar algunas observaciones ya que, en caso contrario, algunas dificultades menores podrían llevarle a un error de diagnóstico si las pasara por alto.

— Cabe, en este sentido, analizar la motricidad facial —por ej: Prueba de motricidad facial de Mira Stambach. cf.: R. Zazzo. 1970, 131-147—, que en relación al lenguaje hablado nos permitirá abordar con un mínimo de claridad el diagnóstico diferencial de la dislalia. Del mismo modo la observación de los diversos órganos del habla es requisito indispensable a la hora de calibrar la calidad —e incluso cantidad— del lenguaje expresivo.

— *arcadas dentarias*: Deberá tenerse en cuenta la posible ausencia de algunas piezas así como su anormal ubicación; ello sin sacar conclusiones excesivamente precipitadas ya que la mayor parte de los niños tienen habilidad de compensar tales irregularidades. El problema puede tener mayor entidad cuando la falta de alguna pieza dentaria ha tenido lugar en



un momento temprano del aprendizaje discriminativo de los fonemas en cuanto a su punto de articulación. Especial importancia tiene la "mordida abierta" —si se cierra la boca los molares contactan mientras que los incisivos no se alcanzan— lo cual puede explicar dificultades en la emisión de sonidos como /s/. Los excesivos espacios interdentes también deben ser anotados por la pérdida de control en la salida del aire que puede implicar.

— *Paladar y Velo*: Es relativamente fácil, con una mínima experiencia y conocimientos detectar el paladar ojival. Otras complicaciones requieren ya de un especialista.

— *Lengua*: Deben observarse las posibilidades de alteraciones de volumen. Respecto a su movilidad, queda ya cubierta con el examen ya indicado de la motricidad facial —estudio de praxias linguales—.

— *Labios*: A partir de la ya señalada motilidad puede ser necesario examinar el frenillo. Si éste es hipertrófico y ha provocado diastemia de los incisivos pueden explicarse dificultades de articulación de fonemas tales como /u/, /p/, /b/.

Con el resto de alteraciones de carácter disglósico, ocurre que no suelen encontrarse en la consulta de fracaso escolar por cuanto su evidencia hace que los sujetos sean conducidos directamente hacia el especialista.

### c) *Examen Fonológico y Gramatical:*

— En cuanto a los aspectos fonológicos es necesario realizar un estudio, a realizar por el especialista, que deberá ser más profundo cuanto menor sea la edad del niño y mayor el problema articulatorio. Estos aspectos pierden importancia cuando, por ejemplo, estamos ante una dificultad de estructuración de frase no acompañada de desviaciones en la norma ariculatoria. Para acceder a este tipo de análisis de las producciones lingüísticas de los más pequeños, es necesaria una buena formación lingüística. —Son aconsejables, en este sentido, obras tales como Mata i Garriga (1974 y 1978), Siguan, M. (1983 y 1987), Hernández Pina, F. (1984), Quilis, A. (1982 y 1986), Ingram, D. (1978)—. Es importante habituarse a la utilización fluida del Alfabeto Fonético Internacional para poder efectuar comodamente el trabajo de transcripción fonológica de los registros previamente grabados en cinta magnetofónica.

Para una primera aproximación, en unos casos, y como elemento suficiente en otros, el profesional no especializado puede utilizar pruebas de articulación repetitiva del tipo de las que presentamos en los cuadros 1 y 2 y que en nuestra experiencia nos han dado un excelente resultado como primera exploración diferencial. En la ficha debe anotarse muy claramente las características específicas del error cuando éste se hubiera dado: Por ejemplo, en el caso de sustitución o distorsión,

qué sonido o sonidos han sustituido al que debería haberse emitido. En el caso de las inclusiones o inserciones, no sólo el sonido introducido sino también su ubicación específica en la palabra. En el caso de los grupos consonánticos —tipo sínfon— deberá hacerse especial hincapié en las apoyaturas que el niño busca para vencer las dificultades. El análisis de estos datos será de especial importancia a la hora de enfocar las “aproximaciones” a seguir en el proceso de reeducación: no solo por lo que se refiere al habla, sino también en el campo de la lectura y la escritura.

