

EDUCACIÓ i CULTURA - 7



EDUCACIÓ i CULTURA - 7





Universitat de les Illes Balears

Departament de Ciències de l'Educació

revista mallorquina de pedagogia

núm. 7



"EDUCACIÓ I CULTURA". Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 7.
Revista del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB).

Director i fundador: Antoni J. Colom Cañellas.

Consell de Redacció: M. Carme Fernández Bennàssar, Gabriel Janer Manila, Jaume Oliver Jaume, Eduard Rigo Carratalà, Bernard Sureda Garcia, Jaume Sureda Negre.

Subscripcions: CIDA. C/Patronat Obrer, 30. Preu: número 943/1000.

© Els autors i Secretariat de Publicacions i Intercanvi Científic de la UIB, 1989.

Edició: Departament de Ciències de l'Educació.

Coberta: Jaume Falconer.

Dipòsit legal: PM 523-1982.

Impremta *POLITÈCNICA* - Troncoso, 3- Tel. 71 26 60- 07001 Palma (Balears).

ÍNDIX

LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT A LES BALEARS

*L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears i la
formació del professorat.* F. Salvà Mut

7 - 25

Els centres de Professors i la formació permanent del professorat.

A. Catalan Fernàndez

27 - 38

*Proposta metodològica per a les pràctiques de l'Escola Universitària de Formació
del Professorat d'EGB de les Illes Balears.* M. A. Riera, M. Mir i M. R. Rosselló

39 - 52

*Interessos professionals i valoració de la docència no universitària dels alumnes
del CAP.* J. Cañellas i M. Palou

53 - 69

L'educador d'adults. Aproximació a la seva dinàmica i funcionalitat.

E. Al·lès Pons, C. Dopico Tarrafeta i M. J. Mairata Creus

71 - 87

*La necessitat de cooperació de l'escola amb les institucions sòcio-culturals:
implicacions en l'àmbit de la formació del professorat.* M. I. Pastor i Homs

89 - 97

Consideraciones acerca de la formación continua de profesoras respecto al video.

J. Salinas Ibáñez

99 - 119

*Expectativas ocupacionales y/o profesionales de los futuros diplomados en EGB en
la Comunidad de las Islas Baleares.* M. C. Fernández Bennàssar

121 - 138

ESTUDIS

L'Escola Metodista de Capdepera.

C. M. Amengual Florit i A. Ballester Colom

141 - 156

Els serveis de préstec d'objectes dels museus britànics a final del segle XIX: un intent pioner d'educació en el museu. **M. I. Pastor i Homs**

157 - 167

Ciències Mèdiques i Ciències de l'Educació: una interacció amb història. (Notes per a una contextualització de Joan Ignasi Valenti).

A. Contreras, A. Garcia i J. Oliver

169 - 177

La Educational Sociology y su incidencia en el desarrollo de la Sociología de la Educación. **M. X. March Cerdà**

179 - 194

El entorno social de la Pedagogía Ambiental.

A. J. Colom Cañellas i J. Sureda Negre

195 - 223

La teoría de la Atribución y el rendimiento escolar.

A. Vázquez Alonso i A. Manassero Mas

225 - 241

Evaluación de procesos cognitivos a lo largo de la escolarización.

X. Bornàs, J. T. Escudero, F. Serra i M. Servera

243 - 258

Influencia de la madurez perceptiva visual y visomotora en la técnica de iniciación a la escritura "Le Bon depart": **V. Nuño Marijuan**

259 - 269

ENTREVISTA

Entrevista a Mme. F. L. Dubreucq.

273 - 287

**LA FORMACIÓ DEL
PROFESSORAT A LES BALEARS**

Educació i Cultura
(UIB) núm. 7 1989

**L'INSTITUT DE CIÈNCIES DE
L'EDUCACIÓ DE LA UNIVERSITAT DE
LES ILLES BALEARS I LA FORMACIÓ
DEL PROFESSORAT**

Francesca Salvà Mut

En el context d'aquest nombre de la revista *Educació i Cultura* dedicat especialment al professorat, aquest article té com a objecte la intervenció de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears en la formació del professorat. En primer lloc, i atesa la seva gran incidència en el tema, em referesc a l'origen i evolució dels ICE i del nostre en particular des de la seva creació amb la Llei General d'Educació de 1970 fins a la seva regulació pels Estatuts propis de cada universitat. A continuació es descriu la intervenció de l'ICE de la UIB en la formació i el perfeccionament del professorat, fent un breu recorregut per cada un dels diferents tipus d'accions que duu a terme actualment. I per acabar, algunes reflexions sobre la situació actual i les perspectives actuals.

1. L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears: orígens i evolució

1.1. Primera època: fins al 1982

Els instituts de Ciències de l'educació neixen amb la Llei General d'educació de 1970. Es tracta d'una època crucial per a la reforma de l'educació del nostre país i es pretén que aquests instituts hi tinguin un paper fonamental: el del perfeccionament del professorat en exercici i la formació pedagògica en la formació inicial. Així, els ICE, integrats directament a cada una de les universitats, s'han d'encarregar de (Ministeri d'Educació i Ciència, 1976, 45):

- a) la formació docent dels universitaris que s'incorporin a l'ensenyament en tots els nivells;
- b) el perfeccionament del professorat en exercici i del que ocupi càrrecs diferents;
- c) realitzar i promoure investigacions educatives;
- d) prestar serveis d'assessorament tècnic a la mateixa universitat i a d'altres centres del sistema educatiu.

També, en referir-se a les condicions que haurà de reunir el professorat dels diferents nivells, la LGE assigna un importantíssim rol als ICE en la mesura que estableix (Ministeri d'Educació i Ciència, 1976, 57-58), a més de la titulació mínima, una formació pedagògica adequada a cura dels ICE que afecta des dels professors de pre-escolar i educació general bàsica (que l'adquiriran a les escoles universitàries corresponents amb la supervisió dels ICE) fins als d'educació universitària (l'adquiriran en els ICE durant el període de doctorat o de la seva educació com a professors ajudants), passant pels professors de batxillerat, de formació professional i d'escoles universitàries (després de la titulació científica respectiva mitjançant cursos intensius als ICE).

Però passen dotze anys entre la promulgació de la LGE i la creació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la nostra Universitat. Abans, el 1976, es crea una delegació dels ICE de les universitats catalanes a

Palma, atesa la necessitat del certificat d'aptitud pedagògica (CAP) per part dels professionals que sortien dels centres universitaris que tenien aquí les universitats catalanes i que es volien dedicar a l'ensenyament (recordem que el CAP era necessari per presentar-se a les oposicions de professor d'EGB i d'institut). Però aquesta delegació funcionava sols amb un director i sense dotació econòmica. Va tenir, per tant, un funcionament mínim: el curs per a l'obtenció del CAP i algunes activitats amb el suport de diverses institucions. Malgrat tot, crec que és interessant un breu comentari d'aquestes activitats realitzades des de 1976 fins a la creació de l'ICE a final de 1982, perquè són l'embrió d'algunes de les més importants que ha realitzat posteriorment i indiquen algunes de les línies d'actuació que després se seguiran.

CURS ACTIVITATS DE FORMACIÓ	76/7	77/8	78/9	79/ 80	80/1	81/2
CATALÀ PER A PROFESSORS D'EGB	X					
CURSOS DE RECICLATGE PER A MESTRES		X	X	X		
CURS DE CATALÀ PER A UNIVERSITARIS. CASTELLANOPARLANTS		X				
CURSOS DE CATALÀ PER A UNIVERSITARIS					X	X
CURS CATALÀ FUNCIONARIS AJT. DE PALMA	X					
SETMANES DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA		X	X	X	X	X
ESCOLA D'ESTIU (en col.laboració STEI)			X			
CURS ESPEC. PED. TERAP. PER A PROF. D'EGB			X			
CURS DE MÚSICA CORAL A MALLORCA				X	X	
CERTIFICAT D'APTITUD PEDAGÒGICA	X	X	X	X	X	X

Font: ICE, UIB, 1983, 1984, 1985. Elaboració pròpia.

Observam que, junt amb el certificat d'aptitud pedagògica, el paper preponderant correspon a les accions lligades a la normalització lingüística, a l'especialització/reciclatge del professorat d'EGB i al que de forma genèrica podem anomenar activitats de renovació pedagògica (setmanes de Renovació Pedagògica i Escola d'Estiu). També en aquests anys se situen els inicis de la intervenció de l'ICE en el camp de la música.

Cal referir-se també al fet que ja des del principi les accions de l'ICE tingueren un caire unitari i aquest Institut assumí un paper de possibilitador d'activitats proposades per departaments universitaris, grups de mestres, i ressenyar, en aquest aspecte el caire capdavanter de moltes de les activitats esmentades.

Aquests anys, a més d'aquestes activitats que podríem anomenar pròpiament de perfeccionament i formació, es va iniciar una important tasca en dos vessants també significatius: la investigació i les publicacions.

1.2. Segona època: de la creació de l'ICE a la Llei de reforma universitària

L'ICE fou creat per OM publicada al BOE amb data de 17 de setembre de 1982, i posteriorment fou dotat de personal i recursos econòmics. La Universitat va cobrir –a més de la ja existent plaça de director– les de director adjunt, cap del Departament d'Investigació Educativa, secretari general i cap de negociat. El MEC va aportar-hi dos professors d'EGB, un de formació professional, un de batxillerat i un especialista en mitjans àudio-visuals, així com una dotació econòmica de 2.400.000 ptes. en concepte de despeses de funcionament.

Consultats prèviament els professors, directors i inspectors, es va fer la programació de 1983, ja molt més àmplia i complexa. A més del notable increment d'activitats de formació en la línia de les d'anys anteriors, assenyalaria, com a fet més destacable, l'inici dels seminaris permanents: grups de professionals de l'ensenyament que treballen

conjuntament en temes concrets, generalment amb l'objectiu de possibilitar canvis curriculars; també la definició d'una política editorial que veuria els seus fruits els anys següents.

Un altre element important fou la descentralització: es tractava de possibilitar certa presència de la Universitat a les altres illes i fins i tot a d'altres indrets de Mallorca. En primer lloc es feren contactes amb els consells insulars d'Eivissa-Formentera i de Menorca i ja a finals de 1983 es va constituir la Delegació de l'ICE a Menorca.

La retirada per part del MEC d'ajuts econòmics i personals als ICE l'estiu de 1984 va suposar un tall i una situació *d'impasse* important: passen de ser els artífexs de la formació pedagògica inicial i permanent que marcava la Llei General d'educació a una situació en la qual el mateix MEC els retira el suport. Així, l'any que havia de ser el de la consolidació del nostre ICE fou potser el pitjor de la seva curta però moguda història.

En el nostre cas, la Universitat de Palma manté l'ICE aportant-hi tots els recursos humans i materials. I és aquest fet el que, per una banda, el manté, mentre que per l'altra transforma la seva orientació fent que sigui la Universitat el seu focus preferent d'incidència, malgrat que s'intenta complir les darreres recomanacions del Ministeri de col·laborar, i de forma especial amb els centres de professors, en la tasca de reciclatge i perfeccionament.

Quant a les activitats realitzades, potser destacaria l'inici real de la descentralització (a la memòria d'aquest any (1984) hi figuren ja les accions dutes a terme a Menorca, Eivissa i Manacor), els fruits d'alguns seminaris permanents, l'increment de les accions destinades al nivell universitari, l'anul·lació d'activitats dirigides a nivells no universitaris i l'edició de nou llibres inclosos a les diferents col·leccions. Cal que ens referim també al capítol d'investigacions, en el qual es reberen subvencions per realitzar estudis concrets, i a l'Escola de Pedagogia Musical, que apareix per primera vegada com a tal a la memòria de l'ICE.

L'any 1985 és definitiu per a la Universitat espanyola, atès el període constituent en el qual totes les universitats es veuen implicades

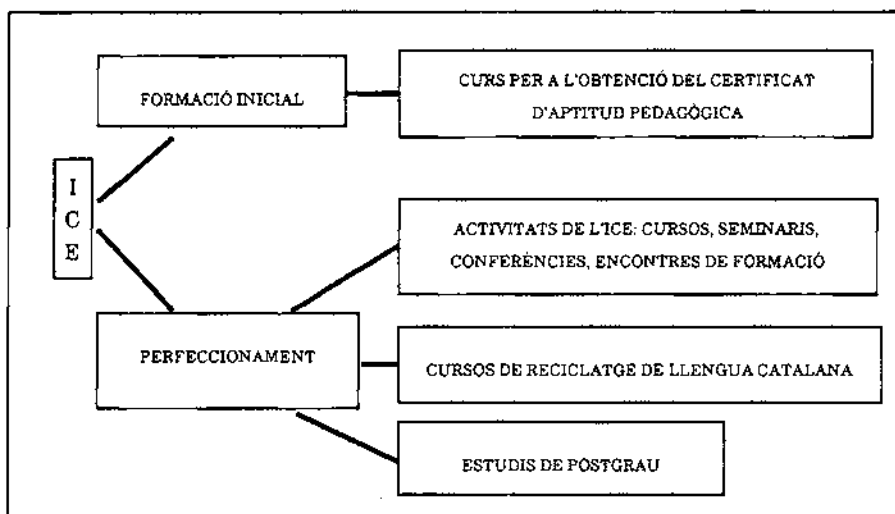
amb la redacció dels seus estatuts i amb la necessària adaptació a la Llei de reforma universitària. I són els estatuts de cada universitat els que defineixen la naturalesa i les funcions del seu Institut de Ciències de l'Educació. En el nostre cas, els Estatuts de la UIB, a la seva disposició addicional primera, es refereixen a l'ICE com a "un Ens Universitari que exerceix funcions de formació i perfeccionament del professorat, de recerca i d'assessorament tècnic en els diferents nivells educatius. Hi podran complir dedicació professors de la Universitat, que hi seran adscrits o no per acord del Consell Executiu. El seu Director l'elegirà el Consell de l'Institut i el nomenarà el Rector".

Això implica la consolidació de l'ICE com a institut universitari i la superació de la crisi derivada de la retirada del suport ministerial. A la memòria de l'ICE d'aquest any es parla també d'una consolidació funcional: és el tercer any de funcionament, s'ha accedit a millors instal·lacions i es considera que s'ha arribat als graus d'eficàcia organitzativa a què quantitativament i qualitativa pot arribar amb la situació actual i amb la que es preveu per al futur. Les activitats segueixen la tònica iniciada l'any anterior: s'incrementen les accions dirigides a la universitat en detriment de les d'altres nivells, malgrat que es manté encara un volum d'activitats important a l'ensenyament no universitari.

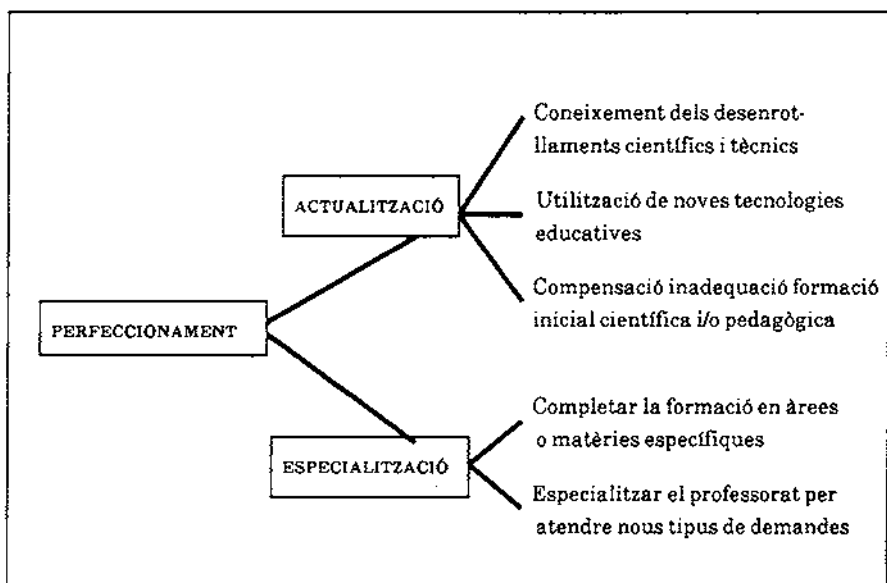
Els anys següents impliquen la consolidació de l'actuació de l'ICE en el nivell universitari i en les tres línies fonamentals que l'han definit des del principi, que si bé a vegades estan molt lligades tenen entitat pròpia: formació i perfeccionament del professorat, investigació i publicacions. Hi hem de destacar, però, una novetat important: la dels cursos de llarga durada que s'iniciaren amb els Cursos de Reciclatge de Llengua Catalana durant el curs 1985-86 i han continuat, cada cop amb més força, amb els Estudis de postgrau.

2. La intervenció de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears en la formació inicial i el perfeccionament del professorat

La intervenció de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB en la formació inicial i el perfeccionament del professorat es fa amb accions molt diverses per les seves característiques, els destinataris, el grau de complexitat, etc. Les podem agrupar d'acord amb les següents tipologies:



El curs per a l'obtenció del Certificat d'Aptitud Pedagògica està dirigit a la formació psicopedagògica inicial dels llicenciats que volen exercir la docència a l'ensenyament secundari. Les accions en matèria del perfeccionament les podem agrupar, segons que estiguin encaminades a cobrir uns o altres objectius, de la següent forma: ¹



Els Cursos de Reciclatge de Llengua Catalana s'inclouen en el camp de l'actualització del professorat, ja que el seu objectiu és compensar una formació inicial inadequada per a l'acompliment de la legislació educativa quant a l'ensenyament en i del català. Les activitats de l'ICE es dirigeixen sobretot a l'actualització, mentre que els postgraus són fonamentalment estudis d'especialització. En aquest intent classificador, i atès que la seva voluntat és aclaridora, hem d'afegir que les fronteres entre l'un i l'altre tipus d'objectius no són estrictes i que ens podem trobar, per exemple, amb activitats de l'ICE amb objectius que podem incloure més aviat en el camp de l'especialització que en el de l'actualització.

2.1 El certificat d'aptitud pedagògica (CAP)

El Curs per a l'obtenció del Certificat d'Aptitud Pedagògica (CAP) té com a finalitat la formació psicopedagògica inicial dels llicenciats per exercir la docència a l'ensenyament secundari.

Tal com hem vist en parlar dels orígens de l'ICE, la necessitat del CAP per presentar-se a oposicions fou la causa més important de la creació a Palma, ja des de 1976, d'una delegació dels ICE de les universitats catalanes. Des d'aleshores anualment s'organitza el curs per obtenir el CAP. I si el seu objecte no ha variat amb els anys, sí que ho han fet els objectius concrets del curs i la seva estructura i metodologia, que han evolucionat, dins els límits pressupostaris i organitzatius que té, cap a una major complexitat i aprofundiment.

Actualment s'estructura en dos cicles: el primer de tipus teòric i el segon de pràctiques en un centre d'ensenyament mitjà. El primer cicle està format per dos cursos –un de Programació Didàctica i un de Psicologia de l'Adolescència– amb una durada total de 26 hores, un cicle de conferències sobre problemàtiques concretes de l'ensenyament i una sèrie de seminaris sobre didàctiques especials.

El segon cicle es realitza sota la supervisió d'un tutor i en l'àmbit d'un dels seminaris existents en el centre de BUP o FP en el qual es fan les pràctiques. Els seus objectius concrets són els següents (Institut de Ciències de L'Educació, 1987):

- Aplicar els coneixements teòrics assimilats en el primer cicle tant pel que fa referència al coneixement de la psicologia dels alumnes com a la programació de les activitats docents.
- Conèixer l'organització i les activitats del seminari, i manejar una bibliografia àmplia i aprofundir en el coneixement dels programes oficials de les matèries que s'hi imparteixen.
- Conèixer les tasques pròpies de l'acció tutorial i d'una adequada avaluació i adonar-se de la seva importància.
- Realitzar la màxima activitat docent possible, duent a terme les programacions elaborades.

- Conèixer l'estructura i el funcionament d'un centre de l'ensenyament mitjà.
- Conèixer el projecte de reforma de l'ensenyament mitjà, tot aprofundint en el que pertoca al propi seminari.
- Tenir una noció dels diversos projectes en funcionament (Atenea, Mercurio, Orientació Escolar, etc.) i de les possibilitats actuals de perfeccionament del professorat (CEP, ICE, escoles d'estiu, any sabàtic, etc.).

Per superar positivament aquest cicle cal que l'alumne aconsegueixi un mínim de crèdits, realitzi una memòria sobre les pràctiques dutes a terme i que la seva tasca sigui valorada globalment com a positiva pel tutor i l'equip coordinador. Les activitats concretes que es proposen, amb diversos graus d'importància i obligatorietat, són l'assistència a les classes del professor tutor o altres professors del seminari, la pràctica docent, la participació en reunions d'equips de professors o de centre, la realització d'activitats extraescolars, etc. La descripció i la reflexió sobre aquestes activitats constitueixen la part més important de la memòria que l'alumne ha de realitzar.

2.2. Les activitats de l'ICE

Amb aquesta denominació feim referència a un conglomerat d'activitats dirigides fonamentalment al perfeccionament del professorat que per raons històriques, així com per les seves característiques, són el que anomenem activitats de l'ICE. Com a elements diferenciadors diria que són generalment de curta durada i que l'ICE n'és el responsable i el que hi decideix, mentre que les altres accions generalment són molt determinades per la Universitat, la qual encarrega a aquest institut la seva gestió, administració, etc.

El programa anual d'activitats s'elabora gairebé exclusivament a partir de les peticions dels departaments universitaris, ja que es considera que la tasca de l'ICE ha de ser fonamentalment possibilitadora

i de col.laboradora en les activitats de formació d'aquests. Això no exclou, evidentment, que el mateix ICE organitzi activitats concretes on col.labori a partir de sol.licituds diverses.

Per donar una idea de la tipologia i les característiques d'aquest tipus d'accions em referiré breument a les que s'han dut a terme durant 1988 i a les que es té previst fer l'any 1.989. Durant el 1988 es varen realitzar un total de trenta-cinc activitats: vint-i-set cursos, dos cicles de conferències, quatre seminaris i dos encontres de formació. La majoria de cursos tingueren una durada de deu a trenta hores i foren de nivell universitari però no anaven dirigits estrictament al professorat sinó també a postgraduats en general i a estudiants de darrers cursos de llicenciatura i de programes de doctorat. Els dos cicles de conferències estaven dirigits a estudiants universitaris i els seminaris tingueren temàtiques i característiques molt diferenciades: des d'un cicle a cura del Centre Superior d'Investigacions Científiques fins a l'històric Seminari Permanent de Català passant pel ja tradicional de Moviments Socials i Ideologies a la Mallorca Contemporània. Quant al que de forma genèrica anomenam encontres de formació, que inclou jornades, congressos, etc., es va col.laborar en un sobre Estimulació Precoç dirigit a professionals i en un sobre la Síndrome de Down per a pares.

La previsió per a l'any 1989 és realitzar unes cinquanta activitats de les quals la majoria (una quarantena) són cursos de molt diversa durada dels quals si bé la majoria continuen sent de deu a trenta hores, ja n'hi ha entorn del 30% que duraran més de trenta hores. Hi ha prevists també el Seminari Permanent de Català i el de Moviments Socials i Ideologies a la Mallorca Contemporània, tres cicles de conferències i la col.laboració en cinc trobades de formació de temàtiques molt diverses: Genètica de Poblacions, Biologia de la Nutrició, Literatura Infantil i Juvenil, Protecció del Menor i Història de l'Educació als Països Catalans.

2.3 Els Cursos de Reciclatge de Llengua Catalana per al professorat

Els Cursos de Reciclatge de Català tenen com a objectiu proporcionar als ensenyants els instruments científics i didàctics per a l'ensenyament en llengua catalana, més concretament "pretenen dotar els ensenyants d'uns coneixements lingüístics, didàctics i de geografia, història i literatura suficients per a capacitar-los després per al seu ensenyament als infants de les illes Balears" (Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, 1986, 1).

La Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear va signar, a final de 1985, un conveni de col·laboració amb la Universitat de les Illes Balears² per a la realització d'aquests cursos. La UIB va encarregar aquesta tasca al seu Institut de Ciències de l'Educació. Aquest conveni s'ha anat renovant des del curs 1985-86 fins avui i, a pesar de problemes pressupostaris que a vegades n'han obstaculitzat el desenrotllament normal, l'ICE organitza anualment els cursos de Reciclatge de Català per als ensenyants.

Una de les primeres accions que es feren, un cop signat el primer conveni de col·laboració per al Reciclatge, fou revisar els programes que hi havia i reelaborar-los, reelaboració que fou aprovada per la Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear i publicada al BOCAIB de 30 de gener de 1986. Així, el Reciclatge està dividit en diferents nivells i matèries, tal com s'exposa a continuació (Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, 1986):

- NIVELL LLINDAR,³ que té com a objectiu possibilitar l'aprenentatge, ús i pràctica de la llengua catalana al professorat no catalanoparlant:

- Llengua 60 h
- Pràctica 60 h

- NIVELL I:

- Llengua Catalana I (lingüística, fonètica, ortografia, semàntica i lexicologia) 60 h

- Cultura I (el medi natural, la població, els sectors econòmics i la realitat territorial) 50 h
- NIVELL II:
 - Llengua Catalana II (sintaxi i sociolingüística) 60 h
 - Cultura II (història, art i cultura) 50 h
 - Didàctica de la Llengua I (introducció general, didàctica de l'aprenentatge d'una llengua, la programació general de llengua) 60 h
- NIVELL III:
 - Llengua Catalana III (història de la llengua, sociolingüística) 60 h
 - Cultura III (literatura catalana) 50 h
 - Didàctica II (aprenentatge de la lectura i l'escriptura) 30 h

Una de les característiques dels Cursos de Reciclatge ha estat, des del principi, la seva descentralització. Ja durant el curs 1985-86 es varen fer a Palma, Inca, Manacor, Menorca (Ciutadella i Maó), Eivissa i Formentera. Amb posterioritat s'han realitzat a Sóller i a Artà. Aquest tipus d'organització i la complexitat dels programes han fet necessària l'existència, a més del coordinador general del Reciclatge, dels coordinadors de zona, que tenen cura de la infraestructura i altres qüestions concretes d'organització de la seva zona, i els coordinadors de matèria, que s'encarreguen de l'assessorament tècnic i de la coordinació científica i metodològica dels programes de la seva matèria (Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, 1986).

El Projecte per a la formació en llengua catalana del professorat d'ensenyament mitjà

Els programes dels Cursos de Reciclatge, així com la titulació i situació professional dels assistents, evidencien la seva inadequació per a l'ensenyament mitjà. A partir d'aquesta valoració, així com de la legislació vigent en matèria de normalització lingüística i de la inexistència d'un projecte de formació en llengua catalana específic per al professorat d'ensenyament mitjà, el Centre de Professors de Palma ha elaborat un projecte per a la realització de l'esmentada formació. La seva finalitat és possibilitar a tots els ensenyants de BUP, COU i FP l'adquisició dels "coneixements necessaris per poder impartir classes de qualsevol assignatura en llengua catalana i facilitar la informació necessària per poder-lo dur a terme en les millors condicions possibles (llibres de text, vídeos didàctics, programes d'informàtica, i tot el material auxiliar d'utilitat)" (Centre de Professors, 1988).

La formació constaria de dues fases: una primera d'iniciació dirigida exclusivament al domini oral i escrit de la llengua catalana d'una durada aproximada de setanta hores; i una segona de perfeccionament i estudi del lèxic específic amb l'objecte de donar els coneixements específics de l'assignatura que cada professor imparteix i que tindria una durada aproximada de vint hores. També es proposa, com a fase prèvia, un curs introductori per al professorat castellanoparlant d'una durada aproximada de vuitanta hores.

2.4 Els Estudis de Postgrau

El Reial Decret 185/1985, de 23 de gener, pel qual es regula el tercer cicle d'estudis universitaris, l'obtenció i expedició del títol de doctor i altres estudis de postgrau, estableix que –d'acord amb la Llei de reforma universitària– les universitats, a través dels centres corresponents, podran impartir ensenyaments per a titulats superiors sobre camps dels

saber propis de la carrera de procedència o de caràcter intercurricular i especialment orientats a l'aplicació professional d'aquests sabers. Els que superin aquests ensenyaments podran obtenir el corresponent títol o diploma de postgrau de la universitat que imparteix els estudis.

La Universitat de les Illes Balears realitza, en el marc d'aquesta legislació i des del curs 1987-88, diversos cursos d'especialització per a postgraduats. El paper de l'ICE, llevat de peticions concretes que per diverses raons estan des del principi molt determinades, és la d'informar, gestionar i tramitar les propostes al vice-rectorat corresponent. Així mateix s'encarrega de la gestió econòmica i administrativa, mentre que són els departaments universitaris els responsables de l'organització i direcció de cada un dels estudis.

Els primers cursos es feren a petició del Ministeri d'Educació i Ciència, amb un objectiu molt definit: l'especialització de professors d'EGB, funcionaris del MEC, per tal de comptar amb els recursos humans necessaris per dur a terme una política educativa d'atenció a aspectes i sectors fins ara bastant marginats del sistema educatiu normal. Es tracta dels cursos d'Especialista en Pertorbacions de l'Audició i del Llenguatge (Logopèdia), d'Educació Física (també hi col·labora el Consell Superior d'Esports) i de Formador de Formadors en Didàctica del Cicle Inicial. Posteriorment i també a iniciativa del MEC i del Consell Superior d'Esports s'ha organitzat un curs per a l'especialització en Educació Física de professors d'EGB no funcionaris. Tots aquests cursos formen part de la política estatal de formació i perfeccionament del professorat d'EGB i han arribat a la Universitat determinats.

Però per a aquest curs acadèmic i el proper, i malgrat que aquests tipus d'estudis són recents –la majoria d'universitats no n'han fet encara una reglamentació específica–, s'han oberts noves vies per a la realització dels postgraus: la seva organització a partir de la iniciativa dels mateixos departaments universitaris i/o a partir de demandes externes a la universitat provinents d'entitats distintes del MEC. En aquesta línia s'iniciaren el passat novembre els estudis d'Especialista en Educació Psicomotriu Bàsica i es preveu iniciar enguany un Curs Superior de

Gestió de Recursos Humans a l'Empresa, un mestratge en Educació Ambiental a nivell internacional (en col·laboració amb l'OEI – Organització d'Estats Iberoamericans–) i un Cours d'Especialització en Instrumentació i Control per a la Contaminació i Anàlisi d'Aliments. Aquestes noves vies no es poden deslligar del tema del finançament, atès que els postgraus no compten amb pressupost específic de la Universitat i s'han d'autofinançar a partir de les matrícules dels estudiants, d'empreses interessades a comptar amb especialistes en un camp concret, etc. També en el terreny pressupostari i en relació amb les ascendents polítiques de formació per al foment de l'ocupació s'ha sol·licitat el finançament d'alguns cursos a l'Institut Nacional d'Ocupació i al Fons Social Europeu.

3. Valoració i perspectives de futur

L'anàlisi de les intervencions de l'ICE en la formació i el perfeccionament del professorat em suggereix algunes reflexions sobre la situació actual i les perspectives de futur que, a tall de cloenda, intentaré expressar a continuació.

Crec que els ICE en general i el de la Universitat de les Illes Balears en particular estan en un moment d'expansió. Per una banda hi ha hagut una reorientació de la política de perfeccionament del Ministeri d'Educació, ja que, si bé va retirar el suport als ICE alhora que creava els centres de Professors com a instruments preferents per al perfeccionament del professorat universitari- just acabada la primera fase d'organització interna dels CEP, va començar a organitzar cursos d'especialització amb les universitats; Per l'altra banda hem de valorar la voluntat de desenrotllament de la nostra Universitat d'acord amb les possibilitats que planteja la Llei de reforma universitària (LRU) i el paper que en aquest desenvolupament té assignat l'Institut de Ciències de l'Educació. Recordem en aquest sentit el paper que els Estatuts de la UIB li assignen i l'apartat d'aquest article referit als Postgraus.

Així mateix, i en relació amb el que hem denominat activitats de l'ICE, sembla que s'han resituat definitivament en el nivell universitari, en el sentit que les propostes vénen gairebé exclusivament de l'àmbit universitari i més concretament dels departaments. Quant als seus destinataris, van des d'estudiants de segon i tercer cicle fins al mateix professorat universitari i no universitari. Actualment es duu en el si de la Direcció i del Consell de l'ICE⁴ un procés de reflexió sobre aquestes activitats (objectius, característiques, etc.), ja que fins ara no hi ha elaborades directrius en aquest aspecte. Potser una de les línies de treball que caldria promoure seria aquella en la qual les activitats de l'ICE tinguessin una funció de pont entre les investigacions universitàries i el treball professional fora de la universitat. I això en diversos sentits: divulgació de les investigacions fetes pels departaments universitaris, investigacions conjuntes, etc. Seria una bona forma de col·laborar en un projecte general d'universitat i de ser fidels a la filosofia de l'ICE. Recordem que a la seva presentació (Institut de Ciències de l'Educació. UIB, 1983, 5) es diu que la seva creació suposa principalment "obrir una porta per tal que la Universitat pugui sortir a l'exterior i, al mateix temps, perquè la societat tenguí també possibilitats d'entrar dins el món universitari".

Quant al curs per a l'obtenció del CAP i als cursos de Reciclatge de Català, crec que constitueixen un tipus d'accions fonamentalment compensadores de la inadequació dels plans d'estudis universitaris (feliçment en fase de canvis profunds) a la realitat professional. I, si bé es preveu que continuïn a curt i mitjà terminis, potser la reforma dels plans d'estudis en el cas del CAP i la transferència de determinades competències educatives a la Comunitat Autònoma en el del Reciclatge permetran la seva inclusió en el sistema educatiu normal.

Hi ha, per tant, un espai que podríem anomenar propi del perfeccionament –i no exclusivament del professorat– que estaria representat pels postgraus i les activitats de l'ICE i un espai d'intervencions compensadores dels desajusts entre el sistema educatiu i les necessitats socio-laborals que actualment ocupen el CAP i el

Reciclatge. Crec que és el primer l'espai més propi de desenvolupament de l'ICE i que, com ja hem apuntat, serà determinat per la política de formació i perfeccionament del MEC (sense oblidar les derivacions d'una possible transferència de competències educatives), la dinàmica del desenrotllament de la UIB d'acord amb les possibilitats plantejades per la LRU i el paper que en aquest context assigni a l'ICE i les línies d'actuació que es promoguin des de la Direcció i el Consell de l'ICE. Quant a la compensació dels desajusts entre el sistema educatiu i les necessitats socio-laborals, pens que és un tipus d'intervenció que, atesa la naturalesa de les relacions entre la dinàmica social i els canvis institucionals, se seguirà duent a terme amb uns o altres continguts.

NOTES

1. L'esquema que segueix és una reelaboració del que figura a (Diversos Autors, 1988, 1093).

2. Recordem que la Universitat de les Illes Balears té caràcter d'entitat de consulta obligada en matèria lingüística.

3. En realitat el Nivell Llindar és un nivell previ al de l'inici del Reciclatge.

4. El Consell de l'ICE figura a la Reglamentació específica de l'ICE de la UIB i té, entre d'altres, les funcions de planificació d'activitats i aprovació de la memòria anual i del pla d'activitats (FOU. núm. 8 d'1 d'abril de 1986).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Centre de Professors (1988): *El projecte per a la formació en llengua catalana del professorat d'ensenyament mitjà*. Palma de Mallorca. Inèdit.
- Diversos Autors (1988): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Aula Santillana, Madrid.

- Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears (1983): *Any 1983. Memòria ICE*. ICE; UIB, Palma de Mallorca.
- Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears (1984): *Any 1984. Memòria ICE*. ICE; UIB, Palma de Mallorca.
- Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears (1985): *Any 1985. Memòria ICE*. ICE; UIB, Palma de Mallorca.
- Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears (1986): *Memòria dels Cursos de Reciclatge de Llengua Catalana per als professors d'EGB i ensenyament mitjà de les illes Balears (1985-86)*. Palma de Mallorca. Inèdit.
- Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears (1987): *Curs per a l'obtenció del Certificat d'Àptitud Pedagògica (CAP). Full informatiu i objectius del segon cicle del CAP*. Palma de Mallorca. Inèdit.
- Ministeri d'Educació i Ciència (1976): *Ley General de Educación*. Ed. Magisterio Español. 8a. edició. Madrid.

L'any 1969, el Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) creà el CENIDE (Centro Nacional para el Desarrollo de la Educación) entre les funcions del qual figurava la formació i el perfeccionament del professorat, l'experimentació i les innovacions metodològica i tecnològica. En concret, les tasques de formació permanent es comanen als Instituts de Ciències de l'Educació (ICE), que es creen aquell mateix any.

Els darrers seixanta, en què apareixen els ICE com a institucions específiques per al perfeccionament del Professorat, són anys de creixement econòmic el qual possibilita inversions considerables adreçades al creixement quantitatiu i qualitatiu del sistema escolar. Són, al mateix temps, i tal volta per la mateixa raó, els anys de la teoria del "capital humà", de la creença en la inversió en educació com a component del creixement econòmic i, per tant, de la inversió productiva.

La Reforma del 70, i la paral·lela política de Formació Permanent que s'articula a través dels ICE parteix de la consideració de l'educació com a una tecnologia, amb uns continguts i una metodologia propis, que poden millorar mitjançant la investigació, l'experimentació i les innovacions tècniques.

La crisi econòmica que comença el 73 -retrassada artificialment a Espanya en els seus efectes més importants a causa de la crisi política del franquisme-, la crítica, fonamentada en la investigació, a la teoria del "capital humà", la baixa participació del professorat en les activitats dels ICE en relació amb l'elevada inversió, la pèrdua de vitalitat transformadora de la Llei Villar en els seus aspectes més progressius o la puixant activitat dels Moviments de Renovació Pedagògica són alguns trets que poden explicar el principi de la crisi d'un determinat model de Formació Permanent del Professorat. La particular situació política i social a finals del franquisme i en la transició fou sens dubte un fre per a les necessàries reformes del sistema de Formació Permanent que, en canvi, s'adoptaran a diversos països europeus a la dècada del setanta, en un moviment generalitzat que queda formalment reflectit a les Actes de la 35a. Conferència Internacional de Ginebra (1975): "L'educació permanent hauria de formar part integrant del procés d'educació del personal docent i, en

conseqüència, organitzar-se amb caràcter ordinari per a totes les categories del personal d'educació”.

L'any 1974, l'administració substitueix l'esmentat CENIDE per l'INCIE (*Instituto Nacional de Ciencias de la Educación*) mitjançant el qual es pretenia una administració més eficaç dels recursos sense canviar, emperò, els esquemes bàsics quant a la concepció de la Formació Permanent del Professorat. Això mateix es podria dir de la Subdirecció General de Perfeccionament del Professorat, creada el 1980, que passà llavors a ser la unitat administrativa dels ICE.

L'any 1983, com a resultat de la victòria electoral del Partit Socialista l'any anterior, s'inicià un procés de canvis importants en el Sistema educatiu que es concreta en el Pla Experimental de Reformes del Cicle Superior d'EGB i de les Ensenyances Mitjanes. Paral·lelament i en relació, almenys teòricament, amb el procés de les Reformes, la Subdirecció General, ara dita "de Formació del Professorat", comença a desenvolupar un nou model i un nou sistema de Formació Permanent que culminarà, l'any 1984, amb la creació dels Centres de Professors (CEP).

El mateix 1983, el MEC inicia els contactes formals amb els Moviments de Renovació Pedagògica (MRP), que condueixen a l'encontre de Salamanca, el finançament del "I Congrés de MRP" i l'establiment de fórmules per subvencionar les Escoles d'Estiu. El ministre Maravall declara que *"los MRP son movimientos sociales, creativos y pedagógicamente innovadores, que la administración educativa debe percibir como el latido de un cuerpo social que busca la mejora de la calidad de la enseñanza"*.

Tot i això, els MRP i les Escoles d'Estiu entren en un període de crisi en el qual alguns veuran la conseqüència d'una excessiva "aproximació" a les institucions i d'altres, en canvi, veuran les dificultats d'adaptar-se a un període de normalitat democràtica, on els MRP han perdut en bona mesura la funció política que marcà els seus començaments, i on una part dels continguts de formació del Professorat són assumits de forma estable, i amb més mitjans, pels CEP.

A partir de l'any 1985 els ICE deixen de rebre pressuposts per a la Formació del Professorat no-universitari. Prèviament, a partir de juliol de 1984, s'havien suprimit les Comissions de Servei per als ICE de la zona administrada pel MEC (Comunitats que no han rebut les transferències en educació). L'administració central, en una actuació uniformitzadora habitual en ella, fa cas omís de les molt diverses històries, actuacions, implantació i valor dels distints ICE al "territori MEC", i els substitueix pels CEP com a instruments per a la Formació Permanent del Professorat no-universitari.

En aquests moments hi ha 116 CEP creats arreu del "territori MEC" (4 a Balears), i s'han creat o s'estan creant CEP a les Comunitats d'Andalusia, Galícia i Canàries.

El marc legal

Els Centres de Professors foren creats formalment mitjançant el Reial Decret 2112/84 de 14 de novembre. Aquest Decret defineix els CEP com a *"instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del Profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza"*.

El Reial Decret estableix també la dependència dels CEP de les respectives Direccions Provincials, així com una definició de funcions que es poden resumir en l'execució dels plans aprovats per l'administració educativa i en el desenvolupament de les iniciatives de perfeccionament i actualització proposades per al professorat, la promoció de l'adequació dels programes d'estudis a les particularitats del medi, i les investigacions aplicades adreçades al millor coneixement de la realitat educativa i dels recursos pedagògics i didàctics disponibles. Finalment, s'estableixen els òrgans de Govern: el Consell del CEP, col·legiat, i el Director, unipersonal, elegit el primer directament pels docents, i pel propi Consell el segon.

La resta de la normativa legal referent als Centres de Professors es concreta en diverses Ordres Ministerials que, fonamentalment, regules els processos d'eleccions als Consells dels CEP.

El "model CEP"

La creació dels CEP com a elements clau per a la Formació Permanent del Professorat pot considerar-se coherent amb l'opció cap a un nou sistema educatiu que fa l'administració, i que comença, com ja s'ha indicat, amb el procés d'experimentació de les reformes. Malgrat els nombrosos defectes que presenta el plantejament i desenvolupament de les reformes, sembla clar que, a diferència d'altres canvis històrics a l'ensenyament d'aquest país, per primera vegada es posa de relleu la importància del professorat perquè el canvi sigui real i no tan sols formal. Es parla així de l'ensenyant com a un vertader *professional* capaç de reflexionar individualment i col·lectivament sobre allò que fa l'aula, per tal de transformar-la, en la línia del pensament de L. Stenhouse. L'abans esmentat Reial Decret explicita una *"concepció del professor como un profesional dotado de un alto grado de autonomía que adecúa la enseñanza a las condiciones del medio y no se limita a la mera ejecución de los programas"*.

Les dificultats que presenta la transformació de l'ensenyament i dels ensenyants, en el sentit indicat són importants. El Sistema educatiu espanyol té el llast d'una tradició centralista on és l'Estat qui determina el que s'ha de fer, i els interessos privats i multimilionaris de les editorials els que ho concreten i materialitzen en forme de llibres de text, única guia i referència per a la majoria dels ensenyants. Però la complexitat del problema té altres elements: la formació inicial dels professors, tant els d'ensenyament bàsic com mitjà, és molt deficient i desconnectada en general de la problemàtica real de l'ensenyament.

D'altra banda, s'ha de considerar la joventut relativa del professorat (el 74% té menys de 44 anys, segons dades de l'any 1985)

determinada per l'expansió quantitativa del sistema educatiu els darrers 70, i l'escassa proporció de noves incorporacions aguditzada pel descens de natalitat que ja afecta els primers nivells de l'ensenyament obligatori. Això significa que la reforma s'ha de fer comptant amb un professorat que ja és en actiu, que no ha rebut una adequada formació -inicial i post-inicial- i que ha d'abandonar el seu tradicional paper magistral, però passiu, per esdevenir un professional actiu, crític, investigador, transformador en la realitat d'una escola democràtica i participativa.

El mestre deixa de ser la font d'un coneixement consagrat i passa a ser l'estimulador de la reflexió, la investigació i el dubte, perquè "només és possible combinar adequadament la indagació-aprenentatge i la instrucció mitjançant la utilització de la indagació per ensenyar a l'estudiant a posar en tela de judici la instrucció" (Stenhouse, 1987).

Per tot el que s'ha dit, resultarà evident que el Sistema de Formació Permanent i la dotació de recursos humans, econòmics i materials per aquesta formació es converteixen en condicions *necessàries* de la reforma.

I és per això que he indicat que el "model CEP" és, almenys en la seva definició, una resposta prou adequada als propòsits de reforma de l'actual administració, ja que a través d'ell es cerca establir un equilibri entre l'orientació cap a uns objectius estratègics fixats per l'Autoritat educativa i l'atenció a les necessitats plantejades pel Professorat, als problemes que els professors i professores perceben com a tals problemes. Es cerca així una via eclèctica entre la *direccionalitat* que ha d'informar el canvi del conjunt del sistema educatiu, i l'*espontaneïtat*, la immediatesa i la diversitat que hi ha en les iniciatives i els requeriments explicitats pel professorat.

"Un Centre de Professors és un contracte a llarg termini entre l'autoritat educativa i els seus professors per crear oportunitats que condueixin al desenvolupament dels professors i del currículum, i per això, a un millorament de la pràctica d'ensenyament i d'aprenentatge a les escoles. Això esdevé possible com a conseqüència de les accions de tres components fonamentals: el suport per part de l'autoritat educativa, la dedicació del personal del CEP, i la professionalitat (i la dedicació que

implica) dels professors. L'autoritat educativa ha d'assegurar-se que el CEP tingui els recursos adequats; el personal del CEP ha de ser capaç de crear sistemes que permetin als professors establir una comunicació eficient i exacta amb els que prenen les decisions al CEP (I llavors ser capaç de fer que les coses es duguin a terme!) i, el més important, els professors han d'influir en la presa d'aquestes decisions per assegurar-se que el Centre assisteix a les seves necessitats. Si algun d'aquests tres components és deficient, el CEP tindrà dificultats per complir amb la seva definició" (Hernan, 1986).

Veim així que, a diferència d'altres models de formació, on el professorat actua bàsicament com a receptor d'informació, on la planificació de les activitats de formació es realitza per experts sense comptar significativament amb l'opinió dels docents-alumnes, i on el tipus més freqüent d'activitat és aquell que comporta una baixa implicació del professorat (cursets), els CEP pretenen desenvolupar un model de formació on el professorat participant sigui un element actiu en la planificació i en el desenvolupament de la pròpia activitat, que serà participativa -seminari, grup de treball, taller, etc.- i on les aportacions de l'element extern -l'expert- no sempre són indispensables i, en qualsevol cas, no són l'element definitori. D'aquesta forma, es parteix de les premisses fonamentals de considerar el professor com a "subjecte reflexiu, racional, que pren decisions, emet judicis, té creences i genera rutines pròpies del seu desenvolupament professional", així com que "els pensaments del professor guien i orienten la seva conducta" (Marcelo, 1987).

D'altra banda, el pla d'actuació dels CEP es basa, o hauria de basar-se, segons un punt de vista prou generalitzat, en la "formació centrada a l'escola", que és la tendència actual aplicada per la majoria dels països europeus en la formació permanent del professorat (García Suárez, 1988). La justificació d'aquest model de formació es basa en la consideració de l'educació com a necessàriament lligada a la investigació que l'ensenyant, com a part d'un equip docent, realitza sobre la seva actuació. Però l'efecte d'aquesta no es limitada a l'àmbit de l'aula sinò que, com assenyalen diversos autors, és *el centre* la unitat sistèmica

fonamental que cap caracteritzar com a "unitat global configuradora de percepcions i realitats en professors i alumnes i com àmbit -espai- propi del desenvolupament curricular" (Oliver, 1989). D'aquí es dedueix que "els que donen suport no poden, simplement, treure les persones fora de l'escola per al seu perfeccionament; han de visitar els centres i enfrontar els problemes allà on es presenten i dins del seu context" (Stenhouse, 1987), perquè "cada aula consisteix en una única combinació de personalitats, constriccions i oportunitats" (Pérez Gómez, 1984).

Això té unes conseqüències en l'ordre pràctic, és a dir, en les formes d'actuació dels CEP, que hauran d'atendre de forma prioritària les activitats de formació en el propi centre, que hauran d'adreçar-se al professor "com a membre d'un grup de pertinença (departament, cicle, claustre, escola com a organització...)" (Imbernon, 1987); que haurà de fer-se present, mitjançant les persones més adients en cada cas, al propi centre, per detectar els problemes i necessitats reals i situar-los correctament en el seu context; que haurà d'afavorir les formes organitzatives que permetin explicitar la formació necessària als centres; que haurà de prioritzar, finalment, les activitats que afectin els aspectes d'organització i gestió escolar, per l'efecte fonamental que aquests tenen, en definitiva, sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge.