— La parte gramatical en ningún caso puede pasarse por alto. Dentro de los casos de fracaso escolar tiene una importancia infinitamente mayor que las cuestiones articulatorias. El estudio puede efectuarse de una manera profunda —puede consultarse para ello Crystal y otros (1976); o puede efectuarse de una forma más rápida y estandarizada que puede resultar más cómoda y oportuna en el caso de los no especialistas en lenguaje. Aconsejamos en este caso la utilización del Test de Lenguaje de D. Sadek-Khalil (1978). A través de esta prueba puede realizarse una aproximación a los problemas de estructuración de frase mediante el estudio del uso que hace el sujeto de: nombres y los verbos que los acompañan, artículos y pronombres y uso de pronombres, la interrogación, los tiempos de los verbos, conjunciones, orden de los enunciados etc.

Otras pruebas con referencias importantes a la complejidad y adquisición sintáctica son: El Test de Lenguaje Dubois-Saley (1981) y el Test de Lenguaje Hénin (1981). —Aún no adaptados al español ni al catalán, pero interesantes para el análisis cualitativo—.

Lo ideal es efectuar el estudio gramatical a partir de la transcripción de lenguaje espontáneo —Ver: Bloom, L. y Labley, M. (1978) o Siguan, M. (1987). Otros aspectos a tener en cuenta son los morfológicos, la Longitud Media del Enunciado (MLU), o la Complejidad Sintáctica; estos extremos, sin embargo, están considerados hoy en día de menor importancia.

d) *Examen de discriminación e integración fonémicas*: se trata de poner en relación los aspectos de tipo fonológico con los referidos a la percepción auditiva fina. Por una parte efectuando ejercicios de discriminación fonémica en los que el niño deberá responder con un tipo u otro de consigna previamente establecida según los sonidos que se le envíen, sean captados por él como idénticos o distintos: Fonemas básicos para este tipo de examen son: las bilabiales /p/ - /b/; las linguodentales /t/ - /d/; y las linguovelares /k/ - /g/; es decir, los fonemas que participan de un mismo punto de articulación y que tan solo se diferencian por el hecho de ser sordos o sonoros. —Puede utilizarse para ello un tipo de prueba como la indicada en el cuadro 3—.

Un segundo aspecto es el referido a la integración fonémica, es

decir, al número y orden de los sonidos en la constitución de la palabra y la habilidad del sujeto para percibirlos fuera del patrón oral. Para ello enunciaremos al niño palabras sin sentido en un gradiente en el cual aumentaría progresivamente el número de sílabas y la dificultad discriminativa de las mismas. El sujeto deberá representar los diversos sonidos en un continuo lineal en el que se respete el número de sonidos y la igualdad o diferencia de los mismos —por ejemplo, con fichas de colores; a cada sonido una ficha y a cada sonido igual, una ficha igual—.

Ejemplo: TUTIT = ■□■●■

e) *El nivel de lenguaje*: Los exámenes de nivel de lenguaje pretenden analizar la posibilidad de que el lenguaje comprensivo o expresivo del niño pueda encontrarse por debajo del nivel esperado para su edad cronológica. Se trata de una aproximación *funcional* del lenguaje que reviste especial interés en el campo de los sujetos con déficit intelectual.

Como es sabido, resulta a menudo artificial la separación entre comprensión y producción o expresión, de ahí que englobemos ambos aspectos en el siguiente listado de elementos a analizar en este apartado.

- a) Denominación de objetos (¿Qué es esto?)
- a) Reconocimiento de objetos (¿Dónde está... ?; para que el sujeto lo señale).
- b) Comprensión de órdenes (Tipo las del Terman-Merrill o las del Test Dubois-Saley).
- c) Identificaciones (Tipo Test de Descoudres):
  - c. 1. de objetos por su uso (¿con qué se bebe?)
  - c. 2. de acciones (¿qué se hace con los ojos?, ¿qué hace este niño?).
  - c. 3. de colores (Identificación, reconocimiento y nominación).
  - c. 4. de oficios (¿quién vende el pan?).
- d) Comprensión de conceptos semejantes y contrarios.