La definició d'allò que volen representar els CEP quant a la Formació Permanent del Professorat no quedaria prou clara si em limitàs a perfilar el seu marc teòric d'actuació i el que representen com a opció institucional oblidant un tret organitzatiu definitori i condicionant, al meu entendre, de la coherència del model, com és el representat per la gestió democràtica dels Centres de Professors. Com s'ha indicat més amunt, els CEP posseeixen un òrgan de govern col·legiat, el Consell, constituït per docents elegits democràticament per tot el Professorat del Centres Públics i Concertats. El Consell del CEP elegeix el Director entre els Consellers i té com a competències bàsiques l'elaboració del Pla anual de Formació del Professorat, l'aprovació de propostes, la redacció del Reglament de Règim Intern, la confecció i aprovació dels pressuposts anuals i, en general, l'aprovació d'iniciatives i propostes.

Com assenyala el Programa de Transició sobre polítiques educatives Europees, "perquè la formació dels professors sigui un procés planificat, i no un simple fet accidental, es necessiten polítiques clares i explícites a nivell nacional, regional, local i institucional. Els professors han de participar en el desenvolupament d'aquestes polítiques, mitjançant la participació dels seus representants en les associacions nacionals i en els consells regionals i locals, i mitjançant comissions o grups de treball dins cada escola" (IFAPLAN, 1987).

En aquest sentit, la participació directa dels ensenyants en la gestió del CEP és fonamental en la mesura que materialitza la implicació dels docents en el seu propi procés de formació permanent, que obre la possibilitat real de l'equilibri abans esmentat entre les iniciatives de l'administració i les del propi professorat; que fa, en definitiva, coherent la definició assumida per l'administració educativa, de l'ensenyant com a professional, i d'una formació que "ha de ser dissenyada, realitzada i avaluada amb la participació del professorat, col·laborant amb el suport extern a l'escola" (Imbernon, 1987).

La gestió democràtica dels CEP és, des del meu punt de vista, un element de *credibilitat* per a una opció concreta de Reforma de l'Ensenyament i de Formació Permanent del Professorat, i un element de *confiança* cap al professorat, que pot sentir els CEP com a cosa pròpia, optant en l'elecció pels professionals i programes més propers als seus interessos, i participant de forma continuada en la presa de decisions a tots els nivells de l'actuació dels CEP.

F. Hernan (1986) considera que "el tipus de formació permanent que els professors necessiten i desitgen on millor té lloc és en una atmosfera suggerent, hospitalària, cooperativa i no avaluativa", cosa només possible, al meu entendre, si és organitzada i gestionada pels propis docents.

Interrogants, dubtes i limitacions

Tot i que els Centres de Professors són institucions recents i que, per tant, es troben encara en procés de desenvolupament, l'experiència d'aquestes primeres passes permeten indicar ja alguns dels problemes que es plantegen perquè puguin assolir els seus objectius.

Una part d'aquesta problemàtica es deu, precisament, a la seva novetat i a la manca de tradició en Formació Professional Permanent arreu del país. Això implica que hi ha dubtes i vacil·lacions quant a les formes d'actuació i que es caigui en ocasions en processos d'assaig/error que, a més d'onerosos, representen una dosi de retard suplementària i, en algú cas, motiu de desconfiança per als participants. Aquesta situació, no gaire millorada per l'ajut institucional, es veu agreujada per la manca de recursos humans de formació. Els Responsables d'Àrea/Cicle i els Formadors de Formadors que s'han anat preparant mitjançant programes institucionals són pocs, no s'ha definit amb prou claredat la seva funció i, en qualsevol cas, no s'ha avaluat seriosament la seva eficàcia.

També s'ha de subratllar, emperò, la pròpia resistència de la institució escolar a una transformació que l'afecta com a tal i de professors que troben en la realitat d'una baixa retribució econòmica i un escàs reconeixement social l'excusa permanent -inacceptable, al meu entendre- per rebutjar l'esforç que implica el perfeccionament professional. Per unes o altres raons, i malgrat haver-se produït un augment significatiu en la participació del Professorat, d'ençà que es crearen els CEP, aquesta és encara lluny de l'òptim necessari per produir el "canvi qualitatiu" a l'escola.

En un altra vessant, s'hauria d'assenyalar l'ambigüitat de la pròpia Administració educativa quant a l'actuació concreta en el camp de la Formació Permanent. Així, després del període inicial de creació dels CEP en què aquests semblaven representar l'eix fonamental de la política educativa en aquest camp, es passà al període en el qual ens trobam, en què semblen coexistir dos sistemes de formació -"perifèric i central", segons paraules del ministre Maravall- que, dissortadament, a penes

"dialoguen" entre si, i on les iniciatives institucionals, desconnectades de l'actuació dels CEP, adquireixen una dimensió creixent. Com a resultat d'aquesta situació es produeixen duplicitats, mancances i, en definitiva, desconcert i inhibició.

Tot i que és una intenció explicitada per l'administració educativa, manca també encara un pla d'actuació a l'àmbit de la Comunitat Autònoma (l'anomenat "Pla Provincial de Formació") que coordini i opti-mitzi les iniciatives i aportacions de les institucions que intervenen de diverses formes en la Formació Permanent del Professorat: ICE i Departaments Universitaris, Escola Universitària de Formació del Professorat, Ajuntaments, MRP, Col·legi de Llicenciats, etc.

Manca, a més a més, un desenvolupament legislatiu que concreti aspectes bàsics per al funcionament dels CEP: l'establiment de plantilles, la formalització de certificacions, la tipificació d'activitats, etc. En el marc d'una normativa més àmplia, manca l'establiment de les condicions d'una carrera docent, de la qual la Formació Permanent n'ha de ser un element fonamental, i manca també regular un aspecte de capital importància com és la coordinació entre Formació Inicial i Continuada, que és un aspecte més de la necessària seqüenciació de la formació al llarg de la vida professional dels professors.

En definitiva, i per no exhaurir una relació que fora prou llarga, convé senyalar la mancança de medis de tot tipus per impulsar un procés de Formació del Professorat tan ambiciós com el que es planteja, lligat a una reforma profunda del sistema educatiu no-universitari. Ultra la necessitat de definir l'estructura i les característiques d'aquest Sistema, és necessari impulsar una Formació Permanent coherent amb les línies del nou Marc Curricular, i fer-ho en un plaç molt breu. Si la reforma no ha de ser purament nominal, s'haurà de desenvolupar una Formació Permanent *obligatòria* i, per tant, realitzada en temps lectiu per tot allò que signifiqui *reciclatge* -adreçat a resoldre carències greus en la formació, o per enfrontar canvis radicals en el sistema educatiu (Landsheere, 1977)- i *voluntària*, però incentivada, en quant es refereix al *perfeccionament* -adreçat a l'actualització de coneixements i habilitats com a conseqüència

dels canvis i els avenços de la tecnologia i de les ciències (Landsheere, 1977).

Els recursos econòmics, humans i materials per a la Formació del Professorat del caire que s'ha perfilat en aquestes pàgines, amb la dimensió i els plaços que determina la reforma és un repte per a l'Administració. Respondre adequadament depèn del seu ordre de prioritats i de la seva coherència. Però això és ja una qüestió de voluntat i capacitat política que s'haurà de valorar a un altre lloc.

BIBLIOGRAFIA

García Suarez, J.A. (1988): *La formación del Profesorado ante la Reforma de la Enseñanza, Plan de Formación*. Promociones y Publicaciones Universitarias. Madrid.

Hernan, F. (1986): *Los Centros de Profesores: una investigación en perspectiva*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Cultura. València.

IFAPLAN (1987): *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Editorial Popular/MEC. Madrid.

Imbernon, F. (1987): *La Formación Permanente del Profesorado. Análisis de los Formadores de Formadores*. Barcanova. Barcelona.

Marcelo García, C. (1987): *El pensamiento del Profesor*. CEAC. Barcelona.

MEC (1986): *Informe sobre la Formación Permanente del Profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986)*. Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid.

MEC (1986): *Centros de Profesores*. Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid.

Landsheere, G. (1977): *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea. Madrid.

Oliver, J. (1989): *Espacios educativos y sistemas de formación. (Metodología ecológica y organización educativa)*. "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado". Secretariado de Publicaciones. Univ. Zaragoza.

Pérez, A.; Gimeno, J. (1984). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, S.A. Madrid.

Educació i Cultura
(UIB) núm. 7 1989

**PROPOSTA METODOLÒGICA PER A
LES PRÀCTIQUES DE L'ESCOLA
UNIVERSITÀRIA DE FORMACIÓ DEL
PROFESSORAT D'EGB DE LES ILLES
BALEARS**

M. Antònia Riera, Marisa Mir i M. Rosa Rossell

En la formació professional dels futurs mestres existeix un capítol d'especial significació: el de les pràctiques escolars. De fet, el paper que desenvolupen les pràctiques varia ostensiblement, però en cap país es qüestiona la seva necessitat i tots els autors coincideixen a emfasitzar la seva importància (Benejam, 1987).

La categoria formativa de les pràctiques radica en el fet de possibilitar a l'alumne l'oportunitat d'establir els primers contactes reals amb l'escola, facilitant-li múltiples ocasions per assajar-se com a aprenent

de mestre: observant, analitzant i contrastant la realitat escolar, posant a prova tècniques i recursos didàctics concrets, iniciant-se en els processos de diagnòstic i avaluació, familiaritzant-se amb els diversos subsistemes que conviven en el marc escolar, coneixent l'estructura organitzativa d'un centre, integrant els coneixements adquirits a l'Escola de Magisteri, enllaçant teoria i praxi, comprovant experiències puntuals i podent introduir-se en un model de treball integral.

Com a assignatura reglada, les pràctiques es troben definides al pla d'estudis. No obstant això, el seu àmbit s'estén més enllà d'una assignatura concreta. Les pràctiques d'ensenyança, a més d'englobar un conjunt d'experiències escolars, abasten també un ampli ventall d'activitats realitzades a la mateixa Escola Normal, activitats que depenen de diferents departaments i càtedres. En aquest sentit, les pràctiques estan connectades amb els tòpics de les diferents assignatures i amb la metodologia que se segueix a les classes teòriques, així com amb el clima del centre. Els alumnes incorporen als seus hàbits educatius tot el que prèviament han viscut i experimentat a les aules, fet que obliga les escoles normals, des de la nostra perspectiva, a revisar els continguts que imparteixen i a actualitzar les seves pautes pedagògiques.

A més a més, ja que les pràctiques són un dels pilars bàsics de la formació del mestre, han d'estar plenament integrades dins del currículum de Magisteri, i n'ha de canviar definitivament la tradicional consideració d'assignatura "marginal", entorn de la qual, de fet, quasi ningú no ha volgut exercir mai competències i responsabilitats (Fernández, Blasco i Palomero, 1987).

El debat actual sobre aquest tema se centra a esbrinar si la formació del mestre ha de dirigir-se prioritàriament cap a la comprensió global dels principis psicopedagògics que orienten la tasca docent o, en canvi, ha d'orientar-se cap a l'adquisició de tècniques i destreses específiques. Tal volta l'aspecte important és l'elaboració d'un currículum i d'unes pautes per al seu desenvolupament, dissenyats per equips interdisciplinaris amb la finalitat de preparar els futurs mestres.

A grans trets podem afirmar, no obstant això, que el currículum actual de formació de mestres resulta ineficaç per preparar els professionals d'EGB. Així, almenys, ho confirmen les investigacions de Pérez Serrano (1986) i Ortega i Varela (1984), que manifesten que el pla d'estudis és inadequat per tal com no aconsegueix una sòlida formació pràctica.

No és sols la curta durada de les pràctiques l'únic problema –ni el principal– que presenta l'actual reglamentació de les pràctiques. En opinió d'Albuérne López (1986), cal destacar altres aspectes:

- La manca d'una normativa legal clara.
- El desbordament dels col·legis públics de pràctiques.
- L'escàs contacte entre l'Escola de Magisteri i l'alumne en pràctiques.
- La manca de coordinació entre els professors de les E.U. i els professors d'EGB.
- La manca de reconeixement i compensació dels mestres per la seva tasca de tutoria.
- La inoperància de les comissions de pràctiques.
- Les enemistats i lluites professionals.
- La manca d'un pla de pràctiques, establert prèviament, que les orienti i canalitzi.
- La inadequació del seguiment i avaluació de les pràctiques.
- La manca de qualitat de les memòries finals presentades pels alumnes.

Observant que, en línies generals, en l'organització de les pràctiques docents hi ha una sèrie de mancances tals com la poca adequació dels continguts teòrics a la realitat escolar i educativa en general, les dificultats de la praxi concreta de la tutorització, etc., hem vist oportú oferir una proposta metodològica, a partir de l'estudi d'altres models i de la pròpia experiència.

La nostra proposta no es fonamenta en un model de pràctiques de característiques eninentment "tècniques", perquè tal com diu T. Mauri (1987, 51) entenem que una proposta merament instrumental, sense

fonamentació teòrica, sense esquemes inicials sobre el que és l'escola, seria absurda.

Per això, ens manifestam més partidàries d'uns objectius concrets, encaminats a l'exercici de la professió de mestre, objectius fonamentats en una estreta relació entre la teoria i la pràctica i, en concret, sobre l'eficàcia de l'experiència en la pràctica educativa, en una línia de treball propera a la que realitza l'Escola de Mestres de Sant Cugat (Mañà i Villanueva, 1987). Aquests objectius, explicitats per cursos, quedarien redactats de la següent manera:

- Primer Curs: Visites a escoles; experiències concretes (d'observació, propostes metodològiques, etc.); comentaris de vídeos; participació en treballs interdisciplinaris; etc.
- Segon Curs: Observació-investigació de l'entorn escolar; el projecte educatiu i organitzatiu del centre; treball a l'aula; coneixement dels nins per cicles.
- Participació en la programació-realització-avaluació d'algun treball, unitat, sortida i/o experiència.
- Tercer Curs: Augmentar la participació en el funcionament del grup-classe.
- Possibilitar la realització de pràctiques en camps concrets: Educació especial, compensatòria, etc.

D'altra part, per tal d'assolir aquests objectius, evindentment, no n'hi ha prou enviant els alumnes a les escoles d'EGB i exigint l'elaboració d'una memòria de pràctiques. Cal preparar acuradament el material i les activitats que l'alumne ha de realitzar, així com les persones que hauran de col.laborar en les pràctiques. Una bona definició i selecció dels objectius no garanteix que les pràctiques es realitzin correctament.

El segon punt de la nostra proposta versa sobre les funcions dels agents implicats en les pràctiques. Fins ara, els mestres són els responsables d'ensenyar l'alumne al llarg d'aquest període, mentre la funció avaluadora recau sobre el professor-tutor que nomena l'Escola Normal.

Tot i que el model dels països estudiats per P. Benejam (1987, 132-139) és molt semblant, les tendències actuals plantegen la necessitat d'integrar aquests dos professionals en un mateix equip, i d'exigir, a més a més, una experiència escolar àmplia i renovada per part dels professors de la Normal (veg. el Document núm. 0, sobre les funcions dels agents implicats).

A partir d'aquest punt, hem organitzat la nostra proposta metodològica sobre el desenvolupament de les pràctiques diferenciant tres moments (abans, durant i després) i en funció de cada un dels agents implicats (escola, alumnes, professorat de l'escola, professor-tutor i mestre-tutor). Una visió conjunta de tots els elements implicats es pot tenir a partir del quadre de la pàgina següent, juntament amb els documents de treball dissenyats.

De la relació de documents que acompanyen la proposta, n'hem fet una tria, i n'hem seleccionat aquells que hem considerat més significatius. D'altra part, no voldríem acabar sense esmentar el caire "obert" de la proposta –de fet, durant aquest curs sols serà experimentada amb un petit nombre d'alumnes–, així com sense manifestar el convenciment que la seva implementació requerirà successives remodelacions i redefinicions. Serà absolutament necessari comptar amb un nou marc institucional i acadèmic, així com amb un suport econòmic, per dur a terme la reforma de les pràctiques de Magisteri i, en concret, per continuar amb la proposta en cas que l'avaluació de l'experiència resulti positiva.

Relació de documents que acompanyen la proposta

Document núm. 0: Funcions dels agents implicats.

Document núm. 1: Punts de referència per planificar una observació.

Document núm. 2: Diagnòstic de la situació: El projecte educatiu.

Document núm. 3: Articles de Mauri (1988) i Palomero Fernández (1986).

Document núm. 4: Pautes per a les reunions del professor-tutor amb els alumnes.

Pautes per a les reunions del professor-tutor amb el mestre-tutor.

Document núm. 5: Suggeriments per al mestre-tutor que rep alumnes practicants dins la seva aula.

Document núm. 6: Pauta d'avaluació per al mestre-tutor sobre la intervenció de l'alumne a l'aula.

Document núm. 7: Relació d'activitats que pot realitzar l'alumne durant les pràctiques.

Document núm. 8: Guió de pràctiques per ajudar l'alumne en l'elaboració del document reflexió-pràctiques.

Exemples d'alguns dels documents de la proposta

Document núm. 0: Funcions dels agents implicats

a) El professor-tutor

- Coordina o relaciona el centre de formació i l'escola. Explica al mestre-tutor el treball que ha de fer l'alumne i el resultat que s'espera de les pràctiques. Coneix l'escola i el seu projecte pedagògic i intervé en qualsevol conflicte que es pugui donar entre els dos centres.
- Es responsabilitza d'un grup d'alumnes (no més de cinc) i els explica el pla de pràctiques. Ajuda a establir un guió d'estratègies per a l'execució concreta de les pràctiques.
- Visita l'alumne a l'escola, l'observa, aconsella i ajuda.
- Reuneix i interpreta la informació sobre les pràctiques i les avalua.

b) El mestre-tutor

- Orienta els alumnes i els facilita tot tipus d'informació sobre el centre, la classe, el programa, els materials i els recursos.
- Estableix una bona relació per donar confiança a l'alumne.

AGENTS	ABANS PRACTIQUES	DURANT PRACTIQUES	DESPRES PRACTIQUES
ESCOLA UNIVERS:	<ul style="list-style-type: none"> elaborar Reglament de Practiques dissenyar les Practiques i aproparies difusió del Pla de Practiques realització d'un Seminari sobre l'organitz. i funcionament (guies, documents de treball) 	<ul style="list-style-type: none"> Supervisió del desenvolupament de les P. (resoldre conflictes, etc.) Seguiment de l'activitat dels Tutors i de les Escoles de Practiques 	<ul style="list-style-type: none"> avaluació de les Practiques amb totes les parts implicades exposició sobre el material confeccionat per els alumnes
ALUMNE	<ul style="list-style-type: none"> conèixer el Pla de Practiques conèixer l'Escola : l'alumne realitzarà una visita per establir els primers contactes complimentarà el document "Diagnòstic de la situació" (2) contactar amb els Tutors 	<ul style="list-style-type: none"> Actualció a partir de propostes metodològiques diferents Documents 1,2,3,7,8 Participació dins la dinàmica de l'aula fer una proposta de materials o activitats que tingui continuïtat a l'aula 	<ul style="list-style-type: none"> confecció i entrega del Document Reflexió-Practiques Document (8) Guia de practiques
PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> adequació dels continguts a la realitat escolar : preparar activitats que l'alumne pugui realitzar durant les Practiques i llegir els articles sobre el tema (3) conèixer el Pla de P. i les seves funcions 	<ul style="list-style-type: none"> conèixer l'avaluació de les Practiques per contrastar els continguts i metodologia de la seva assignatura amb la realitat escolar en que se troben els seus alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> comentar a classe la incidència de les practiques en l'assignatura en concret
PROF: TUTOR	<ul style="list-style-type: none"> conèixer el Pla de Practiques conèixer les peutes de tutorització fer-se càrrec del grup d'alumnes : reunió prèvia per explicar la estructura i metodologia de les P. Document (4) visita prèvia a les Escoles per comentar finalitats, funcions, etc. de les Practiques Documents (5) i (6) 	<ul style="list-style-type: none"> seguiment de l'alumne realitzar un mínim de 2 visites a cada centre. Durant la visita : <ul style="list-style-type: none"> - reunió amb els alumnes Document (7) - reunió amb el mestre-tutor 	<ul style="list-style-type: none"> realitzar l'avaluació e informe de l'alumne junt amb el mestre tutor reflexió general amb tots els alumnes de practiques
MESTRE TUTOR	<ul style="list-style-type: none"> conèixer el Pla de P. i les seves funcions rebre un grapat de suggerències que pot fer per tal d'augmentar el rendiment de les Practiques (5) mostrar el grup-classe de treball 	<ul style="list-style-type: none"> explicar, orientar, mostrar ... seguiment de l'alumne intercanvi amb el prof.-tutor 	<ul style="list-style-type: none"> avaluació de l'alumne a partir de la peuta (6) Document Peuta d'avaluació de la intervenció de l'alumne a l'aula
ESCOLA EG8	<ul style="list-style-type: none"> conèixer el Pla de P. i les seves funcions triar mestres i aules pels alumnes donar a conèixer l'Escola als alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> afavorir la formació dels alumnes 	<ul style="list-style-type: none"> avaluació

- L'ajuda a observar i analitzar el treball que fa a classe; anima l'alumne perquè intervingui en la planificació, anàlisi i avaluació del treball que efectua.

- Supervisa i valora l'activitat del practicant, i emet un informe al final.

c) L'alumne practicant

- Durant l'etapa de pràctiques és funció de l'alumne respectar les normes del centre: assistència, puntualitat, normes de convivència ...

- Realitza el treball i observació, participació, ensenyança, avaluació, planificació i comentari de les tasques amb el mestre-tutor.

- Elabora el document reflexió-pràctiques, que haurà de presentar al final del període de pràctiques.

d) Comissió de Pràctiques

- Dissenya el pla de pràctiques anual.

- Coordina i operativitza el desenvolupament de les activitats.

e) El professorat de l'escola universitària

- Adequa els continguts i metodologies de la seva assignatura concreta a la realitat escolar.

Document núm. 4: Pautes per a les reunions del professor-tutor amb els alumnes

a) Abans de pràctiques

- Aclarir amb els alumnes quins són els objectius del temps de pràctiques, la seva estructura i metodologia.

- Planificar l'actuació de l'alumne durant el temps de pràctiques.

- Aportar recursos bibliogràfics i qualsevol altre tipus d'informació que es consideri convenient.

- Planificar l'elaboració del document reflexió-pràctiques.

- Comentar l'anàlisi i el diagnòstic de la situació escolar, realitzats per l'alumne després de la visita inicial al centre.

- Planificar els contactes que es mantindran al llarg de les pràctiques.

b) Durant les pràctiques

- Mantenir reunions amb tots els alumnes d'un mateix centre amb la finalitat d'intercanviar opinions, rebre informació, ajudar a resoldre les dificultats, aconsellar, suggerir i orientar.
- Resoldre conflictes si cal.

c) Després de pràctiques

- Promoure una reflexió i valoració general amb tots els alumnes.
- Comentar els criteris d'avaluació del document reflexió-pràctiques.

Pautes per a les reunions del Professor-Tutor amb el Mestre-Tutor

a) Abans de pràctiques

- Explicar i comentar el document de pràctiques.
- Recordar i aclarir al mestre-tutor les seves funcions.
- Comentar el que es pretén de l'alumne, de la seva intervenció.
- Comentar el document d'avaluació de l'alumne.
- Establir la propera reunió.

b) Durant les pràctiques

- Intercanviar opinions.
- Recerca de solucions dels possibles conflictes.
- Recollir l'opinió del mestre sobre la pauta d'avaluació i sobre el treball realitzat per l'alumne fins aleshores.

c) Després de pràctiques

- Valorar tota l'activitat que l'alumne hagi desenvolupat durant els diferents períodes de pràctiques:

- tasques d'observació, planificació i desenvolupament d'unitats temàtiques.
- disseny i pràctica de programes.
- elaboració de materials didàctics.
- experimentació de tècniques d'instrucció, aprenentatge i avaluació.
- participació en activitats complementàries.

- implicació global a l'aula i al centre.
 - sessions de treball amb el professor-tutor de la Normal.
 - informes escrits de l'alumne, així com les seves reflexions crítiques.
- Elaborar els corresponents informes sobre cada alumne.
 - Proposta de qualificació de l'alumne a partir de les pròpies apreciacions i de les realitzades pel mestre-tutor.

Document núm. 5: Suggestiments per al mestre-tutor que rep alumnes practicants dins la seva aula

1.- Familiaritzar l'alumne practicant amb el seu grup classe:

- Presentant al practicant els alumnes, explicant-li la seva funció i la durada de la seva estada.
- Mostrant-li els recursos de què disposa l'aula i el centre.
- Comunicant-li les normes generals de funcionament de la classe, per tal que l'alumne-practicant no les alteri amb la seva presència.

2.- Fer participar l'alumne en el seu propi estil d'ensenyança:

- Compartint amb ell les programacions i els projectes que pensa desenvolupar durant la seva estada.
- Discutint l'oportunitat dels continguts, materials i mètodes que fa servir a l'aula.
- Ajudant-lo a relacionar-se amb els alumnes.

3.- Ajudar l'alumne a observar i analitzar el que succeeix a l'aula:

- Proporciant-li dades, materials i opinions.
- Comentant les incidències que es produeixen a la classe.
- Encomanant-li petites tasques: construcció d'algun material, treball individual amb alumnes, etc.

4.- Introduir l'alumne progressivament en una pràctica independent:

- Motivant l'alumne perquè planifiqui algun tema, activitat o experiència.
- Ajudant-lo perquè es mostri segur en el manteniment de la disciplina fonamentada en el treball.

- Comentant-li les seves actuacions amb sinceritat.
- Possibilitant a l'alumne que es responsabilitzi, durant alguns moments, del funcionament de la classe.

Document núm. 8: Guió de pràctiques per ajudar l'alumne en l'elaboració del document reflexió-pràctiques

1.- Característiques dels centre de pràctiques

Describeix i interpreta breument aquells trets bàsics que defineixen el centre i que són el marc de l'acció educativa que s'hi exerceix.

- 1.1.- Situació i característiques de la població i del barri.
- 1.2.- Característiques socio-econòmiques de la població escolar.
- 1.3.- Tipus d'escola (pública, concertada, privada...).
- 1.4.- Descripció del centre: tipus d'edifici, antiguitat, nivells que s'hi imparteixen, nombre d'aules, patis i altres serveis, condicions de seguretat i higiene.
- 1.5.- Nombre total de nins i mestres, aules per cicle, nins per aula, mestres per aula.

2.- Organització de l'escola

Defineix i caracteritza l'organització de l'escola, considerant els següents aspectes:

- 2.1.- Organigrama del centre.
- 2.2.- Descripció del funcionament en cicles i nivells.
- 2.3.- Enumeració d'algunes activitats generals de l'escola.
- 2.4.- La relació amb els pares.
- 2.5.- La relació amb l'entorn.

3.- Projecte pedagògic

L'acció educativa que s'exerceix en un centre respon a uns criteris i objectius prefixats. En alguns casos estan molt clars, i en d'altres no. Segons això, descriu:

- 3.1.- Fase d'elaboració del projecte pedagògic i persones que hi participen o bé que hi han participat.
- 3.2.- Punts essencials del projecte pedagògic del centre: objectius, punts bàsics, adequació al moment actual, etc.

4.- Situació lingüística de l'escola

Un factor que cal considerar especialment en la nostra realitat és el de la situació lingüística de l'escola, l'enfocament i tractament que es dóna a la llengua, tant des del punt de vista instrumental i comunicatiu com quan és objecte d'aprenentatge.

Describeix i interpreta breument la situació lingüística del centre, tenint en compte els següents aspectes:

4.1.- Plantejament del centre sobre el tractament de la llengua.

4.2.- Percentatge de nins segons la parla familiar.

4.3.- Característiques dels mestres: domini del català oral i escrit. Nombre de mestres amb reciclatge de català. Presència de l'especialista per fer català.

4.4.- Tractament de la llengua catalana: classes que es fan en català, classes de català. Llengua ambiental de l'escola (rètols, circulars, cartells...). Tractament de la llengua castellana.

5.- Descripció de la classe

La classe és l'àmbit on treballa i es relaciona un grup concret. Entre els factors que condicionen el comportament dels nins hi trobem les característiques del grup i la seva història, i la manera com el mestre, d'acord amb les directrius de l'escola, organitza la classe.

Describeix el clima de la classe valorant els següents aspectes:

5.1.- Nivell on es fan les pràctiques.

Característiques del grup: nombre, nombre de nins i nines, llengua familiar dels nins, temps que fa que van junts, situacions específiques dins el grup.

5.2.- Llengua emprada a classe com a instrument de comunicació.

5.3.- El mestre: anys d'experiència com a mestre, antiguitat en el centre, titulació, especialitat.

Anys d'experiència al mateix cicle o nivell.

Llengua que emprava usualment.

Altres adults que intervien en el grup classe.

5.4.- Descripció de l'espai de la classe. Aprofitament de l'espai per dur a terme altres activitats. Altres espais.

5.5.- Tipus de material present a l'aula i la seva organització.

5.6.- Descripció del repartiment del temps. Relació entre temps i activitat. L'atenció a la diversitat de ritmes de treball.

5.7.- Principals normes de relació en el grup. Formes d'organització.

6.- El treball a classe

Descriu i analitza la vida quotidiana de la classe durant el període d'una setmana, fent referència als aspectes que esmentem a continuació i intentant veure si aquestes activitats responen o no a una orientació de cicle.

6.1.- Objectius i continguts de la programació.

6.2.- Criteris metodològics: motivació, utilització de materials, durada de les activitats, organització del grup classe, ritme de treball, etc.

6.3.- Seguiment i control de l'activitat: aspectes que el mestre avalua, tipus d'exigència en aquest aspecte de cadascun, com ho porta a terme, com informa els pares, hàbits de treball, etc.

7.- L'equip de mestres

L'equip de mestres forma una unitat de funcionament dins l'escola. Descriu i analitza:

7.1.- Mestres que formen l'equip. Situació administrativa. Estabilitat de l'equip. La figura de l'especialista dins l'escola.

7.2.- Funcionament de l'equip. Organització per cicles, per departaments. Tipus de reunions.

7.3.- Llengua dels mestres i actitud davant la normalització lingüística.

8.- El cicle i la seva organització

Observa si l'escola fa un plantejament de cicle i descriu:

8.1.- Els objectius del cicle.

8.2.- Objectius educatius comuns.

8.3.- Organització material.

8.4.- Les diferències individuals.

8.5.- Coordinació entre cicles.

8.6.- Participació de l'equip en la gestió de l'escola.

BIBLIOGRAFIA

- ANGUERA, T. (1988): *Observació a l'escola*. Graó. Barcelona.
- ANTUÑEZ, S. (1987): *El projecte educatiu*. Graó. Barcelona.
- BEJARANO, J. (1987): *Les pràctiques en la formació inicial del professor*. Naus Llibres. València.
- BENEJAM, P. (1986): *La formació de maestros*. Laia. Barcelona.
- CASAS, M. (1984): "La orientación de las prácticas en la nueva reforma", a *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 114.
- FERNÁNDEZ, R.; BLASCO, R.; PALOMERO, J. E. (1987): "Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos profesores de escuelas universitarias y maestros de EGB en ejercicio", a *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Núm. 0, 1987.
- GIMENO, J.; FERNÁNDEZ, A. (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.
- GONZÁLEZ, R.; LATORRE, A. (1987): *El mestre investigador. Investigació a l'aula*. Graó. Barcelona.
- HAYSON, J. T.; SUTTON, C. R. (1981): *Nuevas técnicas en la formación de profesores*. Oikos-Tau. Barcelona.
- LANDSHEERE, G. (1979): *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea. Madrid.
- MAÑA, T.; VILLANUEVA, M. (1987): *Les pràctiques a l'escola de mestres de Sant Cugat*. UAB. Bellaterra.
- MAURI, T. (1988): "Hacer prácticas", a *Cuadernos de Pedagogía*. N. 161.
- NOGUERA, J.; PASTOR, E.; ROMÁN, J. M. (1985): *Métodos de selección y formación de profesores*. Herder. Barcelona.
- DE LA ORDEN, A. (1982): "Un problema inaplazable: la formación profesional del profesorado", a *Revista Educación*. Núm. 269.
- PALOMERO, J. E.; FERNÁNDEZ, R. (1986): "Las prácticas en la Normal de Teruel", a *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 140.
- POSTIC, M. (1978): *Observación y formación de profesores*. Morata. Madrid.
- SANMARTÍ, N. (1980): "La renovación de las prácticas", a *Cuadernos de Pedagogía*. N. 69.

Educació i Cultura
(UIB) núm. 7 1989

**INTERESSOS PROFESSIONALS I
VALORACIÓ DE LA DOCÈNCIA NO
UNIVERSITÀRIA DELS ALUMNES DEL
CAP**

Jaume Cañellas i Miquel Palou

1. Introducció. Objectius d'aquest estudi

Una Ordre Ministerial del dia 8 de juliol de 1971 (BOE de 12 d'agost) sobre activitats docents dels ICE en relació amb la formació pedagògica dels universitaris, regulava l'obtenció del Certificat d'Aptitud Pedagògica. Així, el MEC establí un marc de referència amb l'objecte de definir les activitats mínimes que permetessin d'obtenir la capacitació pedagògica adient per tal d'exercir com a professors de batxillerat, formació professional i escoles universitàries segons era preceptiu a partir de l'article 102.2, b) de la Llei General d'educació.

De tot això, es pot concloure que els alumnes del CAP havien de ser, en un principi, futurs professionals amb possibilitats d'exercir la docència dins l'àmbit estatal després de superar les corresponents proves d'oposició. Però el canvi que es donà arreu de tot l'Estat a finals dels anys 70 i principis dels 80 en l'equilibri oferta-demanda corresponent al mercat de treball dels titulats universitaris, suposà un increment prou important en l'atur d'aquest col·lectiu –inclosos els futurs docents– per la qual cosa el CAP es va convertir de forma gradual en una activitat més –encara que optativa– dels respectius currículums universitaris, cursada també per tots aquells que sense tenir una disposició clara per a la docència, veuen dins aquest camp una possible sortida professional.

La conseqüència immediata del que deim ha estat l'elevat nombre d'alumnes de cinquè curs de llicenciatura o de titulats recents que han anat conformant la matrícula del CAP, encara que, suposadament, un determinat percentatge del conjunt no tenguí una intencionalitat clara envers l'ensenyament no universitari, aspecte del que intentarem esbrinar la seva certesa i que, per tant constitueix uns dels objectius d'aquest petit estudi.

Però, al marge dels interessos professionals dels alumnes del CAP, el que és indiscutible és la dificultat creixent que han trobat les deu darreres promocions universitàries per tal d'ocupar un lloc docent: Efectivament, si durant el trienni 81-83 els increments de professorat –públic i privat– foren de 15.4 i 5.7% respectivament, durant el trienni immediatament anterior, el 78-80 les xifres eren del 18.8 i del 6.5% (González Anleo, 1985, pàg. 113). Així hem pogut anar observant a algunes de les convocatòries d'oposicions dels darrers anys que el nombre de places ofertades ha estat, en general, prou esquitit i a certes assignatures del tot simbòlic o inexistent. Paradoxalment l'increment de títols expedits per l'ICE de la UIB durant el període comprès entre els cursos 81-82 i 87-88 ha estat del 81.5%, passant de 108 a 196.

Semblava oportú aprofitar també aquest treball per tal de conèixer la valoració que alguns dels futurs docents de les distintes especialitats fan actualment de la tasca que potencialment els espera:

creativitat, remuneració, consideració social, grau de dedicació necessari, etc.

En resum, les pretensions d'aquest estudi sobre els alumnes que cursen el CAP durant el present curs 1988-89 són:

1. Conèixer les motivacions que induïren a l'esmentat col·lectiu a escollir la seva llicenciatura, i el grau d'importància que aleshores tenia per ells la seva futura activitat professional.

2. Esbrinar els seus interessos professionals generals a partir del ventall de possibilitats que se'ls presentarà a curt termini, comparant-los amb els que tenien a l'inici dels seus estudis.

3. Saber quina valoració fa el col·lectiu respecte a la tasca docent en particular.

4. Valorar l'opinió dels enquestats respecte a la necessitat que el futur professorat rebi una formació específica per a la docència.

5. Conèixer les possibles diferències d'intenció i opinió existents entre distintes categories (especialitats, sexe...) respecte als punts anteriors.

2. Metodologia de l'experiència

Per tal de recaptar la informació adient respecte als objectius proposats, fou utilitzada una tècnica d'enquesta (CABRERA y ESPIN, 1986, pàg. 229-240). Així, fou elaborat un qüestionari -vegeu annex- encapçalat per unes dades generals sobre la identitat dels alumnes i constituït per set blocs de capítols tots ells de resposta tancada -sis de resposta categoritzada i un amb alternatives-.

En relació al seu contingut els capítols foren redactats de forma que els enquestats manifestassin les seves intencions i opinions sobre els distintes conceptes que se'ls proposaven.

El segon capítol es troba plantejat amb un "filtre" previ en funció de la resposta donada al primer i el tercer fou inclòs per tal "d'atenuar" la resposta del quart respecte a l'obtinguda al primer.

L'experiència es dugué a terme el dia 15 de desembre de 1988 a les 19,30 hores. Els enquestadors foren els mateixos professors del CAP, després de rebre les instruccions oportunes. El temps mig utilitzat per contestar tots els capítols fou de 15 minuts. S'inclou dins aquest temps l'emprat per respondre quatre qüestions relacionades amb el desenvolupament del primer cicle del CAP.

La població objecte d'estudi està formada pels alumnes matriculats al CAP al curs 1988-89, exceptuant els psicòlegs i diplomats d'EGB que no realitzaren l'enquesta per tenir unes opinions al respecte que podrien no ser del tot neutrals, donada la relació dels seus currículums amb la docència abans de fer el CAP.

La mostra fou, per tant, el conjunt d'alumnes de les especialitats que a continuació s'indiquen i que assistiren a la convocatòria (un 98.8% de la població).

	Núm. d'alumnes
FILOLOGIA	44 (castellà, català i altres minoritàries)
CIÈNCIES	53 (físiques, químiques, biològiques i altres)
SOCIALS	63 (història, art, geografia, filosofia)
No l'expressen	8

Com a instrument per dur a terme la quantificació dels resultats s'ha emprat un ordinador PC dotat d'una base de dades.

3. Anàlisi dels resultats

Per tal d'analitzar les motivacions prioritàries que es tenen en compte a l'hora d'escollir una determinada especialitat universitària, a la taula 1 es presenten els resultats, expressats com a percentatge, obtinguts al primer capítol de l'enquesta.

TAULA 1

Motius prioritaris a l'hora d'escollir les especialitats universitàries. Dades expressades en percentatge.

	GLOBAL	SOCIALS	CIÈNCIES	FILOLOGIA
A (agradar)	74.6	73.7	72.1	72.7
B (sortides)	1.6	0	2.3	3.0
C (tasca concreta)	7.3	5.2	9.3	9.1
D (estudiar Palma)	8.2	7.9	9.3	9.1
E (família)	0	0	0	0
F (capacitat)	1.6	2.6	0	3.0
G (orientació)	6.7	10.5	7.0	3.0

Del seu estudi es pot concloure que la motivació de caire més idealista ("perquè m'agradava") resulta la més escollida com a primera opció (74.6%) enfront d'altres que en un principi podrien influir més en l'elecció com, per exemple, la referent a sortides professionals que tan sols s'ha triat en un 1.6% dels casos.

L'opció G referent a les opcions professionals rebudes abans de l'entrada a la universitat, obtén també un percentatge força baix (6.7%), la qual cosa podria ser indicativa de l'escassa incidència que aleshores, fa cinc o més anys, tenien encara aquests tipus d'activitats dins els EEMM, malgrat la possibilitat que es poguessin dur a terme a través d'una acció tutorial adient (Bisquerra, 1983, pàg. 105). Actualment aquest servei es troba en fase d'implantació als centres de batxillerat i formació professional.

Les segones opcions escollides pel col·lectiu que s'ha decantat prioritàriament per l'opció A, es concentren majoritàriament i de forma similar (de l'ordre del 25%) en les opcions C, D i F. Això confirma la nul·la incidència dels antecedents familiars en l'elecció professional, la qual cosa sembla normal en aquests tipus d'especialitats enfront d'altres en què la tradició familiar influeix en molts de casos: medicina, farmàcia, dret,... Per altra banda es confirma, sorprenentment, que les sortides professionals no foren tengudes en compte a l'hora de l'elecció d'especialitat.

Del segon capítol, contestat sols per un subgrup de 48 persones que al bloc anterior es decantaren com a motiu prioritari o secundari per tal d'escollir l'especialitat el poder dur a terme una tasca concreta, un cop graduats, destaca que un 60% assenyalen com a tal la docència no universitària i un 28% la investigació.

A la taula 2 hi figuren els resultats dels dos aspectes considerats més interessants del tercer capítol proposat, com ja s'ha dit a l'apartat anterior, a forma de "barrera" entre els dos primers i el quart.

TAULA 2

Valoració (de 0 a 5) d'alguns aspectes relacionats amb els estudis universitaris

	GLOBAL	SOCIALS	CIÈNCIES	FILOLOGIA	MÀXIM PER ESPECIALITAT
Pla d'estudis	2.1	2.0	2.1	2.4	Català (2.9)
Preparació professional	2.4	2.3	2.4	2.3	Català (2.9)

Considerada 2.5 com la puntuació mitjana, es pot destacar la baixa puntuació que s'assigna tant al pla d'estudis com a la preparació professional obtinguda, amb l'excepció dels alumnes de català. D'entre la resta d'apartats d'aquest capítol no inclosos a la taula cal esmentar una valoració del professorat lleugerament per sobre la mitjana i que resulta ser superior entre els enquestats de sexe femení.

De la taula 3 que reflecteix els resultats corresponents a la intencionalitat dels alumnes del CAP enfront de la seva propera activitat professional (bloc 4) cal resaltar que sols un 45% de la mostra pensa dedicar-se a la docència no universitària, percentatge que arriba fins quasi el 70%, comptabilitzant aquesta intenció de forma global com a primera o segona opció. Això aniria, com ja s'assenyalava a la introducció, en el sentit que alguns s'han inscrit al CAP malgrat el seu baix interès per la tasca docent, preocupats pel seu futur professional a causa de la manca de llocs de treball.

TAULA 3

Intencionalitat professional actual dels alumnes del CAP. Dades en percentatge.

	GLOBAL	SOCIALS	CIÈNCIES	FILOLOGIA	HOMES-DONES
Docència no					
universitària (4a)	45.2	38.7	36.2	61.0	42.6 - 48.7
Docència					
universitària (4b)	7.3	11.4	2.5	9.0	10.8 - 4.6
Investigació (4c)	26.6	31.5	37.2	6.0	27.2 - 25.6
Activitats					
liberals (4d)	9.7	6.9	9.6	12.0	7.8 - 10.5
Assalariat					
no docent (4e)	7.3	2.3	14.5	6.0	9.6 - 4.6
Altres estudis (4f)	3.2	6.9	0	3.0	2.0 - 6.0
Qualsevol (4g)	0.7	2.3	0	3.0	0 - 0

Quant a les especialitats, els alumnes de filologia són els que manifesten una intencionalitat més elevada (un 61%) pel que fa a la docència, seguits dels de socials i ciències a distàncies considerables. Les dones també manifesten una intencionalitat superior als homes (48.7% enfront del 42.6%).

El segon interès professional en ordre d'importància és la investigació, tasca a la que voldrien dedicar-se un 26.6% dels enquestats. Els alumnes de ciències són aquí els que gaudeixen d'un percentatge més elevat (un 37.2%), degut sobretot a la circumstància que més de la meitat dels biòlegs s'hi volen dedicar.

Per contra els de filologia tenen pel que fa al cas un percentatge extraordinàriament baix (6%). Com es pot observar, l'ordre és precisament l'invers del que ha resultat a l'anàlisi immediatament anterior.

La intencionalitat investigadora dels dos sexes és molt semblant, en canvi la de dedicar-se a la docència no universitària és superior a les dones.

L'opció d'escollir qualsevol alternativa professional és, sortosament, insignificant. Això pot ser un indicador que la resignació enfront de les dificultats laborals encara no és extrema.

Al gràfic 1 s'indiquen els resultats obtinguts quant a la valoració de distints caires de la funció docent, dins un marge de 0 a 5 punts. Cal, però, tenir molt en compte que aquestes opinions han estat emeses per un col·lectiu que, malgrat la seva relació amb la docència com a alumnes durant molts d'anys, no ha duit mai a terme, en general, aquesta tasca de forma directa.

El grau de dedicació és l'apartat que rep una puntuació més elevada (3.7). El grau de creativitat arriba a un índex de 2.8, valor que aparentment podria considerar-se baix, a partir de les hipotètiques motivacions que haurien de gaudir els futurs docents.

Quant a la remuneració i la consideració social, els resultats indiquen una valoració prou esquivada. Malgrat tot, el nivell de gratificació personal amb aquesta feina, és acceptable (3.1)

També es pot remarcar:

a) L'elevada valoració del nivell de gratificació personal del grup de socials, que, d'altre part, considera que el grau de dedicació és particularment elevat.

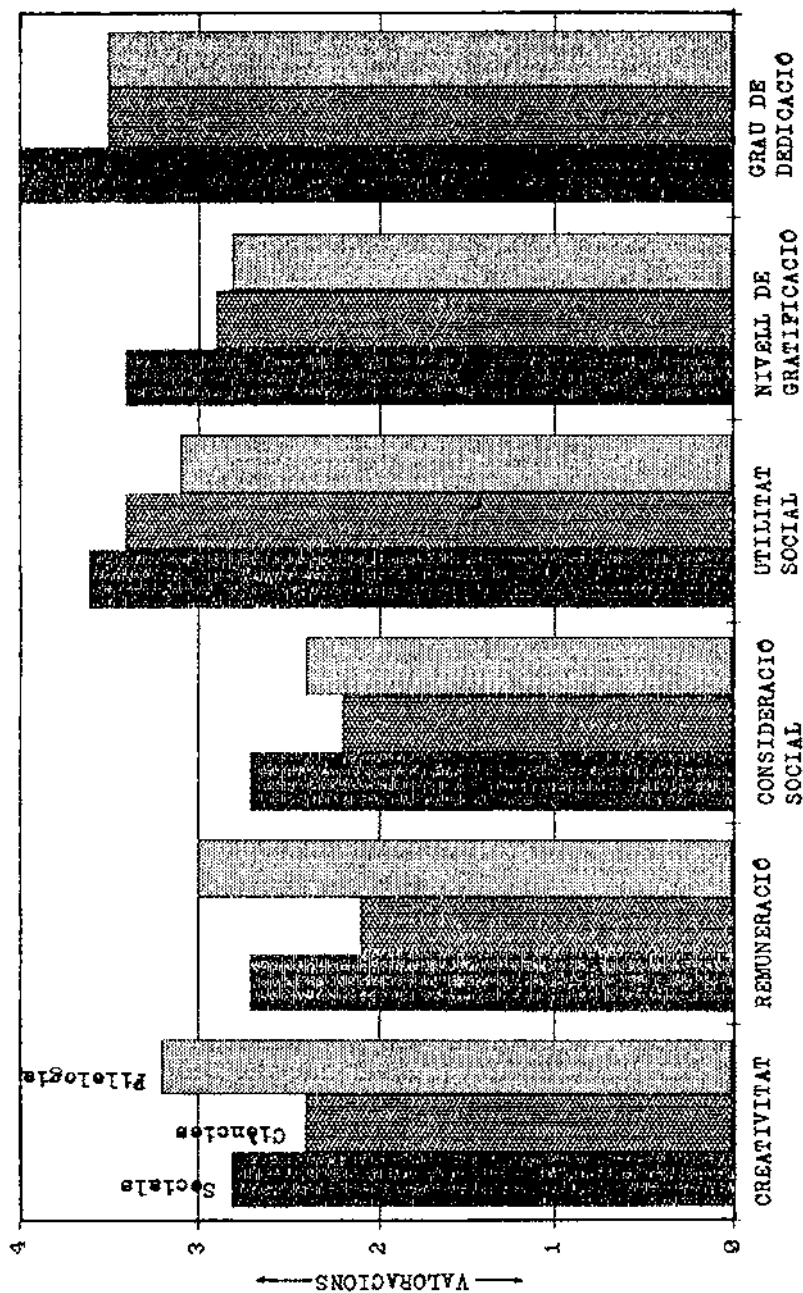
b) La baixa puntuació que els alumnes de ciències donen a la remuneració de la tasca docent. Aquest grup valora també sota la mitjana aspectes com la creativitat i la consideració social.

c) La forta discrepància que presenten, dins el grup de filologia, els col·lectius de castellà i català (vegeu taula 4 de màxims i mínims) respecte a la creativitat.

d) La gran similitud entre les valoracions fetes pels homes i dones.

e) El fet que els llicenciats valorin de forma més baixa que els que encara no ho són, aspectes tan representatius de la docència com la creativitat i el nivell de gratificació.

GRAFIC 1



TAULA 4

Valors màxims i mínims obtinguts per especialitats respecte a la tasca docent

		Màxims	Mínims
Creativitat	(5a)	Castellà (3.6)	Català (2.0)
Remuneració	(5b)	Castellà (2.9)	Fis/Quim/Bio (2.1)
Consideració social	(5c)	Art (3.1)	Biologia (2.1)
Utilitat social	(5d)	Fis/His/Geo (3.8)	Català (2.5)
Gratificació	(5e)	Geo (4.1)	Català (2.4)
Dedicació	(5f)	His/Geo (4.0)	Fis/Quim (3.2)

f) La manca de diferències notables entre el grup que ha manifestat una intencionalitat docent i el que s'ha decantat de cap a la investigació. Pel que fa a la necessitat i manera de dur a terme la formació inicial del professorat, s'ha de destacar l'existència d'un grup sortadament petit (7.5%) que considera superflu qualsevol tipus de formació fora de la rebuda dins el propi currículum universitari. Aquesta alternativa és del tot injustificable, donat que la formació psicopedagògica dels enquestats rebuda durant la carrera és en general nul·la. (Cal recordar que els mestres i psicòlegs no foren enquestats).

La resta (un 92.5% de la mostra) opta per reconèixer la necessitat de dur a terme qualque tipus de formació: una de les alternatives prou acceptada resulta ser la inclusió dins els currículums respectius de les activitats adients per tal d'aconseguir-la. Sembla evident que mentre la sortida professional majoritària de moltes de les llicenciatures que analitzam és la docència, els currículums no inclouen continguts relacionats amb la formació pedagògica. En qualsevol cas, no pareix que hi hagi intencions per part del Ministeri d'anar en aquesta direcció, a la vista de les propostes inicials quant a la reforma de les actuals carreres universitàries.

Al darrer bloc de l'enquesta es presentaven una sèrie d'afirmacions que havien de ser o no acceptades de forma alternativa (verta-der/fals). A la taula 5 s'indiquen els resultats obtinguts als apartats b i c.

TAULA 5

Percentatge d'afirmacions NO ACCEPTADES del bloc 7 de l'enquesta

	GLOBAL	SOCIALS	CIÈNCIES	FILOLOGIA
EQUIPS DOCENTS	79.0	79.1	78.8	79.0
NIVELL ELEVAT	85.5	98.4	77.0	76.2

Els apartats a) i d) –que no s'inclouen a la taula– han rebut uns índex de falsos prou baixos (18% i 31% respectivament) i fent una anàlisi comparativa dels dos grups vertader/fals respecte d'altres valoracions clau de l'enquesta –creativitat, gratificació personal, valoració positiva dels equips docents, necessitat de formació específica del professorat, etc.– no s'obtenen resultats discriminatoris: persones que han valorat positivament alguns dels conceptes esmentats s'han decantat indistintament en les dues opcions. El mateix ha succeït quant a les valoracions negatives.

Per contra, els apartats b) i c) han obtingut uns índexs de resultats falsos prou elevats, la qual cosa ens indica una acceptació dels equips docents (apartat b) i que no resulta prioritari mantenir el bon nivell dels alumnes més aplicats malgrat el retard dels altres (apartat c).

Efectivament, la necessitat de col.laboració i de tasca conjunta i coordinada és del tot inqüestionable. El bon funcionament dels equips docents (seminaris, departaments i d'altres constituïts en funció de distints interessos: impartició de continguts per assignatures, per àrees, necessitats de coordinació entre distints nivells, d'orientació escolar, professional, etc) possibilita la millora de resultats.

El fet que el 79% valori positivament la feina en equip és prou satisfactori, i destaca la uniformitat existent entre els tres grups –socials, ciències i filologia– que conformen la mostra. Per sexes, les dones creuen més amb el treball en equip (81.6% consideren l'afirmació falsa) que els homes (76%).

D'altra part, pel que fa a l'apartat c), l'afavoriment sistemàtic dels més preparats pot ser tal vegada vàlid a certs nivells -com l'universitari-, però no als que ens ocupen: FP i BUP. S'observa a la taula 4 que els alumnes del grup de Socials assumeixen quasi totalment (98.8%) aquesta consideració, enfront de percentatges notablement més baixos (sobre el 75%) dels grups de ciències i filologia. Considerant la variable sexe, els homes es troben sis punts sobre les dones (89% enfront de 83%).

Per acabar s'ha considerat oportú analitzar particularment el grup d'enquestats que ha donat respostes de vertader als apartats b) i c), persones que es caracteritzarien pels seus dubtes respecte a l'eficàcia dels equips docents i per trobar-se amb una certa predisposició a un ensenyament d'élite malgrat la problemàtica que això pugui comportar als altres. El perfil d'aquest petit conjunt presenta les següents característiques:

NOMBRE DE PERSONES: 10 (6% de la mostra)

DISTRIBUCIÓ PER ESPECIALITATS: Català (5), Castellà(2),
Biologia (3)

DISTRIBUCIÓ PER SEXES: Dones (7),Homes (3)

INTENCIÓ PROFESSIONAL: Docència no universitària (3)

Altres (7)

VALORACIÓ TASCA DOCENT: Creativitat 1.9

Gratificació personal: 2.7

Utilitat social: 3.0

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT: El 70% pensen que no cal cap tipus de formació. (Només el 7.5% de la mostra total pensa el mateix)

El quadre és prou significatiu, sobretot pel que fa a l'elevat nombre dels que no consideren la necessitat de cap tipus de formació del professorat. Per altra banda, els que tenen intenció de dedicar-se a la

docència no universitària en aquest grup és baix, comparat amb la mitjana general, la qual cosa assenyala una certa coherència per part seva.

En contraposició al grup anterior, fou analitzada la distribució d'un altre que oferís plantejaments inicials potencialment favorables per a l'ensenyament. Per això, foren adoptats com a criteris de selecció el fet d'haver avaluat de forma elevada (4-5) la creativitat de la tasca docent i la gratificació personal.

NOMBRE DE PERSONES: 21

DISTRIBUCIÓ: Història (8), Castellà (5), Biologia (3), Geografia (2), Art (2), Química (1)

DISTRIBUCIÓ PER SEXES: Dones (13), Homes (8)

FORMACIÓ PROFESSORAT: 100% la consideren imprescindible

VALORACIÓ DELS APARTATS 7B I 7C 86% valoren positivament la tasca en equip i no consideren prioritari afavorir els més aplicats malgrat el retard dels altres.

Ningú no opina que les afirmacions contingudes als apartats b i c són ambdues vertaderes. (criteri utilitzat per seleccionar el grup anterior).
INTENCIÓ PROFESSIONAL 57 % a docència no universitària.

Les diferències entre ambdós grups quant a la intencionalitat professional envers la docència (bloc 4), valoració de la tasca docent (bloc 5), formació inicial del professorat (bloc 6) i concepció i metodologia de feina (bloc 7) són del tot significatives.

Malgrat tot, el segon grup de 21 persones dona una valoració molt baixa a la consideració social de la professió docent (1.8 enfront de 2.5 de la mostra global), la qual cosa pot explicar-se pel fet de creure que el seu elevat concepte i importància de la tasca docent no són, en general, assumits per la societat.

4. CONCLUSIONS

1. La motivació prioritària dels alumnes del CAP per tal de dur a terme la seva elecció universitària fou l'atracció personal enfront de la respectiva especialitat. Les possibles sortides professionals tingueren una influència del tot menyspreable.

2. Hi ha un important col·lectiu dels enquestats (1/3) que gaudeix d'unes intencions professionals distintes de la docència no universitària.

3. La valoració dels aspectes de la tasca docent és globalment discreta.

4. Els alumnes del CAP que ja han acabat la llicenciatura consideren la docència com una tasca menys creativa i gratificant que els estudiants del cinquè curs.

5. No es presenten diferències significatives quant a la valoració de la tasca docent entre els enquestats que manifesten una intenció docent i els que manifesten una intenció investigadora.

6. El grup de Socials és el que manifesta unes opinions i actituds més favorables per a la docència.

7. El grup de Filologia és el que manifesta una intencionalitat més clara per tal de dedicar-se a la docència. Per contra el seu interès envers la investigació és insignificant.

8. Els alumnes de Ciències —especialment els de Biologia— són els que manifesten una predisposició més clara per tal de dedicar-se a la investigació.

9. Les dones presenten una major intencionalitat per dedicar-se a la docència que els homes.

10. Es constata una opinió generalitzada dels alumnes del CAP sobre la conveniència de rebre qualche tipus de formació psicopedagògica abans d'iniciar la tasca docent.

ANNEX
CAP. 1988-89

ENQUESTA PRIMER CICLE

Omplir el requadre de l'opció escollida (amb una X o escriure sobre les línies contínues).

1. IDENTIFICACIÓ	CODI PERSONAL (Màxim 8 lletres)
Estudiant _____	Llicenciatura _____
Llicenciat _____	Seminari escollit segon cicle _____
Dona _____	Hores lectives que creus s'haurien de fer com
Home _____	a mínim al segon cicle _____
Amb feina _____	
Menys de 25 anys _____	

1. Assenyala per ordre de preferència (amb 1 i 2) els motius principals pels quals escollires els estudis universitaris que has seguit.

- Perque m'agradava
- Per les seves àmplies sortides professionals
- Per realitzar una tasca concreta i definida des de l'inici
- Perquè es podia estudiar a Palma
- Per antecedents familiars
- Per considerar-me particularment capacitat per cursar-los
- Per les orientacions professionals rebudes a l'escola

2. En cas d'haver escollit l'opció c, indica si l'esmentada tasca tenia relació amb:

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| a) Docència no universitària | b) Docència universitària |
| c) Investigació | d) Activitat lliberal |
| e) Assalariat no docent | f) Altres |

3. Analitza els següents aspectes relacionats amb el desenvolupament dels teus estudis, valorant-los de 0 a 5

- Pla d'estudis
- Professorat

- c) Activitats de caire pràctic
- d) Nivell de preparació professional adquirit
- e) Instal·lacions
- f) Relacions professors-alumnes
- g) Relacions entre alumnes

4. Manifesta les teves intencions actuals quant a la teva activitat professional. Assenyala amb 1 i 2 segons l'ordre de preferència

- a) Docència no universitària
- b) Docència universitària
- c) Investigació (Tesi Doctoral)
- d) Activitat lliberal
- e) Assalariat no docent
- f) Cursar altres estudis
- g) Qualsevol

5. Valora de 0 a 5 la teva opinió actual els següents aspectes de la tasca docent (no universitària)

- a) Creativitat
- b) Remuneració
- c) Consideració social
- d) Utilitat social
- e) Nivell de gratificació personal
- f) Grau de dedicació necessari

6. Indica l'opció que creguis més convenient respecte a la manera de dur a terme la formació inicial del professorat:

- a) Amb la formació científica de la carrera és suficient
- b) Incorporant especialitats docents als segons cicles de les distintes carreres
- c) Amb el CAP actual és suficient
- d) Durant la carrera acadèmica amb els currículums actuals i un any complet d'adaptació pedagògica plena i tutoritzada dins un centre escolar

7. Escribeu V o F, segons creguis vertaderes o falses les següents afirmacions:

- a) Com a professor m'interessa sobretot que l'alumne progressi de forma adequada en la meua matèria
- b) Els equips docents com a tals no ofereixen resultats superiors a la tasca docent individual
- c) Cal mantenir el bon nivell dels alumnes més aplicats, malgrat el retard dels demés
- d) Resulta del tot imprescindible mantenir l'ordre i la disciplina dins l'aula.

BIBLIOGRAFIA

Ley General de Educación. (1975): *Servicio de Publicaciones del MEC*, Madrid.

Bisquerra, R. (1983): *Servicios y actividades de información profesional*. Edic PPU, Barcelona.

Cabrera, F.A. i Espín, J.V. (1986): *Medición y evaluación educativa*. Edic. PPU, Barcelona.

González-Anleo, J. (1985): *El sistema educativo español*. Edita Instituto de Estudios Económicos, Madrid.

RESUM

Aquest article pretèn esbrinar quins són els interessos professionals dels alumnes matriculats a l'ICE per tal d'aconseguir el Certificat d'Aptitud Pedagògica i quina és la valoració que aquest col·lectiu fa de la tasca docent. Aquesta anàlisi s'ha duit a terme considerant les distintes especialitats universitàries, la variable sexe i la condició d'estudiant de cinquè o de llicenciat entre d'altres. Per tal de recaptar la informació adient fou utilitzada una tècnica d'enquesta.

S'ha pogut constatar que existeix un elevat percentatge d'alumnes del CAP que gaudeixen d'unes intencions professionals distintes a la docència. També s'observa una opinió generalitzada sobre la conveniència de rebre qualche tipus de formació psicopedagògica abans d'iniciar la funció docent.

Educació i Cultura
(UIB) núm. 7 1989

**L'EDUCADOR D'ADULTS.
APROXIMACIÓ A LA SEVA DINÀMICA
I FUNCIONALITAT**

**Elies Al.lès Pons
Carme Dopico Tarrafeta
M. Jesús Mairata Creus**

Contemplam el disseny d'un nou educador d'adults des de la relació educació-societat i des de la incidència que l'evolució d'aquesta darrera ha tingut sobre les noves tendències que es marquen per a l'educació d'adults.

Relació educació-societat

La relació educació-societat comporta que la segona, segons les exigències que a cada moment es generen, utilitzi d'entre altres dels seus mecanismes, l'educatiu, per satisfer aquestes necessitats. Martí March, per referir-se a la funció de l'educació en la societat, parla de la utilització

que aquesta ha fet en els diferents períodes històrics del conjunt d'institucions i organitzacions socials per aconseguir la realització de les funcions necessàries per a la seva evolució i continuïtat (March, M;1987, 205). És en aquesta recurrència de la societat al sistema educatiu per a la resolució de les seves necessitats, quan es planteja dins el mateix sistema la formació i l'assoliment d'uns determinats tipus d'educadors. És en el nucli de les demandes i exigències socials on trobam la clau de les educacions educatives futures i, més concretament, les directrius formatives dels nous educadors.

Quant a les necessitats educatives de la societat, es pot dir que aquestes han variat molt en els darrers anys, degut, entre d'altres causes, a l'acceleració vertiginosa dels coneixements, al canvi de valors socials, a les innovacions tecnològiques,...

Les previsions, quant a les transformacions són que s'incrementin en un futur pròxim. Com diu Faure (1973, 115), referint-se a la relació educació-societat:

"... existe, en efecto, una correlación estrecha, simultánea y diferida, entre las transformaciones del ambiente socioeconómico y las formas de acción en la educación,..."

També Scheffknecht i Schwartz (1986, 212), com altres autors, esmenten l'efecte que té el doble fenomen econòmic i social:

"Un doble fenómeno económico y social está produciéndose:

-Un fenómeno de 'aceleración' de la producción/consumo, al que está ligado el desarrollo tecnológico, que provoca una demanda cada vez mayor de educación, y es esta demanda social la que conduce al esfuerzo, de reorganización de los sistemas educativos.

-Un fenómeno de "desaceleración", cada vez más evidente, que se traduce globalmente en la demanda de una mayor calidad de vida y, en consecuencia, en una exigencia de calidad en la educación. Los adultos vinculan cada vez más el desarrollo personal al cambio social y la educación está subordinada al desarrollo comunitario."

La metamorfosi social, doncs, incideix rotundament en el tipus d'educació i d'educador que es precisa.

La ràpida transformació de l'entorn de l'home soferta en els darrers anys, ha suposat per a ell una doble problemàtica:

a) Per una part, l'enfrontament a un univers físic, intel·lectual i moral que resulta per a ell inintel·ligible en tota la seva amplitud, ja que les interpretacions existents amb anterioritat no són actualment vàlides (Lengrand, 1970, 10). Aquesta dificultat pel que fa a la comprensió del món i dels seus codis porta a l'individu a una hostilitat entre ell i el seu medi, que per incomprensible es torna advers, i el condueix a problemes de tipus conductual, de marginació, de fracàs laboral, etc.

b) Per altra part, el paper dels homes en aquest univers en contínua mutació es fa passiu, degut, entre d'altres causes a la falta de comprensió de les complexes estructures del seu propi sistema social.

Per resoldre aquesta situació, la societat cerca, entre altres, una resposta de tipus educatiu, de tal forma que l'adequació de l'educació a la vertiginosa evolució és una necessitat que precisa respostes factuais i immediates. El mateix terme educació ha cobrat una nova conceptualització per correspondre a allò que la societat espera d'ella. Quintana (1980, 338), citant Faure, ens explica:

".., la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe en su verdad, como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo...el hombre es un ser inacabado y que sólo puede realizarse al precio de un aprendizaje constante."

Coincidint amb aquest concepte, el *Libro Blanco* (MEC, 1986, 133), ens especifica la implicació a què porta aquest:

"Si el acto de enseñar cede el paso al acto de aprender", "si esta perspectiva de toda educación" implica "un cambio de la sustancia del acto educativo", entonces los sistemas educativos no pueden permanecer inmutables".

La conseqüència immediata és la necessitat de potenciar altres modalitats educatives (Coombs, 1985, 43) amb nous tipus d'educadors-formadors. La Comissió Internacional de la UNESCO sobre el Desenrotllament de l'Educació el 1971, amb aquests requeriments, assenyala la tendència de fer més flexibles les rígides organitzacions, la nova articulació de la institució educativa amb el medi social, l'aparició d'idees de l'ambient i del medi educatiu total, els sistemes i programes modulars, etc. (Faure, 1973, 176).

L'educació permanent i l'educació d'adults a la llum de les noves necessitats socials en matèria educativa

La definició dels termes educació permanent i educació d'adults (a partir d'ara EP i EA respectivament) que tot seguit examinarem es fa necessària des del moment que consideram que el disseny del nou educador d'adults està determinat per: la tendència de l'EA d'integrar-se dins un projecte global d'EP; així com pels objectius de formació integral, crítica, participativa,..., que per a ella es fixen.

L'EA pretén adequar-se d'aquesta manera a la consecució del model d'home que cal a un univers en ràpida i constant evolució.

A la recomanació de la XIX reunió de la Conferència General de la UNESCO a Nairobi el 1976 (MEC, 1986, 13), es defineix l'EP com un projecte global destinat, per una part, a reestructurar el sistema educatiu actual i, per l'altra, a desenvolupar totes les possibilitats de formació fora del sistema educatiu. Considerant que:

- a) L'home és l'agent de llur pròpia educació.
- b) L'EP ha de comprendre totes les dimensions de la vida, totes les branques del saber i tots els coneixements pràctics que puguin adquirir-se a través de tots els mitjans i contribuir a totes les formes de desenrotllament de la personalitat.
- c) La totalitat dels processos educatius han de ser considerats com un tot.

Tant el Consell d'Europa (*Educació d'Adults: 10 anys de canvi i perspectives per als anys 80*, Estrasburg, 1980 i *Recomanacions del ministres dels estats membres sobre les polítiques d'educació d'adults*, 1981), com la UNESCO (Nairobi, 1976) han definit el terme EA. A la Conferència de Nairobi es definí l'EA com a un subconjunt integrat dins un projecte d'EP; es designaren la totalitat dels processos educatius organitzats independentment del seu contingut, nivell, mètode; siguin formals o no formals, destinats a persones adultes, amb la finalitat de desenvolupar les seves aptituds, enriquir el seu coneixement, millorar les seves competències tècniques o professionals, fer evolucionar les seves actituds o comportament, ... en una doble perspectiva: l'enriquiment integral de l'home i el foment de la seva participació en el desenvolupament econòmic i social de la societat a la que pertany (MEC, 1986, 13).

Aquesta definició supera el concepte merament compensador de l'EA. Fins fa poc parlar d'aquest tipus d'educació era referir-se a un procés educatiu que tendrà a complementar o suplir les deficiències o mancances educatives adquirides en els anys d'escolarització obligatòria.

La UNESCO ha promogut un nou terme: l'alfabetització funcional, amb la intenció de donar a la tradicional uns objectius que van més enllà de la simple capacitat tècnica per a la lectura, l'escriptura i el càlcul. Avui en dia la funció de l'alfabetització se situa en relació al conjunt d'activitats de la persona, ja sigui de l'home com a ciutadà, com a treballador, ... L'alfabetització funcional és un procés de desenrotllament de les capacitats bàsiques de la lectura, l'escriptura, el càlcul, ..., però de tal manera que permeti a l'individu participar en totes les activitats socials, i ajudar-lo en la recerca de respostes a la immensitat de preguntes

que ell mateix es formula sobre el món físic, social, moral o intel·lectual en el que viu i no comprèn. És en aquesta perspectiva on l'alfabetització funcional, com una de les funcions de la nova EA, es vincula amb la noció d'EP.

Retrospectiva històrica de l'educació d'adults

Precisat el marc general de l'EA, examinarem amb una senzilla retrospectiva històrica el que ha estat l'EA en general, i més concretament a l'Estat espanyol.

Aquesta anàlisi té sentit des del moment que l'educador d'adults no és un personatge nou en l'àmbit educatiu. Comptar amb un tipus d'educador configurat pel desenrotllament de l'EA ens permet fer-ne una aproximació, mitjançant la qual trobam la nostra justificació del perquè d'un nou educador.

En primer lloc, ens remetrem a les línies generals de desenvolupament que ha seguit l'educació d'adults. Lengrand (1970, 38) ens explica la concepció d'aculturació que s'ha atribuït a aquesta educació dient que en els seus inicis, cap a mitjan segle XIX, els treballadors que constituïen aleshores el públic de l'EA, depenien totalment per a llur instrucció de les institucions públiques o privades, dels quadres i del personal de l'ensenyament. Aquest estava sotmés a models tradicionals de cultura, de referències i de formació.

També Ferrández (1986, 25) assenyala el sentit restrictiu i compensatori de la mateixa, enfront de les noves concepcions que abracen l'EA i l'EP; en aquest sentit ens diu que l'educació d'adults és restrictiva i neix amb un caire compensatori, intentant subsanar la falta dels dèficits d'escolarització.

Referint-nos concretament a Espanya distingirem quatre períodes de l'EA durant aquest segle (PAZ, 1986, 70 i seg):

a) Fins als anys 30.

Aquest període es caracteritzà per una preocupació dels poders públics per a la formació d'adults, traduïda en una sèrie de disposicions legals. A les classes d'adults, (no es parlava d'educació sinó de classes) es posava l'èmfasi en l'aspecte instructiu i en l'intent de reparar la deficient o nul·la escolaritat rebuda en l'edat infantil o juvenil.

b) La Segona República.

Quan es donà el canvi de règim i s'instaurà la Segona República, els nous governs mostraren un major interès per l'educació d'adults, que es traduí en una sèrie de mesures:

-Posada en marxa del Patronato de Misiones Pedagógicas, que va estendre llur actuació per tot el territori espanyol.

-Organització d'un Servicio de Bibliotecas, com a instrument de cultura popular.

-Incorporació de les mestres a les classes d'adults.

- ...

Malgrat se seguís donant prioritat a l'aspecte alfabetitzador d'aquest tipus d'educació, durant aquest període s'introduí un aspecte innovador, com fou una formació professional vinculada a la territorialització. La Fundación Largo Caballero (1979, 13), quan ens parla dels diversos tipus d'ensenyança que s'establien ens menciona:

"-Clases especiales sobre temas de aplicación a las principales actividades, oficios u ocupaciones predominantes en la localidad o en la región."

c) El període franquista.

Durant aquest se seguí posant l'èmfasi en el paper instructiu, de difusor de coneixements bàsics, d'aquesta educació, tot afegint-hi l'aspecte adoctrinador i ideologitzador que requeria el nou règim.

Les realitzacions que en un principi es dugueren a terme es poden sintetitzar en:

- Creació el 1950 de la Junta Nacional contra el Analfabetismo.

-Nova organització de l'ensenyament d'adults, en la qual es pretenia, sobretot, la introducció de mètodes ràpids, així com

l'ensenyament de coneixements bàsics de religió i de "Formación del Espíritu Nacional".

-Creació, el 1.963, de la Campaña Nacional de Alfabetización, que tenia la finalitat que els alumnes s'alfabetitzassin, en el sentit de ser capaços de llegir, assimilar, reelaborar i escriure de nou el que havien llegit.

-Creació del PPO (Programa de Formación Profesional Obrera), que tenia com a objectiu capacitar els treballadors provinents del sector agrícola per què es poguessin incorporar a la indústria.

-Ja al final del període, concretament el 1973, es creà el programa EPA (Educación Permanente de Adultos), amb l'objectiu d'oferir als espanyols adults uns ensenyaments equivalents a l'EGB dels nins. A més es posaren en marxa dues institucions d'educació a distància:

- INBAD (Institut Nacional de Batxillerat a Distància).
- UNED (Universitat Nacional d'Educación a Distància).

d) Etapa democràtica

En aquesta etapa, les accions a nivell oficial suposen fonamentalment una continuació de les començades durant el període anterior: el programa EPA, l'INBAD, els cursos de capacitació agrària del Servicio de Extensión Agraria del Ministerio de Agricultura, i els cursos de formació i reconversió professional de l'INEM (abans PPO).

Una novetat important és la posada en marxa, el 1979 del CENEBAD (Centre Nacional d'Educació Bàsica a Distància), que permet seguir el programa EPA per a aquesta modalitat a distància.

Cal destacar d'aquesta etapa, la publicació d'un *Libro Blanco* (1968), per part del MEC, que pretén analitzar la situació de l'EA a Espanya, així com el nou enfocament que li cal donar. Al mateix temps, es classifiquen les actuals actuacions públiques en matèria d'EA a partir de dos criteris: els objectius i les funcions que compleix aquesta educació. Es distingeixen dos tipus d'actuació: per una part, les que tenen per objectiu una formació de caràcter general, sigui aquesta reglada o no; i per l'altra, les dirigides a la formació tècnica i al reciclatge de la mà d'obra.

Hauríem de mencionar també el treball que des de les Universitats Populars es du a terme en aquest camp, així com d'altres iniciatives privades i municipals, tal com són ara els anomenats Centres Cívics.

Funcionalitat del nou educador d'adults

A l'hora d'intentar caracteritzar el nou perfil de l'educador d'adults ens trobam amb la dificultat que suposa la complexitat de les seves funcions. D'entre les múltiples funcions citam:

1) Proporcionar una formació orientada cap a la feina o al món laboral. El públic adult necessita d'una preparació adequada i renovada per a la vida productiva; en un moment d'inseguretat i de mancança de llocs de feina cal estar preparats per poder fer front a un nou treball o a una reconversió de la pròpia professió.

2) Formar per al correcte exercici dels drets i responsabilitats cíviques, és a dir, formar per a la participació social, per a la vida en comunitat. Cal que formi bons ciutadans inserits críticament dins la seva comunitat i que col·laborin activament en la transformació social.

3) Oferir una formació orientada a desenvolupar tot el potencial personal de l'adult, desenrotllant el pensament crític en un doble sentit: cap a un mateix i cap a tot el que l'envolta, per tal d'aconseguir persones creatives i crítiques.

4) Formar a nivell general o de base, és a dir, impartir un tipus d'educació compensatòria, destinada a equilibrar les desigualtats existents entre els adults que han pogut comptar amb una bona educació bàsica i els que degut a l'abandonament escolar, al fracàs o a la falta de recursos o possibilitats, no els ha estat possible rebre-la.

Aquesta múltiple funcionalitat del nou educador ens du a decantar-nos cap a la necessitat de dos prototipus de professionals, que divergeixen i convergeixen en alguns aspectes. Malgrat aquesta doble tipologia, que posteriorment intentarem clarificar, cal que ambdós

professionals treballin conjuntament i coordinadament, ja que per una part incidiran sobre un mateix públic en un mateix context; i per altra banda, les seves accions educatives vindran determinades per la consecució d'un objectiu comú: una educació integral, crítica i encaminada a la inserció participativa i transformativa de l'adult dins el seu entorn i dins la societat en general. Entenem la formació integral en un triple sentit:

- integració de les diferents àrees del coneixement,
- integració de les activitats educatives dins la personalitat global de cada alumne,
- integració de la formació d'adults dins un medi social determinat, establint amb ell una relació dialèctica.

A partir del que hem dit, per a nosaltres, els dos "models" de professionals serien:

a) El que posseeix el domini d'un "saber" o d'un "saber fer" determinat, és a dir, l'expert, el tècnic..., en un determinat aspecte concret del coneixement teòric o pràctic.

b) El coordinador/programador/administrador, és a dir, el gestor, el planificador encarregat de fer possible una determinada acció educativa dins un territori o comunitat determinada, tot respectant l'opinió i participació de tots els afectats.

Feim especial incidència en la necessitat que ambdós treballin conjuntament i coordinadament degut a:

- Quan analitzam la realitat actual de l'oferta d'EA a l'Estat espanyol s'observa que aquesta s'encamina a proporcionar dos tipus diferents de preparació, realitzades a centres diferenciats i definits pel Ministeri segons la modalitat de formació que en ells es dona: general o tècnica. Els educadors que imparteixen formació de tipus general són principalment mestres i minoritàriament llicenciats, sense cap tipus de formació inicial específica per a la seva tasca. Mentre, els que es dediquen a la formació de tipus tècnic són professionals o tècnics en la matèria en qüestió. La diferenciació de centres i professionals dins la pràctica real de

l'EA a Espanya ens sembla que no condueix a la consecució de l'objectiu d'una educació integral i participativa, degut a què centres i personal treballan de forma aïllada i desconnectada.

– L'anàlisi realitzada de la direcció que segueix l'EA, ens reafirma en la nostra opinió, ja manifestada, de la necessitat d'un doble tipus de professional. D'entre les característiques que marquen la nova educació d'adults, destacam les següents, en el sentit que reforcen especialment la nostra concepció d'una doble tipologia:

- El pas d'una organització curricular fortament estructurada i delimitada a una organització flexible de tipus modular, consistent en mòduls o unitats de formació, on cada alumne fa el seu propi currículum segons les seves capacitats, necessitats i il·lusions.
- L'encontre i coordinació que es produeix entre les diferents aportacions educatives que es fan des dels distints àmbits.
- El fet de dotar l'espai educatiu d'una pluralitat de funcions: generador d'experiències educatives, centre de participació comunitària, lloc de trobada on s'estableixen relacions socials i personals,...

Formació que cal al nou educador d'adults

Consideram que els dos tipus d'educadors d'adults, als que ja ens hem referit, han de tenir competències en els tres dominis següents: tècnic, social i pedagògic, dels que parla Demunter (1986, 174). Cal dir que la correcta formació d'aquests no s'ha de limitar a l'adquisició d'una qualificació inicial, sinó que se'ls ha de dotar d'uns mecanismes o coneixements de possibles vies que facin factible un reciclatge continuat, i una ampliació constant de la seva competència en els seus dominis, en funció dels avanços de la societat i dels coneixements. A continuació explicitam els dominis ja citats:

- Domini tècnic, és a dir, els "sabers" i els "saber fer" susceptibles de ser ensenyats a altres persones. Es refereix al conjunt de coneixement i tècniques concretes que poden ser transmises.
- Domini pedagògic, és a dir, el conjunt de capacitats que assegurin la transferència del saber, per poder arribar a "aprendre a aprendre". Cal una competència quant a tècniques i procediments per poder fer efectiva aquesta transferència.
- L'adquisició d'aquest domini suposarà el coneixement teòric i pràctic de tècniques grupals; tècniques de comunicació, organització i programació d'activitats educatives, didàctica general,...
- Domini social, és a dir, les facultats que calen per poder organitzar i analitzar una acció educativa, elaborar un projecte i dur-lo a terme dins un marc territorial concret, respectant els seus condicionaments socials, econòmics i polítics. La competència d'aquest domini s'adquirirà mitjançant coneixements de sociologia, pedagogia social, antropologia, ..., de tal manera que els diversos sabers teòrics s'ajuntin per possibilitar el coneixement i anàlisi de l'entorn en què treballarà l'educador, i dels problemes generals del col·lectiu o dels destinataris de la seva tasca.

Convergències i divergències quant a la formació dels dos tipus d'educador d'adults i el seu perquè.

La convergència existent quant a la formació d'ambdós tipus d'educadors d'adults, ja esmentats, ve determinada per la finalitat comú que persegueixen. Aquest objectiu exigeix d'ells una formació en els tres dominis anteriorment explicitats, perquè només així podran dur a terme una bona tasca.

Perquè, doncs, parlem també de divergències? Perquè cada un d'ells haurà d'adquirir diferent grau de competència en els dominis ja indicats. Aquest raonament té sentit degut a, com ja hem exposat abans,

la multiplicitat de funcions que la nova EA requereix de l'educador i, a la dificultat de consecució de l'objectiu general.

Així tenim, que a l'expert, al tècnic li calen també unes competències en els dominis pedagògic i social. En el pedagògic per fer possible i efectiva la transferència del saber; en el social perquè caldrà que posseeixi els coneixements i capacitats necessaris per poder dur a terme l'acció educativa enfocada cap a una projecció social adequada. El coordinador/programador/administrador també haurà de ser competent en els tres dominis.

Si la formació de l'educador no es considera d'aquesta forma, es corre el risc que per una part, el coordinador/programador/administrador es transformi en un "buròcrata", i dificulti les característiques de flexibilitat i capacitat d'adaptació a les circumstàncies sempre canviants, que com assenyalarem han de presidir els centres o organismes on es realitzarà el quefer del nou educador. Per evitar aquest perill cal que aquesta figura tengui una formació en la pràctica, ens referim a què realitzi activitats en contacte directe amb el públic, tant durant el seu període de formació, com en el seu posterior exercici professional.

Metodologia per a la formació del nou educador d'adults

La metodologia emprada en el procés formatiu del nou educador d'adults, precisa adequar-se a les funcions que aquest haurà de desenvolupar dins la societat i més concretament en el procés educatiu, i per altra part a l'objectiu general de l'educació d'adults: un home integral, crític i participatiu. En línies generals, cal que la formació del nou educador tengui un caràcter participatiu, no directiu i actiu, per tal d'afavorir el diàleg, la cooperació i la creativitat. A partir de la doble adequació especificada, assenyalarem més concretament les estratègies metodològiques que s'empraran:

1. Les estratègies metodològiques utilitzades s'han de fonamentar en les aportacions de Freire, pel que fa a la conscientització; Rogers,

teories de la no directivitat; Freinet, ..., i en general dels corrents antiautoritaris i autogestionaris, per formar el nou educador en la que ha de ser una de les seves principals preocupacions: la participació dels adults. Aquesta, es realitzarà a un doble nivell:

- la participació en la vida ciutadana i social en general,
- la intervenció en la pròpia dinàmica i gestió del centre o espai educatiu, per poder fer possible una cogestió real; per altre part, en la programació o realització d'accions educatives concretes.

A la pràctica es concretarà en: col·loquis, pràctiques de gestió i administració d'un centre en equip, intercanvis d'opinions, assemblees, coneixements bibliogràfics i d'experiències concretes d'educació antiautoritària, lectures sobre el tema, ...

2. Estratègies metodològiques d'investigació del medi o d'investigació acció, per tal de formar l'educador en metodologies i tècniques d'anàlisi de la realitat social, que li permetran, en un futur, una adequació de la seva tasca a la realitat de la comunitat en la que actuarà.

A nivell pràctic es realitzaran estudis socioculturals de la ciutat, el barri o poble on viuen i treballen; elaboració de diagnòstics i de programes adients per a ells, ...

Dins aquest apartat d'estratègies metodològiques destinades a la investigació calen les enfocades cap al descobriment del potencial i les necessitats educatives que porta cada individu, per fer possible la individualització i personalització de l'acte educatiu. A nivell pràctic es realitzaran estudis de personalitat, diagnòstics de grup, ...

3. Estratègies metodològiques que ajudin el nou educador per poder assumir posteriorment la seva correcta autoformació permanent. Aquesta preparació suposa fomentar la capacitat d'autoanàlisi i d'autocrítica que seran imprescindibles per poder ser dinàmic, flexible i autotransformar-se segons varii l'entorn i, més concretament, les seves demandes educatives.

A nivell pràctic cal que l'educador en formació avaluï el seu propi procés, és a dir, reflexioni sobre la seva pròpia adquisició de coneixements

i habilitats. S'exerciti en la resolució de problemes de caire sòcio-educatiu proposats per l'equip docent, realitzi l'anàlisi crítica d'una situació educativa, exercicis pràctics de "micro teaching", ...

4. Estratègies metodològiques destinades a relacionar estretament la teoria i la praxis. La formació de l'educador ha de tenir una fase teòrica i una pràctica, però relacionant sempre la formació de tipus teòric amb l'experiència activa, que ha de presidir tot el període formatiu.

Es realitzaran lectures, recensions i comentaris crítics de text, col·loquis, intercanvis d'idees, reflexions en grup, pràctiques d'intervenció educativa a un barri o un territori determinat, ...

Nivells d'incidència del nou educador

L'acció pedagògica i professional del nou educador d'adults, en la seva doble tipologia i projecció es concretarà en nivells d'actuació:

a) A nivell de barri, comunitat o territori en el que treballa, ja que existeix, com hem esmentat abans, una íntima correlació entre les característiques i transformacions de l'entorn i la forma i estructura de l'acció educativa que en ell es realitza. L'educador amb la seva acció provocarà un canvi en el comportament i personalitat dels adults que viuen a un lloc determinat; a la vegada que les característiques de l'entorn modificaran i determinaran la seva tasca educativa.

b) A nivell de grup, l'educador incidirà en la dinamització i activitat del col·lectiu de persones amb les que treballi directament. La seva incidència haurà de respectar el grup quan es compona d'una heterogeneïtat de membres (diferències d'edat, sexe, coneixements, vivències, ...) que el caracteritza. De totes maneres i malgrat aquestes diferències objectives, el grup, com a tal, té una identitat pròpia definidora i, per tant, singular; la qual cosa cal tenir present puix l'educador normalment s'haurà de dirigir a ell.

c) A nivell individual, el nou educador incidirà sobre cada individu, possibilitarà el desenvolupament de les seves capacitats segons les seves aspiracions, gusts, .. L'educador no ha d'educar persones segons un model prefabricat, ja que no correspon més que a un tipus particular d'individus. El que cal és que sigui orientador i encarrilador de les aspiracions dels seus alumnes.

On treballarà el nou educador d'adults?

El nou educador treballarà en un centre o espai educatiu amb una funcionalitat i caracterització diferents de les que han tingut fins ara les escoles o institucions d'educació d'adults. A continuació intentarem particularitzar-les, tot tenint en compte l'evolució de les institucions i organitzacions, en general, dins la nostra societat actual. Seguidament citam Viladot Voegeli (1968, 40) que exposa de manera clara aquesta tendència transformativa:

"Se da el hecho, irremediable, de que las sociedades contemporáneas cambian rápidamente. Y con ellas sus organizaciones. Esta dinámica acelerada y cambiante tiene sus efectos. Por una parte, las organizaciones ahora tienden a ser temporales, pues cada vez más se crean para cubrir objetivos temporales. Por otra parte, las relaciones de las personas con las instituciones también se van abreviando."

Al nostre parer les característiques del lloc o espai on actuarà el nou educador són les següents:

- Dotat d'una estructura dinàmica de manera que faciliti la relació real i efectiva amb el seu entorn.
- Integrat en el seu barri, territori o comunitat, de forma que la realitat de l'entorn configuri el centre o organisme en qüestió, a la vegada que aquest influeix o modifica aquell.

- Flexible, capaç de reorganitzar-se segons les noves necessitats i exigències socials.
- Possibilitador de la participació, tant pel que fa referència a la seva propia gestió i acció, com a la participació en la comunitat on es troba.

Aquests trets de l'espai educatiu requereixen de l'educador una formació psicològica, sociològica, tècnica i pedagògica que el porti a adaptar-se i autotransformar-se segons la metamorfosi del seu lloc de treball.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Coombs, P.H. (1985) *La crisis mundial de la educación*. Ed. Santillana. Aula XXI. Madrid.
- Demunter, P. (1986) "El formador de adultos ¿Agente de desarrollo? a Quintana, J.M.: *Investigación participativa. Educación de adultos*. Narcea S.A. Madrid.
- Faure, E. (1973) *Aprender a ser*. Alianza. UNESCO.
- Fernández, A. (1986) "Del pasado al futuro de la educación permanente" a Puente, J.M. i altres: *Perspectivas para la educación de adultos*. Ed. Humanitas. Barcelona.
- Fundación Largo Caballero (1979). *La educación de adultos en España*. (Tomo IV; Evolución histórico-legal) Madrid.
- Lengrand (1970). "L'educació permanent avui". Ed. Teide. Barcelona.
- March, M. (1987). "La profesionalización del papel pedagógico de las empresas" a Colom, A.J. *Modelos de intervención socio-educativa*. Narcea, S.A. Madrid.
- MEC (1986). *Libro Blanco de la Educación de Adultos*.
- Paz, X.B. (1986). "La educación de adultos en España: aproximación histórica hasta 1980" a Puente, J.M. i altres; *op. cit.*
- Quintana, J. M. (1980). *Sociología de la educación*. Ed. Hispano Europea. Barcelona.
- Scheffknecht, J.J. i Schwartz, B. (1986). "La formación continua" a Debesse, M. i Mialaret, G. *Formación continua i educación permanente*, Ed. Oikos-Tau. Barcelona
- Viladot, G. (1986) "Investigación participativa e institución en la educación de adultos" a Quintana, J.M. (1986) *op. cit.*

Educació i Cultura
(UIB) núm. 7 1989

**LA NECESSITAT DE COOPERACIÓ DE
L'ESCOLA AMB LES INSTITUCIONS
SÒCIO-CULTURALS: IMPLICACIONS
EN L'ÀMBIT DE LA FORMACIÓ DEL
PROFESSORAT**

M. Immaculada Pastor i Homs

Ni els centres educatius, ni els anomenats tradicionalment centres culturals (museus, biblioteques ...) poden, avui en dia, aïllar-se de l'exterior, ni deixar de mantenir una constant i viva comunicació entre ells. Aquesta comunicació serà profitosa en un doble sentit, ja que permetrà una millor adequació de l'oferta de serveis: recursos de què disposen les institucions culturals per a les necessitats dels centres d'ensenyament i, d'altra banda, un enriquiment de la tasca d'aquests darrers per les aportacions rebudes de l'exterior.

Ens referirem, en concret, a la col·laboració entre una de les institucions que més possibilitats ofereix en el terreny educatiu, com és el museu, i els centres d'ensenyament, de qualsevol nivell del sistema educatiu. Es pot dir que, pràcticament des que es començaren a crear departaments educatius als museus i, fins i tot abans, el tema de les necessitats de cooperació entre aquests i l'escola ha estat debatut i analitzat des de la perspectiva d'una o altra institució. L'augment de les visites escolars als museus d'ençà d'uns anys enrera ha propiciat una reflexió crítica sobre la seva utilitat, que Carles Curto, del Museu Municipal de Geologia de Barcelona, sintetitza amb aquestes paraules "estas visitas, con honrosas excepciones, son casi siempre meros finales del tema, puro formalismo en el que el profesor deja casi abandonado al alumno, sin que éste capte un mínimo porcentaje de la información que podría aprender".¹ Aquesta situació, lamentablement encara quotidiana al nostre país, ha fet que es reclamàs per part dels sectors més conscients l'establiment d'un "nexa entre l'escola i el museu",² i que els departaments d'educació es plantejassin qüestions tals com; quines necessitats té l'escola?, com es poden satisfer? o, com es poden orientar, encarrilar o modificar?³ Per conèixer aquestes necessitats –i tan sols coneixent-les podrà el museu motivar l'escola a visitar-lo d'una manera responsable i eficaç– s'han de tenir en compte els plans d'estudis vigents a cada un dels nivells i edats, a fi de facilitar i aprofundir aquest ensenyament amb el material disponible al museu. Igualment, els departaments educatius hauran de procurar mantenir contacte amb els professors, atendre la seva preparació perquè puguin utilitzar millor el museu i realitzar enquestes sobre l'eficàcia i oportunitat dels mitjans didàctics que ofereixin.⁴

Respecte a aquest darrer punt, cal que destaquem els intents del Departament d'Educació del Museo de Bellas Artes de Saragossa per fer una investigació estadística sobre la connexió Museu-Escola,⁵ així com els del Museo Arqueológico Nacional de Madrid,⁶ recollits a dues comunicacions presentades a les IIIes. Jornades de Difusió de Museus.

André Szpakowski afirma que la col·laboració museu-escola dins un programa educatiu pressuposa certes condicions, que ell sintetitza de la següent manera, coincidint, en bona part, amb el que hem dit anteriorment.

"A detailed knowledge on the part of the museum of curricula, subjects and groups of subjects taught in primary, secondary or specialized schools taking part. -An educational programme, drawn up by the museum, which takes due account of the school curricula, and the collections in the museum and its particular interests.

Agreement regarding the ways in which the museum will work with the teachers in carrying out the programmes relating to individual subjects.

Arrangements for working with young people in continuing education and out-of-school schemes.

Agreement between the museum and the schools regarding research to be done and the ways in which each side will evaluate results",⁷

La cooperació museu-escola permetrà una millor avaluació dels resultats i, per tant, la introducció constant i sistemàtica de les millores que siguin necessàries. Aquest aspecte, el de l'avaluació de resultats, és encara un tema poc tractat i aprofundit a l'Estat espanyol, malgrat la interessant bibliografia existent, especialment nord-americana; per això cal destacar les aportacions d l'equip del Departament d'Educació del Museu de Zoologia de Barcelona, que ha treballat en un projecte per comprovar en quina mesura i en quin sentit pot influir una visita al Museu en el desenvolupament d'un tema d'estudi escolar.⁸

La cooperació entre museu i escola en el camp del desenvolupament curricular por tenir i, de fet, ja té en alguns països, unes grans possibilitats. Tal vegada el país on s'ha treballat de manera més institucional en aquest tema són els Estats Units. Bastarà que recordem, entre altres, el projecte ETW (Exploring the Tangible World), un

programa de tres anys dissenyat per interrelacionar el Sandford Museum and Planetarium amb el sistema escolar de Cherokee (Iowa), amb l'objectiu de "*enriching the school curriculum through the use of specimens and special activities*",⁹ o el programa multicultural i bilingüe establert entre la SWCEL (Southwestern Cooperative Educational Laboratory) i el Museum of New Mexico,¹⁰ per esmentar-ne sols uns pocs exemples.

Una faceta diferent i poc usual de col.laboració és la dels serveis educatius dels museus municipals d'Odense (Dinamarca) amb les escoles de la localitat, en el sentit de deixar objectes originals perquè els estudiants investiguin i els utilitzin lliurement en projectes escolars tals com exposicions, dramatitzacions, etc.¹¹ Una altra manera, més generalitzada, especialment als països escandinaus, la Gran Bretanya, etc., és la de deixar conjunts de materials i eines fabricats o preparats pel personal del museu, sovint amb la col.laboració d'especialistes i professors, que serveixen per estudiar un tema determinat del currículum a la classe (d'Història, de Ciències Naturals, etc.), a la vegada que són útils com a introducció al museu perquè fan que els nins aprenguin a observar, a "llegir" els objectes.¹²

És important també destacar que la cooperació no té per què limitar-se a uns determinats nivells educatius, malgrat que sembli que, pel currículum escolar o altres factors, siguin els més indicats els alumnes més grans, sinó que aquesta pot i ha d'estendre's a tots els nivells i edats. De fet, hi ha experiències molt interessants de treball amb nins petits, de parvulari fins i tot, a institucions com el Museu de Cris Region (Secció de Ciències Naturals), de Romania, en el qual és habitual el treball amb nins de tres a sis anys,¹³ els Museus de la ciutat de Colònia,¹⁴ o el Bethnal Green Museum, que és una branca del Victoria and Albert Museum de Londres,¹⁵ per posar tres exemples destacats. Igualment, serà de gran interès la col.laboració amb les universitats locals, especialment amb els departaments de Pedagogia o d'educació d'adults, si n'hi ha, així com amb els centres de formació permanent d'adults.¹⁶

Pel que fa a les relacions amb el professorat, a part del que ja hem recomanat referent a la necessitat d'una reunió prèvia abans de cada visita entre el personal educatiu del museu i el professor responsable del grup, per coordinar esforços i planificar-la millor, seria desitjable una coordinació major, tal vegada a nivell institucional, com el proposat per un grup de museus canadencs que constitueixen un denominat "grup d'enllaç", integrat per personal del museu i professors de les escoles de la comarca, així com de la biblioteca regional, que es reuneix quatre o cinc vegades l'any amb el propòsit de planificar una acció conjunta, elaborar programes educatius i avaluar els projectes en marxa.¹⁷

Si bé, com hem pogut comprovar, es fan des de fa algun temps considerables esforços per apropar el museu i els centres d'ensenyament, persisteixen importants obstacles que dificulten aquest treball de col·laboració i li resten eficàcia i profunditat. En la nostra opinió, un dels obstacles més importants és la manca de preparació del professorat per fer un ús adequat i útil per als seus alumnes de les possibilitats educatives del museu i altres institucions culturals. Els últims anys s'han posat en marxa entre nosaltres alguns intents de pal·liar aquesta mancança. Els cursos per a mestres organitzats conjuntament per Acció Educativa y el MAN a Madrid, fa uns anys, foren un dels primers i més seriosos intents en aquest sentit, que ha estat seguits per altres experiències de perfeccionament del professorat portades a terme a instàncies de museus, organismes oficials (CEP), universitaris (ICE), etc. No obstant això, la realitat és que patim d'una manca de coordinació entre els estaments implicats, de pobresa d'idees i, sovint, de confusió de conceptes, probablement per la novetat del tema. Pel que respecta a la formació inicial del professorat, la ignorància del tema és la nota predominant, salvant poques excepcions. Sembla que la idea que el docent ha d'estar preparat per ensenyar no solament en l'àmbit escolar, sinó també en l'àmbit extraescolar no ha quallat massa encara dins les institucions que tenen la responsabilitat de formar-los. Afortunadament tenim experiències i programes dissenyats en altres països als quals podem acudir i treure'n el profit pertinent.¹⁸ Aquests programes es basen

generalment en la col·laboració entre els museus de la ciutat i les institucions de formació de professorat i poden tenir un caire més o menys formal, segons les circumstàncies. Una de les experiències més consolidades i interessants és la portada a terme per l'Institute of Education de la University of London, en col·laboració amb alguns dels grans museus de la ciutat (British Museum, National Gallery, Tate Gallery, etc.). Fruit d'aquesta col·laboració s'han organitzat nombrosos cursos per a mestres en exercici, però també s'ha inclòs el tema de l'ús educatiu dels museus en la formació inicial dels docents, ja que, com diu el cap dels serveis educatius del British Museum, John Reeve, "*it is in initial teacher-training itself that much needs to be done to develop the notion of museums as places for study rather than for snap judgement or trivial enjoy*".¹⁹ D'acord amb aquesta filosofia, l'Institut d'Educació ofereix un curs titulat "Museums, galleries and the school" que està integrat com una més de les matèries optatives que es poden escollir dins el pla d'estudis per a l'obtenció dels títols PGCE. (Post-graduate Certificate in Education) i ATC (Art Teacher's Certificate) que necessiten els graduats universitaris que volen exercir la docència a la Gran Bretanya. S'ha de dir que la gamma d'opcions per triar és, tanmateix, molt àmplia (el curs acadèmic 1987-88 hi havia més de vint matèries optatives),²⁰ però això no minva, en absolut, la profunditat i el rigor del curs, alguns aspectes significatius del qual comentarem breument.