Todas estas observaciones se adaptarán al nivel expresivo y del sujeto. Con niños de pobre o nulo lenguaje expresivo se trabajará con dibujos entre los cuales deberá elegir la respuesta correcta, ya sea de "nombre", de palabra o de acción. Para este tipo de niños está especialmente indicado el Test de Peabody, que ofrece láminas en cada una de las cuales figuran cuatro dibujos; indicando al niño el "nombre" de uno de los cuatro, deberá identificarlo señalándolo.

Dentro de este apartado cabe destacar dos pruebas, El Test de Borel-Maisonny y las Escalas de Reynell de desarrollo del lenguaje.

a) *El Test de Borel-Maisonny*, es una prueba clásica que presenta la ventaja de su cómoda aplicación así como la gran receptividad que los niños suelen mostrar ante ella. Analiza tanto aspectos comprensivos como de utilización. Su aplicación es adecuada en el periodo comprendido entre los 18 meses y los cinco años. La vertiente de producción es la que, a nuestro entender encierra mayores posibilidades para el análisis del lenguaje.

b) *Las Escalas de Reynell de desarrollo del Lenguaje*. Es posiblemente la mejor prueba *enlatada* para cubrir los aspectos de desarrollo del lenguaje; con la ventaja adicional de su gran adaptabilidad frente a los sujetos con problemas auditivos. Abarca desde un año de edad hasta el séptimo año de vida. Estudia los parámetros siguientes: Comprensión verbal, Lenguaje expresivo —estructura de frase, Vocabulario, Contenido del lenguaje—.

f) *La dimensión de los procesos:*

Nos parece importante que, a parte de los análisis funcionales y de *tarea* que se efectúan sobre el lenguaje, se realice, a la vez, una aproximación de *procesos*. Se trata de integrar el análisis cognitivo en la comprensión de los problemas que el sujeto presenta en su función lingüística. Atención, Memoria, Pensamiento operacional, Sincretismo, etc., son aspectos cognitivos que siguen una evolución a lo largo del desarrollo. El lenguaje no puede ser comprendido aisladamente de todo esto. ¿Cómo podríamos entender la primera comunicación, nos diría H. Wallon, sin tener en cuenta la dimensión psicomotriz? El lenguaje es ESTRUCTURA, PROCESOS y USO FUNCIONAL, y es las tres cosas a la vez. Una visión parcial, tan sólo centrada en uno de estos aspectos tan sólo puede tener una justificación investigadora o didáctica.

Para la dimensión de *proceso* contamos con una prueba que la experiencia ha demostrado que tiene un gran valor diagnóstico. El ITPA, que tal es la prueba, implica un análisis de las funciones psicolingüísticas con una pretensión globalizadora. Esto la convierte en una prueba altamente compleja en sus posibilidades de corrección debido a lo cual se utiliza exclusivamente para aquellos sujetos en los que necesitamos una exploración global de sus habilidades psicolingüísticas. El ITPA es una prueba que tiene enormes posibilidades en cuanto a la generación de orientaciones pedagógicas para la enseñanza y reeducación del lenguaje —Kirk, S. A.; McCarthy, J. J. y Kirk, W. D. (1968), Jo Busch y Taylor, (1970)—.

En líneas generales (versión 1968) el ITPA efectúa un análisis a nivel representativo —en cuanto a recepción, asociación y expresión— y otro a nivel automático —memoria secuencial y cierres gramatical y visual—. Tanto más importante que el nivel de edad Psicolingüística que otorga el test, lo es el análisis cualitativo que permite su perfil.

Con esta breve introducción se pueden obtener las suficientes

orientaciones como para que el profesional de la psicopedagogía pueda introducir una vertiente más sólida en el diagnóstico del lenguaje. A partir de aquí, los propios resultados de tal profundización harán ver al profesional la conveniencia de ahondar aún más en esta función tan importante cual es la lingüística.