Entre els objectius que es pretenen aconseguir destacariem els següents:

- "*(...) provide individual teaching experience within a public art Museum, and in the use of the Museum's resources and objects as teaching material.*
- *promote in students an awareness of Museums (wherever situated) as potential teaching resources, places of public interest and educational value, and*
- *(in the long-term) strengthen working links between Museums and schools or colleges"*.²¹

D'acord amb l'anterior, les classes es reparteixen entre l'institut i els museus seleccionats cada curs acadèmic. Aquests museus disposen de departaments educatius i els seus membres participen activament com a tutors dels estudiants. Les sessions d'observació al museu són una part molt important del curs i durant aquestes els futurs professors han de seguir de prop uns quants grups d'escolars de visita en el museu i elaborar un estudi complet en el qual se'ls exigeix no sols descriure sinó analitzar, distingir, avaluar, proposar, alternatives i solucions als problemes plantejats, etc. Cap a final de curs, i després d'haver assistit a classes teòriques i a sessions d'observació, cada estudiant ha d'organitzar una visita d'estudi al museu per a un grup d'estudiants de l'escola on fa les pràctiques i ha d'observar algunes de les que organitzen els seus companys, ja que *"an important part of the course is the opportunity to share and mutually evaluate teaching experiences"*.²²

Com veiem, es tracta que els futurs professors coneguin la realitat i les possibilitats educatives dels museus i aprenguin, teòricament i pràctica, de fer-ne un ús adequat en la seva activitat docent. I això es podria fer extensiu a altres institucions socioculturals. De fet, creiem que en el plantejament de les necessitats formatives del professorat s'ha de tenir en compte el nou paper de l'escola, en tant que important, però ja no única institució educativa. En realitat, fins ara ens hem preocupat d'aprendre com fer aprendre dins l'escola, però ara necessitam, també, i amb urgència, saber com fer aprendre fora d'aquesta.

NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

1. CURTO I MILA, C., "Posibilidades de un programa conjunto Museo-Escuela. Características generales". *Ies Jornades de Difusió de Museus*, Barcelona, maig 1980, Ajuntament de Barcelona - Serveis de Cultura ICOM-CECA, pàg. 27.
2. MARCH, M. et al., *La funció educativa dels museus. Els museus de Mallorca*, Institut de Ciències de l'Educació - Edicions Embat, Ciutat de Mallorca, 1979, pàg. 9.

3. BOEHMER, M., *Museo y escuela. La práctica pedagógica en los museos de Alemania occidental*. ICE, Universitat de Barcelona (Col·lecció Documents A 55), Barcelona 1981, pàg. 10.
4. GARCÍA-BLANCO, A., SAINZ MARQUINA, T., "Introducción", a *Una exposición pedagógica. Exposición "El niño y el museo"*, Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes, Archivos y Bibliotecas. Patronato Nacional de Museos, 1980, pàg. 13.
5. "Investigación estadística sobre la conexión museo-escuela" (Comunicación presentada por el Departamento de Educación del Museo de Bellas Artes de Zaragoza), a *III Museden Zabalkunde Jardunaldiak*, Bilbao, 1983, pàg. 46-47.

Els objectius generals del treball eren, en paraules dels autors:

- "-Generar un primer contacto y una intercomunicación Museo-Escuela.
- Recabar elementos directamente informativos sobre las demandas de las escuelas y el personal docente.
- Delimitar el campo de posteriores trabajos", pàg. 46.

"Investigación sobre los grupos escolares que asisten al Museo Arqueológico Nacional (Comunicación presentada por el Departamento Pedagógico del Museo Arqueológico Nacional y Acción Educativa -Departamento de Ciencias Sociales, a *III Museden Zabalkunde Jardunaldiak*, op. cit., pàg. 55-60.

Els objectius de l'estudi són:

"Aportar datos para posibilitar una mejor adecuación de la oferta informativa y/o didáctica del museo a las necesidades pedagógicas del profesorado, dentro del marco "acercamiento museo-escuela".

Para ello es necesario:

- Conocer las dificultades que tiene el profesor en la realización de la visita y demandas que hace el museo en relación con ellas.
- Conocer actitudes respecto al museo y motivaciones de la visita", pàg. 55.

7. SZPAKOWSKI, A., "Collaboration between Museum and School" a *Museums, imagination and education* (Col. "Museums and Monuments", XV), UNESCO, 1973, pàg. 133.
8. "Estudio experimental del efecto de las visitas al Museo de Zoología de Barcelona en la educación de los escolares" (Comunicación presentada por C. Prats, Departamento de Educación del Museo de Zoología de Barcelona, y J. Flos, Departamento de Ecología, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona), a *III Museden Zabaldunken Jardunaldiak*, op. cit., pàg. 35.

9. ANDERSON, D. C., "Project ETW: An Exemplary School- Museum Program". *Curator*, vol. XVI, 2, 1973, pàg. 141-157.
10. TAYLOR, A. P., "Children and Artifacts - A Replacement for Textbook Learning", *Curator*, vol. XVI, 1, 1973, pàg. 25-29.
11. ULDALL, J.T., "Museum Collections used in a Learning-by-doing Project", a *Museum Education*, *op. cit.*, pàg. 81-84.
12. BRO-JØRGENSEN, M., "The Plywood Ambassador. Kits - how to do them, and why", a *Museum Education*, *op. cit.*, pàg. 94-96.
- MAROSSY, A./OLANII, M., "Cooperation between Kindergartens and Museums", *Museum*, vol. 31, 3, 1979, pàg. 206-209.
- FRIEDLÄNDER, R., "Creative Encounter with Museums. Experiments of the Cologne Museums Educational Service", *Museum*, 28, 1, 1976, pàg. 14-27.
15. Veg. la guia i el material didàctic del "Bethnal Green Museum of Childhood" Informació disponible del V and A (Londres).
16. CHADWICK; A. F., *The Role of the Museum and Art Gallery in Community Education*, Department of Adult Education, University of Nottingham, 1980, pàg. 75
17. HENNIGAR-SHUH, J., "Diálogo con los maestros de Nueva Escocia", *Museum*, 144, 1984. Veg. l'apartat "Un proyecto de enlace entre el museo y la escuela", pàg. 189.
18. Veg. el núm. 6 de *Journal of Education in Museums*, Juliol de 1985, dedicat, com diu l'editorial, "to articles on teaching teachers, students and museum educators".
19. REEVE, J., "Education in Glass Case Museum", *Journal of Education in Museums*, no. 2, Desembre de 1981.
20. Vegeu el fullet *Institute of Education*. University of London. Initial Training Courses. 1987-88.
21. *Museums in the Teaching of Art and Design*. University of London Institute of Education, Department of Art and Design, s/d., pàg. 3.
22. *Ibidem*, pàg. 5.

Educació i Cultura

(UIB)

núm. 7

1989

**CONSIDERACIONES ACERCA DE LA
FORMACIÓN CONTINUA DE
PROFESORES RESPECTO AL VÍDEO**

Jesús Salinas

Que el panorama que respecto a los medios audiovisuales ofrece el sistema educativo español es poco alentador, es nota común entre los autores que intentan analizar el contexto que rodea a la introducción de dichos medios. Mallas (MALLAS, 1981), como colofón a una afirmación semejante, afirmaba, al igual que Baggaley lo hiciera en 1973 respecto a los USA, que "si se suprimieran los instrumentos audiovisuales de nuestros centros docentes su repercusión en aquellos incrementos, cualitativos y cuantitativos, sería más bien nula".

Desde 1981 hasta el momento han cambiado mucho las cosas. El sistema educativo, no obstante, no ha sufrido las mutaciones necesarias. El panorama, en el tema que nos ocupa, no ha variado sustancialmente, y "a estas alturas todavía no se dispone de unas directrices sobre la integración y funcionalidad de la imagen en el sistema curricular español" (CEBRIAN HERREROS, 1986).

La situación en que se encuentra, en general, el sistema educativo frente a la llegada del vídeo podría definirse, a nuestro parecer, por una serie de características entre las que, desde una primera valoración de dicha situación, señalamos:

- Deficiente preparación del profesor, tanto en los aspectos instrumentales, como en los referenciales y didácticos, para sacar a estos medios el máximo provecho.
- Falta de condiciones ambientales apropiadas para su utilización y que están relacionadas, sobre todo, con el deficiente acondicionamiento general de las aulas.
- Ausencia de unos criterios organizativos que permitan una explotación múltiple de los equipos, proporcionando, a su vez, una economía de esfuerzo.
- Inadecuada, cualitativa y/o cuantitativamente, dotación de equipos y material de paso.
- Ausencia de coordinación entre los organismos con competencia en la materia, e inexistencia de un asesoramiento técnico y pedagógico relativo a los medios audiovisuales, su gestión, su organización y utilización.

Estas deficiencias no son nuevas. Persisten a lo largo de estos últimos años, en especial desde la Ley General de Educación, donde se mencionaba la importancia de los audiovisuales. Se propiciaba, desde dicha Ley, la utilización de los medios. A raíz de la misma, se dotó de equipos y material de paso a muchos centros nuevos y, sin embargo, no se desarrolló una política clara sobre su organización y explotación.

La fecha de 1981 y las palabras de Mallas no son citas circunstanciales. En relación a los audiovisuales y, en especial al vídeo, el

marco en el que se hace tal afirmación, el I Seminario Internacional sobre Medios Audiovisuales en el Sistema Educativo, representa el primer foro para el debate sobre la situación que en ese momento atravesaban estos medios y para despejar las perspectivas de actuación posibles en este campo.

Este I Seminario representaba la primera acción a cargo de la Comisión de Medios Audiovisuales del MEC. Una Comisión, creada por Orden de 28 de abril de 1980, que tenía como finalidad asegurar la coordinación de los organismos con competencias en esta materia, realizar estudios y formular propuestas que desarrollasen e hiciesen más efectiva la utilización de los medios didácticos audiovisuales. Sin competencias de carácter ejecutivo, debía desarrollar funciones relacionadas con la información, asesoramiento y propuestas a los organismos con competencia concreta en esta materia.

Además de la organización del citado seminario, esta Comisión pretendía desarrollar acciones como las siguientes:

- Convocatoria de un concurso público para la realización de creaciones audiovisuales con fines didácticos
- Realización de una encuesta a escala nacional
- Elaboración de los presupuestos didácticos básicos para la realización de actividades escolares con intervención de los medios audiovisuales.

Precisamente uno de los objetivos básicos del Seminario Internacional era contribuir a la definición de una política de utilización de medios audiovisuales en el sistema educativo. Las Conclusiones surgidas de dicho Seminario recogen diversas recomendaciones, tanto relativas a los recursos humanos (formación del profesorado, etc.), como las relacionadas con los recursos instrumentales.

Dichas recomendaciones, al margen de no ser atendidas en su gran mayoría, se centran en los aspectos técnicos, aunque centrales, del problema. La 'elaboración de los presupuestos didácticos básicos para la realización de actividades escolares con intervención de los medios audiovisuales', que constituía una de las acciones a emprender por la

citada Comisión de Medios Audiovisuales, no se llegó a tratar con la atención necesaria. Dicha elaboración, si se ha conseguido al margen de dicho seminario, no ha trascendido del ministerio.

Desde el punto de vista del vídeo didáctico, la Comisión de MAV constituye una referencia obligada por cuanto de ella nació el anteproyecto de lo que hoy es el Proyecto Mercurio. En otras palabras, en esta Comisión se diseñó, tanto el programa de introducción del vídeo en el sistema educativo, como la distribución de los equipos y la formación de los profesores implicados, convocando, mediante O.M. de 4-6-85, ayudas para proyectos de experiencias con vídeo (B.O.E. 14-6-85).

El Proyecto Mercurio y el resto de planes que las diferentes comunidades autónomas han desarrollado de cara a la introducción del vídeo en la enseñanza, con ser loables, no resolverán el problema que los audiovisuales tienen planteado en la enseñanza. La introducción de nuevos medios sin unos claros presupuestos didácticos en los que apoyarse, sin un cambio radical en la actitud del colectivo de profesores, sin unas directrices claras para la gestión y explotación de dichos medios, corre el riesgo de caer de nuevo en la improvisación y la infrautilización que han caracterizado la historia de los audiovisuales didácticos.

Bases para la integración del vídeo en la enseñanza

Entre los aspectos básicos que deben considerarse en una política que potencie una integración coherente y racional de los audiovisuales, del vídeo, en la enseñanza, podemos señalar:

- La formación del profesorado, que exige una revisión de los planes de estudio de las Escuelas U. de Formación del profesorado en orden a garantizar la formación inicial, y la puesta en marcha de planes de formación del personal en ejercicio que aseguren a estos unas competencias mínimas en los campos instrumental y didáctico.

- La adecuación de los espacios e instalaciones escolares a las exigencias de estos nuevos medios. Supone, ello, la adaptación de algunos de los espacios existentes (de acuerdo con planes que, teniendo en consideración las necesidades concretas, propongan unas directrices que coordinen dichas acciones) y, sobre todo, la revisión de los proyectos de construcciones escolares.
- La puesta en marcha de un plan de producción de programas didácticos. Un plan de este tipo requiere ciertas orientaciones que no pueden elaborarse si no es en base a investigaciones sobre diseño y producción de medios. Las instancias educativas deben orientar la producción de material didáctico en base a modelos contrastados, a modelos que su adaptación a nuestra realidad, su calidad técnica y didáctica vienen respaldadas en estudios empíricos.
- La reorientación de los procedimientos de adquisición de equipos. Por una parte se han de arbitrar sistemas que permitan la adquisición directa de los equipos por parte de los centros a fin de abreviar la lenta máquina burocrática y disfrutar de apoyo técnico próximo. Por otra parte, y como consecuencia, las autoridades educativas deben guiar y orientar sobre las características y condiciones de los equipos que en base a un análisis riguroso, se establezcan como recomendables. De esta manera, tanto los centros que vayan a adquirir equipos con cargo a las dotaciones ministeriales, como aquellos otros que utilicen otros conductos para dicha adquisición, dispondrán de las oportunas referencias. Dichas orientaciones, por otra parte, servirán también a las casas comerciales para especializar su oferta en el campo educativo.
- La revisión de los procedimientos de dotación a los centros. En este sentido, es necesario diversificar las dotaciones en función de las posibilidades de utilización, de las garantías que ofrezcan los centros en cuanto a personal, proyectos y espacios adecuados, etc., en lugar de diferenciar las dotaciones en función del nivel de

enseñanza y del tamaño del centro. Especializar las dotaciones, también podría ser un buen sistema para asegurar su utilización real.

- La revisión de la estructura organizativa de los centros. Esta revisión, no sólo ha de contemplar la presencia en los centros de un responsable de material didáctico, sino que ha de potenciar la creación de centros de recursos en los centros que lleven a una gestión, organización y utilización de los medios más racional.

Sin una política global respecto al vídeo y a las tecnologías de la información en general, que tenga presentes, entre otros, estos aspectos que señalamos, será difícil lograr una integración coherente y racional del vídeo. Y, entre ellos, lo que resulta fundamental es la puesta en marcha de una adecuada formación permanente del personal docente.

Formación del profesorado respecto las nuevas a las nuevas tecnologías

Esta formación del profesorado está estrechamente ligada al proceso general de introducción del vídeo en la enseñanza. Y el actual estado del sistema educativo español hace que el vídeo, correctamente integrado y explotado, sea, hoy por hoy, más una aspiración que una realidad, a pesar de que nuestras instituciones educativas reflejan, cada día más, una inquietud e interés mayores por contar con estas nuevas tecnologías de la información entre sus medios educativos.

Es urgente, por tanto, que los centros decisores del sistema educativo arbitren medidas tendentes a crear las condiciones adecuadas para su integración. Se requiere una política que oriente y promueva el proceso de introducción y que contemplará la distribución de equipos, programas experimentales, etc.. Y, por otra parte, se han de establecer los criterios que guiarán la integración de estas nuevas tecnologías en las actividades concretas de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva totalizadora. Ambas, política educativa respecto a los nuevos medios y su

integración en el curriculum, no pueden entenderse, sin embargo, como procesos independientes.

Como ya hemos señalado, en este proceso, uno de los aspectos más importantes a desarrollar lo constituye el cambio de actitud de los profesores para que se de una necesaria innovación respecto a los medio didácticos empleados y respecto a la concepción general de la enseñanza. Ello exige, entre otros aspectos no menos importantes, un plan realista e integral de formación permanente respecto a las Nuevas Tecnologías. Esta formación permanente del personal docente viene constituida por la formación inicial y la formación continua. Ambas, requieren, en el terreno que nos ocupa, planteamientos rigurosos si queremos disponer de un adecuado sistema de enseñanza en la sociedad que ya se está configurando.

Al hablar de formación continua conviene diferenciar, como lo hace Ladsheere entre el simple perfeccionamiento del reciclaje, que constituye una acción más profunda, ya que los dos tipos de formación se han de desarrollar respecto al vídeo. Mientras Perfeccionamiento sería todo esfuerzo personal destinado a mejorar progresivamente la formación, el término reciclaje habría de reservarse para cuando debido a carencias graves de la formación inicial, un cambio profundo y rápido del conocimiento, o una modificación radical de los programas escolares, la formación de los profesores se presenta insuficiente o queda caduca (LANDSHEERE, 1981).

La necesidad del reciclaje proviene, por tanto, de una crisis que exige soluciones de urgencia. Y, soluciones de urgencia requiere la institución educativa si no quiere perder, una vez más, el carro del progreso. La integración de las Nuevas Tecnologías de la Información en la totalidad de las actividades humanas ha de constituir, al menos, motivo de reflexión sobre el papel que tendrá que desarrollar el sistema educativo en un futuro no muy lejano.

El desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y su incidencia en el mundo cultural, necesita, a la vez que provoca, una

reacción que desde el campo de la educación proporcione un reajuste en las funciones que unos y otra han de cubrir en la sociedad.

Estas respuestas, necesarias para la coexistencia e interrelación de medios de comunicación y enseñanza y que han de proporcionar el clima de racionalidad necesario, están, en general, en manos de los docentes. Estos, se ha repetido hasta la saciedad, constituyen el factor principal de cualquier innovación en la educación, y la puesta en marcha de una adecuada formación permanente en el campo de estas tecnologías constituye un punto clave para la integración de los nuevos medios de comunicación en el sistema educativo.

A su vez, la institución escolar debe renovarse para poder continuar cumpliendo su función fundamental en la sociedad del mañana. Esta renovación, necesaria en muchos aspectos, ha de resultar, en gran medida, una adaptación de la institución escolar a la nueva situación cultural propiciada por las nuevas tecnologías de la información.

En todo caso, no puede separarse la integración de los nuevos medios (vídeo, ordenador, etc.) de la adecuada sensibilización y formación del personal docente. Referirse, pues, a la integración del vídeo en la institución docente equivale a tratar de la formación continua de los profesores en ejercicio respecto a las Nuevas Tecnologías.

Esta formación continua se desarrolla, fundamentalmente, en tres tipos de acciones:

a) La difusión de la información: Que es el tipo de intervención que mejor se presta a una acción centralizada. Esta difusión puede hacerse a través de medios tradicionales (conferencias, revistas, hojas informativas, televisión, por la difusión de videocassettes y de videodiscos), o mediante un sistema de diseminación automática de la información gestionada por ordenador, que se presenta como la solución futura. El sistema es teóricamente simple, pero es caro.

En general, se constata que la diseminación de la información es fecunda en la medida en que el usuario está formado para comprenderla y motivado para leerla.

b) La acción de sensibilización: Este método recurre a una participación y no solamente a la recepción de informaciones. La actividad tipo, en este sentido, es el trabajo en seminarios de corta duración, donde se facilita, sobre todo, el tratamiento de los fundamentos teóricos, el trabajo en grupo, los trabajos prácticos y el intercambio de opiniones entre los profesores asistentes.

Este tipo de acción ocasional, afecta a una proporción mínima de enseñantes y está lejos de constituir una acción sistemática, que sería la expresión de una verdadera política de formación en este terreno.

c) El reciclaje activo: Como ya se ha dicho, el reciclaje constituye un tipo de formación continua que viene determinado por carencias graves de la formación inicial, por cambios profundos y rápidos en el conocimiento o por modificaciones profundas de los programas escolares. Y las tres causas coexisten actualmente. Puede comprenderse, fácilmente que unas cuantas hojas informativas, algunos artículos de revista, algunos seminarios de sensibilización no son suficientes para transformar un artesano en científico. Uno de los problemas más graves en este sentido es que no sabemos donde se encuentran las diversas categorías de enseñantes en su evolución entre el empirismo y la práctica científica de su profesión, semejante distancia no se evalúa objetivamente, pero se sabe que existe y que es aún considerable.

Para reciclar docentes en ejercicio, el método más eficaz es trabajar con ellos de manera continuada, resolviendo algunos de sus problemas concretos, de tal manera que se dejen de manifiesto el valor práctico de las aportaciones de la investigación y de la reflexión sistemática.

No obstante, dos son las dificultades con las que tropieza este tipo de formación: las grandes inversiones en formación permanente que exigiría y la falta de personal preparado para llevarla a cabo.

No es necesario un conocimiento profundo de la realidad del sistema educativo para saber que todo está, aún, por hacer. A las deficiencias de carácter general que la formación permanente presenta,

hemos de añadir el desconocimiento que sobre el tema tienen los docentes, la falta de medios y de personal cualificado, y la ausencia de directrices para llevar a cabo programas de formación continua en este terreno.

Ninguno de los tres tipos de formación anteriores se está poniendo en práctica de forma generalizada. La difusión de la información respecto a estos temas, además de insuficiente, tropieza con una falta de motivación generalizada de los profesores. El reciclaje activo, por las razones que ya se han aducido, constituye un sistema de formación difícilmente aplicable. Nos queda, pues, la acción de sensibilización.

Es este tipo de formación continua el que se está practicando en las aún insuficientes acciones relacionadas con el vídeo en la educación. Y, en su desarrollo y profundización está la actualización y motivación del profesorado respecto al vídeo y, en general, a las Nuevas tecnologías.

La evolución de programas de formación respecto a las Nuevas Tecnologías y, en nuestro caso, al vídeo depende, en gran medida de varios determinantes:

a) La actitud del profesorado

Los medios audiovisuales más tradicionales, y el vídeo -medio que aquí nos ocupa- no ha sido una excepción, han llegado a manos de los profesores respondiendo, más que a planteamientos didácticos, a presiones ajenas a la institución escolar, relacionadas, en la mayoría de los casos, con el fenómeno de la sociedad de consumo y por las sucesivas modas que en ella se implantan. No se ha llevado a cabo, en consecuencia, un análisis sosegado del tema.

En la actualidad, el profesor emplea, ya, medios tecnológicos. Pero los emplea en el contexto de la clase tradicional, corriendo la comunicación a cargo del docente, casi de forma exclusiva. El apoyo de estos auxiliares audiovisuales subrayan o completan esta acción magistral. Se trata, ni más ni menos, que de sustituir la pizarra, o el grabado, por una imagen proyectada, sin reestructurar a su vez todo el

contexto de aprendizaje. Cumplen, pues, el papel de ayudas o auxilios para la instrucción, ayudas que se sitúan como subsidiarias de la comunicación verbal que es la que se considera como verdaderamente instructiva.

A pesar de esta introducción y de la existencia de un interés creciente de los profesores por los nuevos medios, subsiste en algunos ambientes cierta hostilidad hacia dichos medios.

La llegada de los audiovisuales a la educación abrió, en este sentido, un controvertido debate entre los educadores, que junto a la baja preparación técnica, el desconocimiento de dichos medios, el costo del material, etc., hicieron que su utilización fuera escasa y, en muchos casos, inadecuada.

Por razones diversas, en las que aquí no vamos a profundizar, han existido, y siguen existiendo, actitudes extremas hacia los medios de comunicación audiovisual y, en general, a la tecnología educativa. Estas actitudes se encuentran, además, en sectores docentes profundamente preocupados por la renovación pedagógica. Para Sarramona es "el precio que a la tecnología educativa y sus partidarios han de pagar por el hecho de nacer derivados de investigaciones psicológicas y teorías de aprendizaje realizadas bajo el principio del condicionamiento mecanicista" (SARRAMONA, 1983).

Pero, de la misma manera son perniciosas actitudes extremas en el otro extremo. La educación tiene tecnófilos y tecnófobos; ambos aprueban o se resisten estupidamente al uso de la tecnología en la educación. Aunque por caminos distintos, ambos ponen en peligro así, la utilización efectiva de la tecnología.

La ausencia de actitudes negativas no debe entenderse como integración, como adopción de los medios como propios. El enmudecimiento de las voces de rechazo no ha supuesto una mejora de los usos a los que se destinan los AV. La reflexión sobre las funciones que deben cumplir, sobre los objetivos a los que deben servir, sigue siendo, pues, necesaria.

En este contexto, esta utilización no debe entenderse como una integración de los medios audiovisuales por parte de los docentes en los procesos educativos. A pesar de la presencia de audiovisuales en algunas fases del proceso didáctico, el lenguaje verbal conserva, aún, total supremacía. Un análisis superficial de los medios educativos actualmente en uso en nuestras escuelas nos proporciona sobradas pruebas: continuamos viviendo en la tradicional libro-instrucción.

Actualmente, el empleo de estos medios se va generalizando. Y es comprensible, ya que el momento en que nos toca vivir hace que la Didáctica exija la consecución del máximo rendimiento con los medios disponibles, entre los cuales se encuentran los medios audiovisuales. Pero, para que sean eficaces el papel que tradicionalmente se les ha atribuido ha de revisarse y plantear la sistematización de su empleo. Esta sistematización supone la utilización metódica, razonada y planificada de la Tecnología audiovisual.

Señalé al principio que la actitud de los educadores ante la innovación constituye uno de los factores más importantes de dicha innovación. En efecto, la colaboración del docente se hace decisiva para la renovación pedagógica que supone la integración de los medios audiovisuales en el campo de la educación. Por ello, es necesaria una reflexión y una toma de conciencia de la trascendencia de la innovación técnica en la enseñanza. A su vez, se impone, también, una labor de formación y motivación del profesorado.

b) La adaptación institucional a los nuevos medios

La escuela se apoya, casi exclusivamente en la pizarra, el cuaderno y el libro de texto. Las Nuevas tecnologías no se encuentran entre los recursos de uso común en la instrucción. Este fenómeno es explicable por múltiples factores, pero no justificable por ninguno de ellos (la introducción como un problema económico, capacitación específica en los docentes, replanteamiento metodológico y organizativo del quehacer

escolar). En cualquier caso, "la no incorporación no puede más que interpretarse como un sistema de anacronismo que manifiesta el funcionamiento de tal institución" (TRILLA, 1985).

La educación no puede quedar al margen de la evolución de las nuevas tecnologías de la información, y la razón es doble: Por una parte los nuevos medios configuran una nueva sociedad a la que el sistema educativo tendrá que servir, y por otra, este sistema emplea siempre los medios utilizados en la comunicación social.

En efecto, a lo largo de la historia, en la educación se han utilizado los medios de comunicación característicos de cada época. En nuestro tiempo, pues, ya no se puede hablar de medios educativos sin hacer referencia a los medios de comunicación de masas (en la práctica pedagógica, la utilización de estos medios presenta ciertas diferencias en su contenido y en su forma, pero, en el fondo, se trata de mass-media: manual escolar, cine, televisión, etc.).

El divorcio existente entre las instituciones educativas y la comunicación de masas no radica exclusivamente en la introducción de los medios en la escuela. Se hace necesaria, además, una renovación de los objetivos, de los contenidos, de los métodos, de las técnicas pedagógicas.

Para llevar a la práctica la renovación de las concepciones educativas hasta hacerlas más acordes con la sociedad en la que está inmerso el alumno y en la cual las nuevas tecnologías forman una parte importante de su entorno social, los objetivos educativos deben tender a adaptar al alumno a esta sociedad cambiante que le ha tocado vivir.

Para que el sistema educativo se amolde a los continuos cambios culturales, ha de modificar, en dos aspectos fundamentales, sus actuales posiciones: saber aprovechar los recursos didácticos que ofrecen y capacitar a los alumnos para la recepción y asimilación correcta de los mensajes que dichos medios transmiten.

Esta doble misión no sólo se ha desarrollado en el interior de las instituciones educativas. Hay que encontrar y hacer tarea educativa en, y con, cualquier medio que la cultura y la realidad próxima nos ofrezca. La escuela debe acercarse a la realidad y ésta debe entrar en la escuela con

toda la riqueza cultural y la problemática que ello conlleva. Resulta difícil comprender, orientar, ayudar al alumno de nuestros días si lo consideramos totalmente aislado del ambiente cultural en que se mueve. La escuela no puede permanecer por más tiempo replegada sobre sí misma, sino que ha de tender a integrar a los alumnos en la cultura de su tiempo y de su ambiente para, al mismo tiempo, hacerlos capaces de enriquecer esa misma cultura.

Por otra parte esta acción respecto a los nuevos medios ha de servir también para que la educación tenga, a través de sus aportaciones, algún peso en la evolución de las nuevas tecnologías de la información. Esta aportación adquiere mayor peso en una sociedad donde la difusión de la cultura sufre profundas transformaciones y en la que se tiende cada vez más hacia formas de autoformación.

c) La introducción del vídeo en el currículum

El vídeo, como cualquier medio didáctico, se ve afectado por los demás componentes del contexto educativo en el que se integra. Pero, al mismo tiempo, afecta, en mayor o menor medida, a esos mismos componentes.

Como consecuencia, desde la óptica de su explotación didáctica, el vídeo no puede ser considerado aisladamente. El contexto en el que se integra, las decisiones del profesor, son los que configuran realmente su funcionalidad didáctica.

La incidencia que las nuevas tecnologías van teniendo en el campo de la educación y el importante desarrollo que presentan en la sociedad actual, justifica la preocupación que desde diversos sectores se manifiesta respecto a la integración de dichas tecnologías en el currículum.

Esta introducción, requiere una renovación de las concepciones didácticas al uso. La sola presencia de aparatos modernos y de sus correspondientes documentos, por muy útiles que estos sean, no crea por

sí sola el clima que caracteriza una pedagogía activa, no es "el modo de adquirir la información lo que caracteriza un método activo, es la actitud del alumno en primer lugar y la del profesor despues" (REBOUL, 1980).

La renovación pedagógica que ha de sufrir la escuela para adaptarse a las circunstancias comunicacionales de la sociedad actual no se dará, pues, con la sola implantación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. Estas pueden desempeñar el papel de detonador, pero la escuela requiere transformaciones a otros niveles (redefinición de sus objetivos para que sean válidos y se adapten a la sociedad en la que se halla inmersa, sensibilización de los docentes respecto a la necesidad de dicha renovación, adopción de nuevas concepciones didácticas y organizativas de la escuela, concepción de nuevas perspectivas escolares aplicables en una sociedad de la información, transformación en el papel que desempeña el alumno, etc.), para que esta renovación sea realidad.

El sistema educativo español se encuentra, actualmente, inmerso en un proceso de transformación del curriculum. Estas transformaciones persiguen una adaptación de las enseñanzas desarrolladas en la escuela a una sociedad en permanente mutación. Uno de los aspectos de dicha sociedad que mayor incidencia tienen para la educación, y se ha repetido hasta la saciedad, son las nuevas tecnologías de la información y el sistema comunicativos que configura. Por ello, estas tecnologías, los medios audiovisuales tradicionales, el vídeo, la informática, los sistemas de videocomunicación, etc. son referencias obligadas en las Reformas en marcha. Y lo son en un doble sentido: como valiosos recursos que han de mediatizar la comunicación didáctica, y como fenómenos sociales que han de ser estudiados.

La presencia de la comunicación audiovisual, y del vídeo en particular, en los currícula oficiales, es escasa. Si analizamos los Documentos de la Reforma del Ciclo Superior de EGB o los Anteproyectos para la reformulación de Enseñanzas del Ciclo Inicial y C. Medio, que constituyen el marco curricular ministerial más reciente, encontraremos referencias que tratan directa o indirectamente el tema de los medios

audiovisuales como contenido didáctico o como medio de expresión para los alumnos.

En dichas referencias, los audiovisuales son sugeridos como recursos privilegiados de las distintas áreas, y así aparecen en propuestas curriculares del Area de Ciencias Sociales, Naturales, etc.

También en las introducciones a los documentos citados, se suele insistir en la importancia de la comunicación en la sociedad, en la necesidad del dominio de esta comunicación y de que exprese sus ideas a través de los nuevos medios por parte del alumno, etc.

Ambos tipos de tratamiento incorporan un nuevo lenguaje al abordar estos temas, pero, a su vez, reproducen vicios como la falta de criterios para el tratamiento sistemático del fenómeno audiovisual, desproporción y falta de conexión entre los distintos ciclos y áreas en el tratamiento de la comunicación audiovisual, el seguir concibiendo la comunicación como fundamentalmente verbal, etc.. Por ello, el tratamiento que de los medios audiovisuales y sus lenguajes se hace creemos que es insuficiente y, sobre todo, disperso.

Se ha de recordar, sin embargo, el carácter de documentos de trabajo de estos textos de cara al profesorado implicado en su desarrollo, lo que implica cierto grado de provisionalidad.

También se ha de recordar que estos documentos reflejan en cierto sentido propuestas de los profesores implicados en la reforma. Se desprende de ello una verdadera preocupación por la introducción de los mass-media, de sus lenguajes, etc.. en el curriculum. Esta actitud positiva no ha desterrado, todavía, los prejuicios que frente a los lenguajes audiovisuales se han desarrollado desde las instituciones educativas. El lenguaje televisivo, la imagen, el fenómeno audiovisual no es concebido como algo global, sino que se distribuye en las distintas áreas (lenguaje y plástica, sobre todo). Ello refleja la dicotomización de lo audiovisual al incluir aquellos aspectos de contenido en el área de lenguaje (concebidos, por tanto, como relacionados con el lenguaje verbal), mientras que el análisis y la creación de mensajes audiovisuales (los aspectos expresivos)

son considerados más como una actividad artística, que como fenómeno comunicativo.

Todo lo dicho, no representa que se imposibilite o dificulte la educación en materia audiovisual. Simplemente, la puesta en marcha de un programa integrado de comunicación audiovisual se complica al exigir una labor previa de síntesis de distintas propuestas, a veces, totalmente dispares.

Las funciones que al audiovisual, al video, se le atribuyen desde estos documentos, responden a la dicotomía entre las función de desarrollo intelectual (identificada con el desarrollo del lenguaje verbal) y función de evasión lúdica o diversión catártica (atribuida al desarrollo de las capacidades expresivas de tipo 'artístico) que representa una función secundaria. Se sigue desligando el aspecto de contenido (especialmente verbal, o relacionado con él) de los audiovisuales de la parte de presentación, sin tener presente que el lenguaje verbal no es el único canal que permita el desarrollo del pensamiento y de la personalidad entera.

Cabe, sin embargo, estructurar en base a los objetivos e intenciones reseñados en estos documentos el papel del vídeo de acuerdo con esta triple utilización:

- Los audiovisuales como medios didácticos al servicio de la enseñanza de las distintas disciplinas.

- La comunicación audiovisual considerada como 'objeto' de estudio, y

- El audiovisual considerado como medio de expresión.

Se requiere un replanteamiento del papel que al audiovisual se le adjudica en los nuevos curricula. Pero en el fondo, pueden servir de marco para el desarrollo de acciones verdaderamente educativas respecto a la comunicación audiovisual y a sus medios. Entre ellos, el vídeo.

Investigación y formación tecnológica en el marco del reciclaje respecto al video

Uno de los marcos privilegiados de aplicación del vídeo en la formación profesional del docente lo constituye el entrenamiento de éste en el manejo del vídeo, bien para que realice sus propias grabaciones (programas propios, registros de actividades, etc.), bien para que lo emplee como medio informativo en sus clases o para una educación en los lenguajes audiovisuales.

La formación inicial de los profesionales de la enseñanza, ha sido, y todavía lo es, deficiente en este terreno. Las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B., sus actuales planes de estudios, los recursos de que disponen, etc., presentan un panorama poco optimista en relación a la formación de los profesores de EGB, al menos, en lo que se refiere al presente y a un futuro próximo. Y, los problemas con que tropieza esta formación se encuentran tanto en la rigidez de los planes de estudios, como en la falta de formación del profesorado de las mismas escuelas.

Las deficiencias de los docentes relacionadas con el vídeo, han de subsanarse, hoy por hoy a través de la formación de los profesores en ejercicio. Esta formación ha sido desarrollada por los ICEs y, a partir de 1985, sobre todo, por los CEPs.

Se trata, por una parte, de capacitar al profesor para que pueda integrar en su proyecto didáctico los recursos didácticos en vídeo ya existentes y para que, orientados en dicho proyecto didáctico, elabore sus propios programas (o modifique los ya existentes).

Y, por otra parte, facilitar el dominio conceptual necesario sobre los lenguajes audiovisuales para que pueda iniciar experiencias de educación audiovisual con sus alumnos.

No existen orientaciones oficiales de como debe desarrollarse esta formación. Las características del colectivo de profesores (horarios, etc.) y sus necesidades en este campo, delimitan el diseño de este tipo de actividades. Entre las diversas alternativas posibles, quizá la única vía accesible, hoy por hoy, sea la acción de sensibilización a través de:

- Cursos monográficos de iniciación (manipulación y explotación didáctica) o de introducción en los proyectos curriculares.

- Actividades de apoyo: Ciclos de visionado de programas de vídeo con trabajos de análisis y selección de programas didácticos, propuestas de explotación e integración curricular, ...

- Actividades de sensibilización en relación a la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza. (A diseñar conjuntamente con Proyecto Atenea).

Se trata, fundamentalmente, de que el profesor conozca y aplique las posibles funciones que puede cumplir el vídeo en la enseñanza y su aplicación a las diferentes áreas, adquiera la técnica adecuada para el análisis y selección de medios didácticos en vídeo, seleccione los programas didácticos adecuados a diferentes situaciones didácticas concretas, además de manipular con destreza los equipos de reproducción y registro de vídeo.

No se reduce, por lo tanto, a desarrollar los aspectos instrumentales, sino que se han de tratar también aspectos referenciales y, sobre todo, los componentes didácticos. Independientemente de la estrategia utilizada en la formación, lo que sí ha de lograr es que el dominio del medio no se reduzca a la manipulación diestra del hardware. Es necesario, también, que se clarifiquen los planteamientos curriculares donde el vídeo se ha de integrar y, sobre todo, que se introduzcan nuevas formas de hacer la enseñanza, no propiciadas -al menos no sólo- por el vídeo, sino desde unos planteamientos más abiertos en los que se cuestionen las concepciones didácticas tradicionales. Incluyendo, eso sí, el vídeo, las nuevas tecnologías en estas reflexiones, desde una doble perspectiva: como partícipes del cambio, y como efecto -su integración en el quehacer educativo- del mismo.

Un campo a desarrollar, dentro de acciones encaminadas al reciclaje lo constituye la investigación **con** e investigación **sobre** el vídeo.

Dentro de este último aspecto entrarían aquellos trabajos de búsqueda de nuevos diseños de programas, de nuevas formas de presentación, etc. y cuyo desarrollo desborda el ámbito escolar. Pero,

también, en el marco escolar, y relacionados con su explotación didáctica concreta, el profesor puede promover experiencias de búsqueda de nuevas formas de explotación o de innovación curricular.

Estos trabajos, tendentes a extraer del vídeo el máximo de sus posibilidades didácticas, no requieren complicados montajes metodológicos. Están relacionados con las posibilidades de manipulación que antes, durante o después del visionado puede realizar el profesor sobre el material. Están relacionados con la producción de materiales propios, etc.

La investigación 'con' el vídeo está íntimamente relacionada tanto con su utilización como medio didáctico, como con su tratamiento como contenido.

La investigación, sobre todo, la investigación 'con' el vídeo no es competencia exclusiva del profesor. Tanto éste, como los alumnos deben experimentar con las posibilidades expresivas del medio. Ello supone, su utilización como medio de comunicación en todas las áreas.

El vídeo, pues, debe actuar como medio de análisis de la realidad, de análisis del entorno, de la clase, de las relaciones que en ésta se dan, etc. También, debe ser utilizado para comunicar a los otros los resultados de este análisis (se ha de convertir, por lo tanto, en medio de comunicación cotidiano para profesores y alumnos). O, bien, transformarse en un instrumento de innovación metodológica donde lo fundamental no es el producto, sino el proceso, etc.

En todo caso, la investigación relacionada con el vídeo carece de fundamento si se la separara de los otros usos que puede desempeñar. Toda explotación del vídeo creadora, innovadora, constituye, en sí misma, una investigación en este terreno.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CEBRIAN HERREROS, M. (1986): "Imagen y enseñanza o el nuevo mito de Sísifo". *Cuadernos de Educación y Nuevas Tecnologías de la Información*. Núm. 677. Pág.1-2.

LADSHEERE, G. (1981): "Puor una politique de la formation continuée des enseignants en matière de Pédagogie". *Rapport d'Activité de recherche et développement*. Laboratoire de Pedagogie Experimentale. Université de Liège. Pág. 5-13.

MALLAS, S. (1981): "Dotación básica de medios audiovisuales en los Centros Docentes. Situación actual y perspectivas". En *Medios Audiovisuales para la Educación. Ponencias y Conclusiones del I Seminario Internacional de Medios Audiovisuales en el Sistema Educativo*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid. Pág.39-54.

REBOUL, E. (1980): *Aprender a usar las fuentes de información*. Narcea. Madrid.

SARRAMONA, J. (1983): "Ciencia y Tecnología de la Educación". *Revista de Tecnología Educativa*. Vol.8, núm. 2. Pág.110-121.

TRILLA, J. (1985): *La educación fuera de la escuela*. Planeta, Barcelona.

Educació i Cultura

(UIB)

núm. 7

1989

**EXPECTATIVAS OCUPACIONALES
Y/O PROFESIONALES DE LOS
FUTUROS DIPLOMADOS EN EGB EN
LA COMUNIDAD DE LAS ISLAS
BALEARES**

Ma. Carmen Fernández Bennassar

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se expone, es el resultado del interés y curiosidad demostrado por los alumnos matriculados en la asignatura de Pedagogía de la especialidad de Preescolar de la E. U. del Profesorado de E. G. B. de Palma de Mallorca, durante el curso académico 1987-88¹.

Su finalidad, consistía en recoger toda la información posible acerca de las expectativas ocupacionales y/o profesionales de los futuros profesionales en Preescolar y E. G. B. en nuestra Comunidad.

2. Diseño de la investigación

La población que se analizó correspondió a los alumnos que finalizaron sus estudios en los once últimos cursos (1967-87) con un total de 2.322 diplomados. Dentro de este campo, se distinguió a la población por SEXOS/ CURSOS/ ESPECIALIDADES, con la intención de indagar en función de las tres variables independientes, cuál era el estado/ situación actual: ocupación/ paro/ estudios, con el fin de saber sus futuras posibilidades, que era en definitiva la justificación/ motivación del presente trabajo.

Debido a los problemas varios surgidos², la población se redujo a 1.087 diplomados de todas las especialidades, correspondientes a los alumnos que finalizaron estudios durante los últimos seis cursos.

2. 1. Descripción de la muestra

El tamaño óptimo de muestra, es bien sabido que depende fundamentalmente de la naturaleza de la población de la que ha sido extraída y de la magnitud del problema. Cabe recordar que, estamos ante tres variables independientes y tanto el número de los que finalizan no son los mismos ni iguales en ningún caso, ello nos obliga a unas técnicas distintas que requieren una muestra suficiente para las sucesivas muestras parciales o estratificadas y aleatorias de la anterior, no se vean en exceso influenciadas por errores de sesgo³.

La muestra para la obtención de datos y escrutinios de los mismos fue de 516, equivalentes al 47, 29% de la población que finalizó sus estudios durante los seis últimos cursos por especialidades, sexos y cursos, quedando distribuida de la siguiente forma:

2. 2. Formulación de objetivos

Teniendo en cuenta el interés como marco de referencia, los objetivos fueron los siguientes:

1. Averiguar cuántos alumnos realizaron sus estudios como diplomados en Preescolar y E. G. B., durante los cursos académicos 1976-87, en la Universidad de las Islas Baleares.

ESPECIALIDAD	MUJERES	VARONES	TOTAL
SOCIALES	132	50	182
CIENCIAS	90	27	117
FILOLOGIA	108	13	121
PREESCOLAR	93	3	96
TOTAL	423	93	516

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. 1. - Indagar cuántos alumnos han finalizado sus estudios por SEXOS.

1. 2. - Investigar cuántos alumnos finalizaron por CURSOS.

1. 3. - Averiguar cuántos alumnos finalizaron por ESPECIALIDADES.

2. Indagar cuáles son las expectativas de colocación/paro/estudios, en función de la situación actual de los estudiantes que finalizaron en los últimos seis cursos.

2. 1. - Averiguar cuántos años necesitaron para encontrar trabajo.

2. 2. - Verificar la continuidad/movilidad en el trabajo.

2. 3. - Diferenciar sectores profesionales educativos (públicos-privados).

- 2. 4. – Discriminar campos ocupacionales (Educación/otros).
- 2. 5. – Establecer una escala actitudinal en función de la satisfacción o insatisfacción del mismo.
- 2. 6. – Advertir si han realizado o realizan otros estudios.
- 2. 7. – Dicter el tipo/clase de estudios realizados.
- 2. 8. – Discriminar las posibles causas que les han motivado a realizar otros estudios.

2. 3. Metodología de la investigación

Al ser un estudio descriptivo-sociológico, la metodología llevada a cabo fue diseñada en función de los dos objetivos generales; consta pues de dos partes:

a) Recogida de datos cuantitativos-numéricos, de los alumnos que se matricularon y acabaron sus estudios en los once últimos cursos académicos por una parte y recogida de datos complementarios y necesarios de los mismos: nombre, apellidos, teléfono, dirección y datos relativos a fechas de inicio y finalización de estudios.

Los datos correspondientes a esta parte fueron extraídos del archivo de la Secretaría de la E. U. del Profesorado de E. G. B. (Véase Anexo No. 1).

b) Recogida de datos relativos a la situación actual real de la muestra seleccionada, mediante una encuesta formulada para este fin y que fue cumplimentada por teléfono (Véase Anexo N. 2).

3. Análisis y comentarios de los resultados por tablas

De las dos tablas de datos grles (prescindimos por razones de espacio del análisis y comentarios de las matrices parciales), se desprende:

TABLA No. 1:

1. – El No. total de alumnos matriculados durante los 11 últimos cursos es de 8.853, cabe resaltar que mientras el No. de mujeres fue de

6.529, los varones fueron 2.324. Esto significa que casi las tres cuartas partes de la población, el 73,74% pertenece al sexo femenino, mientras que los varones ocupan la parte restante, es decir, el 26,24%.

2. – Centrándonos en el No de matriculados por curso, percibimos que el mayor índice de matrícula corresponde a los cursos 77-78 (N=1.333), 78-79 (N=1.060) y 79-80 (N=1.057), produciéndose posteriormente un descenso gradual hasta el curso 84-85, en el que se observa un ligero crecimiento.