MODO de ARTIC.	SONIDOS Y PUNTO DE ARTICULACION		POSICION EN LA PALABRA			
			INICIAL	MEDIAL	FINAL	
OCLUSIVAS	[p] (BILABIAL)	Peso Puro	Mapa Copa			
	[t] (LINGUODENTAL)	Tiza Toca	Bota Tinta		Test	
	[k] (LINGUOVELAR)	Casa Queso	Roca Poco			
	[b] (BILABIAL)	Bar Baño	Cambiar Tumba			
	[d] (LINGUODENTAL)	Dedo Dra	Conde Toldo			
	[g] (LINGUOVELAR)	Guapo Gordo	Tengo Congo			
	FRICATIVAS	[f] (LABIODENTAL)	Fuego Falda	Café Gafas		Golf
[θ] (LINGUO INTER-DENTAL)		Cine Zorro	Raza Lazo		Luz Paz	
[s] (LINGUOALVEOLAR)		Sano Sol	Mesa Piso		Tres Lunes	
[j] (LINGUOPALATAL)		Yema Hierba	Mayo Playa			
[x] (LINGUOVELAR)		Jefe Gente	Mujer Hija			
AFRICADAS		[ç] (LINGUOPALATAL)	Chico Chiste	Coche Ocho		
		[i] (LINGUODENTAL)	Yeso Hielo	Cónyugue		
	NASALES	[m] (BILABIAL)	Mano María	Cama Ama		
[n] (LINGUO DENTAL)		Nudo No	Rana Cena		Sarten Ratón	
[ɲ] (LINGUPALATAL)		Ñoño	Año Niño			
LIQUIDAS	[l] (LINGUOALVEOLAR)	Lado Lobo	Palo Cielo		Arbol Papel	
	[ʎ] (LINGUOPALATAL)	Llama Llorar	Calle Pollo			
VIBRANTES	[r] (LINGUOALVEOLAR)	Torpe Termo	Pera Toro		Deber Mujer	
	[rr] LINGUOALVEOLAR)	Rama Rosa	Carro Torre			

GRUPO	POSICION EN LA PALABRA		
	INICIAL	MEDIAL	DESPUES DE CONSONANTE
BL	Blusa	Tabla	Tiembla
	Blindar	Sable	Rambla
BR	Brazo	Cabra	Hombre
	Bruto	Libre	Sombra
CL	Clima	Tecla	Esclavo
	Clavo	Recluta	Inclinar
CR	Crema	Demócrata	Incrédulo.
	Crudo	Recreo	Escribir
DR	Drama	Padre	Esdrújula
	Droga	Cuadro	Andrajo
FL	FLaco	Rifle	Influjo
	Flota	Aflu	Inflar
FR	Frase	Sufre	Alfredo
	Fruta	Cofre	Disfrutar
GL	Gloria	Siglo	Tinglado
	Globo	Senglar	Ingles
GR	Grano	Negra	Ingrato
	Grito	Tigre	Cangrejo
PL	Plato	soplo	Desplumar
	Pluma	Copla	Amplio
PR	Prado	Depresión	Imprimir
	Primo	Oprimir	Comprar
TR	Trigo	Potro	Estrella
	Tropa	Cuatro	Estraño
TL		Atlas	
		Atleta	

GRUPO	MEDIAL
SM	Asma
	Esmalte
SP	España
	Esperanza
SC	Escribir
	Escalera
SN	Asno- Cisne
ST	Estatua-Castillo
SD	Esdrújula
MP	Lámpara-Campeón
LF	Alfalfa
	Olfato
PT	Apto
	Capturar
NG	Cangrejo
SL	Sangre
	Eslabón
SZ	Eslora
	Escenario
NT	Escindir
	Cantor
NF	Tonto
	Anfora
RL	Ninfa
	Carlos
RD	Perla
	Morder
SF	Tardar
	Desfalco
	Desfile

MODO de ARTIC.	SO I PUNT D'ARTICULACIÓ	POSICIÓ DINS LA PARAULA		
		INICIAL	MEDIAL	FINAL
OCLUSIVAS	[p] (BILABIAL)	POBLE PARE	SOPA TROMPETA	SERP COP
	[t] (LIGUOVELAR)	TAULA TREN	PINTA BATA	TOT TEST
	[k] (LIGUOVELAR)	CAP CANTAR	TACA BARCA	POC PARC
	[b] (BILABIAL)	BATA BLAU	SABO TIMBAL	TUB VERB
	[d] (LINGUODENTAL)	DIA DONA	CORDA RODA	
	[g] (LIGUOVELAR)	GAT GRAN	VEGADA CARGOL	
	FRICATIVES	[f] (LABIODENTAL)	FOC FOSC	ESTUFA DESFER
[s] (LINGUOALVEOLAR)		SOL CINC	PASSAR PLACA	CALCES MARC
[ʃ] (LINGUOPALATAL)		XOCOLATA XOTET	CAIXA	CALAIX
[v] (LABIODENTAL)		VACA VERD	AVUI INVENT	
[z] (LINGUOALVEOLAR)		ZERO ZONA	TRAPEZI ONZE	
[ʒ] (LINGUOPALATAL)		GERRO GELAT	TARONGE PUJA	
NASALES		[m] (BILABIAL)	MARE MAR	POMA GERMA
	[n] (LINGUODENTAL)	NAS NO	DONA ONTE	NIN TORN
	[ɲ] (LINGUOPALATAL)	NYARRO NYANDU	MUNTANYA CABANYA	ANY PUNY
	LIQUIDAS	[l] (LINGUOALVEOLAR)	LAVABO	PLAT
[ʎ] (LINGUOPALATAL)		LLUNA LLANUA	ALTRE ULLS FULLA	FIL ULL ELL
VIBRANTES		[r] (LINGUOALVEOLAR)		PARE
	[rr] (LINGUOALVEOLAR)	RATA ROS	PORTA. CARRO TERRA	MOTOR





<b>AFRICADAS</b>	[ts ] (LINGUODENTAL)		POTSER	TOTS POTS
	[dz ] (LINGUO ALVEO- LAR)		DOTZE	
	[ç ] (LINGUOPALA- TAL)	TXEC	COTXE	DESPATX
			DESPATXAR	ESTOIG
	[dʒ ] (LINGUO PALA- TAL)		METGE FETGE	

GRUP	POSICIÓ DINS LA PARAULA		
	INICIAL	MEDIAL	DESPRÈS DE CONSONANT
BL	BLAT BLEDA	PROBLEMA CABLE	RAMBLA SEMBLANT
BR	BRANCA BREU	CABRA FABRICA	OMBRA CAMBRA
CL	CLAU CLIMA	TECLA OCCLUSIO	ESCLAU INCLOURE
CR	CREAR CRIT	DEMOCRATA ACREDITAR	ESCRIURE INCREMENT
DR	DRAMA DROGA	QUADRE PEDRA	MANDRE
FL	FLOR FLAMA	RIFLE AFLUENT	INFLAR INFLUIR
FR	FRACAS FRESA	SOFRE COFRE	ENFRONT DISFRESSAR
GLA	GLOP GLOSSA	SEGLE AGLUTINAR	ANGLES ESGLÉSIA
GR	GRA GRUTA	AGRE AGRAIR	INGRAT DISGREGAR
PL	PLAT PLEGAR	REPLA DEPLORABLE	AMPLE OMPLIR
PR	PREC PRIMAVERA	OPRIMIR DEPRESSIO	COMPRAR IMPRENTA
TR	TROBAR TRUNYELLA	QUATRE BATRE	ESTRELLA EXTRANY
TL		ATLAS ATLETA	

GRUP	POSICIÓ MEDIAL
SM	ESMALT
SP	ESMUSAR ESPANYA ESPANTAR
SC	ESCOPETA ESCRIURE
SN	BESNET/ DESNIVELL
ST	CASTELL/ESTATUA
SD	ESDEVENIR
MP	CAMPAMENT/CAMPIO
LF	ALFABET ALFIL
PT	CAPTAR APTE
NG	CONGRES ANGOIXA
SL	ESLORA
SZ	ESCENA
NT	ANTIC ANTENA
NF	ANFOS INFART
RL	PARLAMENT PERLA
RD	CORDA CARDENAL
SG	ESGLAI ESGLÉSIA
SF	DESFER DESFILAR