3. – Atendiendo a sexos, observamos que el No. de varones desciende paulatinamente desde el curso 77-78 (N=378), hasta el 85-86 (N=84). En cuanto a las mujeres, su matrícula oscila desde el curso 81-82 hasta el 84-85, a partir de este curso se advierte un incremento significativo.

El comentario global es que mientras el No. máximo y mínimo de mujeres (754-433) y varones (379-84), significa que por cada 2 mujeres matriculadas en el período de matrícula más elevada, le corresponde 1 varón, mientras que durante el período mínimo la proporción es de 5 mujeres por varón.

1. – El total de alumnos que finalizan es estos 11 últimos cursos es de 2.322 que representa el 26,22% del total de matriculados en el mismo período de tiempo estudiado, es decir, que tan sólo algo más de una cuarta parte acaba los estudios en los que en principio se matricularon.

2. – Centrándonos en especialidades y sexos, tenemos que resaltar que la especialidad más numerosa es la de SOCIALES, con un total de 872 alumnos, que corresponde al 37,55% con respecto al total de los alumnos que acabaron estudios, si bien, del total (872) hay 601 mujeres y 271 varón.

Le sigue la especialidad de CIENCIAS, con un total de 559, que corresponde al 24,55% del total. Al sexo femenino le corresponde el 72,45% (N=405) y el 27,07% (N=154) al masculino.

Le sucede la especialidad de FILOLOGIA, con un total de 503 alumnos. Destaca el porcentaje de mujeres con un 80,54% (N=405) frente

al 19,46% (N=98) de varones. El porcentaje de esta especialidad con respecto al total es el 21,65%.

Finalizamos con la especialidad de PREESCOLAR, que es la menos numerosa (N=388), pero en la que destaca la elevadísima proporción del sexo femenino (N=377) que representa el 97,16%, frente al sexo masculino que le corresponde la escasa cifra de 11, lo que supone el 2,84%. La contribución de esta especialidad con respecto al total es del 16,70%. (Veáanse para mayor claridad las tablas I y II).

TABLA No. I. ALUMNOS MATRICULADOS POR CURSOS ACADÉMICOS Y SEXO (PERIODO: 1976-87)

CURSO	SEXO	VARONES	MUJERES	TOTAL
76-77		306	535	841
77-78		379	754	1.133
78-79		338	722	1.000
79-80		316	741	1.057
80-81		227	620	847
81-82		192	633	825
82-83		143	526	669
83-84		120	502	622
84-85		106	433	539
85-86		84	531	615
86-87		113	532	645
TOTAL (4)		2.324	6.529	8.853

TABLA NUM. II: ALUMNOS QUE FINALIZAN ESTUDIOS POR CURSO/SEXO Y ESPECIALIDAD (PERIODO 1967-87) (6)

CURSOS SEXOS ESPECIALIDAD	76-77 M/F	77-78 M/F	78-79 M/F	79-80 M/F	80-81 M/F	81-82 M/F	82-83 M/F	83-84 M/F	84-85 M/F	85-86 M/F	86-87 M/F	TOTAL SEXOS Y ESPECIALIDAD	TOTAL
PREESCOLAR	31/0	26/2	28/0	72/1	39/2	30/0	27/1	36/0	41/3	22/2	25/0	377 M 11 F	388
CIENCIAS	31/20	38/8	40/23	58/25	15/6	41/13	30/18	45/16	39/11	47/10	21/4	405 M 154 F	559
FILOLOGIA	20/12	41/15	48/15	61/22	23/9	50/4	43/4	28/8	39/7	33/2	19/0	405 M 98 F	503
SOCIALES	46/22	73/38	80/45	77/58	49/21	80/23	54/19	52/15	32/10	39/15	21/5	601 M 271 F	872
TOTAL/SEXOS Y ESPECIALIDADES	127/54	178/83	196/83	268/106	128/38	201/4	154/42	161/39	151/31	140/29	88/9	1788 M 534 F	2322
TOTAL	181	241	279	374	164	241	196	200	182	169	95	2322	

CONCLUSIONES

En función de los objetivos generales que pretendíamos averiguar, se desprenden las siguientes conclusiones:

Conclusión I:

a) Se puede concluir, en función de los datos cuantitativo-numérico que el sector de enseñanza, niveles educativos de Preescolar y E.G.B. es típicamente femenino en nuestra comunidad. Las argumentaciones podrían ser varias:

Una profesión de tradición femenina en España y en nuestra comunidad balear; les permite conjugar su profesión con otros roles como el de mujer/madre, puesto que les permite adaptar su horario con períodos lectivos y/o vacacionales de sus hijos. No existe discriminación jurídica/salarial con respecto a los varones. Imposibilidad de estudiar otras carreras en la Isla como Medicina, Farmacia etc. Se descarta que Magisterio tenga que considerarse irremediamente como una profesión más "femenina", en el sentido que la mujer pueda encontrar más facilidades, tenga más habilidades o aptitudes a la hora de prepararse para esta profesión. Las previsiones para los próximos años no parecen que vayan a cambiar demasiado, puesto que en los últimos cursos se observe un ligero incremento en cuanto a mujeres se refiere.

b) En cuanto a especialidades se refiere, parece ser que las causas por las que se inclinan hacia una y no otras, están en relación directa con sus intereses culturales (asignaturas de la especialidad, gustos, notas obtenidas anteriormente, fobias, manías a profesores o asignaturas problemáticas en su anterior trayectoria estudiantil, así como aptitudes). Otro factor determinante puede ser la de sentirse bien con los más pequeños, como es el caso de Preescolar, en la que la proporción de alumnos de Formación Profesional es la más numerosa respecto a otras especialidades y su elección viene condicionada por haber trabajado con estas edades y ésto les agrada.

Se puede concluir también que los varones se inclinan más por las especialidades de Sociales, Ciencias y Filología, mientras que la media de los que terminan en la especialidad de Preescolar es de uno por año.

c) Para los varones parece ser que los estudios como Informática, Empresariales, consideradas como más técnicas y/o instrumentales en nuestra Sociedad, tengan más interés y absorban su matrícula.

d) Respecto a los cursos necesarios para finalizar estudios, a pesar de que no haya estudios concretos sobre el tema, parece que está en función de:

- Los alumnos llegan menos preparados de E.G.B., B.U.P. y C.O.U.

- Hay bastantes alumnos que dejaron hace años sus estudios y han decidido incorporarse nuevamente en Magisterio, ya sea por vivencias personales u ocupacionales, y al encontrar dificultades de adaptación con respecto a compañeros más enérgicos necesiten más años o de nuevo vuelvan a dejar sus estudios.

Los alumnos estudian menos o al menos están menos interesados, motivados o sus actitudes son menos positivas pues perciben que una vez finalicen sus estudios no tienen posibilidad de encontrar trabajo de forma rápida o tengan que prepararse concienzudamente oposiciones o tengan que trabajar en otros sectores que no sean estrictamente educativos.

Probablemente se matriculen en Magisterio, por no haber superado las pruebas de selectividad y de este modo "matar dos pájaros de un tiro", en el sentido de garantizarse la Diplomatura en E. G. B. primero y si no surge la apatía o agotamiento poder pasar automáticamente al curso puente de las diversas Facultades y de este modo en seis años tienen la posibilidad de estar en posesión de dos títulos, mientras que por otra parte y al no tener la Selectividad aprobada, su opción de entrada a las diversas Facultades, no les era posible.

e) Por último, debemos decir que aunque los estudios de Magisterio han sufrido un notable descenso de matrícula, creemos que nuestra comunidad no puede absorber el número total de alumnos que finalizan, debido entre otras razones a que el índice de natalidad baja. No obstante, no nos invade el pesimismo, al contrario, tenemos optimismo porque esperamos y deseamos que la menor proporción de alumnos/aula sea motivo de mejora cualitativa de la educación y repercuta favorablemente sobre el individuo en particular y como consecuencia de ello en la mejora de nuestra Sociedad.

Conclusión II:

En función de los resultados obtenidos mediante la muestra aleatoria y estratificada de las diversas especialidades, sexos y cursos analizados y haciendo especial referencia en este apartado de conclusiones a datos globales (los 2 sexos, las 4 especialidades, los 6 cursos), correspondientes a las preguntas formuladas y consideradas como más relevante de la encuesta, llegamos a las siguientes CONCLUSIONES:

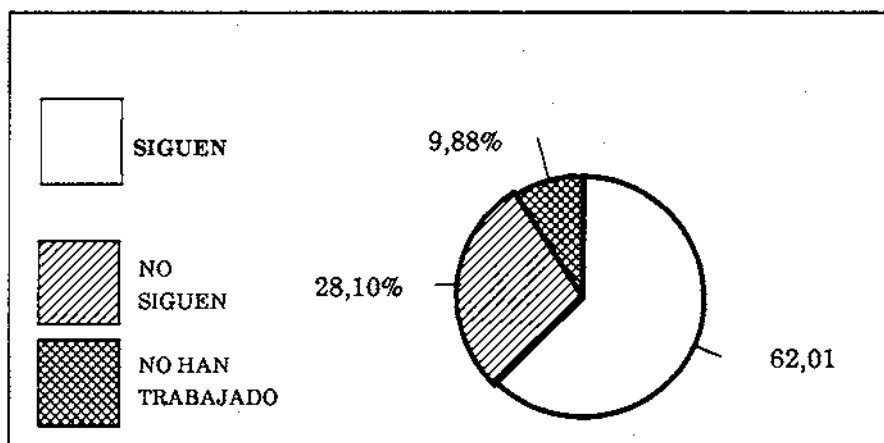
a) La media de años que tardan en encontrar su primer trabajo (lo encuentran el 90,11%) es de año y medio, siempre y cuando tengamos presente que no manifestamos aquí y ahora el tipo/clase concreto de trabajo y, por tanto, éste se puede dar y de hecho se da en campos y sectores bien diversos. Pensamos pues, que el tiempo necesitado para encontrar trabajo n pueda considerarse como excesivo dado el porcentaje de paro existente en el territorio nacional y en nuestra comunidad, a pesar de que el 9,88% no hayan encontrado ningún tipo de trabajo.

b) Centrándonos en la continuidad movilidad en el trabajo, obtenemos que del 90,11% que trabajan, la mayoría, el 62,01% siguen en su primer trabajo, mientras que el 28,10% han cambiado al menos en una ocasión, lo que nos permite concluir que, el conseguir un trabajo es muypreciado por todos y que, por tanto, salvo motivos externos y personales, los que lo consiguen tienden a conservarlo; de ahí que de la muestra se desprenda que la mayoría prefieran la continuidad a la movilidad, y que

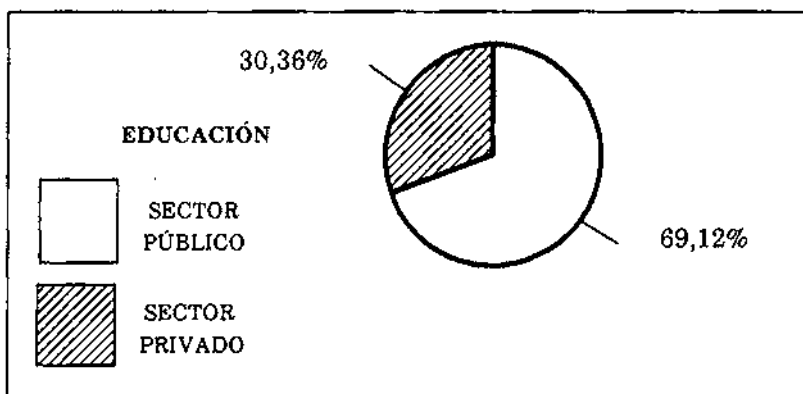
ésta última sea para la gran mayoría forzosa y tal vez traumatizante para las personas que son objeto de ella.

c) Parándonos en los que trabajan en el "campo educativo", y recalcando la distinción entre sectores del mismo, resaltamos que el 69,12% trabajan en el sector público, lo que nos permite concluir que la mayoría de los que finalizan, preparan y sacan oposiciones al Cuerpo Docente, mientras que un número reducido en este sector, ya sea como interinos o haciendo sustituciones por un período no superior la mayoría de las veces a los tres meses.

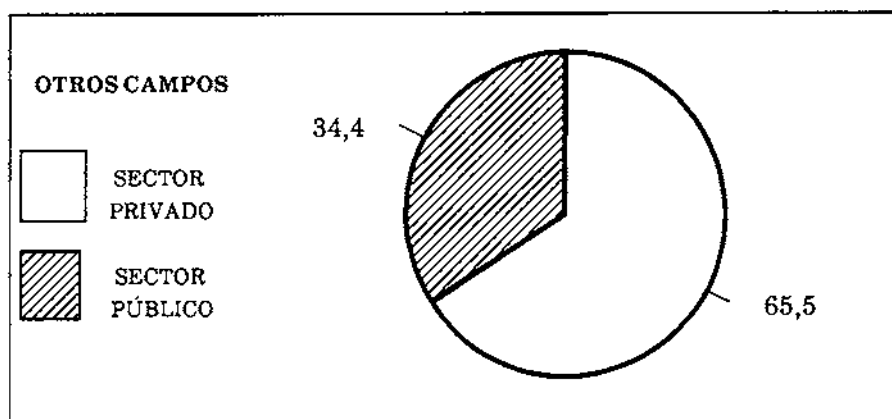
El 30,86% trabaja en el sector privado, lo que nos permite manifestar que entre los dos sectores absorben cada año un determinado número de plazas aunque sea el sector público, como es de suponer, el que absorbe la mayor proporción.



d) Por lo que concierne a los que trabajan en "otros campos ocupacionales", nos encontramos con porcentajes similares a los de la conclusión anterior, por lo que resulta que nuestra comunidad no absorbe a la totalidad de los que finalizan cada año sus estudios, lo que no es de extrañar, pues lo mismo ocurre con otras titulaciones... Creemos no obstante, que el poseer un determinado nivel cultural capacita y posibilita el tener mayores posibilidades y expectativas para encontrar trabajo. Es lógico y forzoso decir que en muchas ocasiones el trabajo hallado no responde a las aspiraciones del futuro trabajador y que ello puede dar lugar a frustraciones, indiferencias etc., tampoco corresponderá la mayoría de las veces el salario, período vacacional... al nivel de formación/estudios que se poseen y esto puede dar lugar a algunos desajustes que serán objeto de la conclusión siguiente.

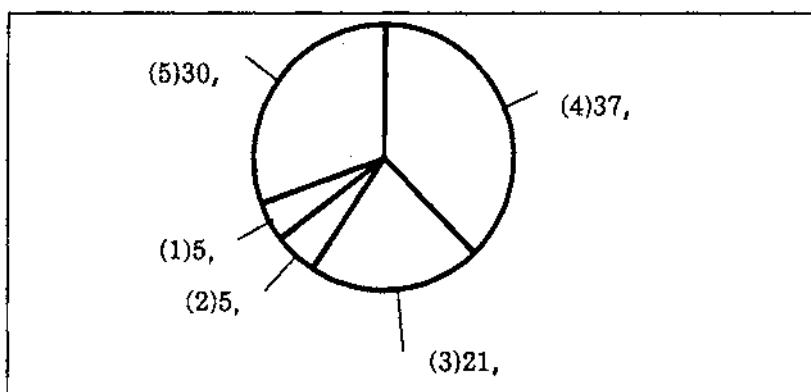


e) Del análisis global realizado podemos constatar que de los que trabajan, el 37,37% encuentran su trabajo como "agradable", el 30,36%, "muy agradable", el 21,11% "indiferente", el 5,84% "desagradable" y el 5,28% "muy desagradable".

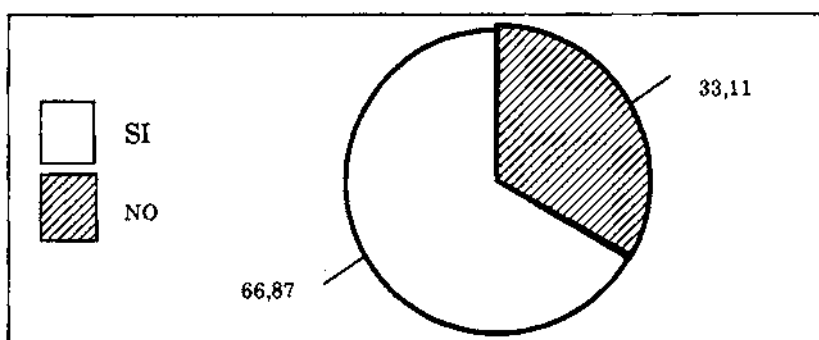


No obstante, con la intención de aclarar un poco más, si de las cinco categorías analizadas anteriormente, las redujeramos a tres "satisfactorio", "indiferente", "insatisfactorio", obtendríamos los siguientes resultados: el 67,73% para la primera categoría, el 21,11% para la segunda y el 11,12% para la tercera; dichos resultados nos inducen a pensar que existe la posibilidad y necesidad de que dentro de las empresas cualesquiera que sean, deberían realizarse estudios sociales y psicológicos para averiguar si el trabajo realizado responde o no a los intereses, gustos, necesidades, aspiraciones. Pensamos que con ello se evitarían las enfermedades tan de moda últimamente como stress, depresión, ansiedad...

f) De los datos totales correspondientes a la séptima pregunta de la encuesta, resaltamos que el 66, 87% han realizado o realizan en estos momentos otros estudios y que el 33,11% no los han realizado.



Los datos anteriormente citados, constatan que en función de las cuatro alternativas dadas, los porcentajes estarían distribuidos de la siguiente forma: 40,74% UNIVERSIDAD, 36,75% CURSOS VARIOS DE PERFECCIONAMIENTO, 17,69% IDIOMAS, y el 4,23% ESCUELAS UNIVERSITARIAS. Todo ello nos induce a concluir que más del 50% de los diplomados en EGB sienten, por decirlo de algún modo, la necesidad e interés por seguir estudiando, cosa que nos parece loable, a pesar de que es preciso indicar que los motivos que les han impulsado son diversos, como se podrá comprobarse en la conclusión siguiente.



g) Entre las posibles causas/motivos que les han motivado a realizar otros estudios, nos relataron los siguientes:

-Para tener más y mejores conocimientos (completar, ampliar o perfeccionar campos diversos y específicos).

-Por necesidad del trabajo que están realizando.

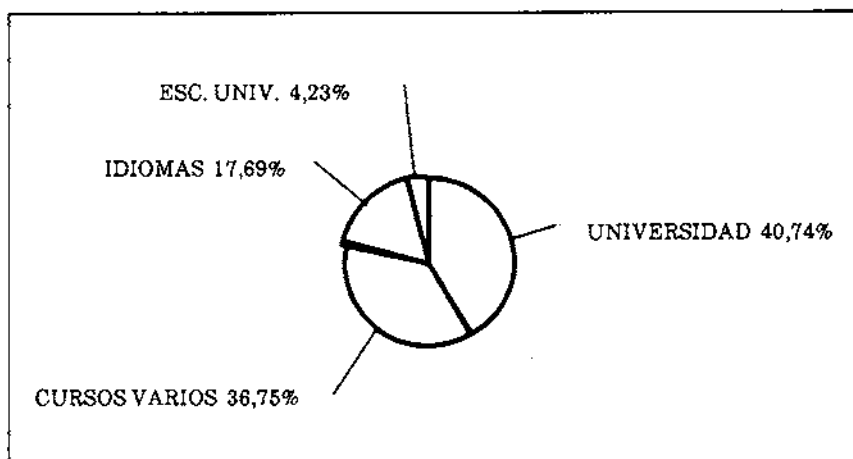
-Para ascender de categoría.

-Para tener más posibilidades de encontrar su primer trabajo.

-Para conseguir otro trabajo y mejor remunerado.

-Por interés (les agrada estudiar).

-Por aburrimiento (mejor es estudiar que estar sin hacer nada).



ANEXO NÚM. 2

APELLIDOS..... NOMBRE.....
ESPECIALIDAD.....

1) CUANDO FINALIZASTE TUS ESTUDIOS DE MAGISTERIO?:
JUNIO DE 19 SEPTIEMBRE DE 19

2) EN QUE AÑO EMPEZASTE A TRABAJAR?

3) ACTUALMENTE SIGUES EN EL MISMO TRABAJO?

SI (4. 1.) NO (4.2.)

4.1.) CUAL ES TU TRABAJO?

	SECTOR PÚBLICO ESCUELA"
EDUCACIÓN	SECTOR PRIVADO ESCUELA"
OTROS CAMPOS	SECTOR PÚBLICO
Ocupacionales	SECTOR PRIVADO

4.2.) CUÁNTAS VECES HAN CAMBIADO DE TRABAJO?

5) CALIFICA DE 5 a 1, SEGUN SI TE GUSTA O NO EL TRABAJO QUE
ESTAS REALIZANDO

6) HAS PREPARADO OPOSICIONES ALGUNA VEZ? SI NO

6.1.) CUÁNTAS VECES TE PRESENTASTE:

¿EN QUE OPORTUNIDAD LAS SACASTE?: 1a., 2a., 3a., 4a., 5a.

7) ¿ESTUDIAS O HAS REALIZADO OTROS ESTUDIOS?: SI NO

CUALES:.....

PORQUE:

NOTAS REFERENCIALES

1. Los datos en los que se fundamenta el presente trabajo fueron recopilados por mis alumnos de 1er curso de la Escuela Universitaria de F. del Profesorado de E.G.B. de Palma de Mallorca durante el curso 1.987-88. No obstante la redacción, planteamiento de hipótesis y análisis de datos y conclusiones son de mi total responsabilidad.

2. Entre las dificultades encontradas, destaca el que en los primeros cursos (años) analizados, los alumnos no estaban clasificados por especialidades (en aquella época no se hacía), ni tampoco hemos encontrado todos los datos relativos de los alumnos, debido a ello tuvimos que reducir el período de estudio a los últimos seis cursos, de los que encontramos todos los datos.

3. Pardinás (1.969): *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. México, siglo XXI, págs.:64-65.

4. Datos obtenidos del Archivo de Secretaría de la E.U. del Profesorado de E.G.B. de Palma de Mallorca.

5. Indica el número de matriculados de primero, segundo, tercero y repetidores. No obstante, los alumnos se contabilizaron solo en una ocasión. Si están matriculados en asignaturas de varios cursos se incluyeron en el más elevado.

6. Además de los alumnos que finalizaron estudios en el actual Plan de estudios, se contabilizaron los que aprobaron la reválida en Junio y Septiembre, siendo el total de alumnos la aproximación más exacta que pudimos hacer, de acuerdo con los datos disponibles.

ESTUDIS

(UIB) *Educació i Cultura* 1989
núm. 7

**L'ESCOLA METODISTA
DE CAPDEPERA**

**Caterina M. Amengual Florit
Antònia Ballester Colom**

L'Església metodista a les Illes

Possiblement hauríem de començar amb una breu informació sobre el naixement del Metodisme: el Metodisme neix a l'Anglaterra del segle XVII com una alternativa a l'Església oficial, en aquest cas, l'Anglicana, en el marc de la Revolució Industrial, de la qual Anglaterra fou el país capdavanter. El Metodisme imposa una nova disciplina i una ètica més d'acord amb els temps moderns.

El lloc d'Espanya on s'instal·la el Metodisme serà la zona més industrial del país, o sigui, Catalunya; i a tres llocs de les Balears: Maó, Ciutat i Capdepera.

Els primers protestants de les Illes foren els anglesos que vengueren a Mallorca a la segona meitat del segle XIX, per dirigir les obres de l'albufera. Un dels enginyers, Mr. Greene, era pastor de la seva Església i eficaç propagandista. Tengué ocasió d'assistir a unes reunions de la Spanish Evangelizacion Society d'Edimburg, que li concedí un subsidi per a la propagació i distribució de Bibles i tractats religiosos.

Francesc Tudury de la Torre, amb el suport dels elements estrangers, principalment Greene, i sobretot amb ajudes econòmiques que ell mateix va cercar, organitzà la primera capella evangèlica a Maó, la qual fou inaugurada el 9 de novembre de 1869. Tudury obrí també una escola que molt aviat arribaria a 150 alumnes d'ambdós sexes.

Tudury és expulsat el 1874 de la Unió de les Esglésies. Malgrat això, Greene va ajudar Tudury perquè vengués a Mallorca a establir una llibreria bíblica. Es feia una intensa campanya amb el repartiment de llibres i fulletons.

Serà també en aquests moments quan Bartomeu Alou coneixerà tota aquesta labor evangèlica i es convertirà al Metodisme.¹

Bartomeu Alou fou el fundador i l'ànima viva de la Comunitat Evangèlica de Capdepera.

La Comunitat Evangèlica de Capdepera es començà a formar pel Nadal de 1878 i s'organitzà amb gran rapidesa.

Bartomeu Alou va néixer a Palma l'any 1855; els seus pares eren Joan Alou, de Felanitx, i Magdalena Pons, nascuda a Lloseta. Anaren a viure a Capdepera l'any 1862. S'instal·laren a la casa núm. 20 del carrer de Ciutat. En aquesta casa hi havia un forn on va treballar tota la família durant dotze anys. Per aquesta circumstància sempre es va considerar en el poble com el mestre Forner.

Bartomeu degué anar a l'Escola Municipal, dels set als dotze anys, amb mestre Cofeta. Toni Ferrer (Cofeta) o l'ambient liberal d'aquells anys varen influir damunt aquell al·lot. Quan vengué la Primera República l'any 1873, participà en l'activitat política.

Devers l'any 1876, Bartomeu anà a viure i treballar a Palma. Volia esser metge, tenia aspiracions i a Capdepera es devia trobar estret.

L'any 1878 (octubre) es converteix al Metodisme. Comença a llegir llibres i opuscles de propaganda evangèlica.

Escriu a ca seva contant-los la conversió. Després aprofitarà les festes de Nadal per arribar al poble i reunir les amistats de la família. Amb molta curiositat, aquell grapat de persones (de quinze a vint) escoltaren aquell testimoni de fe de Crist.²

El senyor Alou no va perdre el contacte amb aquell grup d'amics. El reverend Guillem Brown conegué la seva experiència i el va animar a continuar endavant. Va arribar el dia en què vengueren tots dos a predicar. Així, el dia 3 de març de 1879 tenen per primera vegada culte. A principis d'abril es fa una primera llista de simpatitzants i col.laboradors que participen en el culte; n'hi consten vuitanta.

Ja des d'un primer moment la propaganda evangèlica qüestionava de manera racional i emotiva la validesa dels dogmes catòlics.

Es pot establir tota una relació de membres de la comunitat entre els anys 1879 i 1888.³

L'assistència al culte és molt nombrosa, en conseqüència el dia 29 de febrer s'obria una nova capella a la casa núm. 10 del carrer de Ciutat. A final d'any, però, l'assistència al culte dels simpatitzants ha baixat un 50%; com a conseqüència desapareix la segona capella. El local es farà servir per a escola i per a reunions d'evangelització.

Dins la congregació metodista hi ha una bona organització i disciplina. Amb la finalitat d'augmentar el control dels membres es fan petits grups anomenats classes. Al davant de cada classe hi ha un jove: Bartomeu Alou (25 anys), Serafi Nebot (26 anys), Antoni Sanxo (17 anys), Maria Alou (20 anys).

Els guies de classe no escatimen esforços perquè el procés evangelitzador vagi endavant. La tutela que exercien com a guies és molt paternalista. La intromissió no respecta el terreny personal i íntim.

El lloc de trobada per a les reunions de classe seran: la capella del carrer de Sant Pere (Vila Nova, nom amb el qual es coneix un determinat barri del poble), la casa del núm. 10 del carrer de Ciutat i la casa núm. 5 del carrer del Pou (Vila Roja).

Una bona part de les entrades econòmiques de la comunitat són donacions que es fan a les reunions de classe. El guia les comptabilitza.⁴

La fundació de l'Escola Metodista

El sorgiment de l'Escola Metodista no es pot separar de l'establiment a Capdepera de la Comunitat Evangèlica, que com ja hem dit fou fundada l'any 1879.

Deim que no es pot separar una institució de l'altra perquè daten del mateix any i també perquè el pastor de la Comunitat Evangèlica, Bartomeu Alou, serà també el mestre de l'Escola Metodista. Però la principal raó la trobam més enllà d'aquesta coincidència: la norma dins el protestantisme ha estat sempre la d'obrir una escola al mateix temps que es forma una nova comunitat. Aquesta norma té una clara explicació a causa del concepte que tenen els protestants de la cultura i la moral, tan distint, a vegades, del catòlic:

"La gran diferència es manifesta en l'actitud que van mantenir envers la cultura les dues esglésies imperants: l'Apostòlica Romana, que es fonamentava en la fe, en la tradició i en l'obediència al magisteri del Papa, sols instaurà un aparell educatiu d'ordre intern per a la formació dels seus inicis; en canvi, l'Església protestant, que veia en la lectura i el contingut de les Sagrades Escripures un camí per a la salvació, se sent obligada, de qualque forma, a l'alfabetització i culturalització del poble".⁵

Fins aquí el procés és lògic, és el costum, però no resulta tan lògic que aquest fet es doni en un poble del llevant de Mallorca i en aquest moment determinat. Seria convenient, doncs, fer referència als aspectes que caracteritzen el poble en aquests moments.

L'aspecte demogràfic pot ser un indicador del grau de desenvolupament d'un poble. Capdepera experimenta un augment de població considerable entre els anys 1860 i 1920: 1.731 habitants i 2.914 respectivament.⁶

Aquest moviment demogràfic podem dir que és modern, ja que encara que les taxes de natalitat, durant aquests anys, siguin més altes que les de mortalitat, no hi ha una diferència molt gran, i, a més, tendeixen a igualar-se.

De tot això se'n pot deduir una situació econòmica positiva. Cal analitzar, doncs, la situació econòmica, perquè els modes i béns de producció tenen una relació directa amb la manera de viure d'un poble, i per tant incideixen en la cultura: són en definitiva els que possibiliten o no l'aparició de l'escola. Així, els modes i béns de producció capitalistes basats en la indústria i el comerç fan que sigui necessària l'aparició de l'escola.

La situació econòmica de Capdepera creim que s'adapta als nous modes i béns de producció capitalistes. La base d'aquesta economia és el comerç de l'obra de palma i de vins.⁷

Un fet bàsic que explica un poc aquest tipus d'economia és la parcel·lació de les grans extensions de terres. Això evitarà el domini d'uns pocs senyors, que posseeixen les terres, i així molta de gent es convertirà en propietària, deixant d'esser jornalera.

Aquesta situació econòmica coincideix amb un moment positiu per a tota l'economia de l'illa. Així, tenim algunes dades interessants referides a creacions d'indústries tèxtils, de calçat, un gran progrés dels mitjans de comunicació, etc.⁸

L'assentament dels metodistes en el poble fou possible sobretot (i aquí tenim la seva relació amb l'economia) pel suport definitiu de part dels comerciants, no debades "els metodistes feren seva una ètica que estava d'acord amb la nova economia de mercat. Així, una de les normes en què més havien d'insistir els pastors als seus membres era en la prohibició de comprar gèneres o mercaderies sense tenir la seguretat de poder pagar. Què més pot exigir un comerciant si té la seguretat que cobrarà la mercaderia?".⁹

Dins tot aquest context social i econòmic es dona una situació propícia per al desenvolupament de l'Escola Metodista, que no es pot separar en cap moment de la seva Església.

La introducció dins el poble de la comunitat metodista suposà una ruptura teològica i eclesiàstica amb la fe catòlica; i això era molt greu, ja que no hi havia activitat social i humana que no tengués un fons religiós.¹⁰

L'Escola de l'Església Metodista s'obre el mateix any que s'obre aquesta, l'any 1879.

L'Escola Metodista comença amb l'obertura d'una escola de nins, situada al carrer de Sant Pere.

Al capdavant de l'escola exercia la seva funció de mestre Bartomeu Alou, que a la vegada, com ja hem dit, ocupava el càrrec de pastor de la Comunitat.

Per manca de documents no ens ha estat possible saber amb exactitud el nombre d'alumnes amb els quals s'obri l'escola, però a través de fonts orals calculam que aquest era aproximadament d'uns dotze alumnes.

L'escola es feia en una aula situada al mateix edifici que l'església.

Aquesta experiència degué esser positiva si tenim en compte que al cap de dos anys tengué lloc l'obertura d'una altra escola, aquesta dedicada a l'ensenyament de les nines. La mestra que tenia cura d'aquesta ensenyança era l'esposa del senyor Alou, Isabel Oleo. L'aula destinada a l'escola de nines es va obrir a la part de dalt del mateix edifici.

També per fonts orals sabem que el nombre d'alumnes d'una escola i l'altra era més o menys semblant.

L'any 1886 s'obrí una altra escola al carrer de Ciutat, en un edifici llogat per la Comunitat.

En el transcurs de tota l'activitat de l'Escola s'han de distingir dos períodes: el primer transcorre de 1879 a 1893 i l'altre de 1896 a 1936. Les dades que delimiten aquests períodes ens han estat un tant confuses: existeix una no coincidència entre la data de tancament de l'Escola i la de l'església. L'església es va haver de tancar l'any 1891,¹¹ mentre que l'escola va haver de fer-ho l'any 1893.¹²

Com a conseqüència del bon funcionament d'aquestes escoles i tenint en compte que es tracta d'una escola no catòlica, la reacció de part de l'Església Catòlica no es fa esperar. S'ha de pensar, a més, en la gran

activitat religiosa que anava ressorgint a les Illes: s'organitzen de bell nou els desapareguts ordes religiosos com els franciscans o els teatins i n'apareixen de nous que creixen ràpidament i encaminen els seus esforços, la seva activitat, en tres direccions: l'ensenyança, la sanitat i el treball missioner.¹³

Aquest gran ambient religiós es reflecteix indubtablement al poble, sobretot amb la finalitat de contrarestar l'èxit dels metodistes. Així, a Capdepera, la comunitat de les monges franciscanes es va fundar a final de l'any 1888. La labor social de les monges va anar encaminada cap a una doble finalitat: ensenyar i adoctrinar el jovent i assistir els malalts.

No ens podem oblidar d'esmentar en aquest aspecte l'activitat duita a terme pel vicari Artigues, que fou l'animador religiós i cultural del poble i que aconseguí en darrera instància el tancament de l'Escola Metodista. Tot d'una que el vicari Artigues arribà al poble (agost de 1888) va emprendre una gran activitat. Considerava urgent prendre la iniciativa que fins llavors havien duit els protestants, els espirítistes i, per aquells anys, la Societat Obrera. Aquesta situació va fer que les monges prenguessin part en la revitalització del catolicisme local. L'activitat propagandística va començar molt prest. Per als nins s'organitzaren reunions, sortides, xerrades, etc.; per a les nines més o menys el mateix, amb la col·laboració de les monges. Quant a les dones, es revitalitza l'Associació de Filles de Maria i es crea l'Associació de Mares Cristianes.¹⁴

Una altra de les activitats religioses que tengueren lloc al poble per aquells anys fou la duita a terme per una altra congregació religiosa. Ens referim a la presència dels frares de sant Alfons Maria de Liguori, coneguts al poble com els "Hermanos". L'activitat a la qual es dedicava aquesta congregació era quasi exclusivament l'ensenyança.

Dins tot aquest gran auge del moviment catòlic hi veim una clara intenció d'atac contra la comunitat metodista. Un exemple d'aquest atac el tenim recollit de fonts orals, i consisteix en el fet que les monges quan passaven amb les nines per davant l'edifici de l'Escola Metodista cantaven cançons insultant els protestants.¹⁵

Com es pot veure, el clima de tensió era patent, i no és estrany que els catòlics no s'aturassin fins veure tancada l'església i l'escola metodistes, qualificades d'enemigues.

A partir d'ara ja es pot passar a parlar de les causes que obligaren al tancament de l'església i de l'escola.

La hipòtesi que nosaltres feim respecte a la possible causa del tancament o, més ben dit, al clima de tensió que possibilita aquest tancament, va relacionada amb el canvi que es produí a l'Ajuntament: des del 1887 fins al 1891 l'Ajuntament de Capdepera va ésser governat per una corporació liberal, i era la primera autoritat municipal Sebastià Ferrer Pellicer (Cofeta). En canvi, a partir del 1892 fins al 1896, el govern municipal fou conservador i adoptà unes actituds agressives vers la Comunitat Evangèlica i, cosa encara més significativa en aquest sentit, estigué sempre sotmès a la voluntat clerical (per descomptat, la catòlica).¹⁶

D'aquesta manera creim que el vicari Artigues, amb l'ajuda de l'Ajuntament conservador, aconseguí unes causes oficials perquè es pogués dur a terme l'esmentat tancament.¹⁷

A l'ordre de tancament s'al·legava que l'escola no reunia les degudes condicions higièniques.

El clima de tensió que provoca el tancament de l'Escola Metodista es veu reforçat per l'arribada al poble dels frares liguorians, que obren el seu col·legi el mateix any que es tanca l'Escola Metodista, i a més l'obren ben davant el solar que havia d'ésser destinat a la construcció de les noves escoles metodistes.

Així és com l'Escola Metodista, juntament amb l'església, queda tancada fins al 1896. Però això no significa que s'acabàs la seva activitat, concretament la del culte, ja que es continuaren reunint clandestinament i no es rendiren en cap moment, atès el seu esperit i les ganes de construir un nou edifici de culte i escolar.

En aquest sentit, cal fer referència a una sèrie de sol·licituds de part de la comunitat a l'Ajuntament amb el fi d'aconseguir la construcció d'un nou edifici de culte i escola, i de legalització del seu culte. Totes aquestes sol·licituds foren denegades amb una excusa o altra.

Malgrat totes aquestes oposicions, la ferma actitud adoptada pels membres de la comunitat queda ben demostrada en un document, signat davant notari, de renúncia a la religió catòlica, i com a conseqüència de voluntat d'esser enterrats al cementeri civil, amb l'autorització d'esser visitats pel seu pastor o predicador. Aquest document de renúncia va ser firmat per setanta-cinc membres de la comunitat metodista.

Resulta interessant un estudi sòcio-demogràfic de la comunitat en aquella data, exposat a la Història de Mallorca de Mascaró Passarius, que nosaltres no exposam aquí per la seva extensió.¹⁸

Passats aquests anys de tensió per a la Comunitat Evangèlica, es normalitza de bell nou la seva situació l'any 1896, quan probablement hi ha un canvi de signe polític a l'Ajuntament arran de les eleccions municipals d'aquell mateix any.

A partir d'ara l'escola novament oberta es troba dins un context escolar molt ampli, quantitativament parlant, és a dir, són moltes les escoles que en aquells moments s'encarreguen d'educar els infants de Capdepera. Les escoles esmentades són les següents: l'escola de nines de ca les Monges, les escoles municipals de nins i nines, l'escola de nins de ca ls "Hermanos", l'Escola Metodista de nins i nines i les escoles d'adults que s'impartien a l'escola dels "Hermanos", a la Metodista i en nombroses cases particulars.¹⁹

L'Escola Metodista estarà oberta fins a l'any 1936, en què comença la guerra civil espanyola, motiu del seu tancament. L'escola ja no es tornarà a obrir.

Així i tot, encara que l'escola fou tancada, Bartomeu Alou, a vuitanta-un anys, continuà fent escola a ca seva als nins "més difícils", com hem pogut saber per fonts orals.

El disgust que li provocà la guerra fou motiu suficient per acabar la vida d'una persona tan entera en les seves conviccions, la qual cosa succeí el 1939.

Funcionament de l'Escola Metodista

La informació que tenim sobre el funcionament intern de l'Escola Metodista és escassa. La manca de documents o d'informació escrita l'hem haguda de suplir amb la utilització de fonts orals, i només alguns d'aquests informadors han assistit personalment a l'escola que ens interessa.

Segons el que ens han contat, la manera d'ensenyar del mestre Alou estava basada en llibres de text. Ell, per començar, llegia amb tots els alumnes una lliçó del llibre que pertocava i posteriorment explicava als alumnes el que acabaven de llegir, per tal que aquests ho entenguessin. Algunes vegades els nins havien d'escriure la lliçó i suposam que aquesta era una activitat de comprensió.²⁰

Al mateix edifici de l'escola, Bartomeu Alou hi tenia una biblioteca privada, que també constituïa una part més de l'ensenyament. El mestre incitava a l'afecció cap a la lectura, i deixava els llibres de la biblioteca perquè cadascú elegís el que més li agradàs.

Veim aquí plasmada la tradició protestant tan important de la lectura, que comença amb la lectura de la Bíblia per acabar amb qualsevol llibre que ajudi els membres de la comunitat a ampliar la pròpia cultura i els coneixements sobre el cristianisme.

Encara que la importància de la religió dins la comunitat metodista sigui molt rellevant, dins l'escola no era una obligació esser protestant per entrar-hi, ni tampoc s'obligava a rebre classe de religió. L'ensenyament de la religió es reduïa als diumenges abans d'anar al culte, de manera totalment voluntària. Mai dins l'escola Bartomeu Alou va fer referències a qüestions religioses: això no vol dir que no es donàs un ensenyament profús de moral, que no es pot confondre amb la religió.

Un possible element d'innovació seria la introducció de la gimnàstica a l'ensenyament: aquesta es donava al final de les classes per als alumnes que podien quedar fins més tard, ja que els que vivien més enfora se n'anaven més prest.

Encara que hi trobam alguns elements innovadors com són la gimnàstica i un ensenyament totalment "laic", no tenim cap indici que relacioni aquesta escola amb les experiències de renovació pedagògica que es donaren en aquells temps a les Illes, com són la Institució Mallorquina d'Ensenyament i la Institució Lliure de Pollença.

Un element més que cal destacar com a característic de l'ensenyament impartit a l'Escola Metodista de Capdepera és la no existència de càstigs corporals, la qual cosa suposava una excepció davant la resta d'escoles del poble.²¹

Aquestes característiques i sobretot la darrera són un reflex fidel de la personalitat del mestre Forner, nom amb què era conegut Bartomeu Alou. El seu amor als alumnes, juntament amb el petit nombre de nins que tenia a l'escola, feia que l'ensenyament pogués ésser d'una qualitat destacable. El petit nombre d'alumnes ens suggereix, a més, la possibilitat d'un ensenyament individualitzat.

El nombre d'alumnes que assisteixen normalment a l'Escola Metodista durant el segon període ens és concretat per unes llistes d'assistència fetes pel mestre. D'aquestes llistes no tan sols en podem extreure el nombre d'alumnes matriculats, sinó també els períodes de l'any de més concurrència. Aquestes llistes recullen l'assistència dels alumnes del setembre al juliol, que corresponen a l'inici i final de curs, de l'any 1912 a l'any 1923.

Així, ens trobam que els mesos que van del maig a l'octubre són mesos en què l'assistència a classe disminueix considerablement. Hi ha alumnes que deixen les classes absolutament durant aquests mesos i fins i tot deixen d'aparèixer a les llistes, i n'hi ha que deixen tan sols algunes classes. Aquests mesos són precisament els que coincideixen amb la majoria de les feines del camp, la qual cosa ens fa pensar que aquests alumnes havien d'ajudar a l'economia familiar, participant principalment en les tasques de collita dels productes.

Un altre element que ens duu a aquesta reflexió és la desaparició de les classes nocturnes durant aquests mateixos mesos.

Pel que fa al nombre d'alumnes, podem assenyalar una mitjana de vint per a les classes diürnes, encara que hi ha una diferència entre els anys. Tenim anys en què hi assisteixen quinze alumnes i altres són prop de vint-i-sis. A les classes nocturnes hi solien assistir unes vuit persones.

D'una llista d'ingressos en podem extreure informació sobre els sous dels mestres. El primer sou dels mestres del qual tenim notícia correspon a l'any 1888 i és de 20 pessetes per al mestre i 15 per a la mestra setmanals. Aquest sou, l'any següent ja passa a ésser de 87'50 per al mestre i 65 per a la mestra mensuals. Fins a l'any 1893 continuaran cobrant el mateix.

En aquestes llistes es detallen també les aportacions econòmiques dels alumnes, i hi trobam una irregularitat segons els mesos. Aquesta circumstància pot ésser deguda a una sèrie de causes: pot ésser que els alumnes no pagassin una quota fixa, també pot ésser que l'assistència a l'escola fos irregular o també que no pagassin tots els alumnes; de fet, ens han arribat rumors que, la gent que no podia pagar l'escola, no pagava.²²

Gràcies a la minuciositat i l'esment de què feia gala Bartomeu Alou, podem gaudir d'una valuosa informació que podem extreure també d'aquestes llistes de dades: ens referim als tipus de llibres venuts i, per tant, usats a l'escola.

L'any 1889 el que es vengué més foren les taules d'Aritmètica, que sense ésser ben bé un llibre constitueixen l'instrument de treball més usat.

En segon lloc trobam un llibre anomenat *Manuscrito*, que segons un antic alumne de l'escola era per aprendre a llegir i escriure. El llibre constava de textos escrits amb lletres de diferents tipus. Aquest perfeccionament de la "lletra" ens indica la importància que en aquella època es donava a l'escriptura i lectura, ja que es feia del seu aprenentatge la base de tot l'ensenyament.

El següent llibre ens confirma el que acabam de dir: es tracta del llibre *Lecturas populares*, que com el seu nom indica era un conjunt de textos dirigits a l'exercici de la lectura. Els altres llibres són geografies, la Història d'Espanya i la gramàtica, que són evidentment l'ensenyament

bàsic quant a coneixements. Hem de fer referència també als *Granos de oro*, que era un llibre més de lectura.

La presència d'una *Cartilla ilustrada* ens fa pensar que s'utilitzava per aprendre les primeres lletres igualment com s'ha fet fins ara.

Aquesta classificació es va repetint més o menys cada any fins al 1893.

Com hem vist, es tracta d'un ensenyament d'acord amb la tònica d'aquell temps, és a dir, més o menys tradicional.

CONCLUSIONS

Una de les idees que estaria un poc al marge de la temàtica concreta seria que cap esdeveniment històric es dona de forma aïllada ni casual, sinó precisament tot el contrari: qualsevol fet té lloc dins un context determinat en el qual convergeixen multitud d'aspectes i fins i tot són aquests que provoquen un determinat fet.

Una de les conclusions seria l'opinió personal que hem extret sobre la mentalitat de la societat d'aquell temps. Ens referim a la mentalitat conservadora del poder establert, que considera com a enemics tots aquells moviments que no combreguen amb les seves mateixes idees. Així, una vegada instal·lada la Comunitat Evangèlica al poble, s'intenta aturar la seva expansió mitjançant qualsevol estratagema, fins i tot inculcant a la gent del poble la seva condició d'enemics. Els estratagemes esmentats estan organitzats per l'Església catòlica, i moltes vegades tenen el suport dels polítics de signe conservador. Feim menció de l'obertura del col·legi dels "Hermanos" el 1893, la fundació del convent de les monges franciscanes l'any 1888 i de l'organització de les Mares Cristianes, també devers l'any 1888.

Aquests plans de reacció són possibles gràcies a la feblesa cultural del poble, que es deixa manipular fins en aquests extrems.

L'atac contra la comunitat metodista es produeix precisament amb les mateixes armes que utilitza aquesta, és a dir, creant escoles.

Això demostra una vegada més al llarg de la Història la utilització de l'escola com a mitjà de reproducció ideològica i la seva relació amb els nous béns i modes de producció.

Tots aquests esdeveniments dugueren com a conseqüència, i sense que fos aquesta la intenció, que Capdepera en un moment determinat obtengués unes taxes d'alfabetització molt per damunt de la resta dels pobles de Mallorca.

NOTES

1. Alemany Vich, L., "El protestantismo en Mallorca" a MASCARÓ PASSARIUS, J., *Historia de Mallorca*, Vicente Colom Rosselló Editor, Palma de Mallorca 1978, tom. VII, pàg. 3.

2. Terrassa, J., "Materials per a la nostra història. D. Bartomeu Alou", a *Cap Vermell*, núm. 12, desembre de 1981, Capdepera, pàg. 13.

3. Terrassa, J., "Materials per a la nostra història. Els primers anys de la Comunitat Metodista", a *Cap Vermell*, núm. 28, abril de 1983, Capdepera, pàg. 14-15.

4. Les dades són les següents:

Anys	1879	-80	-81	-82	-83	-84	-85	-86	-87	-88
Pessetes	127	170	224	217	189	163	?	?	148	138

5. Colom Cañellas, A.J.: Introducció: "Els significats de J. F. Herbart", a J. F. HERBART, *Esbós per a un curs de pedagogia*, Editorial Eumo, Vic 1987, XXVI.

6. Dades proporcionades per Jaume Alzina, inèdit.

7. Sanxo, Maria Antònia, "Recerca dins la tradició oral de Capdepera", a *Cap Vermell*, núm. 4, abril de 1981, Capdepera, pàg. 11.

8. Barceló Pons, B., *El segle XIX a Mallorca*, "Monografies" de l'OCB, Ciutat de Mallorca 1964, pàg. 19.

9. Terrassa, J., "Materials per a la nostra Història. Religió i societat". a *Cap Vermell*, núm. 26, febrer de 1983, Capdepera, pàg. 16.

10. Terrassa, J., "Materials per a la nostra Història. Les crisis del segle XIX", a *Cap Vermell*, núm. 22, octubre de 1982, Capdepera, pàg. 16.