## DISCRIMINACION FONEMICA

o-i	hoja-hija
o-o	cola-cola
u-a	cura-cara
a-o	alma-olmo
e-a	este-esta
b-p	bar-par
p-p	pan-pan
b-m	bata-mata
n-n	nuez-nuez
f-s	fin-sin
l-r	luso-ruso
	caja-caza
t-d	toma-doma
t-v	tengo-vengo
l-ll	lama-llama
f-f	faro-faro
r-r	para-parra
g-g	gato-gato
k-g	cama-gama
f-b	foro-boro
	caza-caza
pr-p	pregón-pegón
pl-p	plato-pato
fr-fr	freno-freno
fl-f	flecha-fecha
fr-br	frotre-brote
fr-fl	franco-flanco
tr-tr	trampa-trampa
dr-d	drama-dama

## BIBLIOGRAFIA

- BOREL-MAISONNYS, S.: 1973, *Langage oral et écrit*. Delachaux et Niestlé, 4ª edic. Paris.
- BLOOM, L /LAHLEY, M.: 1978, *Language Development and Language Disorders*. Wiley and Sons. New York.
- BUSTOS, I.: 1981, *Reeducación de problemas de la voz*. Cepe. Madrid.
- CORREDERA, T.: 1949, *Defectos de la dicción infantil*. Kapelusz. Buenos Aires.
- CRYSTAL, D.: 1981, *Introduction to langage Pathology*. E. Arnold Ltd. Londres. (Trad: Cátedra. Madrid. 1983).
- CRYSTAL, D. Y OTROS : 1976, *The grammatical analysis of language disability: a procedure for assessment and remediation*. London: Arnold. (Trad: Médica y Técnica. Barcelona, 1983).
- HALLYDAY, M. A. K.: 1976, *Explorations in the Functions of Langage*. E. Arnold. Ltd. London.
- HERNANDEZ PINA, F.: 1984, *Teorias psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. E. Siglo XXI. Madrid.
- INGRAM, D.: 1978, *Phonological disability in children*. E. Arnold. London. (Trad: Medica y Técnica. Barcelona. 1983).
- KIRK, S. A./MC CARTHY, J. J./ KIRK, W. D.: 1968, *The illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. E. Urbana. Illinois. University of Illinois Press.
- KIRK, S. A./KIRK, W. D.: 1976, *Psycholinguistic learning disabilities: diagnosis and remediation*. University of Illinois Press. Urbana.
- MATA, I/GARRIGA, M.: 1974, *Quadres de fonologia catalana per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura*. Vox-Biblograf. Barcelona.
- 1978, *Cuadros de fonología castellana para la enseñanza de la lectura y la escritura*. Vox-Biblograf. Barcelona.
- MELGAR, M.: 1980, *Como detectar al niño con problemas del habla*. Trillas. Mexico.
- PERELLO, J./MAS, J./SURIA, M. D.: 1973, *Exploración fonoaudiológica*. E. Científico-Médica. Barcelona.
- QUILIS, A./FERNANDEZ, J.: 1982, *Curso de fonética y fonología españolas*. C.S.I.C. Madrid.
- QUILIS, A.: 1985, *El comentario fonológico y fonético de textos*. Arco Libros. S. A. Madrid.
- SADEK-KHALIL, D.: 1979, *Un test de langage*. Delachaux et Niestlé. Suisse. (Trad: Médica y Técnica. Barcelona. 1981).
- SERRA I RAVENTOS, M: 1976, "Métodos y índices para el estudio psicológico y patológico del lenguaje". *Anuario de Psicología*. 15. 1976 (2); 171-196.
- SIGUAN, M.: 1983, *Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia*. Public. Edic. Univ. Barcelona.
- SIGUAN, M./COLOMINA, R./VILA, I.: 1986, *Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil*. E. Eumo. Vic.
- ZAZZO, R.: 1970, *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*. Delachaux et Niestlé. Suisse. (Trad: Fundamentos. Madrid. 1977).

## SUMMARY

Considering the lacks in respect of the exploration of the language we can find in the diagnostic practise in connection with the scolar downfall, this present paper offers some general guid-lines of actuation. We analyze relatives aspects of actuation of the organs and sistems of phonation, the articulatory examination, to the discrimination and phonetic integration, as well as the level of language.