11. Alemany Vich, L., "El protestantismo en Mallorca", a MASCARÓ PASSARIUS, J., *Historia de Mallorca*, Vicente Colom Editor, Palma de Mallorca 1978, tom VII, pàg. 49.

12. *Libro de gastos y de entradas de la obra Metodista de Capdepera*. Aquest llibre engloba des de 1887 fins a 1893.

13. *Boletín Oficial Eclesiástico*, 1866, pàg. 310.

14 Terrassa, J., "Materials per a la nostra Història. L'escola de finals del segle XIX", a *Cap Vermell*, núm. 47, novembre de 1984, Capdepera, pàg. 13.

15. Algunes d'aquestes cançons són:

*"Fuera fuera protestantes,
fuera fuera de la nación,
que queremos ser amantes,
del Sagrado Corazón."*

*"Protestants de la punyeta,
sempre volen comandar,
el dimoni els se'n durà
embolicats dins una senalleta."*

Han estat recollides d'una font oral: Miquel Colom Alzina, nascut el 29 de gener de 1908. Viu al carrer Migdia, núm. 8, de Capdepera.

16. Acta de la sessió de l'Ajuntament del 18 d'octubre de 1887, A.M.C.-A.G. 878./ Acta de la sessió de l'Ajuntament del 12 de desembre de 1891, A.M.C.-A.G. 880./ Acta de la sessió de l'Ajuntament del 24 de novembre de 1896, A.M.C.-A.G. 881.

17. Aquesta ajuda mútua queda ben demostrada en una carta signada pels regidors conservadors, dirigida al senyor bisbe; el paràgraf més significatiu és el següent: "Fills feels som de l'Església Catòlica Apostòlica i Romana, com a tals feim i desitjam lo que mana i desitja el nostre prelat, i destorbam, en quant ens és possible lo que ell mateix desitji destorbar o impedir. Disposi Dèu de nosaltres i d'una i mil vides si les tenguèsim abans de consentir separar-nos d'aquesta conducta."

Carta signada pel regidors conservadors al senyor bisbe, Arxiu Diocesà, 6-5-1987, citada a TERRASSA, J., "El cementeri civil. La resposta evangèlica", a *Cap Vermell*, núm. 88, abril de 1988, Capdepera, p. 9.

18. ALEMANY VICH, L., "El protestantisme en Mallorca", a MASCARÓ PASSARIUS, J., *Historia de Mallorca*, Vicente Colom Editor, Palma de Mallorca 1978, tom VII, pàg. 49.

19. La relació de cases particulars és la següent:

Mestre Rafel, c/ Lluna núm. 7

L'amo En Colau Mecu, c/ Ciutat, núm. 56

L'amo En Colau des Camp Mitjà, c/ Coves núm. 5

Informació recollida de fonts orals.

20. Maria Ferrer Coll (Maria Fornera), família directa de Bartomeu Alou, nascuda el primer d'abril de 1909. Viu a l'avinguda de Son Moll, s/n, de Capdepera.

21. Joan Moll Ferrer, nascut el 28 de febrer de 1898. Viu al carrer del Col.legi, núm. 62, de Capdepera.

22. Informació recollida d'una font oral: M. Ferrer Coll, nascuda el 1er d'abril de 1909. Viu a l'avinguda de Son Moll, s/n, de Capdepera.

BIBLIOGRAFIA

Barceló Pons, B., *El segle XIX a Mallorca*, "Monografies" de l'OCB, Ciutat de Mallorca 1964.

Comellas García-Llera, J., *Historia de España moderna y contemporánea (1474-1974)*, Ed. Rialp, Madrid 1974.

Herbart, J.F., *Esbós per a un curs de pedagogia*, Eumo Editorial, Vic 1987.

Mascaró Passarius, J., *Historia de Mallorca*, Vicente Colom Editor, Palma de Mallorca 1978, tom VII.

Revista *Cap Vermell*, Capdepera.

Educació i Cultura
(UIB) núm. 7 1989

**ELS SERVEIS DE PRÉSTEC
D'OBJECTES DELS MUSEUS
BRITÀNICS A FINAL DEL SEGLE XIX:
UN INTENT PIONER D'EDUCACIÓ EN
EL MUSEU**

M. Immaculada Pastor i Homs

La creació de departaments educatius als museus és un fenomen típic dels anys seixanta i setanta a la majoria de països europeus,¹ amb algunes excepcions, com el nostre, on no es comencen a posar en marxa fins ben al final de la dècada dels setanta i començament de la dels vuitanta. A d'altres, en canvi, ja s'havien iniciat experiències educatives a museus des de bastants anys enrera i existien serveis i departaments consolidats, a vegades, com a casos aïllats,² i d'altres com a resultat d'un procés general i continuat. En aquest segon cas es troba la Gran Bretanya, on les figures dels museum education officers eren ben habituals i reconegudes a molts museus a mitjans de segle.³ Però la història dels

serveis educatius britànics començà més prest: el primer de tots es creà a Liverpool i comptava amb un servei de préstec d'objectes. Segons Victoria Airey, això succeí l'any 1872,⁴ encara que Graham Carter data l'establiment del dit servei, anomenat The Circulating School Museum, a l'any 1884, gràcies, segons conta, a la visió d'un inspector de Ciències, Mr. Hewitt (la col·lecció de préstec del museu era totalment de Ciències Naturals), adscrit al Liverpool Board Schools, el qual proposà al museu de la ciutat la formació d'una col·lecció d'objectes seleccionats per deixar en préstec a les escoles primàries per ajudar en les lliçons de Ciències Naturals.⁵ A continuació d'aquesta iniciativa, el Sheffield Museum també organitzà un servei de préstec a les escoles l'any 1891.⁶

Les visites dels escolars als museus començaren els anys 1894-95 coincidint amb l'obertura del Haslemere Educational Museum, i aquest impuls es degué, segons Graham Carter, a les noves instruccions donades a les escoles segons les quals "*visits paid during school hours under proper guidance to Museums, Art Galleries and other Institutions of educational value approved by the Department may be reckoned as attendances...*",⁷ sempre que, continuava, les visites no excedissin el nombre de vint per alumne/any escolar i fossin aprovades per l'inspector.

Entre 1901 i 1914, el Leeds Museum introduí un "servei escolar", i el 1902 el Manchester Museum posà un mestre especial per treballar amb els infants que acudien al museu. El Horniman Museum designà un "*guide lecturer*" l'any 1904 durant tres dies per setmana, un dels quals es destinava a treballar amb els mestres. El mateix museu també elaborà uns fulls didàctics sobre tres temes, que es distribuïen entre els joves visitants, l'any 1908. Els següents museus britànics que introduïren "serveis escolars" foren els de Newport (1912), Manchester (1915) i Norwich (1916).⁸

El període que seguí la guerra de 1914-1918 va ser fructífer en publicacions i informes diversos relatius als museus i galeries d'art en general, dels quals no estava exempta la qüestió educativa. No pretenem fer una relació exhaustiva d'aquests informes, sinó tan sols una breu referència als més significatius des del punt de vista educatiu que ens

ocupa.⁹ Començarem per l'informe sobre biblioteques i museus, elaborat l'any 1919 per la Comission on Adult Education, en el qual es proposava que qualsevol pla educatiu per a un àrea local hauria d'incloure el programa del seu museu i biblioteca i, a més, es considerava convenient que fossin les autoritats educatives locals les que s'encarregassin de l'administració dels museus i biblioteques per assegurar la més estreta relació entre les activitats de les escoles i les de les esmentades institucions. L'oposició de l'Associació de Museus a aquesta transferència fou, no obstant això, forta i no es portà a terme. De manera que l'any 1928, Sir Henry Miers, autor d'un altre informe sobre els museus britànics, a excepció dels museus nacionals, deixà sentir la seva veu per criticar el pobre paper dins la comunitat que havien tingut els museus per despertar l'entusiasme del públic i recomanava que "*Both curators and governing bodies should use their imagination and do everything possible to break the hampering shackle of the museum tradition, and keep in view the single aim that their particular museum shall be of real value to the community*".¹⁰ Un any després (1929), l'Association of Education Comitees declarà, davant una Comissió Reial sobre Museus Nacionals, que moltes institucions provincials no complien la finalitat per a la qual havien estat creades i que, podrien igual que les biblioteques públiques, necessitar una relació més estreta amb les autoritats educatives locals.

Mr. S. F. Markham elaborà l'any 1938 un detallat informe, considerat dels més importants a la Gran Bretanya, en el qual féu una sèrie de recomanacions que incloïen "*a wish for action to ensure that the educational function of museums be developed; included in this function would be museum visits, loan collections to schools, and the establishment of schools museums*",¹¹ ja que, en paraules de Markham, "*...the criterion of the value of their usefulness to the community is mainly, if not wholly education*".¹² A l'igual que el seu antecessor, Miers, també reivindicà que les autoritats educatives locals es fessin càrrec dels museus.

En el període d'entreguerres, al qual hem fet referència a causa de l'aparició d'interessants estudis sobre la situació i les necessitats dels museus, continuaren establint-se departaments educatius, que, al llarg

dels anys trenta, passaren de vuit a quinze.¹³ D'entre aquests, destacarem el cas del Leicester Museum, que, l'any 1931, contractà Ruth Weston com a "Schools Museum Officer", amb què es donà la circumstància que aquest era el primer contracte "a jornada completa" que es feia dins el camp de l'educació en el museu. El segon cas es produí a Derbyshire, gràcies al suport del Derbyshire County Education Committee. Altres serveis educatius s'establiren al llarg de la dècada a Reading (1930), Geffrye, Horniman, Letchworth (1935) i Luton (1936).

A partir de la segona guerra mundial continuà el ràpid creixement del nombre de departaments educatius repartits per tot el país. L'any 1951 aparegué un nou informe sobre museus i biblioteques a Escòcia, entre les recomanacions del qual hi havia el suggeriment que "*a museum service should cater for students of all ages and its scheme should provide for loan collections to schools, museum visits, visits to places of historic, geographical or industrial interest*".¹⁴ Al mateix temps, i atès el caràcter essencialment educatiu del museu, encoratjava les autoritats educatives responsables a "*(to) run such services, so that they may play a more important part in the educational provision of the area, particularly through the proposed education museum service*".¹⁵

Cinc anys després, el 1956, un grup de treball nomenat pel National Institute of Adult Education publicà un informe en el qual es repetia, una vegada més, la necessitat d'establir nexes d'unió més estrets entre museus i educació. A l'esmentat informe també s'apuntava la dificultat que oferien els museus per desenvolupar una tasca educativa adreçada als adults, per la qual cosa consideraren que es feia necessari aconseguir

"suitable teaching accomodation, together with some form of refreshment facility; (...) flexible opening hours of museums; the availability of staff qualified, or able to undertake educational work with adults; the need for exhibits to be both viewed and handled, where possible".¹⁶

L'any 1963, la Standing Commission on Museums and Galleries publicà els resultats d'un estudi sobre els museus provincials. Entre les seves propostes figurava el suggeriment que els serveis educatius dels museus s'establissin a nivell nacional i que els serveis de préstec s'introduïssin dins les àrees rurals.¹⁷ Segons Victoria Airey, aquest informe influí natablement en l'allau de nous departaments educatius que començaren a funcionar durant els anys seixanta.¹⁸

Menció especial mereix els anys posteriors a la segona guerra mundial, concretament a partir de l'any 1948, el paper de l'anomenat en els seus inicis Group for Children's Activities in Museums.¹⁹ Aquest grup sorgí gràcies a la iniciativa dels membres del comitè provisional de la Children's Subject Section de l'ICOM (International Council of Museums), reunit a Londres l'any 1948. D'aquesta reunió sortí un grup de persones que treballaven als principals departaments d'educació existents aleshores a la Gran Bretanya, les quals formaren el nucli del que es convertiria en el Group for Children's Activities in Museums. Entre els anys 1948 i 1953 el Grup tingué una presència limitada a Londres i féu reunions anuals en les quals es discutien durant un dia sencer els problemes relatius al funcionament dels serveis educatius als museus. Les reunions eren obertes a tothom interessat, i, entre personal dels museus i dels distints sectors educatius, hi assistien entre unes setanta o vuitanta persones a cada una. Entre els serveis que oferia el Grup aquests primers anys, podem mencionar una revista informativa que es distribuïa entre els seus membres, així com una bibliografia bastant completa per a l'ús d'aquells que treballaven en el camp de l'educació en el museu, tant com a proveïdors com d'usuaris. Després d'una sèrie d'intents frustrats, el Grup es constituí de forma definitiva l'any 1953, quan s'aprovaren, en una reunió general, els estatuts que fixaven com a objectius de l'associació

*"to promote and coordinate interest in, and information about, educational work with children and young persons in Museums and Art Galleries"*²⁰

L'any 1956 es decidí que els membres del Grup pagassin una petita quota anual, ja que, exceptuant una subvenció de l'Associació de Museus, no es tenia cap font de finançament i les despeses augmentaven. Les subscripcions, com a conseqüència d'això, davallaren, però, en canvi, B. Winstanley comenta que *"the membership consisted almost entirely of individuals actively engaged in full-time work in museum education services"*; ²¹ aquesta circumstància, segons l'esmentada autora, tingué, per una part, un efecte positiu pel que fa a la clarificació d'objectius i potencials, però per l'altra suposava el perill de la manca de contacte amb els usuaris dels serveis, perill que els membres del Grup es proposaren evitar iniciant una acció amb la doble finalitat de *"furthering the development of educational services in museums and encouraging educationalist to make full and proper use of museums and art galleries"*. ²²

Al contrari del que havia succeït els primers anys, les reunions anuals del Grup es feren a distints llocs del país; a més, a partir de l'any 1957, començaren a tenir lloc les anomenades "conferències de primavera", que es realitzaven a museus elegits per la qualitat dels seus serveis educatius, de les quals afirma Barbara Winstanley que *"are surely among the most valuable activities ever undertaken by the group"*. ²³ La primera, que tingué lloc, com hem dit, l'any 1957, es portà a terme a Glasgow, i se'n feren d'altres a Cardiff, Sheffield, Manchester, Reading, Dundee i Greenwich. Una altra de les iniciatives del Grup que consideram d'interès fou la confecció d'un "Registre dels Serveis educatius dels Museus", ²⁴ que es va completar l'any 1959 i incloïa una llista dels museus que gaudien d'un servei d'educació amb una persona contractada a jornada completa com a mínim. L'any 1963 aquest registre, ampliat i millorat, va donar lloc a una publicació de l'Associació de Museus, àmpliament difosa. S'hi registraven trenta-quatre serveis educatius repartits per tot el país, però hem de tenir en compte que sols es mencionaven aquells que gaudien de personal qualificat treballant a jornada completa, en un intent de reconèixer solament els serveis que posseïen un nivell més alt. ²⁵ Per aquest temps, el Grup havia adquirit un prestigi reconegut dins el seu àmbit i les seves opinions eren tingudes en

compte per les autoritats responsables. Fou aleshores quan semblà que el títol de Group for Children's Activities in Museums ja no responia a la realitat d'uns professionals que havien assolit plena consciència del seu paper i, per això, a la 11. Assemblea General de, 1963, es decidí canviar el títol pel de Group for Educational Services in Museums (GESM), de manera que es tancava una primera etapa dins la vida del Grup, que continua treballant en l'actualitat.

Pel que fa a la història dels serveis educatius britànics els darrers vint-i-cinc anys, ja hem dit abans que, a la dècada dels seixanta, s'experimentà un gran impuls en la creació de nous serveis educatius als museus. Les paraules de l'informe de la Standing Comission on Museums and Galleries, ja citat, suposaren un fort revulsiu:

"It seems to us impossible to over-estimate the importance to future generations of teaching children the use and significance of museum objects, and we urge those local authorities who have not yet developed, or assisted museums in their areas to develop a school museum service to do so without delay; and especially to provide a loan service in all rural areas".²⁶

Al registre del GESM elaborat l'any 1967 amb uns criteris semblants a l'anterior edició de 1963, figuraven ja quaranta-vuit serveis educatius,²⁷ de manera que, sols en tres anys, se n'havien creat catorze de nous.

Respecte a quines eren les principals activitats portades a terme pels esmentats serveis, ens diu Victoria Airey que

"loan and lecture services feature prominently as the main activities, and some museums also offer leisure and Saturday activities for Children, e. g. British Museum (Natural History) and the Geffrye Museum. Others specifically mention their advisory services for teachers, e. g., the Victoria and Albert Museum, National Maritime Museum, and Bristol".²⁸

En general, durant tots els anys seixanta, el treball dels departaments educatius es concentrava en els nins, mestres i escoles, per a les quals s'organitzaren serveis de préstec de materials.²⁹ Però, a mesura que els anys passaven i més departaments s'establien, començà a prendre força la idea que el potencial educatiu del museu s'havia d'obrir a tothom, i no sols limitar-se al públic escolar. Així, els departaments educatius més recents, com el d'Oxford, obert l'any 1966, integraren dins el seu programa, a més de les activitats tradicionals, la realització de cursos per a mestres en exercici per tal d'ajudar-los a prendre consciència i a saber fer un ús apropiat dels recursos del museu; també s'organitzaren activitats per a adults, famílies, pensionistes i altres grups.

A les darreries dels anys seixanta i començament dels setanta s'experimentaren a la Gran Bretanya una sèrie de canvis importants en el terreny educatiu: el creixement dels Teacher's Centres i altres serveis educatius de suport, l'establiment de la Open University i de les estacions de radio locals de la BBC, entre altres. També cal destacar l'aparició dels corrents ecologistes i de la conservació ambiental, que tingueren el seu important reflexe en l'educació i es traduïren en la creació d'organismes especialment dedicats al desenvolupament de l'educació ambiental.³⁰ Tots aquests fets influïren en la trajectòria educativa dels departaments d'educació, de tal manera que, avui en dia, "*Links with many environmental organisations and field centres are an important part of museum education work*".³¹

El nombre de publicacions i informes sobre educació en el museu tingué un ràpid procés d'expansió al llarg de la dècada dels setanta, així mateix es va notar un ràpid desenvolupament dels serveis educatius dins els grans museus nacionals,³² i no únicament en aquells departaments de llarga trajectòria i ben establerta reputació, com els del Victoria and Albert Museum, Science Museum, British Museum (Natural History) i el National Maritime Museum, sinó també en els de la Tate Gallery, National Portrait Gallery, British Museum i National Army Museum, entre altres. La reorganització del British Committee de l'ICOM l'any

1973 suposà un fort impuls a l'educació en el museu a la Gran Bretanya i donà ocasió a l'increment de contactes i relacions internacionals.

S'organitzaren en aquesta època una serie de cursos de perfeccionament per al professorat, en col.laboració amb el DES (Department of Education and Science), que es feren a Londres, i que, segons Victoria Airey, foren una gran oportunitat de fomentar el diàleg entre mestres, conservadors i educadors de museus.

Avui en dia, l'organització de cursos per a professors és una pràctica habitual a molts museus i respon a una autèntica demanda per part d'aquests. En conjunt, podem afirmar que els darrers vint anys han suposat un gran desenvolupament de l'educació en el museu a la Gran Bretanya, que, en l'actualitat compta amb departaments educatius establerts a la gran majoria de museus del país i avança cap a la seva consolidació i creixent professionalització.³³

NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

1. Olofsson, U. K., *Museums and Children*, UNESCO, Paris 1979.

2. Per exemple, a Bèlgica, un informe fet l'any 1971 per la Comissió belga per a l'educació i l'acció cultural (CECA) sobre els serveis educatius existents en els museus del país descobrí que, a la majoria, aquests serveis anaven a càrrec del director o un conservador amb dedicació completa. En canvi, als Musées Royaux d'Art et d'Histoire de Brussel·les comptaven, des de l'any 1922, amb un servei educatiu amb personal propi, que era ja de sis persones l'any 1965.

Destree-Heymans, T., "Belgium", a *Museums and Children*, op. cit., pàg. 41-42.

3. Airey, V., "United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland", a *Museums and Children*, op. cit., pàg. 145.

4. *Ibidem*, pàg. 144.

5. Carter, G., "Editorial", *Journal of Education in Museums*, núm. 1, setembre de 1980, pàg. 4.

6. *Ibidem*, pàg. 4.

7. *Ibidem*, pàg. 5. L'autor cita el text del nou "Day School Code", promulgat en aquests anys.

8. Les dades aportades al paràgraf anterior corresponents als anys 1901-1916 són extretes de l'"Editorial" citat de G. Carter, *op. cit.*, pàg. 5.

9. On es pot trobar una anàlisi completa de la literatura museològica d'aquest període i d'altres de posteriors, especialment pel que fa als informes d'entitats oficials, és al llibre següent: Chadwick, A. F., *The Role of the Museum and Art Gallery in Community Education*, (cap. 2, "A review of relevant literature in the United Kingdom"), University of Nottingham 1980, pàg. 13-21.

10. *Ibidem*, pàg. 13. La cita correspon a: Miers, H. *A Report on the Public Museums of the British Isles*, Edinburgh, 1982, pàg. 4.

11. *Ibidem*, pàg. 14. La citació correspon a: Department of Education and Science, *Provincial Museums and Galleries*, HMSO, 1973, pàg. 80.

12. Markham, S. F., *A Report on the Museums and Art Galleries of the British Isles*, Edimburg 1983, pàg. 27.

13. Carter, G., "Editorial", *Journal of Education in Museums*, *op. cit.*, pàg. 5.

14. Advisory Council on Education in Scotland, *Libraries, Museums and Art Galleries*, Edinburgh 1951, pàg. 119-120.

Citat a CHADWICK, A. F., *op. cit.*, pàg. 14.

15. *Ibidem*, pàg. 120.

16. Niae Report, *Museums and Adult Education*, London 1956, pàg. 50-51.

17. The Estanding Commission on Museums and Galleries, *Survey of Provincial Museums and Art Galleries*, HMSO, 1963.

18. Airey, V., "United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland", *Museums and Children*, *op. cit.*, pàg. 144.

19. Winstanley, B., "Museum Education 1948-1963", *Journal of Education in Museums*, núm 1, setembre de 1980, pàg. 6-9.

En aquest article, Barbara Winstanley, que fou secretària honorària del Group for Children's Activities in Museums durant 1955-59, relata de manera detallada els inicis i la trajectòria de l'esmentat grup, de gran importància dins la història de l'educació en el museu a la Gran Bretanya.

20. *Ibidem*, pàg. 7.

21. *Ibidem*, pàg. 8.

22. *Ibidem*, pàg. 8.

23. *Ibidem*, pàg. 8.

24. Volem fer resaltar que aquesta activitat ha tingut continuïtat fins a l'actualitat, gràcies a la qual cosa avui es compta a la Gran Bretanya amb una detallada informació dels serveis educatius existents al país, tan quantitativa com qualitativament.

25. Airey, V., "The past twenty years", *Journal of Education in Museums*, núm 1, setembre de 1980, GESM, pàg. 11.

26. The Standing Commission on Museums and Galleries, *Survey of Provincial Museums and Galleries*, *op. cit.*

27. Museums Association, *Museum School Services*, London, Museums Association prepared by the Group for Educational Services in Museums, 1967.

28. Airey, V. "The past twenty years", *Journal of Education in Museums*, *op. cit.*, pàg. 11.

29. Sobre el tema dels "serveis de préstec", cal destacar les publicacions aparegudes aquests anys. El 1962 aparegué un *Index of Models and Other Teaching Aids* i el 1967, Derek Hilton, del Nottinghamshire Service, proposà un "Group Purchasing Scheme", que continuà els primers anys setanta. A més, s'organitzaren nombrosos encontres i conferències sobre el tema.

Per a més informació, vegeu Airey, V., "The past twenty years", *op. cit.*

30. *Ibidem*, pàg. 12.

Entre els organismes creats aquests anys podem mencionar el Countryside Education Trust, així com un "Education officer" per a la divisió de monuments antics del Department of the Environment i un altre, per al National Trust. Igualment, cal esmentar el nombre creixent de Urban Studies Center arreu del país. *Ibidem*, pàg. 12.

31. *Ibidem*, pàg. 12.

32. *Ibidem*, pàg. 12.

33. Hooper-Greenhil, E., "Museum Education Comes of Age", *Journal of Education in Museums*, estiu de 1987, pàg. 6-8.

Educació i Cultura
(UIB) núm. 7 1989

**CIÈNCIES MÈDIQUES I CIÈNCIES DE
L'EDUCACIÓ: UNA INTERACCIÓ AMB
HISTÒRIA. (NOTES PER A UNA
CONTEXTUALITZACIÓ DE JOAN
IGNASI VALENTÍ)**

**Antoni Contreras
Alexandre Garcia
Jaume Oliver**

Introducció

Una primera aproximació a l'obra del doctor Valentí en ocasió del cinquantenari de la seva mort (Oliver, 1986) obria una perspectiva d'investigació pluridisciplinària referida a aquells aspectes de l'educació on es dona una confluència de la perspectiva pròpiament pedagògica i de la perspectiva mèdica. En aquest sentit, es tractava d'aprofundir tant en aspectes teòrics de la reflexió científica sobre el fet educatiu com en

realitzacions pràctiques i estudiar amb detall les aportacions dels professionals de la Medicina a l'Educació. I, tot això, en els contextos històrics, ideològics i culturals que condicionaven aquestes interrelacions, teòriques i pràctiques, de les Ciències Mèdiques i de les Ciències de l'Educació.

Certament, la interrelació entre els dos àmbits científics esmentats ni és nova ni és casual. Amb tota justícia i amb rigor històric es pot afirmar que constitueix un fet continuat i sistemàtic que, d'altra banda, ha suposat un tal enriquiment i avenç en l'àmbit educatiu que, sense gens de pos d'exagerar, es pot deduir que l'estat actual de les Ciències de l'Educació seria molt diferent si aquesta interrelació no s'hagués produït.

Aquesta tesi, sostinguda amb entusiasme per A. Medici (1941) i analitzada amb major profunditat per, entre d'altres, H. Lane (1976), arriba a defensar que les vertaderes arrels del Moviment de l'Escola Nova es troben en les aportacions dels metges-educadors francesos, Jean Marc Gaspar Itard (1774-1838) i Édouard Séguin (1812-1880), aportacions que constituïren importantíssims precedents d'uns altres dos metges educadors: el belga Ovide Decroly (1871-1932) i la italiana Maria Montessori (1870-1952).

"Lorsqu'on étudie ce qui, depuis les premières recherches, a été tenté par les pionniers, on est, en effet, forcé de convenir que l'expression la plus fidèle de l'Éducation Nouvelle se trouve dans l'oeuvre des quatre médecins-éducateurs, Itard, Séguin, Montessori et Decroly" (Medici, 1982, 33).

Les realitzacions pràctiques

Al llarg del segle XIX i de l'inici del segle XX sorgeixen repetides iniciatives i realitzacions institucionals, socials i educatives on es constata la confluència d'ambdues perspectives, mèdica i pedagògica, que constitueixen exemples clars d'una ben arrelada tradició.

Fonament i clau de totes, en un o altre sentit, fou el corrent conegut com a Higienisme, del qual és considerat introductor a l'Estat espanyol el polifacètic metge català Pere Felip Monlau i Roca (1808-1871) per la publicació de les seves obres *Abajo las murallas*, *Elementos de higiene pública* i *Higiene industrial*, definit per la preocupació per les condicions i els factors personals o ambientals que influeixen en la salut física i mental i/o possibiliten la difusió de malalties (corrent que s'havia estès principalment per Anglaterra per la seva ràpida i molt intensa industrialització). Lògicament, ben aviat es prengué consciència de la gran correlació entre salut i medi sòcio-econòmic, i es descobrí la impossibilitat de l'avanç sanitari sense una millor justícia social (alimentació, habitatge, treball en condicions dignes, etc.) i sense una educació generalitzada (desaparició de l'analfabetisme i educació sanitària, com a punts de partida), convicció que s'associà a ideologies liberals o progressistes.

Conseqüents amb aquesta forma de pensar, molts de metges exigeixen millores urbanístiques (clavegueram, habitatges socials, carrers i places amples, etc.), i s'arriba a la definició d'un perfil d'edifici escolar dotat de les mateixes característiques —o millors— que els habitatges particulars (ubicació adequada, ventilació, il·luminació, seguretat, capacitat, etc.) i a la caracterització de la població escolar com el primer col·lectiu necessitat d'assistència sanitària preventiva (vacunes, bona alimentació, vida a l'aire lliure i correctes hàbits de comportament sanitari).

A Mallorca l'actuació dels professionals de la Medicina fou insistent i exemplar, tant individualment com de forma col·legiada.

El Col·legi de Metges, anomenat aleshores Col·legi Mèdico-Farmacèutic, associà la higiene a la vida i el progrés dels municipis. Ja l'any 1889 es projectà la realització d'una *Topografia mèdica de Palma*; l'any 1890 Antoni Mayol llegeix, com a discurs inaugural a la Reial Acadèmia de Medicina, el treball *Concepto médico topográfico del clima de Palma, comparado con el de las restantes islas del archipiélago Balear y en relación con la climatología en general*; l'any 1893 Bartomeu Bordoy fa

tres conferències sobre *Higiene pública en la ciudad de Palma*. L'any 1899 Guillem Serra titulava el seu discurs inaugural del Col·legi Mèdico-Farmacèutic *Algunas consideraciones sobre higiene y educación de la mujer*, i el mateix any el Col·legi organitzà un curs de lliçons públiques sobre higiene en mallorquí i dirigides als obrers, curs que es repetí l'any 1900 dirigit al públic en general amb el títol *Conferencias públicas sobre temas de higiene*. Gabriel Oliver i Mulet fa també com a discurs inaugural en el Col·legi Mèdico-Farmacèutic l'any 1902 unes *Disgresiones sobre higiene* (dividit en dues parts: *Higiene urbana* i *Higiene escolar*) i publica, ja l'any 1923, l'interessant opuscle *Escuelas al aire libre* (Tomás, 1985).

És en aquest context, tan sols indicat amb l'exemple de poques explicacions però molt significatives, que s'expliquen un bon grapat de realitzacions, simultànies o posteriors.

L'organització progressiva de la inspecció mèdico-escolar a la majoria de països; la massiva construcció d'edificis escolars segons els criteris referits; la generalització de la pràctica de les colònies escolars; el naixement i el desenvolupament de la Psicologia escolar; la gradual institucionalització de l'educació de deficients; la valoració de la gimnàstica i dels treballs manuals a l'escola; la inclusió de matèries com "Higiene" o "Higiene escolar" en els plans d'estudis per a la formació dels mestres, són, entre d'altres, realitzacions inspirades en el moviment higienista.

Recordem, per acabar aquest apartat, que el Congrés Nacional d'Educació que, inspirat pel liberalisme pedagògic, havia preparat la comissió sorgida del Museu Pedagògic Provincial de Palma de Mallorca per a l'any 1920 (que no arribà a fer-se per diverses raons), titulava la seva Secció 7a. "La higiene Social en la Educación y la higiene Social", i comprenia aspectes tals com "Educación de niños delincuentes", "Educación de niños anormales", "Los espectáculos para niños", "Fatiga-Vacaciones-Paseos", "La naturaleza en las ciudades y en la escuela", "La cultura física en la escuela primaria", "Organización higiénica de las escuelas. Inspección Médico-escolar".

Guàrdia, Lafora, Darder, exemples del paradigma metge-educador

Com a personificacions de la confluència de la perspectiva mèdica i de la perspectiva pedagògica, un bon grup de metges constitueixen, arreu del món, amb la seva vida i la seva obra, exemples del paradigma metge-educador, referible, de forma especial, a Joan Ignasi Valentí i Marroig.

A més dels ja esmentats, indubtables fonaments de la ciència pedagògica, Itard, Séguin, Decroly i Montessori, cal fer una referència, obligada per les connotacions emblemàtiques de la seva persona, a l'il·lustre pedagog Pablo Montesinos (1791-1849), estudiant de Medicina a Salamanca i metge des de l'any 1806 (professió que exercí a l'exèrcit i com a director dels banys de Ledesma i Alauje), que, per la seva ideologia liberal, fou desterrat a Londres (1823-1833), i dedicà els seus esforços, a la tornada, a l'educació dels pàrvuls (és autor de *El manual del maestro del pàrvulo*, 1840) i a la formació dels mestres (fou director de la primera Escola Normal creada a Madrid l'any 1839), entre altres càrrecs i ocupacions dins el món de l'Educació.

D'una forma especial, però, s'han de destacar tres casos, més pròxims a nosaltres. Dos d'ells nasqueren a les illes Balears i l'altre fou mestre de Valentí.

Josep Miquel Guàrdia i Bagur (Alaior, 1830 – París 1897), doctor en Medicina (Montpeller, 1853) i en Lletres (París, 1855), dedicà la seva vida a la docència i a la teorització pedagògica (Petrus, 1985). Bibliotecari adjunt de l'Acadèmia Imperial de Medicina (1861-1869), professor d'Humanitats en el Collège Sainte Barbe (1865-1877), professor a l'École Monge (1877-1882) i professor de Moral al col·legi municipal de Chaptal (1883-1894), Guàrdia uní a la seva activitat quotidiana un interessant treball com a publicista, sovint envoltat de polèmica.

Les dues obres de Guàrdia més acurades i de major contingut pedagògic són: *L'Éducation dans l'École Libre. L'Écolier. Le Maître. L'Enseignement* (1880) i *L'État enseignant et l'École Libre suivi d'une conversation entre un médecin et un philosophe* (1883). A la primera d'aquestes obres, Guàrdia denuncia la situació "oficial" de l'ensenyament

a França, i manifesta la seva confiança en els centres de formació lliures; insisteix en la gran importància de la salut i la higiene; rebutja els internats i valora el paper de la família en l'educació; proposa l'abreujament de la jornada escolar; reclama l'adequació de l'ensenyament a les característiques de la infància; es refereix a la necessitat del laïcisme en l'ensenyament; reclama l'educació en la llibertat, en el raonament i en la responsabilitat moral; valora el contacte amb l'entorn; explica la necessitat de l'aprenentatge simultani de la lectura i de l'escriptura i defensa un caràcter més viu de la gramàtica. A la segona s'hi troba un Guàrdia més radicalitzat que s'oposa frontalment a l'Estat i a l'Església, massa àvids de poder i de control, i reclama una educació amb organització lliure i laica, defensa una educació natural i monista (integradora) i esbossa una antropologia amb perspectiva positivista i integradora.

Guàrdia constitueix, per tot això, un cas paradigmàtic de metge-pedagog. Preocupat per l'home, cerca i recerca a moltes i molt variades fonts (domina el català, castellà, francès, llatí, grec, sànscrit, hebreu i alemany) per respondre a tantes qüestions. Teoritza sobre l'educació, tant en els aspectes personals com en els polítics; proposa unes pautes de renovació –urgent per ell– en el millor esperit de l'Escola Nova. Metge-filòsof (des d'aquesta perspectiva fou estudiant per T. Carreras Artau), heterodox enfront de moltes ortodòxies (així el qualifica M. Menéndez y Pelayo), fou capaç de realitzar una síntesi entre el positivisme i l'humanisme (amb un fort substrat d'estoïcisme) i apropar-se a la problemàtica educativa des d'una extraordinària cultura i des de l'experiència docent de tota una vida. Liberal-republicà i càustic amb l'Estat i l'Església com a institucions, confià els nous camins en l'àmbit de l'educació a les iniciatives privades. Part del seu cos –el cervell– es conserva al Museu de l'Home, a París, justament al costat del d'Itard, tantes vegades esmentat com a iniciador de la nissaga de metges-educadors a l'època contemporània.

Gonzalo Rodríguez Lafora (Madrid, 1886-1971), metge psiquiatre format a Madrid, a Alemanya i a França, investigador en l'àmbit de la

Histopatologia, fou nomenat l'any 1914 vice-secretari del Patronat Nacional de Subnormals, tasca que li féu publicar l'any 1917 la important obra *Niños mentalmente anormales*, on fa una completa revisió dels coneixements teòrics sobre les deficiències intel·lectuals, amb un bon capítol dedicat a la psicometria i a l'exposició de la seva experiència en el tractament d'aquests deficients. Cofundador, l'any 1920, de la publicació *Archivos de Neurobiología* i cada vegada més inclinat a la Psicologia i Pedagogia dels deficients, fundà, l'any 1925, l'Instituto Médico Pedagógico. L'any 1927 ocupà el càrrec de vice-president (Cajal n'era el president) de la just creada Liga Española de Higiene Mental. Nomenat, l'any 1931, president del Consejo Superior Psiquiátrico, lluità per una necessària reforma de l'assistència hospitalària. Cap del Departament de Psiquiatria de l'Hospital Provincial de Madrid per oposició, durant la guerra donà suport al Govern de la República, treballà com a traumatòleg a València i patí l'exili a Mèxic fins a l'any 1947. Recobrada la plaça a l'Hospital Provincial de Madrid, repregué la seva activitat com a publicista, allunyat ara de les vessants pedagògiques i manicomials.

Emili Darder i Cànaves (Palma, 1895-1937) sols en una vintena d'anys d'exercici professional desenvolupà una ingent i variada tasca social, cultural i educativa, i assolí un exemplar protagonisme polític que, dissortadament per a ell i per a la col·lectivitat, el conduí a una tràgica i injusta mort (Forteza-Rei, 1976).

Col·legiat com a metge l'any 1918, obtingué el grau de doctor a Madrid, l'any 1924. Després de la corresponent oposició i permuta, és nomenat cap del Servei d'Epidemiologia de l'Institut Provincial d'Higiene de les Balears l'any 1924, i ingressa, dos anys després, a la Reial Acadèmia de Medicina i Cirurgia de Palma. Darder compatibilitzava el treball de laboratori amb la impartició de nombroses conferències per tot Mallorca que traspuaven la inquietud reformista i la fe en l'educació higiènica del conferenciant, protagonista d'una exemplar tasca de pedagogia social i d'educació popular.

Cofundador de l'Associació per la Cultura de Mallorca, fou president d'aquesta entitat des de l'any 1925 fins a l'any 1931: organitzà

una gran quantitat d'actes, cursets, exposicions i publicacions, i creà, l'any 1930, Joventut Escolar, secció juvenil d'aquesta associació. Organitzà Darder, l'any 1930, una gran Exposició d'Higiene Social (per cert, amb la col.laboració de Valentí, entre d'altres), que tingué un gran èxit i ressò social, sols una mostra de la seva intensa actuació professional.

Darder fou regidor de l'Ajuntament de Palma des de l'any 1931 i batle des de l'any 1933 (separat l'any 1934 i reposat al febrer de 1936). Membre del Partit Republicà Federal de Mallorca, fundador d'Acció Republicana de Mallorca, l'any 1932, i d'Esquerra Republicana Balear, fou víctima dels abusos institucionalitzats, i fou jutjat per un tribunal militar i afusellat l'any 1937.

Les dues realitzacions més significatives de Darder foren: el Projecte General de construccions escolars i la creació del Servei de la Inspecció Mèdico-higiènica Escolar, ambdues possibilitades pel càrrec de regidor de l'Ajuntament de Ciutat (Janer, 1983).

Amic de l'inspector d'Ensenyament Primari Joan Capó, i visitador assidu de menjadors escolars i colònies d'infants, Emili Darder gaudí d'una gran popularitat entre el magisteri, per tal com impregnava cada una de les seves actuacions d'una profunda visió pedagògica i d'una forta empremta personal.

CONCLUSIÓ

La interacció entre Ciències Mèdiques i Ciències de l'Educació ofereix un vast camp d'investigació, sols iniciat en l'àmbit de les illes Balears, i mereix una acurada dedicació a nivell interdisciplinari.

Aquesta comunicació ofereix alguns aspectes, merexidors d'àmplies monografies, d'aquesta investigació, iniciada a partir de l'estudi de la vida i de l'obra del doctor Joan Ignasi Valentí i Marroig.

BIBLIOGRAFIA

- Forteza-Rei, J. (1976): "Semblança biogràfica del Dr. Emili Darder Cànaves". *Lluc*. Núm. 663, 14-17.
- Janer Manila, G. (1983): *Emili Darder i la política sanitariu-escolar de l'Ajuntament de Ciutat en temps de la Segona República*, Monografies del Departament de Dinàmica Educativa, Ajuntament de Palma.
- Lane, H. (1984): *El niño salvaje de Aveyron*, Alianza Editorial, Madrid (l'edició en anglès és de 1976).
- Medici, A. (1982): *L'Éducation Nouvelle*. P U F (12a. edició; la 1a. és de 1941), Paris.
- Oliver Jaume, J. (1986): "Dr. Joan Ignasi Valentí Marroig. In memoriam", *Lluc*, juny, 4-5.
- Petrus Rotger, A. (1985): *José Miguel Guardia. Personalidad y doctrina pedagógica*, Ayuntamiento de Alayor.
- Tomás Monserrat, J. (1985): *Medicina y Sociedad. El Colegio de Médicos de Baleares. 1882-1982*, Colegio Oficial de Médicos de Baleares, Palma de Mallorca.

Educació i Cultura
(UIB) núm. 7 1989

**LA EDUCATIONAL SOCIOLOGY Y SU
INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DE
LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION**

Martí Xavier March Cerdà

A manera de Introducción

De la revisión y del análisis de la literatura existente en relación a la sociología de la educación, cabe mencionar y constatar la existencia de la Sociología Educativa, una disciplina diferente y diferenciada de la Sociología de la Educación, que supone una de las manifestaciones teóricas del análisis de la dimensión social y sociológica de la educación. En el presente artículo pretendemos, dentro de este contexto teórico-sociológico, los siguientes objetivos:

1) Analizar la evolución histórica de la Sociología Educacional, delimitando sus orígenes y su contexto histórico-social, caracterizando los autores más significativos y sus aportaciones más importantes.

2) Analizar las características temáticas y teóricas de la Sociología Educacional, definiendo su objeto, su campo temático, su funcionalidad teórica y su aplicación práctica, etc.

3) Analizar las relaciones existentes entre la Educational Sociology -en este sentido a lo largo del artículo utilizaremos indistintamente el concepto de Sociología Educacional y el de Educational Sociology- y la Sociología de la Educación, delimitando sus semblanzas y sus diferencias; en este contexto nos planteamos romper la dicotomía existente entre ambas disciplinas, ya que ellas nos parece superficial e inútil.

4) Analizar la problemática que presenta la Educational Sociology a la luz del desarrollo actual de la Sociología de la Educación. Se trata, en este sentido, de relacionar las nuevas tendencias y las nuevas direcciones de la Sociología de la Educación con la Sociología Educacional.

5) Y finalmente nos proponemos analizar las funciones que puede realizar la Educational Sociology dentro del entramado actual y de las perspectivas de futuro de la Sociología de la Educación.

Así pues se trata de dar una serie de respuestas claras y definitivas a los interrogantes, cuestiones y problemas que presenta la Sociología Educacional, tanto desde una perspectiva histórico-evolutiva, como desde una perspectiva actual: ¿qué es la Sociología Educacional?, ¿para qué sirve esta disciplina?, ¿Ha influido su desarrollo en la evolución de la Sociología de la Educación?, ¿Cuales son los campos temáticos de la Educational Sociology?, ¿Cuales son las relaciones existentes entre la Sociología de la Educación y la Sociología Educacional?, ¿qué relaciones existen entre la Sociología Educacional y las nuevas tendencias de la Sociología de la Educación?, ¿cuáles son las relaciones existentes entre la Sociología Educacional y la Pedagogía Social?, ¿tiene la Sociología Educacional una dimensión teórica o de carácter aplicado? Son muchos, pues, los interrogantes que tiene planteada la Educational

Sociology. En cualquier caso uno de los objetivos del presente artículo es el plantear la actualidad de esta disciplina ya que, a pesar de haber tenido un desarrollo importante, sobre todo en los Estados Unidos, la realidad actual nos obliga a plantearnos, incluso, su existencia. Además, a todo ello, hay que añadirle la confusión existente en relación al concepto de Sociología Educacional, ya que, en algunos casos el nombre de Educational Sociology se utiliza para referirse a la Sociología de la Educación.

Aspectos conceptuales de la Sociología Educacional

Si Europa fue la cuna del nacimiento y del desarrollo de la Sociología de la Educación, Estados Unidos ha sido la cuna del nacimiento y del desarrollo de la Sociología Educacional. Efectivamente, tal como decíamos en la introducción del tema, es necesario constatar dentro de la literatura sociológica de la educación, la existencia de diferentes disciplinas que analizan la dimensión social de la educación, desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas y diferentes: la sociología de la educación, la sociología educacional y la pedagogía social; además, a esta diversidad hay que añadirle la pluralidad de enfoques y de tendencias existentes dentro de las mismas disciplinas. Por tanto la Educational Sociology o la Sociología Educacional ha sido uno de los desarrollos teóricos que ha tenido el análisis de la dimensión social de la educación.

¿Cuál es el origen de la Sociología Educacional? Tal como hemos dicho anteriormente, el origen y el desarrollo de esta disciplina comienza en los Estados Unidos; en este sentido han sido las condiciones y las características que presenta este país en sus vertientes filosóficas, económicas, políticas y educativas las que han posibilitado el nacimiento de esta disciplina. Así pues, tal como afirma Carlos Lerena (Pg.169-170. 1985):

"Durante la primera década del presente siglo a la sombra de J. Dewey y de A. W. Samall, nace en EE.UU. en los departamentos

universitarios de pedagogía, lo que se llama *educational sociology*. Puesto que ni el mismo Durkheim había empleado la denominación sociología de la educación, aparentemente estamos ante la inauguración y primera institucionalización de esta rama de la sociología. Efectivamente, en 1907 Henry Suzzallo regenta la primera cátedra de *educational sociology* (había precedentes de cursos semejantes a cargo de David Snedden, a partir de 1891, y de G. Stanley Hall, a partir de 1902). Se trata de una serie de pedagogos, insatisfechos con la orientación filosófica- metafísica de su disciplina que trabajan en los departamentos de algunas universidades, entre otras, las de Stanford y Clark. En 1917 aparece el primer libro titulado así: *An introduction to Educational Sociology*, de Walter R. Smith. Diez años después, en 1927 se funda la revista *Journal of Educational sociology* a cargo de George E. Payne. Charles C. Peters es otro de los pedagogos pertenecientes a esta corriente, la cual tiene ya en 1925 una asociación nacional para el estudio de esa "sociología educativa".

Por tanto lo que resulta evidente es que el surgimiento de la *educational sociology* no sólo supone el desarrollo de una perspectiva de análisis del hecho social de la educación, sino también el desarrollo de una disciplina pedagógica desde una perspectiva temática y de contenido sociológico. En consecuencia hay que analizar y plantear la Sociología Educativa desde una óptica de la Pedagogía. En este contexto resulta importante señalar lo que dice al respecto el sociólogo de la educación argentino Juan Carlos Agulla (pg. 65.1975):

"Antes de seguir adelante es necesario destacar, en forma clara, el hecho de que bajo el rubro de *educational sociology* se esconde no como una *sociology* (como pareciera indicar el título), sino una pedagogía sociológica, al menos, por un buen lapso, quizás hasta la cuarta década del presente siglo (...) Este nombre tendido a agrupar a una serie de pedagogos y a "consolidar" la expresión que no corresponde a un contenido sociológico; se designaba como

sociología lo que era una pedagogía sociológica (...) Además, todo el trabajo de investigación y los cursos tenían lugar en los Departamentos de pedagogía (...). Una pedagogía social y pragmática que trataba con una educación para la vida, conducía, de manera inexorable, a un tipo de pedagogía sociológica, aunque circulara bajo el nombre -y la costumbre puede haber desempeñado algún papel- de educational sociology. Mucho -o casi todo- de lo que apareció hasta la segunda guerra mundial bajo el rubro de educational sociology está marcado por esta impronta.

Así pues, si el origen de la Educational Sociology es norteamericana, su adjetivación inicial es pedagógica; pero, al mismo tiempo, su propio desarrollo supone una confusión de planteamiento sobre el carácter científico de la misma, su campo temático, su modelo investigacional, su funcionalidad y su paternidad científica, tal como considera y afirma Isidoro Alonso Hinojal (1980).

A partir de este planteamiento, y de este contexto, ¿cómo debemos definir la Sociología Educacional? No resulta fácil dar una definición clara y explícita sobre la Educational Sociology, ya que son muchas las conceptualizaciones que se han hecho sobre la misma. Sin embargo del análisis de diversas definiciones podemos extraer diferentes conclusiones que pongan de manifiesto los puntos sobre los que se asienta la estructura teórica y temático de la Sociología Educacional, o si se quiere de la Educational Sociology o de la Sociología Educativa.

Así pues R.J. Stalcup en su libro *Sociology and education* (1968) nos define la Sociología Educativa de la siguiente manera, en la obra de I. Morrish *Introducción a la Sociología de la Educación* (Pg.70-71-1979):

"Aplicación de los principios y leyes de la sociología a la práctica y/o los procesos de la educación. Se intenta con ello aplicar los principios de la sociología a las instituciones educativas en cuanto unidades sociales autónomas."

Por tanto en la definición de R. J. Stalcup se puede constatar que la Sociología Educacional se plantea la función de la sociología desde una perspectiva de la aplicación, desde una perspectiva pragmática. La Educational Sociology utiliza la sociología para aplicarla a los procesos educativos. Por tanto se trata de un planteamiento y de un enfoque de carácter utilitarista.

J. C. Agulla -autor y sociólogo ya citado- define la Educational Sociology, partiendo de las relaciones entre la Pedagogía y la Sociología, y una vez analizada la literatura sociológica existente sobre el tema (1975, Pg.70-71):

"En síntesis: la educational sociology constituye una corriente pedagógica que ha hecho, y hace buenas contribuciones a la pedagogía; pero se trata de una corriente pedagógica, por lo tanto ni ha hecho ni hace contribuciones a la sociología de la educación (...) La Educational Sociology se acercó a la sociología, movida por necesidades de la teoría y presiones de la praxis, pero hizo de ella una ciencia normativa, sobre todo para la fijación de los objetivos y fines educativos. Y aprovechó de la sociología su método para apreciar el fenómeno educativo -aunque reduciéndolo de manera única y exclusiva a fenómeno social- y la visión de la educación sólo como una técnica de control social."

Por tanto en el enfoque de Juan Carlos Agulla también hemos de destacar el hecho de la utilización y de la aplicación de la sociología, y el pragmatismo sobre el cual se asienta la filosofía y el objetivo de la mencionada disciplina; una filosofía y un objetivo pragmático de carácter pedagógico y didáctico.

Carlos Lerena (1985. Pg. 170), en su análisis sobre el proceso de institucionalización académica de la Sociología de la Educación, se refiere a la Sociología Educacional en los siguientes términos:

"La sociología -escribía Sneedeen, un típico representante de la educational sociology nos sirve para descubrir cuáles son los mejores tipos y niveles de educación que han de ser utilizados a fin

de que el mayor bien para el mayor número prevalezca. "Afortunadamente hay quorum: quienes hace dos o tres décadas se presentan como sociólogos de la educación de ningún modo se reconocen en la educational sociology.(...) Con esta última se trataba de estudios normativos e informes sociográficos, los cuales prescindían explícitamente de consideraciones teóricas y estaban presididos explícitamente de consideraciones teóricas y estaban presididos por un objetivo pragmático. Este objetivo era el de ser útiles, con vistas a la definición de objetivos en educación, a la administración de una escuela o conjunto de ellas, en fin, a la regulación de las relaciones públicas entre el profesorado, los padres de los alumnos y las autoridades escolares. Sin eufemismos: un empirismo burdo.

Asimismo se insiste, por parte del mismo autor, sobre el hecho que "los pedagogos" de la Educational Sociology pretendían con dicha disciplina introducir elementos y rudimentos de sociología para la formación de los profesores y de los enseñantes. Por tanto la Sociología Educativa no sólo tenía una filosofía práctica y pragmática, sino también pretendía dar una formación de sociología para maestros y profesores. Es decir, la Sociología Educativa vendría a ser una sociología para educadores. Así pues, en el planteamiento del malogrado Carlos Lerena, la Sociología Educativa se define como una pedagogía sociológica y, también, como una sociología para el educador, en un sentido preciso al que plantea, en su conceptualización de la Sociología de la educación, el inglés Karl Mannheim, el sociólogo de la educación de la modernidad.

Antoni J. Colom insiste, también en el planteamiento pedagógico-didáctico de la sociología educativa, definiéndola como una pedagogía social surgida del interés que la sociología posee por la educación. Por tanto el pragmatismo, la aplicación de la sociología y la funcionalidad pedagógica son los elementos que definen la mencionada disciplina; el

mismo autor, Antoni J. Colom (1979, pg.76) sistematiza esta postura sociopedagógica de la siguiente manera:

"- En la Sociología Educativa existe un interés sociológico como base y principio.

- Lo social no es la finalidad de lo pedagógico, sino el principio de toda pedagogía y la base de toda actividad educativa.

- La sociedad es de por sí educadora, y la pedagogía puede de por sí educar a la sociedad.

- Es una pedagogía que emplea un método de estudio netamente sociológico y que investiga aspectos sociológicos que se dan en la educación, para así enriquecer la ciencia pedagógica y posibilitar, en consecuencia, una mejor práctica y una utilización más adecuada de los procedimientos educativos.

- El objetivo que posibilita es mejorar y perfeccionar teoría normativa de la educación y basar la pedagogía en investigaciones empíricas. Debe tenerse en cuenta que las investigaciones de la sociología educativa se refieren a cuestiones sociales que se dan en la educación para mejorarla y por tanto, su estudio beneficiará a la pedagogía pero no a la sociología."

Con esta sistematización de la postura socioeducativa de la sociología educativa, la definición de esta disciplina debe basarse sobre el supuesto pedagógico, teniendo en cuenta sus investigaciones, su finalidad, su objetivo, su aplicación, etc.

Así pues de las diferentes definiciones realizadas y analizadas podemos deducir los siguientes puntos:

1.- La Sociología Educativa, aún teniendo unas relaciones conceptuales y metodológicas con la sociología de la educación, es una disciplina pedagógica.

2.- La Sociología Educativa utiliza la metodología sociológica de carácter empírico y experimental.

3.- La Sociología Educacional tiene una finalidad pragmática, ya que su finalidad básica y fundamental es mejorar la educación, es mejorar la praxis educativa.

4.- La Sociología Educacional se ha desarrollado fundamentalmente en los Estados Unidos, debido, sin duda alguna, a la influencia de J. Dewey y a las características filosóficas, económicas, políticas, sociales, culturales y científicas de la sociedad norteamericana. Hay que tener en cuenta, en este sentido, que las características científicas y aplicadas deben relacionarse con las características científicas y aplicadas de la Psicología Conductista, de la Sociología, de la Pedagogía, etc.

5.- La Sociología Educacional, en su desarrollo y sistematización, ha tenido, por una parte, una influencia negativa en el desarrollo teórico e investigacional de la sociología de la educación, y por otra parte, ha tenido una incidencia negativa en el desarrollo y evolución de la sociología de la educación norteamericana.

6.- La Sociología Educacional se ha desarrollado, fundamentalmente, durante la primera mitad del siglo XX.

7.- La Sociología Educacional en la actualidad, aunque no tenga un desarrollo claro, autónomo e independiente a nivel científico, investigacional y temático, debe relacionarse, de forma parcial, con las nuevas direcciones de la Sociología de la Educación, a nivel de la Nueva Sociología de la Educación, de la Sociología del Currículum, de la Etnografía Educativa, etc.

Aspectos históricos y evolutivos de la Sociología Educacional

No nos planteamos en este apartado analizar de una forma profunda la historia y la evolución de la Sociología Educacional con una pretensión y un objetivo de profundidad, sino analizar los elementos y las vicisitudes históricas más significativas para la evolución de la sociología educacional.

Como se ha dicho anteriormente la Educational Sociology es fundamentalmente una disciplina pedagógica; este hecho es el primer elemento a considerar cuando se plantea la dimensión histórica de la Sociología Educacional, ya que ello ha condicionado la evolución de la mencionada disciplina.

De los autores y de los momentos más significativos en la evolución de la sociología educacional cabe destacar la obra de J. Dewey y su influencia en el desarrollo de la educational sociology, y la obra clarificadora de W. Brookover.

Efectivamente, tal como dice y afirma Carlos Lerena, para comprender la miseria teórica de lo que durante décadas se ha denominado, sin fundamento, Sociología de la Educación, hay que comprender la evolución de la sociología estadounidense. Así, y en relación a ello, el mismo Carlos Lerena (1985. Pg.169) afirma lo siguiente:

"Durante la primera década del presente siglo, a la sombra de J. Dewey y de A. W. Small, nace en EE.UU en los departamentos universitarios de pedagogía, lo que se llama educational sociology."

Por tanto en la evolución histórica de la Sociología Educacional, el papel de J. Dewey será fundamental, de acuerdo con la orientación pragmática y utilitarista del pensamiento pedagógico, psicológico y sociológico norteamericano.

Otra aportación y otro momento fundamental en el evolución de la Sociología Educacional ha sido el papel y la obra de W. B. Brookover. Efectivamente Wilbur Brookover fue el primer sociólogo americano que rompió el equívoco existente entre la sociología de la educación y la sociología educacional, ya que intentó clarificar las diferencias existentes entre ambas disciplinas sociológicas-educativas. Así en su obra Sociología de la Educación, publicada en 1955, intenta diferenciar ambas disciplinas, examinando lo que se ha incluido bajo los términos de sociología educativa -o sociología educacional, o educational sociology- y de sociología de la educación, con el objetivo de comprender las tendencias dominantes en

este campo. Así pues en el capítulo 2 del mencionado libro (1964, Pg. 25-36) realiza los siguientes análisis sobre los escrito sobre sociología educativa y que, en determinadas ocasiones, ha sido conceptualizada como sociología de la educación:

1.- La Sociología Educativa como medio de progreso social. Se trata de una concepción que plantea esta disciplina como el campo que proporcionaría las bases para el progreso social y la solución de los males sociales.

2.- La Sociología Educativa como base para la selección de los objetivos de la educación. Se trata de una concepción que plantea esta disciplina en función de la determinación social de los fines y objetivos de la educación.

3.- La Sociología Educativa como una sociología aplicada. Se trata de una concepción que plantea esta disciplina como la aplicación de la sociología a los problemas educativos, fundamentalmente al desarrollo del curriculum.

4.- La Sociología Educativa como un análisis del proceso de socialización. Se trata de una concepción que plantea el énfasis dado por sociólogos y psicólogos sociales sobre el desarrollo de la personalidad para mejorarla.

5.- La Sociología Educativa como preparación para profesionales en educación. Se trata de una concepción que plantea la necesidad de preparar maestros, estudiosos en la investigación, y otros interesados en educación con el entrenamiento adecuado y efectivo en sociología y sus contribuciones, para una mayor comprensión de la educación.

6.- La Sociología Educativa como el análisis del lugar que ocupa la educación en la sociedad. Se trata de una concepción que plantea la necesidad de analizar la función de la escuela en la estructuración de la posición de la comunidad.

7.- La Sociología Educativa como un análisis de las interacciones sociales dentro de la escuela y entre ésta y la comunidad. Se trata de una concepción que plantea esta disciplina el objetivo de analizar las pautas de

intetracción social y las funciones sociales dentro de la sociedad escolar, y la relación de personalidades dentro de la escuela con grupos del exterior.

Por tanto la Sociología de la Educación, para W. B. Brookover, no puede ser ni una filosofía social de la educación, ni una tecnología, ni una forma de preparación de los maestros, ni un análisis de los procesos psicológicos de la socialización.

¿Cuál es, pues, la postura de Brookover sobre la Sociología de la Educación? Una vez que este autor ha analizado la producción sociológico-educativa en Estados Unidos, se refiere a las bases de lo que debe ser verdaderamente la Sociología de la Educación; en este sentido considera que la sociología de la educación es el análisis científico de los procesos y de las pautas sociales involucrados en el sistema educativo.

¿Cuáles son los temas y las áreas de la Sociología de la Educación? Para Brookover (1964.Pg. 35-36) las áreas de desarrollo de la Sociología de la educación son cuatro:

- 1) Las relaciones del sistema educativo con otros aspectos de la sociedad.
- 2) Las relaciones humanas dentro de la escuela.
- 3) El impacto de la escuela sobre la conducta y la personalidad de sus participantes.
- 4) La escuela en la comunidad.

Por tanto si J. Dewey es el inspirador de la Sociología Educativa y W. Waller representa la transición entre la sociología educativa y la sociología de la educación, W. Brookover representa el punto de clarificación fundamental para el desarrollo de la misma y diferencia las aportaciones realizadas desde la sociología educativa.

Las perspectivas actuales de la Sociología Educacional y su relación con la Educational Sociology

¿Tiene actualmente la Sociología Educacional incidencia sobre la evolución de la Sociología de la Educación? ¿cuáles son las relaciones y las coincidencias entre la sociología educativas y las nuevas direcciones y orientaciones de la sociología de la educación?

Evidentemente las respuestas a estos interrogantes son, en principio, negativas, ya que actualmente la Sociología Educacional no tiene ninguna incidencia sobre el desarrollo de la sociología de la educación. Además hay que tener en cuenta que el desarrollo histórico de la sociología educacional tuvo su apogeo durante la primera mitad del siglo XX; en este sentido hay que señalar -como ya se ha dicho anteriormente- el papel clarificador que realizó W.B. Brookover en Estados Unidos sobre la sociología educacional y la sociología de la educación; asimismo J.C. Agulla dentro de otro contexto, clarificó de forma importante y significativa la relación entre la sociología de la educación y la educational sociology.

Sin embargo hay que señalar, a pesar de lo que se ha dicho anteriormente, que la temática desarrollada por la sociología educacional en su momento tiene importantes elementos de coincidencias con la Nueva Sociología de la Educación y con las nuevas tendencias y orientaciones de la sociología de la educación; evidentemente cuando nos referimos a coincidencias, éstas deben relativizarse en función de los contextos, de las filosofías y de las aplicaciones.

¿Cuáles son estas coincidencias entre la nueva sociología de la educación y las nuevas corrientes de la misma con la Sociología Educacional? Aunque resulta difícil y complejo delimitar las coincidencias existentes, en este apartado intentaremos poner las bases de estas coincidencias:

1.- Una de las características que presenta en la actualidad la Sociología de la Educación es su situación de crisis; una crisis que está teniendo como consecuencia más inmediata la existencia de un cierto desencanto sobre el papel y la función de la Sociología de la Educación, en relación a sus posibles conclusiones aplicadas. Efectivamente se está pasando de una situación de hegemonía total de la Sociología de la Educación, a una situación de demanda de modelos de intervención sociológica a las cuestiones socioeducativas analizadas, explicadas e interpretadas.

Dentro de esta óptica cabe hablar de las coincidencias con las nuevas direcciones de la sociología de la educación, ya que como decía M.F.D. Young (1977) lo que deben hacer los sociólogos de la educación es hacer no sólo tomar los problemas educativos. Los mismos planteamientos sobre la investigación - acción, dentro de la óptica de la sociología de la educación son una demostración del sentido intervencionista que se pretende dar por parte de algunos autores a la Sociología de la Educación. En este sentido conviene recordar, aún teniendo en cuenta las diferencias existentes, el sentido aplicado que tenía la Sociología Educativa. Por tanto, aún partiendo de las diferencias teóricas y metodológicas entre la sociología educativa y las nuevas tendencias de la sociología de la educación, es necesario tener en cuenta, como coincidencia, el sentido utilitario, práctico e intervencionista de las orientaciones actuales de la sociología de la educación.

Así pues, de lo dicho anteriormente, cabe destacar la necesidad que la Sociología de la Educación en la actualidad tenga un planteamiento más utilitarista, con lo cual podemos resaltar un importante grado de coincidencia con uno de los postulados básicos de la Sociología Educativa.

2.- Una de las orientaciones y una de las tendencias desarrolladas por la Sociología Educativa, tal como indicó, y hemos indicado, W. Brookover, es el análisis de las interacciones sociales dentro de la escuela y del aula; partiendo de este principio hemos de señalar que una de las pretensiones que tenía la Nueva Sociología de la Educación cuando nació,

era conocer lo que pasaba dentro de la institución escolar, y eso implica conocer las categorías educativas del profesor, así como las interacciones existente dentro del aula. Además no podemos dejar de tener en cuenta las implicaciones sociológicas de la llamada etnografía escolar desde la perspectiva de la descripción de los fenómenos educativos, o también las implicaciones sociológicas-educativas de la Psicología Social de la Educación en relación a las interacciones profesor-alumnos de acuerdo con las expectativas existentes por parte del docente con respecto al rendimiento de los estudiantes y las consiguientes interacciones entre los mismos.

Ello pone de manifiesto, asimismo, que las relaciones de la Sociología Educativa y los planteamientos actuales de la Sociología de la Educación son algo más que coincidencias causales, aún teniendo en cuenta las diferencias existentes entre las mismas disciplinas, a nivel de objetivos, de metodología y de funcionalidad.

3.- Una de las temáticas desarrolladas por la Sociología Educativa ha sido la aplicación de la sociología al análisis del currículum, así como la selección de los objetivos de la educación. En este sentido no podemos dejar de tener en cuenta que una de las temáticas más desarrolladas por la Nueva Sociología de la educación, dentro de lo que se ha planteado como Sociología del Conocimiento, ha sido el análisis del currículum, el análisis de la transmisión del conocimiento, el desarrollo de la sociología del currículum -del currículum oculto y del currículum manifiesto-. Por tanto en este caso concreto podemos señalar, también, un nivel de coincidencia importante y significativo, a pesar de las diferencias existentes en este sentido.

4.- Una de las aplicaciones de la Sociología Educativa se ha planteado como una forma de preparación de los profesionales de la educación; en este sentido hay que recordar que una de los objetivos de los nuevos sociólogos de la educación -como Young, Corbutt, Keddie y otros- era que los docentes y los pedagogos tomaran conciencia de su rol y de su papel, en función de las investigaciones realizadas sobre la transmisión del conocimiento educativo, las categorías educativas que usa el profesor y

la interacción en la clase. Partiendo de todo ello resulta evidente el nivel de coincidencia existente entre ambas formulaciones sociológicas, aún a pesar de las diferencias de enfoque, de finalidad y de metodología.

Así pues resulta evidente, aún constatando las diferencias existentes, las coincidencias entre la Sociología Educativa y las perspectivas actuales de la Sociología de la Educación. De todo ello lo que hemos pretendido es, por una parte, reivindicar la aportación sociológico-educativa de la Educational Sociology -aún teniendo en cuenta su definición fundamentalmente pedagógica- y, por otra parte, analizar las aportaciones de la sociología educativa a la luz de las nuevas tendencias de la Sociología de la Educación. Se trata de aportar elementos para posibilitar, de nuevo, el encantamiento de la Sociología de la Educación.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- AGULLA, J.C.: *Sociología de la Educación* Ed. Paidós. Buenos Aires. 1975
- ALONSO HINOJAL, I.: *Educación y Sociedad. Las Sociología de la Educación*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.1980.
- BROOKOVER, W. B.: *Sociología de la Educación*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima-Perú. 1964.
- COLOM, A. J.: *Sociología de la Educación y Teoría General de sistemas*. Ed. Oikos-Tau. Barcelona. 1979.
- LERENA, C.: *Materiales de Sociología de la Educación y de la cultura*. Ed. Zero. Madrid.1985.
- MORRISH, I.: *Introducción a la Sociología de la Educación*. Ed. Anaya. Madrid.1979.
- STALCUP, R.J.: *Sociology and Education*. C.E. Merrill Pub. C. Columbus. Ohio. 1968.
- YOUNG, M.F.,D.: *Knowledge and control*. New Direction for the Sociology of Education. Ed. Collier McMillan. Londres. 1971.

Educació i Cultura

(UIB)

núm. 7

1989

EL ENTORNO SOCIAL DE LA PEDAGOGIA AMBIENTAL

Antonio J. Colom Cañellas

Jaume Sureda Negre

Al ser el marco de la EDUCACION SOCIAL el motivo determinante por el que planteamos aquí la cuestión ambientalista de la Pedagogía, consideramos que no se puede desarrollar, sin más, el que sería nuestro objeto prioritario -la Pedagogía Ambiental- sin antes clarificar las relaciones entre Pedagogía Social y Pedagogía Ambiental. Y ello, por diversos motivos, alguno de los cuales apuntamos como justificación; así, la confusión, la solapación a veces temáticas e intereses, la interrelaciones varias, los corporativismos o las perspectivas profesionales, son algunos de los aspectos que se entrecruzan entre los ámbitos pedagógico-sociales y ambientales. Hay, además, otra cuestión de peso que nos obliga a esta advertencia; nos referimos a la independencia que en tanto area de

conocimiento goza, a nivel internacional, la Educación Ambiental. A ello debe sumarse la firme creencia de los autores, de la obligación y necesidad que posee la Pedagogía Española de adecuarse y homologarse internacionalmente.

Intentaremos, entonces, nuestro ejercicio de clarificación y por ello mismo, analizaremos también las diferentes esferas de relación en las cuales se dan, de forma más clarividente, las conexiones entre ambas pedagogías.

El entorno social en la génesis de la pedagogía ambiental

La Pedagogía Ambiental, independientemente de las valoraciones que la propia Pedagogía ha realizado del ambiente, al menos desde Rousseau hasta nuestros días, se estructura y va tomando cuerpo gracias al interés que los problemas ambientales despiertan en la sociedad, fundamentalmente, a fines de los años sesenta, al evidenciarse el deterioro de la naturaleza y relacionarlo con las actividades humanas.

Es indudable que la Pedagogía Ambiental es hija de la toma de conciencia de la sociedad sobre la situación en que se encontraba el medio natural; sin este apoyo social, evidenciado a través de organismos, estados, instituciones, fundaciones, gobiernos, universidades...etc, la Pedagogía Ambiental no hubiese pasado de ser el sueño utópico de algunas individualidades. Sin embargo, hoy podemos afirmar que la educación, nunca, ni tan siquiera en los primeros años del siglo XX, cuando se evidenciaba como verdadero fenómeno de masas (surgimiento de la Sociología de la Educación), ha sido objeto de la atención, interés y esfuerzos por parte de tantos organismos como la Educación Ambiental. En este sentido puede decirse que la E. A. ha concentrado la mayor atención por parte de la sociedad y sus dirigentes, hasta tal punto que hoy se nos aparenta como el aspecto educativo que mayor consenso ha producido y que más esfuerzos y empujes ha recibido por parte de la sociedad, en una muestra inigualada y ejemplar de internacionalismo y

solidaridad mundial. En definitiva, queremos decir que nunca un fenómeno educativo ha sido objeto de tanta atención y apoyo como el ambientalista.

La historia, excepción hecha de algún precedente importante (a partir de 1948 la UICN -Unión internacional para la conservación de la naturaleza- fue pionera en este tipo de acciones), se inicia en 1970 en los Estados Unidos, al inaugurarse la Office of Environmental Education que ya en 1976 había financiado casi mil proyectos que dieron lugar a un sinnúmero de publicaciones. No obstante, es a través de la ONU cuando el tema de la Educación Ambiental iniciará su mayoría de edad. El Programa de las Naciones Unidas sobre Educación Ambiental tienen sus orígenes en la Conferencia de Estocolmo celebrada en 1972 y se consolida en 1974, a través del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), que, a partir de 1975, se gestionará desde la UNESCO y en confluencia con el propio programa de este organismo, originándose así el programa conocido por las siglas UNESCO-PNUMA, que por cierto, ha dado lugar, sólo en trece años, a casi cincuenta conferencias internacionales celebradas a lo largo y ancho de los cinco continentes. A todo ello debe añadirse, además, los esfuerzos en el mismo sentido de la CEE, del Consejo de Europa, y de las poderosas agencias nacionales de Alemania y Reino Unido.

Sin embargo, junto a esos planes de acción coordinados por organismos supracionales, se dona al mismo tiempo, la aparición múltiple de manifestaciones, informes, investigaciones y ensayos sobre el tema, financiados por universidades e instituciones privadas, que dan también el espaldarazo social a la incipiente Educación Ambiental. Se iniciará, así la que denominamos "literatura catastrofista" que inundará la pasada década de los setenta. Acaso la primera muestra de tal género la encontremos en el informe que en 1968 publicara el Club de Roma con el título *Proyecto sobre la condición humana* ya que sirvió de inspiración al estudio que poco después patrocinará el prestigioso M. I. T. y que tendría como veremos múltiples imitaciones; nos referimos a *Man's impact on the global environment*, publicado en 1970 (vid. SCEP, 1976) donde se

abordan, sistemáticamente, las relaciones que se establecen entre hombre y naturaleza así como las consecuencias de esta relación. A partir de este trabajo inicial, el propio M. I. T. abordó un estudio con el fin preciso de definir los límites y los obstáculos físicos del planeta en función del aumento demográfico y de la consecuente actividad humana. El resultado fue el libro mundialmente conocido titulado *Los límites del Crecimiento* (D. H. MEADOWS, D. L. MEADOWS, J. RANDERS & W. W. BEHRENS, 1972), que siguiendo el modelo matemático de simulación elaborado por Jay W. FORESTER (1971) analizaba el comportamiento de cinco grandes tendencias en los próximos cien años: la acelerada industrialización, el rápido crecimiento demográfico, la extendida desnutrición, el agotamiento de recursos y el deterioro del medio ambiente. Como conclusión, se aportaba el hecho de que los recursos planetarios eran limitados y que, en consecuencia, debía limitarse también el crecimiento y, sobre todo, el hombre debía, cuanto antes, tomar conciencia de esta situación (posibilismo de la Pedagogía Ambiental).

Otros documentos o informes que pueden ser citados por el impacto que causan son *Una sola tierra. El cuidado y la conservación de un pequeño planeta* (R. DUBOS & B. WARD, 1972) que en el fondo es el resultado del encargo que hiciera el Secretario General de la Conferencia de las Naciones Unidas a un comité para que estudiase los impactos sobre el medio ambiente humano; en el trabajaron más de 150 personas representantes de 58 países. Cabría también citar el informe que presentara la organización AMIGOS DE LA TIERRA (1972) en la Conferencia de Estocolmo ya mencionada. Su título es *Sólo una tierra* y recoge los problemas ecológicos más importantes que la humanidad tiene planteados, siguiendo más o menos las tesis de los trabajos antes mencionados y concluyendo en la necesidad de la alternativa conservacionista.

A fines de 1974, se presentó el segundo informe del Club de Roma (M. MESAROVIC & E. PESTEL, 1975) que se publicó con el título *La humanidad en la encrucijada*, cuya propuesta se centraba en la necesidad de crear una alternativa a base de constituir, verdaderamente, una

sociedad global y solidaridad, sobre la base de la justicia, de la diversidad y de la unidad, de la interdependencia, y de lo que hoy en día podríamos denominar "self-reliance" (acaso "contar consigo mismo"), o nos encontraremos todos, en el mejor de los casos, frente a una desintegración del sistema humano acompañada de catástrofes regionales y al final, quizás, "por la catástrofe global".

The estate of the planet (A. KING, 1976) es otro interesante informe sobre la situación del planeta; el valor de este trabajo afirma el propio autor "reside en el intento de proporcionar una perspectiva general de la situación a la vez que permite emitir un juicio razonable respecto de cada uno de los temas tratados, acentuando las interconexiones que entre ellos pudiera existir, para llegar a obtener una síntesis de los mismos. De hecho, sus conclusiones no son tan catastrofistas ya que tras analizar aspectos tales como la superpoblación, la disminución de los recursos naturales, los residuos radioactivos, la contaminación, la uniformidad cultural...etc, llega a considerar que la situación está lejos de ser desesperada, si bien recuperar los males causados al planeta sólo será posible tras la aplicación de varios remedios y, sobre todo, a través de un cambio en las formas de vida, especialmente, mediante el abandono del ritmo frenético del crecimiento por el crecimiento.

En otoño de 1976 se publicó el llamado informe R. I. O. - *Reestructuración del Orden Internacional*- cuyos responsables fueron J. TINBERGER, J. N. ETTINGER y A. J. DOLMAN (1977). En él se pretende dar respuesta, en aras de garantizar a la humanidad mejores niveles de salud y bienestar, a como se deben estructurar las relaciones y las instituciones para que los habitantes de los diversos países tomen conciencia del peligro global que les acecha. Como áreas problemáticas que se enuncian, y sin cuya solución no podrá lograrse el mundo más justo y solidario que se propugna caben destacar: la carrera armamentística que no sólo priva a la humanidad de enormes recursos financieros y humanos sino, que, además, lleva consigo la amenaza de destrucción de todo vestigio de vida en nuestro planeta, el crecimiento demográfico, la producción de alimentos, los asentamientos humanos, la

contaminación, los sistemas monetarios y comerciales internacionales, los recursos naturales y la energía, la ciencia y la tecnología, así como las empresas transnacionales, los océanos, el espacio exterior, las instituciones internacionales y la interdependencia mundial.

En el mes de julio de 1980 se hacía público un informe encomendado por el gobierno norteamericano (G. BARNEY, 1982) que se tituló *Global 2000. Report to the President. Entering the twenty-first century*; en él, y a partir de las tendencias que se observan en la población, en los recursos y en el medio ambiente, se describen las condiciones y se escenifican las situaciones que, con toda probabilidad, se producirán si no se operan cambios radicales. El informe, que en realidad reproduce muchas de las observaciones y alarmas de los estudios anteriores ya reseñados, supone una nueva llamada de atención que se centra de nuevo en la necesidad de instrumentar medidas urgentes que puedan ir liberando al hombre del futuro aterrador que le espera.

También fue en 1980 cuando la *Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza y los Recursos Humanos* presentó la *Estrategia Mundial para la Conservación* (UICN, 1980), con la finalidad de contribuir al logro de un desarrollo sostenido mediante la conservación de los recursos vivos. La estrategia explica la importancia de conservación de los recursos para la supervivencia humana identificando, a continuación, los problemas prioritarios.

Cabría hacer referencia a la obra de ASurelio Peccei (1981), presidente del club de Roma y que tituló *100 pages pour l'avenir*, en donde incide de nuevo en la línea catastrofista a la hora de presagiar el futuro de la humanidad, vista la tendencia refrendada día a día de utilización absolutamente desmesurada de los recursos naturales: "La humanidad está abocada al desastre. Es preciso encontrar el medio de hacerla detenerse en tal camino y de obligarla a tomar otra dirección".

Por último es necesario citar el que hasta ahora es la aportación más novedosa en este sentido. Se trata del informe que encargara en 1983 la Secretaría General de la ONU a una comisión que se formó para tal ocasión y que se denominó Comisión Mundial del Medio Ambiente y del

Desarrollo cuya presidencia recayó en Gro Harlem Brundtland, actual primera ministra de Noruega (vid. CMMAD, 1988). Dicho informe obedece al título de *Nuestro Futuro Común* y en el se desarrollan las problemáticas clave de nuestro medio ambiente (la demografía, la inseguridad alimentaria, la desaparición de especies y ecosistemas, las consecuencias del desarrollo energético, la industrialización y el desafío urbano) y se aporta la solución del desarrollo sostenible o "desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades".

Todos estos trabajos así como la labor de los diversos organismos internacionales repercutieron en la implementación de una estrategia de salvaguarda del medio ambiente asentada y fundamentada en la educación ambiental. De hecho la Educación Ambiental es la aportación de una solución que se ve fundamental, al interés social y político que se despertó hará ahora veinte años por las cuestiones del medio; en este sentido, pues, podemos decir que la E. A. posee una génesis social y multinacional, sin embargo, ello no nos da pie para considerarla como un aspecto propio y específico de la Educación Social, tal como tendremos ocasión de ver a continuación.

Análisis diferenciador

Sería nuestra obligación, en este momento, iniciar un ejercicio paralelo al efectuado en el sentido de aportar el desarrollo, a través de la década de los setenta, de la Educación Ambiental (Ma. NOVO, 1985); sin embargo, ello nos ocuparía todo el espacio del que disponemos por lo que no podríamos cumplimentar nuestro objetivo. Decir, simplemente, que el proceso constructor de la Pedagogía Ambiental se encuentra en las acciones del programa UNESCO-PNUMA, así como los esfuerzos realizados por los organismos que ya citamos en otro lugar.

Creemos más interesante pasar directamente a definir las características propias de la Pedagogía Ambiental, aquellas, en definitiva, que le dan su identidad diferenciadora no ya con la Pedagogía Social sino con cualquier otra pedagogía desarrollada hasta el momento. En este sentido, J. SUREDA (1987, 281 y 282) ha señalado como características definitorias de la Pedagogía Ambiental, las siguientes: Se trata de una Pedagogía que posee:

- Una preocupación: La calidad del medio ambiente
- Una meta: La protección y mejora del medio
- Un campo: Los problemas del medio
- Un enfoque: la relación y la interdependencia (el enfoque ecológico)
- Un medio o instrumento metodológico básico: Ejercitar la toma de decisiones.

De estos puntos podemos extraer una conclusión determinante: La Pedagogía Ambiental es una pedagogía surgida con una finalidad claramente expresada: Ser educación a favor, por y para la naturaleza, sin entrar a formar parte de su conformación ningún aspecto social. Afirmaremos pues y desde un principio, que la Educación Ambiental y la Educación Social son dos líneas de conocimiento pedagógico diferenciadas -en términos académicos diríamos dos materias o asignaturas independientes- y que su interconexión no es mayor que la que pueda darse entre otras Ciencias de la Educación, ya que sólo en algunas situaciones concretas, normalmente a nivel de práctica educativa, es cuando podemos encontrar, aparentemente, algún grado de correlación entre la una y la otra.

Pasaremos, pues, a continuación, a realizar el ejercicio diferenciador propuesto, lo que a su vez nos dará pie para ir dando identidad a la Pedagogía Ambiental, complementando con ello las notas características y definitorias ya avanzadas, referidas a su fundamentación.

Un mero análisis, genérico y superestructural, de sus desarrollos bibliográficos recientes, nos lleva a diferenciar las orientaciones que ambas materias presentan hoy en día. Así, mientras la Educación Social presenta, de cada día más, una vocación expansiva, de reconocer como

propios nuevos campos de áreas y contextos muy diferenciados, surgidos en un principio de situaciones no pedagógicas (normalmente políticas o asistenciales), la Educación Ambiental, por el contrario se halla en un proceso restrictivo y de profundización, acotado y delimitando "a la baja" su campo" su campo de estudio. Esta dicotomía que presentan ambas materias en sus respectivas "políticas de expansión" ha hecho que la Educación Social haya visto, también, la posibilidad de incidir en el campo ambientalista (J. Ma. QUINTANA, 1984, 240 y 241) llegándose incluso a considerar a la Educación Ambiental como actividad del pedagogo social (Ma NOVO, 1987, 3 y sgs).

En general, estos intentos asimilacionistas, vienen alimentados por unas concepciones muy amplias de la Educación Ambiental, que, sin embargo, no se ajustan a la realidad de la propia E. A. Como toda moda, la Educación Ambiental sufre de la trivialización y de la manipulación lo que hace que la gran masa de educadores y profesores llegue a considerar Educación Ambiental cualquier práctica escolar realizada y desarrollada con el soporte del ambiente. Y ello, como veremos, no es, en absoluto, cierto.

No obstante, es lo que está sirviendo para alimentar la voracidad de la Educación Social en el campo de la Educación Ambiental. Si se entiende la E. A. como el conocimiento de la realidad o como la culturalización del niño a través de la realidad que lo circunda, es lógico avanzar un paso más y considerar la visita a un museo, la participación en un Centro Cívico o la pertenencia a un Club de tiempo libre como utilización del ambiente en sentido pedagógico -falsa educación ambiental- y, por supuesto, como verdadera educación social. Sin embargo, en estas situaciones, y tal como venimos advirtiendo, el error se encuentra en lo que se toma como Educación Ambiental no es ciertamente E. A. sino prácticas escolares ajenas a la misma.

Definir la Educación Ambiental, es por otra parte, realizar un ejercicio muy concreto y sencillo. Es, además, si se quiere, un ejercicio muy concreto y sencillo. Es, además, si se quiere, un ejercicio dogmático, que, al menos al norte de los Pirineos, no ofrece el más mínimo atisbo de

desviación, siendo, por el contrario, un ejemplo paradigmático de consenso científico e intelectual. La Educación Ambiental no es educación a través, o sobre el medio ambiente, (caso de las prácticas didactistas o de la utilización de instancias propias de la Educación Social); la Educación Ambiental es, simplemente, educar en favor del medio ambiente.

La aplicación estricta de esta definición obviaría cualquier posibilidad de confusión, máxime cuando la Educación Ambiental entiende por medio ambiente, o por ambiente, el medio natural de forma prioritaria si bien no exclusivamente, tal como tendremos ocasión de analizar más adelante. No obstante, de lo que acabamos de afirmar se desprendería, en todo caso, una situación diametralmente opuesta a las que hemos venido denunciando; nos referimos a que la Educación Ambiental al considerar el ambiente en su doble vertiente (si bien en interacción) -social y natural- contextualiza un ámbito de conocimiento mayor que el meramente social por lo que en todo caso lo educativo-social tendría que integrarse en buena lógica dentro de lo educativo-ambiental tal como, con muy buen fundamento, vienen haciendo jóvenes valores de la Educación Social (R. CATALÁ, 1986, pgs 11 y sgs), ya que, para el pedagogo social, el hecho de la territorialización es un elemento determinante de su planificación y de su hacer profesional.

De todas formas, la nota más característica de la Pedagogía Ambiental y la que, de hecho, la diferencia de la Pedagogía Social y de cualquier otra, es que se nos presenta como la primera y única Pedagogía que, en su más profunda esencia, no es antropológica, o sea, que no tiene como razón última al hombre. La Pedagogía Ambiental, es por el contrario, una pedagogía naturalista, incluso cuando trata de aspectos sociales -el pacifismo, la degradación de las condiciones de vida- o humanos -formación de actitudes y toma de conciencia conservacionista ya que su razón última sigue siendo la salvación de la naturaleza, la protección y mejora del medio ambiente, o la conservación del medio; de esta forma, la Naturaleza, el medio, el ambiente... se convierten en el destinatario último de la Pedagogía Ambiental. De aquí, entonces, la definición ya reseñada que entiende a la Educación Ambiental como

educación a favor del medio; el hombre, la sociedad, sólo juegan el papel mediador de la finalidad que la Pedagogía Ambiental busca y reclama para sí. Podrá decirse que el hombre y con él "lo social" al ser, de hecho, los elementos posibilitadores de sus objetivos, reciben incidencia formativa y perfectiva y, efectivamente, es así; lo que ocurre es que con ello no se cumple la finalidad y la razón de ser de la Pedagogía Ambiental; el perfeccionamiento humano, la formación humana, desde la perspectiva ambientalista, no es una finalidad buscada "per se", es, en todo caso, el elemento instrumental -el hombre formado en pro de la conservación de la naturaleza- la herramienta, que la Pedagogía Ambiental utilizará para conseguir lo que, efectivamente, es su finalidad: la protección del medio ambiente, su defensa y reconstrucción.

Utilizando un símil tecnológico pero por ello mismo propio de nuestro tiempo la funcionalidad del hombre, o la sociedad, en el contexto de la Pedagogía Ambiental, sería parecida a la del robot, al que se le prepara, se le perfecciona o se le forma para que pueda cumplimentar un fin específico externo a su propia mecánica y tecnología, tal como pueda ser construir un coche. Para ello, el robot, ha tenido que lograr sus propias cotas de eficacia debido a la acción del programador, sin embargo, la finalidad que del mismo se persigue es externa e independiente de la propia identidad perfectiva del robot; de él, lo que se busca, es que sepa construir o montar un coche, por lo que, obviamente, la finalidad de todo el sistema -consejo de administración de la fábrica, obreros, robot, programador del mismo... etc -es la de construir coches. Pues bien, algo parecido ocurre con la Pedagogía Ambiental; el objeto del educador, de los pedagogos que diseñan la estrategia a implementar, (los programadores en el caso del robot), no estriba en el último extremo en formar y perfeccionar al hombre, (lograr el robot perfecto), sino formarlo y perfeccionarlo para que la naturaleza pueda salvarse (para que el robot pueda fabricar coches); el hombre juega, pues, el papel de mediador no concluyendo en él, por primera vez, la finalidad pedagógica. Con ello se delinea una pedagogía materialista y, consecuentemente, un cambio

epistemológico en el constructo, hasta ahora unitario, de la Pedagogía, cuyas consecuencias son por ahora difícilmente previsibles.

Creemos no importa insistir más en este punto. Obviamente, la Pedagogía Social es humanística, ya que busca el perfeccionamiento de los aspectos sociales de la persona o aportar posibilismo educativo a instituciones sociales para que, en definitiva, el hombre sea el beneficiado, y con él, en todo caso, la sociedad.

Asimismo, el carácter naturalista de la Pedagogía Ambiental hace que ésta se apoye en gran medida en diversas ciencias bien de carácter materialista -Ecología, Biología... etc -bien en modelos formales y matemáticos para análisis de prospectivas o en la Dinámica de Sistemas (con interesantes aplicaciones en la Demografía), lo que bajo ningún concepto sucede con la Pedagogía Social que si bien se abre hacia nuevos soportes ajenos a las pedagogías clásicas, tales como el Derecho, la Criminología, el Trabajo Social... etc, no deja de perder la apoyatura propia y tradicional de las Ciencias Humanas. No hay más razón de peso que la epistemología a la hora de diferenciar conocimientos y, desde esta perspectiva, creemos haber dejado claramente indicado, la distinta fundamentación y finalidad que se da entre Pedagogía Ambiental y Pedagogía Social.

Hay, no obstante, otras matizaciones a realizar, también de gran importancia y significación. Una de ellas es el distinto sentido que poseen ambas pedagogías vistas desde su perspectiva más general. La Pedagogía Ambiental posee un sentido global y planetario del que carece por completo la Pedagogía Social; ésto quiere decir que el educador ambiental está plenamente consciente de que sus acciones son realmente inútiles si no están coligadas con otras acciones en cualquier parte del mundo que persigan los fines de la preservación y conservación del medio ambiente. En Educación Ambiental, los principios, las actitudes, han de ser generales y universales y las acciones, concretas y particulares, casi mesiánico, de salvación total de la naturaleza, ya que se sabe y se tiene presente que acciones inofensivas en un lugar son producto de serias devastaciones en otros situados a miles de quilómetros de aquel; en

cambio, el sentido de la Pedagogía Social no es este. Es localista, en el sentido de que sus acciones se determinan para una sociedad en concreto, o incluso, para un aspecto o sector de aquella sociedad. La Pedagogía Social no requiere de acciones concertadas y de una toma de conciencia planetaria para su realización y no las requiere porque sigue siendo una pedagogía humanista, esencialmente diferente a la Pedagogía Ambiental, por lo que sus acciones se plantean sobre una realidad humana en concreto, no ligada, además, a otras realidades humanas de las que dependan sus acciones perfectivas.

Al mismo tiempo, la Pedagogía Ambiental se esta viendo, de cada vez con más insistencia, no ya como una pedagogía particular o especial, sino como la denominación de la Nueva Pedagogía, en definitiva, de la Pedagogía apropiada a la era tecnológica en la que vivimos. La Pedagogía Social, por el contrario, se inscribe en las condiciones sociales surgidas en la modernidad, en el siglo XIX, y propiciada, además, por sus afanes en pro de neutralizar las fallas sociales de los sistemas económico imperantes; no obstante, se asoma, también, a la sociedad tecnológica - educación de adultos, educación permanente, acción educativa en las empresas... etc- si bien tendríamos que analizar si estos campos de aplicación han surgido independientemente de la Pedagogía Social o si su preocupación por ellos es, en todo caso, debida a sus afanes expansivos, tan manifiestos ultimamente.

Podríamos plantear otra diferencia mas concreta que también se da entre ambas pedagogías; nos referimos a sus manifestaciones escolares; la Pedagogía Social cuenta con una larga tradición escolar, por cierto olvidada en estos últimos tiempos, que se centra en métodos globales, en el sentido de que no son sólo métodos de educación social sino sistemas globales de comprensión del hecho, del fenómeno y del mundo escolar (recordemos las aportaciones de C. Reddie, W. Kilpatrick, M. Profit, Coussinet, Makarenko... etc); en cambio, la Pedagogía Ambiental en sus formas escolares se relaciona más con los planteamientos cognitivos (educación sistemática), con las nuevas tecnologías (simulación, video interactivo... etc) y con la toma de decisiones.

En definitiva, y con ello concluiremos nuestro somero análisis introductorio, la Pedagogía Ambiental no posee la finalidad social que por el contrario es propia de la Pedagogía Social. La Pedagogía Ambiental, como cualquier tipo de Pedagogía, incluida la escolar, en todo caso se realiza, o puede realizarse "en la sociedad", tanto si va dirigida a niños como a adultos. Ahora bien, con ello no cabe la confusión ni el beneficio de la duda ya que no puede darse el mismo sentido a la expresión "en sociedad" que a "lo social"; en definitiva no puede tomarse el contexto, el escenario, por la esencia y la finalidad. Que la Pedagogía Ambiental se de "en la sociedad" no significa que sea "social", ya que con semejante argumentación podríamos decir que la educación y específicamente, la educación ambiental, y por tanto la Pedagogía Social un aspecto de la Pedagogía Ambiental. Argumentaciones de este tipo no resisten crítica alguna, y no obstante, tal como denunciaba en un principio, se dan intentos ¡incluso en la Universidad! de asociar la Pedagogía Ambiental a la Pedagogía Social. Sin embargo, no se asuste el lector, nos referíamos exclusivamente a la Universidad española.

En suma, la Pedagogía Ambiental, e insistimos en ello, ya que es el argumento determinate y suficiente, es pedagogía a favor del medio, no del hombre, y hasta tal punto ello es así que, en Educación Ambiental, cuando un ecosistema corre peligro de devastación por la sólo presencia del hombre, se prefiere y se apuesta por el ecosistema en cuestión, y no por la formación que pudiera alcanzar a través del conocimiento de aquella zona, por lo que, en estos casos, se prohíbe su acceso a los humanos. Simplemente, y en coherencia con los principios definitorios de la Pedagogía Ambiental, se elige la acción que favorece al medio y no la que beneficia al hombre. De ahí que se afirme que la Pedagogía Ambiental desarrolla una nueva ética no propiciada hasta entonces, una ética que debe regular las relaciones entre el hombre y la naturaleza, ajena a los intereses que hasta el momento ha tenido la Pedagogía y por supuesto la Pedagogía Social.

Algunas coincidencias

Se dan efectivamente algunas coincidencias entre Educación Ambiental y Educación Social que pueden en algunos casos originar los confusionismos denunciados; no obstante, y como el lector denotará, estas coincidencias son realmente colaterales y en absoluto pueden modificar la vertebración definitoria que de la Pedagogía Ambiental hemos efectuado. En algunos casos, la coincidencia estriba en la utilización de conceptos idénticos o parecidos -medio, ambiente, medio ambiente- o en definiciones no lo suficientemente matizadas de estos términos. En definitiva, y sin ninguna pretensión de exhaustividad, fijaremos nuestra atención en las siguientes posibilidades de coincidencia y acaso de confusión.

a) La educación Ambiental al estar orientada hacia niños y adultos tanto en el plano escolar como en el medio socio-cultural, puede desarrollarse, tal como sucede muchas veces, fuera de la escuela y sobre sujetos que desde hace años no son objeto de atención escolar; o sea, a través de instituciones o medios sociales con incidencia sobre sujetos sociales (adultos). Entonces, y tal como habíamos afirmado, nos encontramos con que la Educación Ambiental es una forma de educación que tiene posibilidades de darse en la sociedad; ahora bien, todo se da en la sociedad, e incluso la sociedad se da en un contexto natural. No es este, pues, el método pertinente para que del marco social en donde se realiza la educación ambiental pueda deducirse que es educación social. Como vimos, finalidad, consecuencias y otros aspectos hacen que ambas pedagogías se fundamenten en planteamientos epistemológicos plenamente diferenciados.

b) La Educación Social, a su vez, puede, en ocasiones, utilizar el ambiente, y aun el ambiente físico-natural, para conseguir sus fines sociales. En esta situación, contraria a la anteriormente analizada, es la Educación Social la que utiliza el medio para desarrollar en él sus procesos, por lo que en estos casos no podríamos referirnos a ella como "educación en el ambiente", o "en el medio"; sin embargo, esta utilización del entorno no implica ni supone que lo que en él se realice

sea Educación Ambiental. Es, sin ir más lejos, el caso del Educador de Calle (COLOM, 1968, 179 y sgs), o del "educador en medio abierto", que realizan su labor pedagógico-social en relación directa con el medio natural en donde vive el niño. Ahora bien, no por ello realiza educación ambiental; su finalidad es social y se dirige a la formación personal de los niños y adolescentes. Así, pues, podemos concluir diciendo que el carácter del marco o escenario -sociedad o medio natural- en donde se desarrolla la acción educativa no incide en absoluto en la valoración ni en la definición del carácter social o ambiental de la educación.

La utilización del medio no es suficiente para catalogar una práctica educativa de ambiental. Un caso paralelo al reseñado es el que se da en múltiples escuelas cuyos profesores utilizan el medio como instrumento o método didáctico; el aprender el medio, de la realidad, es una estrategia didáctica muy loable pero no por ello puede considerarse Educación Ambiental. De nuevo estamos ante una utilización -cultural, social, didáctica, curricular...etc- por parte de la Pedagogía del medio sin que por ello se de Educación Ambiental. Como seguimos viendo, es la finalidad de la acción educativa la que determina el sentido de la misma; no la utilización de contextos.

c) Un tercer ámbito de confusión puede radicar en el interés social que despierta la Educación Ambiental. En este caso no estaríamos en una situación de "marcos o escenarios" como la anterior, sino en una posición más etérea y difuminada; se trataría ahora de delimitar si las expectativas, las valoraciones, pueden modificar el estatuto epistemológico de un área del conocimiento o, incluso, llegar a ser elementos definidores de la Ciencia.

Es lógico que la Pedagogía Social se interese por las posibilidades educativas de un museo, por ejemplo, sin que por ello la Historia del Arte pierda su original estatuto epistemológico y pase a conformarse como cuerpo de conocimiento, propio de la Pedagogía Social. Igualmente es correcto que la Pedagogía Social se interese por las posibilidades educativas que ofrece el medio, que indudablemente las posee, tal como

tendremos ocasión de analizar; sin embargo ello no implica que el objetivo último de la Pedagogía Social sea la Naturaleza. En todo caso se interesará por las posibilidades educativas que el hecho ambiental posee para el hombre o para la colectividad (comunidad, sociedad); en cambio, en Pedagogía Ambiental, la educación es simplemente una estrategia, una ascética, para lograr la acción conservadora del medio. Es, pues, indudable, que estamos ante dos tipos diferenciados de pedagogías.

El Pedagogo social puede necesitar del ambiente para desarrollar su labor (caso del Educador de calle), o puede, fundamentalmente, conocer el medio para así poder planificar y arraigar los procesos educativos a la situación concreta a la que van dirigidos; puede, o incluso debe, territorializar su acción, pero, claro está, no por ello, si no modifica su objetivo, o la finalidad de sus procesos educativos, desarrollará educación ambiental. Nos dice M. Novo (1987, 3) sobre estas cuestiones: "¿Cómo no relacionar, por ejemplo, la delincuencia creciente de nuestras ciudades con la deficiente estructuración del espacio urbano...?, ¿cómo no ver las implicaciones existentes entre ese cuarto mundo o cinturón de pobreza existente en las grandes metrópolis de todo el mundo y los movimientos migratorios campo-ciudad que tienen su origen en una deficiente organización de los sistemas agrarios?..." Y, efectivamente, el pedagogo social debe relacionar éstos y otros múltiples aspectos y por supuesto debe valorarlos: sin embargo, con ello, no hace educación ambiental: utiliza, en todo caso, aspectos de la educación ambiental como elementos auxiliares para así mejor cumplimentar los objetivos humanos y comunitarios propios de la Pedagogía Social.

d) Otro posible motivo de confusión lo encontramos en la aparente coincidencia que desde la perspectiva social encontramos en la definición que de "medio ambiente" realiza la propia Pedagogía Ambiental. Queremos decir con ello que es la propia Pedagogía Ambiental la que en su definición de medio ambiente introduce el medio, e incluso, el hecho social, conjuntamente con el físico-natural.

Sin embargo, el modelo procesador de lo pedagógico-ambiental es la interacción entre el medio social y medio natural. Queremos decir con ello que el medio social por si mismo, independientemente de cualquier otra consideración, no se contempla en Pedagogía Ambiental ya que sólo se le tiene en cuenta como elemento que entra en relación activa con el medio natural. El concepto de medio en Pedagogía Ambiental se ajusta a un modelo dinámico-funcional de mútua interacción entre sociedad y naturaleza, por lo que el hecho social se da con condicionamientos físico-naturales y, a su vez, la naturaleza se ve como objeto de incidencia de los múltiples vectores sociales.

Incluso desde esta perspectiva, la metateoría sistémica nos puede clarificar el tema que tratamos e integrar la Pedagogía Ambiental dentro del marco teórico de la educación, con lo que una vez más se evidencia la acertada funcionalidad del modelo sistémico para los estudios pedagógicos. De hecho, la Pedagogía Ambiental, es una estrategia que pretende aportar a la naturaleza el equilibrio respecto a las acciones y depredaciones que sufre por parte del hombre. O sea, si se diese una perfecta retroacción, un ajustado *feed-back* entre el sistema natural y el sistema social no sería necesario la intervención pedagógico-ambiental en favor de la naturaleza; estaríamos, en suma, ante una situación de ajuste, equilibrada, donde las incidencias de un sistema entrarían dentro de los parámetros de respuesta del otro, dándose entonces un proceso normal de adaptación entre naturaleza y sociedad. No obstante, cuando la retroacción deja de ser negativa (resta o normalización de diferencias) y se torna positiva (*feed-back* positivo) estas diferencias no se contrarrestan sino que por el contrario se aumentan, rompiéndose entonces la situación de adaptación y de equilibrio precedente. Es, sin ir más lejos, el caso de las grandes catástrofes naturales –terremotos, maremotos, etc– que inciden sobre el sistema social destruyéndolo o dañándolo gravemente; o por el contrario, las acciones humanas sobre el medio –deforestación, contaminación de aguas, etc que hacen que la naturaleza no pueda reactualizar su funcionalidad regulativa o correctora, iniciándose así su

degradación (modificación del sistema, que, a su vez, en el futuro, incidirá, ahora negativamente, sobre el sistema social).

Ante esta situación de desequilibrios, debido a la acción del hombre, lo que pretende la Pedagogía Ambiental es lograr, en primer lugar, retornar el adecuado *feed-back* al sistema socio-natural y propiciar, a su vez, un control proyectivo, o *feed-before*, para que en el futuro, y gracias a las acciones educativas actuales, el hombre sea consciente de la necesidad de ajustar su comportamiento en pro del equilibrio socio-natural.

Perdone el lector la disquisición pero creo ha servido para evidenciar que, efectivamente, el concepto de medio ambiente integra y comprende tanto al social como al natural, pero no como dos fenómenos aditivos o superpuestos sino como una unidad compleja y dinámica que propicia interacción de doble sentido entre ambos elementos del macro sistema socio-natural.

No debe entonces extrañarnos que la Pedagogía Ambiental acepte el hecho ambiental como la interacción entre la sociedad y la naturaleza. Sin embargo, ello no implica que esta concepción plural e interactuante se confunda con la simple realidad social; además la Pedagogía Ambiental sólo se preocupa de las acciones del hombre sobre la naturaleza por lo que incluye lo social como condicionante-adeptivador de la sustancialidad natural; o si se quiere, lo social como subsidiario de lo natural. Queremos decir con ello que lo social aparece en Pedagogía Ambiental por sus relaciones con los efectos nocivos que sufre la naturaleza, siendo en todo caso, la causa por la que, precisamente, la Pedagogía Ambiental sea una pedagogía a favor de la naturaleza.

No pretende educar a la sociedad por ella misma sino por su relación con la naturaleza (logro del *feed-before* o control proyectivo) y en favor de la naturaleza. La Educación Ambiental, puede entonces, necesitar incluso, educar a la sociedad, pero ello no significa que la eduque socialmente (por lo que no será educación social); en todo caso, la educará en favor de la naturaleza. Es como si dijésemos que la escuela educa a la sociedad, y es cierto, pero ello no implica que la acción, la fenomenología

escolar, sea objeto de estudio de la Pedagogía Social, y no lo es porque la escuela puede educar en los valores individuales, o en los valores estatistas... etc. O sea, puede educar a la sociedad pero no en lo social. Y en ello estriba normalmente la confusión, se toma la "sociedad" por lo "social", el hecho, la realidad, por los valores o atributos de tal realidad. Tengamos, pues, en cuenta que la Pedagogía Ambiental integra en su definición de ambiente a la realidad social, a las situaciones sociales, pero ello no implica que a su vez integre a "lo social".

Mas sobre la concepción del medio ambiente

Analizadas las posibles coincidencias que puedan darse entre ambas pedagogías -la Social y la Ambiental-, consideramos conveniente profundizar algo más sobre el concepto de "medio ambiente" por dos razones; en primer lugar, porque como es obvio mencionar es el elemento vertebrador y constituyente de la Pedagogía Ambiental, y nuestro capítulo, no se olvide, se centra en tal cuestión; en segundo lugar, porque al incluirse en él el hecho social, la temática puede interesar a los objetivos del libro.

En las reuniones regionales que en el marco del Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA se celebraron entre septiembre de 1976 y enero de 1977 y que culminaron en la denominada Conferencia de Tbilisi (octubre de 1977) (UNESCO, 1977a), se estimó necesario aclarar la extensión del concepto "medio ambiente", aceptándose en todas las ocasiones la definición general derivada del denominado Seminario de Belgrado (1975), en el sentido de considerarlo como "integrado por las relaciones fundamentales que existen entre el mundo natural y biofísico y el mundo artificial o sociopolítico.

Ya en los debates preparatorios de la Conferencia de Estocolmo que tuvo lugar en 1972, los países menos desarrollados mostraron no pocos recelos frente al ecologismo "estaticista" de los países ricos, intuyendo que una política ecológica de ámbito mundial podía ser utilizada para

consagrar el status quo entre países ricos y países pobres. En este sentido el representante parlamentario de Brasil, en las Naciones Unidas, señalaba que una política ecológica mundial requiere, al propio tiempo, un compromiso mundial con el desarrollo que "tenga en cuenta la relación existente entre la preservación del medio ambiente y la urgente necesidad de acelerar el progreso socio-económico de los países menos desarrollados, a fin de lograr, en definitiva, que se atiendan simultáneamente ambos aspectos" (R. TAMAMES, 1974, pg. 17).

Fue así como se aceptó que la expresión "medio ambiente" debía englobar no sólo las cuestiones estrictamente ecológicas sino también problemas como el hambre, la miseria de las personas y de sus viviendas, las enfermedades, la falta de instalaciones sanitarias y, en general, todas aquellas cosas por las que luchan los países pobres.

Los países en desarrollo tienen dos tipos de problemas ambientales: los que se deben al propio subdesarrollo y los que van surgiendo a medida que se inicia el proceso de desarrollo. Condiciones deficientes de los asentamientos humanos, pérdida de la productividad provocada por las enfermedades y deficiente nutrición, vulnerabilidad a las calamidades naturales, la destrucción de los bosques así como la pérdida de los suelos, son normalmente, problemas propios de países con desarrollo modesto por lo que de alguna forma, en estos contextos, puede afirmarse que, de hecho, la verdadera contaminación es, simplemente la pobreza.

Los países industrializados también se enfrentan con problemas ambientales específicos, tales como la contaminación industrial, los problemas sociales y culturales derivados de las grandes urbes, pobreza extrema de reducidos núcleos sociales -el cuarto mundo o indigencia urbana-, la inadaptación social ... etc. Temáticas estas últimas que son, a su vez propias de la Pedagogía Social, pero que en el contexto de la Pedagogía Ambiental siempre se consideran efecto de la desconsideración y devastación que el hombre ha realizado de la naturaleza; así, el abandono de la agricultura, los intereses económicos concentrados en las ciudades, los propios desequilibrios económico-regionales, son por ejemplo

algunas de las causas que en Educación Ambiental se tendrían en cuenta a la hora de analizar los efectos sociales producidos. Una vez más nos encontramos con la bidimensionalidad del concepto ambiente, con la interacción naturaleza-sociedad, pero determinando siempre las consecuencias sociales en relación a situaciones degradantes del medio natural.

Será entonces obligación del educador ambiental objetivizar ante sus alumnos el encadenamiento de causas y efectos que es, en definitiva, el determinante del proceso que nos conduce de la degradación de la naturaleza a la degradación de la sociedad.

Una excepción que confirma la regla

Reconocemos, no obstante, una situación en la que educación social y educación ambiental se superponen y se interrelacionan tan estrechamente que puede considerarse que los procesos educativos pertinentes favorecen a un tiempo el desarrollo educativo comunitario y la toma de conciencia y actitudes pertinentes en pro de la naturaleza. A pesar de todo, la finalidad última se encuentra en la defensa de la naturaleza, siendo la educación social el medio o instrumento que se utiliza para conseguir los fines propios de la Educación Ambiental; nos referimos, claro está, a los Programas Comunitarios de Educación Ambiental, única práctica pedagógico-ambiental, en la que necesariamente, se aporta formación social. Sin embargo, los Programas Comunitarios referidos, forman parte de la Pedagogía Ambiental porque su finalidad educativa está claramente orientada en favor del medio, y aun, del medio natural siendo lo educativo-social una estrategia para la consecución de los fines educativo-ambientales perseguidos. Este modelo, así como su extrapolación a otras situaciones educativas, es realmente el único que sin confusiones de ningún género, aporta, al mismo tiempo, el posibilismo educativo ambiental y social. Lo que por otra parte no nos debe extrañar, ya que, de cada vez más, lo ambiental interesa a la

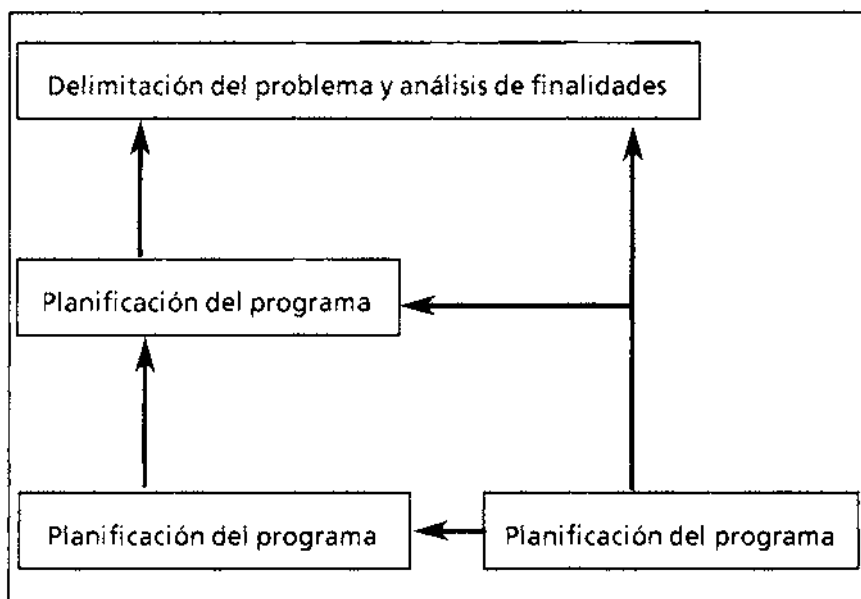
sociedad, hasta tal punto que puede decirse que una persona educada "ambientalmente" se la ve dotada y formada al mismo tiempo socialmente; lo que ocurre es que son dos tipos de educación, dos tipos de formación, con metodologías y finalidades absolutamente diferentes que sólo a través de los Programas Comunitarios pueden darse al mismo tiempo. Prueba lo que afirmamos es que la relación contraria no se da, que, en definitiva, una persona educada a nivel social no tiene por qué tener conciencia ecológica alguna, tal como así ocurre. Y si no basta mirar cotidianamente la realidad que nos circunda.

Por programas comunitarios de educación ambiental entendemos aquellas actividades educativas desarrolladas en un marco social reducido -comunidad, barrio, pueblo- orientadas a la consecución de conocimientos y actitudes en relación a algún problema ambiental de la propia comunidad (prevención de incendios, lucha contra la contaminación, caza o pesca furtiva, aniquilación desmesurada de alimañas... etc.). Distinguimos y personalizamos como realmente educativos este tipo de programas, frente a otros que si bien también poseen una orientación social y ambiental, lo pedagógico queda difuminado en lo puramente informativo tal como puede ocurrir en los programas destinados a una sociedad, o incluso, a niveles estatales de población. Un programa estatal de educación ambiental utiliza fundamentalmente los medios de difusión de la información y sobre todo los medios masivos (T.V., radio, prensa...) siendo sus estrategias de aplicación de tipo técnico y de servicios a través de personal especializado (guarda bosques, equipos de vigilancia, cuerpos rurales de bomberos, avionetas contra-incendios... etc.); en cambio, los programas comunitarios de educación ambiental, a pesar de que utilicen, en parte, algún mass media, sigue manteniendo un sentido educativo preciso y comunitario que hace se pueda hablar en su seno de formación, de cambio real de actitudes, y que, por tanto, pueda ubicarse dentro de las posibilidades profesionales y científicas del pedagogo y de la Pedagogía.

No reiteraremos aquí minuciosamente en qué consisten estos programas comunitarios de educación ambiental, porque los autores últimamente han tratado ampliamente el tema (J. SUREDA, 1987, 292 y

sgs; A.J. COLOM & J. SUREDA, 1987, 151 y sgs). Delinearemos en todo caso sus características principales.

Un modelo de implementación de este tipo de programas supone a grandes rasgos la realización de las siguientes funciones de acuerdo con el esquema que expresamos:



La delimitación del problema es punto clave en este tipo de programas hasta tal punto que se requiere realizar una memoria o investigación sobre la comunidad objeto del programa; en ella se tendrán que desvelar aspectos tales como los antropológicos, los culturales, creencias, actitudes, cohesión social, fuentes económicas, ocupación del tiempo libre... etc. Con todo ello se deberá a) seleccionar el problema ambiental, objeto del programa, b) documentarse a fondo sobre el mismo, c) conocer las fuentes documentales que permitan especificar las causas del problema.

La planificación se inicia seleccionando el que denominamos "grupo objetivo", o grupo de más riesgo sobre el que bascula y se centra el

problema que queremos seleccionar. Sin embargo llegar al grupo objetivo requiere tacto por lo que será necesario hacerlo de forma indirecta. Para ello, se aconseja plantear el programa a nivel general de la comunidad, para luego en etapas sucesivas irse centrando sobre los grupos de riesgo u "objetivo" (excursionistas, jóvenes, agricultores, en el caso, por ejemplo, de los incendios forestales). Todo ello implicará concretar las fases o escalonamiento del programa, así como la temporalización del mismo (población general, grupo más restringido, hasta llegar al grupo objetivo).

Para la ejecución del programa se requiere en primer lugar seleccionar ideas que puedan producir cambio de actitudes en la población a la que van dirigidas cada fase del programa (se trata en el fondo de buscar slogans, casi publicitarios, para lograr la toma de conciencia y la información respecto al problema). A partir de aquí estas ideas se tendrán que transformar en mensajes. Para ello a su vez se tendrá en cuenta los medios disponibles para su vehiculación a la población y seleccionar los que se van a utilizar de acuerdo con las características del problema, de la población y de los mensajes. Paralelamente deberán programarse las diversas campañas informativas, así como otras actividades: conferencias, mesas redondas, visitas, programas audiovisuales, confección de carteles, folletos, exposiciones, programas de T.V. y radio, publicación de hojas informativas, inserción de espacios "ad hoc" en la prensa y revistas locales... etc. Por último, la evaluación, que será cualitativa, se basará fundamentalmente en los análisis de los líderes de opinión, en la participación en los actos públicos, en los comentarios sobre la campaña por parte de la población, así como en la verificación del cambio actitudinal y en el descenso de las acciones que habían hecho necesario la aplicación del programa.

Como se ve, esta acción tiene como objetivo orientar actitudes y toma de decisiones en favor del medio; es, por tanto Pedagogía Ambiental. Ahora bien dado que su estrategia es íntegramente social, se da una situación de solapamiento entre ambas tendencias pedagógicas que hacen posible la hipótesis de que mientras se aspira a cumplimentar el objetivo ambiental, objeto propio del programa comunitario, acaso la población

pueda irse educando en hábitos y en otros aspectos, que puedan ser de interés, o que puedan estar en el punto de mira de la Educación Social.

Porque de lo que no hay duda, es del interés social, que posee, hoy en día, el ambiente, así como sus problemas y posibles soluciones (entre ellas la Pedagogía Ambiental). Y esta postura de interés es absolutamente lícita, como asimismo nos parece adecuado que esta transferencia de interés desemboque en la Pedagogía Social. En efecto, puede ser considerada socialmente válida la formación ambientalista de las comunidades y en este sentido la Pedagogía Social puede tener como objetivo la inclusión de la educación ambiental. Ello implicaría que en los planes de educación social, además de los propios, se incluyesen planes de educación ambiental. Ciertamente, sería realmente positivo. Sin embargo, estos intereses, estos objetivos, no modifican en absoluto el estatuto epistemológico de la Pedagogía Ambiental, ni el hecho de que la formación ambiental si bien puede interesar a la sociedad y a la Pedagogía Social no posea el poso de "lo social" tan propio y característico de esta última Pedagogía. La solución estriba en trabajar en equipo, con expertos en ambas pedagogías, pues cuando en un plan de educación social, se eduque ambientalmente, lo que se hará en aquel momento será educación en favor de la naturaleza, no educación social; se hará, en todo caso, una educación que puede interesar a la sociedad, pero será siendo educación ambiental. Desde esta perspectiva, quizás podamos afirmar que la educación social del futuro requiera de aportaciones externas a la propia identidad de la actual Pedagogía Social, por lo que, acaso, se verá, como un conglomerado educativo, cuyas aportaciones se originen en áreas culturales no sociales; tal sería el caso del ambientalismo y de su pertinente acción educativa -la Pedagogía Ambiental- que si bien integradas en planes de Educación Social no serían Pedagogía Social, o de la Genética, otras de las parcelas que ya hoy en día pueden interesar a los educadores sociales, pero no por ello, la educación genética se fundamentará en unos conocimientos sociológicos o sociales. Obviamente, al hablar de aspectos tan abstractos como intereses, conveniencias... etc., los límites se tornan difusos y las escolásticas se tambalean; no obstante,

creemos que la Pedagogía Ambiental puede integrarse en un plan, que sería amplio y pluriforme, de educación social; sin embargo ello significaría, simplemente, que la sociedad considera que la educación social, además de social, ha de ser ambiental; que, en definitiva, es necesario, para vivir en la sociedad actual, que el hombre posea dos sensibilidades: la social y la ambiental.

Recapitulación

La dialéctica entre Pedagogía Social y Pedagogía Ambiental, no creemos haya aportado conclusiones interesantes a ninguno de los dos campos, por la mera razón de que son dos pedagogías plenamente diferenciadas. En todo caso hemos constatado, reiteradamente, una realidad, que quizás, se ofrecía confusa, o sobre la cual no se había reflexionado suficientemente. Esperamos haber despejado cualquier duda al respecto.

Constatamos al mismo tiempo, la valoración e importancia social y que la sociedad le dona, a la Pedagogía Ambiental; no obstante, el interés, la necesidad, son aspectos actitudinales que no se integran en el conocimiento social; de ahí que consideremos lo social como el entorno sustentador e incidente de la Pedagogía Ambiental, sin que por ello forme parte de su estatuto disciplinario.

Ello hace que la actual sociedad requiera tanto del educador social como del educador ambiental, para que así se lleven a cabo y se cumplieren los planes de mejora socio-ambiental que tanto la sociedad como la naturaleza precisan para mejorar su situación. Son dos tareas que deben darse al unísono y, en la práctica, sin distinción alguna; sin embargo, la complejidad de ambas pedagogías y la determinante diferenciación que existe entre ellas, demanda la existencia de especialistas que efectivamente, deberán colaborar en un mismo contexto y muy posiblemente en idénticos programas. No obstante, consideramos

que ambas especialidades requieren formaciones específicas diferenciadas fruto de sus basamentos epistemológicos tan radicalmente distantes.

Creemos, pues, que un reto para el futuro se encuentra en la formación de expertos en Pedagogía Ambiental, máxime cuando parece ser una realidad la formación universitaria y a dos niveles de educadores sociales. Sin embargo, para la Pedagogía Ambiental requerimos otros modelos de formación, tales como los cursos de especialización, o las maestrías u otras estrategias de post-grado. Al mismo tiempo, consideramos de urgente necesidad que cualquier docente posea una formación, aunque sea básica y primaria, en educación ambiental, tal como la que le pudiera dar una asigantura, integrada en sus planes de estudio, (incluso a nivel de diplomado). No podemos seguir formando educadores, ajenos a la intención planetaria de salvaguardar la tierra, ya que como hemos visto, es el peligro inminente e irreversible con que se enfrenta el hombre. Hoy más que nunca debemos considerar la Pedagogía Ambiental, no ya como un exotismo más o menos a la moda, sino como la única pedagogía, hasta el momento, capaz de educar al hombre en la sociedad y en las consecuencias de la era tecnológica.

BIBLIOGRAFIA

- AMIGOS DE LA TIERRA (1972): *Sólo una tierra*, Edit. Vicens Vives, Barcelona
- G. BARNEY (1982): *El mundo en el año 2000*, Edit. Tecnos, Madrid
- R. DUBOS & B. WARD (1972): *Una sola tierra. El cuidado y conservación de un pequeño planeta*, F.C.E. México
- R. CATALA (1986): "Educación ambiental: bases ecológicas y enfoque territorial", Pgs. 11 a 32 de ANIMACIO, núm. 4, Mayo-Agosto, Valencia.
- A. J. COLOM (1987): *Modelos de intervención socio-educativa*, Narcea, Madrid.
- A. J. COLOM (1986): "Pedagogía Social y Educación Social. A propósito del educador de calle", Pgs. 179 a 216 de R. MARIN: *La Pedagogía Social en la Universidad. Realidad y Prospectiva*.

A. J. COLOM & J. SUREDA (1987): "Diseño de curriculums en el universo de la Educación Ambiental", pgs. 141 a 158, de J. SARRAMONA: *Curriculum y Educación*.

C.M.A.D. (1988): *Nuestro futuro común*. Alianza Editorial. Madrid.

J.W. FORESTER (1971): *World dynamics*, Vright Allen Press, Cambridge, Mass.

A. KINS (1976): *The state of the planet*, Phoebus publ. London, Edición castellana en Taurus. Madrid, 1978.

D.H. MEADROWS, D.L. MEADROWZ, J. RANDERS & W.H. BEHERENS (1972): *Los límites del crecimiento*. F.C.E. México.

M. MESAROVIC & E. PESTEL (1975): *La humanidad en la encrucijada*. F.C.E. México.

R. MARÍN (1986): *La Pedagogía Social en la Universidad. Realidad y prospectiva*. UNED. Madrid.

M. NOVO (1985): *Educación Ambiental*. Anaya. Madrid.

M. NOVO (1987): *El medio ambiente como ámbito y objeto de trabajo para el pedagogo social. La Educación Ambiental*. Documento policopiado (5 pgs.). Comunicación presentada a las IV Jornadas Nacionales de Pedagogía Social, septiembre. Santiago de Compostela.

A. PECCEI (1981): *Testimonio sobre el futuro*. Taurus, Madrid.

J.M. QUINTANA (1984): *Pedagogía Social*. Dickinson, Madrid.

J. SARRAMONA (1987): *Curriculum y Educación*. CEAC. Madrid.

S.C.E.P. (1976): *La influencia del hombre en el medio global*. F.C.E. México.

J. SUREDA (1987): "Programas socioeducativos de educación ambiental no formal" (págs. 277 a 297, de A.J. COLOM: *Modelos de intervención socioeducativa*).

R. TAMAMES (1974): *Ecología y desarrollo*. Alianza Editorial. Madrid.

J. TINBERGER, J.V. ETTINGER & A.J. DOLMAN (1977): *Reestructuración del orden internacional*. F.C.E. México.

U.I.C.N. (1980): *Estrategia mundial para la conservación de los recursos vivos para el logro de un desarrollo sostenido*. París.

UNESCO (1977,a): *Resumen de síntesis de las reuniones regionales de expertos sobre educación ambiental*. Documento UNESCO-ENVED, núm. 7. París.

Este trabajo es un resumen de la ponencia que con el mismo título presentaron los autores al VII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación que se celebró en Valencia del 30 de octubre al 2 de noviembre de 1.988.

Educació i Cultura

(UIB)

núm. 7

1989

LA TEORIA DE LA ATRIBUCION Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

A. Vázquez Alonso

M.A. Manassero Mas

Motivación

Es bien conocido que hasta mediados de este siglo, el paradigma básico en el estudio de la conducta humana (conductismo) subrayaba la importancia del binomio estímulo-respuesta, de manera que el único tipo de motivación que se admitía era la relacionada con el significado fisiológico del estímulo, basada en las necesidades primarias homeostáticas del organismo (hambre, sed, placer, evitación del dolor, etc.). Este enfoque mecanicista deja el organismo en un papel pasivo, cuya conducta viene determinada por la interacción del estímulo externo y las necesidades fisiológicas.

La introducción del concepto de motivación en la mediación de la conducta supone el reconocimiento del papel activo del ser humano, cuya conducta puede ser regulada obviamente con estímulos externos (motivación extrínseca), aunque no solo fisiológicos, pero también mediante necesidades intrínsecas creadas mediante estructuras y procesos internos elaborados a través de la experiencia del ser humano (motivación intrínseca). El organismo no sólo reacciona ante los estímulos del ambiente, sino que actúa sobre el ambiente. La motivación extrínseca provoca conductas que buscan recompensas externas siendo un medio para conseguir este fin. Por el contrario la motivación intrínseca se basa en un conjunto de necesidades psicológicas, que Deci & Ryan(1980) sintetizan en auto-determinación y competencia, y es un fin en sí misma. La autodeterminación es una cualidad que el ser humano alcanza tras la experiencia de elección, de forma que esta capacidad de elegir se convierte en un importante energizador de la conducta, mientras que la competencia se adquiere a través de la experiencia acumulada de aprendizaje y adaptación al ambiente, de forma que esta capacidad otorga al sujeto cierto grado de conocimiento y dominio del ambiente y confianza en su propia ejecución. Aunque ambos tipos de motivación son innatas, es obvio que la motivación intrínseca requiere un proceso de experiencia que no es necesario para la mayoría de los estímulos externos.

Aunque la motivación intrínseca parece que incrementa más el rendimiento en determinadas tareas (aprendizaje conceptual, resolución de problemas y pensamiento creativo), la motivación extrínseca es más eficaz en tareas rutinarias (memorizaciones, repeticiones) y todas aquellas que son (o se perciben así) poco interesantes para el sujeto, pero necesarias (p.e. el caso de muchos aprendizajes académicos o sociales) - Garrido, 1986-. Así pues, ambos tipos de motivación aparecen como relevantes; desde el punto de vista educativo motivación y aprendizaje/rendimiento escolares están muy relacionados, pues aunque desde la perspectiva del educador la motivación se contempla como un medio importante para promover el aprendizaje, no es menos cierto que las actividades que se realizan en la escuela, en los primeros años, influyen de una manera

significativa en el desarrollo de la motivación. De manera que tiene sentido una doble pregunta: ¿qué factores de la escuela contribuyen a optimizar el desarrollo de una buena motivación del estudiante? y ¿cómo se ha de estructurar la actividad escolar para suscitar un nivel más alto de motivación y favorecer un mejor aprendizaje y rendimiento escolar? Los factores de personalidad (competencia, autoconcepto y autoestima), factores afectivos (sentimientos positivos y negativos respecto a la escuela y su actividad), factores cognitivos (expectativas de éxito y fracaso, ...) junto con los factores propios del ambiente escolar (tarea y organización escolares y relaciones interpersonales desarrolladas) parecen los elementos básicos en la conformación de la estructura motivacional.

Motivación de logro

Un constructo hipotético, de tipo motivacional que ha jugado un papel importante en los estudios sobre motivación es el concepto de motivación de logro. El motivo de logro se aprende en la interacción educativa, principalmente, y es un factor adicional más en la motivación presente en el ámbito escolar y en el rendimiento académico de los alumnos. Garrido (1986 - p. 138) define el motivo de logro así:

"El motivo de logro es una tendencia a conseguir una buena ejecución (éxito) en situaciones que implican competición con una norma, con un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros."

El motivo de logro implica pues la adquisición de una disposición a rendir o a esforzarse en una tarea para conseguir el éxito. Generalmente la norma que da el criterio del éxito o el fracaso se transmite al niño por la cultura (padres, compañeros, profesores,...) por lo que se necesita un proceso de aprendizaje. El caso más universal de motivo de logro se da en la escuela donde la norma de éxito y fracaso suele ser evidente y conocida, y en ocasiones llevar aparejadas consecuencias extraescolares (i.e.

sociales) muy importantes para los sujetos, de manera que la situación escolar predispone a la adquisición de esta forma especial de motivación.

La formulación más importante desde el punto de vista teórico sobre la motivación de logro se debe a Atkinson, conjugando diversos conceptos precedentes, como el de anticipación de meta de Tolman, el conflicto de Lewin, el nivel de aspiración propuesto por Festinger y Escalona y el modelo del conflicto de Miller y los teóricos de la decisión.

En el modelo de Atkinson (1964), la conducta de logro es el resultado del conflicto emocional entre las tendencias de aproximación, para conseguir el éxito, que irá acompañado por satisfacción y felicidad, y las tendencias de evitación del fracaso, que si se produce, tendrá consecuencias negativas tales como frustración y/o vergüenza etc. Así pues, el concepto fundamental de la teoría, la tendencia al logro (T_A) está determinada por dos factores antagónicos, la tendencia al éxito (T_S) y la tendencia a evitar el fracaso (T_{aF})

$$T_A = T_S + (-T_{aF})$$

Cada uno de estos dos factores está determinado, a su vez por tres subfactores similares entre sí, unos para el éxito y otros para el fracaso. Estos tres subfactores son los siguientes: las diferencias individuales en el motivo para el éxito (evitar el fracaso), la probabilidad subjetiva o expectativa de éxito (fracaso) y el valor de incentivo del éxito (fracaso).

Sintetizando numerosas observaciones y estudios se atribuyen a los sujetos altos en motivo de logro una serie de características diferenciales respecto a los que puntúan bajo, que son las siguientes:

- a. La tendencia a elegir tareas con un nivel de dificultad moderado.
- b. Se responsabilizan de sus resultados y su autoconcepto percibido es elevado, así como su capacidad.
- c. Adoptan decisiones y juicios basándose en su autoevaluación y experiencia.
- d. Son sujetos esperanzados.
- e. Pueden admitir una demora de las gratificaciones esperadas.

f. Son realistas, tendiendo a fijarse metas acordes con sus posibilidades.

En general, el tipo de teorías motivacionales iniciado por Atkinson tenido un gran desarrollo posterior, cuya base de sustento sigue siendo la consideración de las expectativas y el valor concedido a las tareas (escolares) como factores primarios de la motivación de logro. Por ello, este tipo de teorías reciben la denominación de 'expectativa por valor'.

La atribución causal y el logro

El ser humano, entre otras muchas características peculiares, se configura como un eterno perseguidor de explicaciones (Ostram, 1984). Esta incesante búsqueda de explicaciones a los sucesos que le ocurren es omnipresente: desde las justificaciones del deportista que pierde/gana un partido al científico pertrechado con herramientas sofisticadas que persigue la causa de una enfermedad, pasando por el hombre de la calle que trata de explicarse porque se rechaza su opinión en un asunto. La teoría de la atribución trata de estudiar la forma en que las personas explican los hechos que les ocurren.

Aunque ha habido ambiciosos intentos de integración y unificación de todas las teorías sobre atribución (Kruglanski, 1980, 1983), la realidad sigue siendo plural y diversa según el campo de la Psicología que se trate. En nuestra opinión (Manassero, 1989) existen cuatro grandes modelos referenciales dentro del área de la atribución que serían los trabajos de Heider (1958), Jones y Davis (1965), Kelley (1967) y Weiner (1985). Junto a estos tendríamos otros modelos más específicos entre los que se podrían citar la teoría de la autopercepción (Bem, 1967, 1972), la teoría de la labilidad emocional (Schachter, 1964) y la teoría del locus de control (Rotter, 1966, 197).

No sólo por ser la más reciente, sino porque pensamos que es la que más desarrollo ha alcanzado, y porque coincide con los propósitos que

aquí nos ocupan de realizar una descripción del rendimiento académico desde la perspectiva atribucional, nos centraremos en las propuestas de Weiner.

La teoría de Weiner: pensamiento-emoción-acción

La teoría de Weiner (1985, 1987) es una teoría de la motivación basada en las atribuciones causales y las leyes que las regulan, que pretende generalizarse como una teoría válida para explicar la conducta en cualquier situación de la vida real, pero cuyo apoyo empírico mayor lo ha obtenido en contextos de logro académico. La idea fundamental de la teoría es esta: las atribuciones causales efectuadas por un individuo condicionan sus expectativas futuras y sus sentimientos, y ambos, expectativas y emociones, condicionan la acción. La teoría de Weiner se inscribe en el marco de las teorías de la motivación denominadas de 'Expectativa x Valor', la mayoría de las cuales han puesto el acento en el papel de las expectativas; como aportación novedosa, Weiner subraya la importancia de las emociones suscitadas en la actividad dirigida a un fin como determinantes del valor subjetivo de los fines. Se trata pues, de una visión de la motivación como una secuencia histórica, donde la conducta humana es el resultado de una cadena de sucesos interrelacionados, desde los pensamientos, pasando por las atribuciones, las expectativas y las emociones, hasta llegar a la acción.

En las investigaciones sobre percepción causal se han empleado principalmente dos metodologías: previa información a los sujetos sobre resultados de éxito y fracaso, que pueden ser imaginados, inducidos o reales, y que pueden pertenecer a cada sujeto o a otros, en una, se pide que los sujetos expliquen las causas que han originado los resultados en formato de libre respuesta, y en la otra se suministra a los sujetos una lista de causas posibles y se les pide que tasan la contribución de cada una de ellas a los resultados según una escala (las causas se han seleccionado previamente con una experiencia piloto que ha sintetizado las principales

categorías). Aunque investigaciones realizadas en otros ambientes culturales (Grecia, Japón e India) introducen algunas causas dominantes totalmente inéditas en nuestro contexto occidental (citado en Weiner, Russel & Lerman, 1978), parece universalmente admitido que el patrón causal más documentado contempla al esfuerzo y la capacidad como causas dominantes en la explicación del éxito y fracaso académicos, junto con la suerte y la tarea. Aunque esto es fundamentalmente cierto referido a contextos de rendimiento académico, la investigación sobre atribución causal, en otros contextos, también refleja significativamente la aparición de estas causas dominantes, p.e. Feather & Davenport (1981) en contexto de riqueza y pobreza, aunque como es lógico y razonable este patrón no tiene porque ser extensible a otros contextos. En Mallorca, uno de nosotros (Vázquez, 1989) ha encontrado las siguientes causas singulares de atribución del rendimiento académico en Bachillerato: esfuerzo (49%), interés (12%), capacidad del alumno (11%), capacidad del profesor (9%), sesgos del profesor (8%) y tarea (7%).

Dimensiones causales

Para resumir toda la diversidad de causas que aparecen en la bibliografía se ha construido el concepto de dimensiones causales, que clasifican las causas según ciertas características genéricas. Weiner propone que las dimensiones más adecuadas son tres: Lugar de causalidad, Estabilidad, y Controlabilidad, que clasifican las causas según la escala bipolar interna-externa, estable-inestable y controlable-incontrolable y denominaremos taxonomía LEC. Las causas unitarias pueden ser clasificadas según cada una de estas tres dimensiones no de una manera definitiva, pero sí invariante (Weiner, 1985). Es bien conocido que los individuos muestran percepciones de la causalidad que pueden ser muy diferentes de una a otra persona (lo cual no sorprende a nadie) e incluso según el resultado obtenido (p.e. las adscripciones al esfuerzo son más estables para el éxito que para el fracaso según Dalal, Weiner &

Brown, 1985). Weiner (1983) propone que aunque la interpretación de una causa pueda variar su posición dentro de la taxonomía, la taxonomía misma es un invariante. En otras palabras, esta propuesta de Weiner pretende que el sistema de referencia de tres dimensiones causales, lugar-estabilidad-control (LEC) sea un marco de referencia absoluto para tratar los asuntos referidos al metaanálisis de la causalidad percibida. Creemos necesario subrayar aquí el alcance de esta propuesta, aunque es obvio que sólo el contraste empírico que reuna, y la potencia explicativa que sea capaz de desarrollar este paradigma, falsará suficientemente la propuesta. En base a este esquema, la Tabla 1 resume algunas de las causas específicas más notables, clasificadas mediante la taxonomía LEC.

TABLA 1. Causas percibidas clasificadas según la taxonomía LEC

TAXONOMÍA	ESTABLE		INESTABLE	
	CONTROLABLE	INCONTROLABLE	CONTROLABLE	INCONTROLABLE
INTERNA	ESFUERZO ESTABLE INTERÉS	CAPACIDAD	ESFUERZO INESTABLE ATENCIÓN	SALUD ÁNIMO HUMOR FATIGA
EXTERNA	OTROS	TAREA PROFESOR	OTROS	SUERTE PROFESOR EXAMEN

Cuando se tiene en cuenta la situación de éxito y fracaso obtenida como resultado de las atribuciones realizadas está muy bien documentado en situaciones académicas (Bradley, 1978; Zuckerman, 1979; Bernstein, Stefan & Davis, 1979; Kovenkioglu & Greenhaus, 1978; Arkin, Kolditz & Kolditz, 1983 -citados por Forsyth, 1986-) la existencia de un patrón atributivo denominado asimetría atribucional (Ross & DiTecco, 1975), benefactancia (Greenwald, 1980), egocentrismo (Forsyth & Schlenker,

1977) o egotismo (Snyder, Stefan & Rosenfield, 1978) que podría formularse así: después del fracaso, los alumnos recalcan la importancia de las causas externas, y después del éxito, tienden a enfatizar más el impacto causal de los factores internos. Por tanto, los resultados académicos actúan sobre la atribución, originando una asimetría en el patrón atributivo, que percibe el fracaso más externo que el éxito.

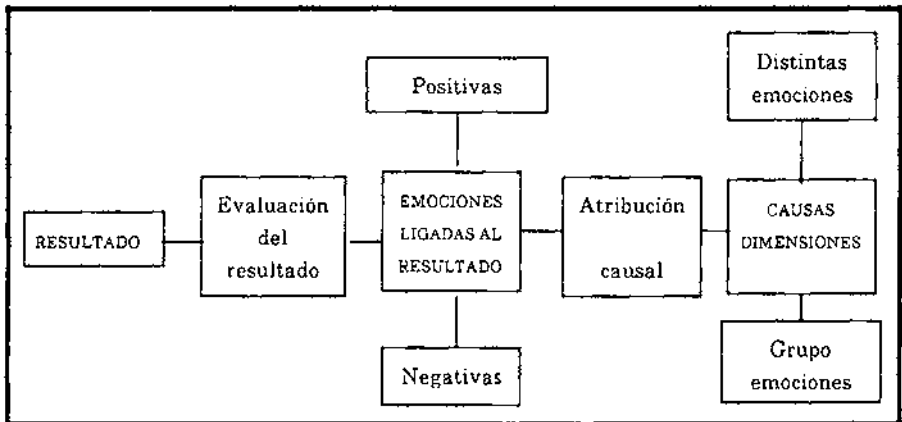
La relación entre la estabilidad, percibida como causalidad sostenida por datos empíricos extensos y consistentes, y las expectativas, podría ser formalizada en las siguientes proposiciones (Weiner, 1985): Los cambios en la expectativa de éxito que siguen a un resultado están influenciados por la estabilidad percibida de la causa del resultado. Si el resultado de un suceso se adscribe a una causa estable, entonces ese resultado será anticipado en el futuro con una certeza mayor, o con una expectativa aumentada. Si el resultado de un suceso se adscribe a una causa inestable, entonces la certeza o expectativa de ese resultado puede cambiar, o el futuro que se anticipa puede ser diferente del pasado. Los resultados adscritos a causas estables serán anticipados para repetirse en el futuro con mayor grado de certeza que lo serán los resultados adscritos a causas inestables.

La dimensión de controlabilidad de las atribuciones, en el contexto del rendimiento escolar de un estudiante, influye en la evaluación, por otros, de ese rendimiento. En general, la dimensión de controlabilidad tiene algunas consecuencias para la evaluación interpersonal.

Causalidad y emociones

La figura siguiente resume el esquema propuesto por Weiner para la comprensión del proceso motivacional que condiciona la conducta futura.

FIGURA 1. El proceso cognición-emoción según Weiner



El conocimiento del resultado de una tarea implica una primera evaluación general del mismo, en términos de éxito/fracaso, que desencadena unas emociones primitivas o apreciaciones primarias, positivas para el éxito -felicidad- y negativas para el fracaso -tristeza y frustración- que Weiner (1985) denomina 'dependientes del resultado-independientes de la atribución', porque piensa que son elicitadas por la consecución o no consecución de la meta deseada, y no por la causa percibida del resultado. Siguiendo el proceso temporal, después del resultado, el sujeto busca una causa a la que atribuye su resultado: la atribución realizada origina un conjunto diferente de emociones, etiquetadas como 'dependientes de la atribución' (causal), en tanto en cuanto son determinadas por la causa percibida del resultado. Por último, las dimensiones causales juegan también un papel preponderante: cada

dimensión causal genera un grupo característico y exclusivo de emociones. El proceso cognición-emoción así esquematizado implica un desarrollo cognitivo creciente que va generando emociones más complejas y diferenciadas. Sin embargo el propio Weiner (1985, p.560) reconoce que el asunto de las relaciones de dependencia/independencia de las emociones no está completamente aclarado. Las emociones originadas por la atribución causal realizada están resumidas en los cuadros siguientes. El primero de ellos se refiere a asociaciones entre emociones y causas singulares, en tanto que el segundo relaciona algunas de esas mismas emociones en función de las dimensionaes causales de la taxonomía LEC.

TABLA 2.- Relaciones causalidad-emociones

ATRIBUCIÓN	RESULTADO	
	EXITO	FRACASO
Capacidad Esfuerzo conste. Otros Suerte	Competencia Relajación Gratitud Sorpresa	Incompetencia Culpabilidad Ira Sorpresa

Tomada de Weiner, Russell & Lerman (1978, 1979)

Causalidad, emociones y logro académico

Para Weiner (1985, 1987) la conducta (acción) viene determinada por las atribuciones a través de las expectativas y afectos, como variables intermediarias, desencadenados por las atribuciones causales realizadas por los sujetos. Por ejemplo, un estudiante que atribuye su bajo rendimiento en Matemáticas a falta de capacidad personal, experimentará de cara al futuro una baja expectativa de éxito y probablemente sentimientos de incompetencia, baja autoestima y vergüenza que favorecerán una conducta de huida y retraimiento, que

EMOCIONES	RESULTADO	LUGAR		ESTABILIDAD		CONTROLABILIDAD	
		Int	Ext	Est	Ines	Con	Inco
Orgullo	éxito	x					
Ira	fracaso					otros	
Compasión	fracaso						x
Culpabilidad	fracaso					x	
Vergüenza	fracaso	x					x
Gratitud	éxito					otros	
Desesperanza	fracaso			x			

seguramente le proporcionarán un nuevo fracaso. Weiner, sobre todo, destaca el papel de las emociones, en un nivel similar o mayor al de las expectativas, que hasta ahora los teóricos de la atribución era lo que habían subrayado, proponiendo la secuencia pensamiento-sentimiento-acto, como eje fundamental de la Psicología. Los sentimientos resumen el pasado, suministrando una evaluación global para lo que ha sucedido, y además prescriben el futuro.

La consecuencia lógica del reconocimiento de la importancia de la atribución en la determinación de la conducta de logro futura, es la propuesta de programas de cambios de atribuciones para mejorar el rendimiento. La receta es bien sencilla: se trata de persuadir cognitivamente a los sujetos discapacitados para modificar el sentido de su atribución. En consecuencia, sus expectativas y/o sus sentimientos serán mas positivos y ayudarán a mejorar el rendimiento. En las técnicas de tratamiento el experimentador comunica a los participantes, generalmente de una manera directa, la atribución que se desea promover. Los participantes usan esta información para alcanzar alguna conclusión

causal alterando sus atribuciones de una a otra causa o de un extremo a otro de una dimensión que redundará en el mantenimiento o mejora del logro.

Las experiencias realizadas hasta la fecha con programas de entrenamiento modificando atribuciones, generalmente subrayan el cambio de una causa que genera expectativas estables de fracaso a otra neutra o activa a favor del éxito. Weiner (1985) subraya la necesidad de considerar no sólo la relación de la causa con las expectativas, sino más bien en los sentimientos engendrados por la causación negativa y la que se propone como positiva, considerando tan o más importantes los sentimientos experimentados, como las expectativas en el éxito/fracaso.

Para situaciones de fracaso, uno de los cambios atributivos más intentados en los programas es pasar de la atribución de falta de capacidad a falta de esfuerzo (Andrews & Debus, 1978; Chapin & Dyck, 1976; Dweck, 1975; Zoeller, Mahoney & Weiner, 1983), o bien a una mala estrategia (Anderson, 1983; Anderson & Jennings, 1980), o a obstáculos externos (Wilson & Linville, 1982, 1985). Se trata pues de sustituir una causación percibida interna-estable-incontrolable (capacidad), por otra interna-inestable-controlable (esfuerzo/estrategia), o externa-estable-controlable (obstáculos externos). El denominador común de estos estudios, parece proponer que las atribuciones a factores externos, inestables y/o controlables puede facilitar el rendimiento académico después del fracaso.

Bornas ha estudiado las relaciones entre el fracaso escolar y la indefensión/desamparo, aplicando técnicas de autoinstrucciones para producir el cambio atribucional en los alumnos (Bornas y otros, 1984; Bornas, 1986; Bornas, 1988). Estos resultados sugieren que los profesores deberían animar las atribuciones positivas de sus alumnos, en lugar de ratificar las causas negativas que ellos conocen. La asociación de fracasos a causas controlables (externas o inestables) puede evitar fracasos ulteriores; el énfasis en la importancia de la atribución a causas internas, para el éxito, puede asegurar el éxito continuado. El profesor, en contextos de éxito y fracaso académicos, puede desempeñar importantes funciones,

sin necesidad de planear ningún programa concreto y científico de cambio de atribución: debe hacer consciente al alumno de las causas reales y percibidas de su rendimiento, y canalizar y reorientar sus adscripciones negativas en alguno de los sentidos positivos expuestos arriba, evitando en lo posible, provocar, con su propia conducta en el aula, la inducción de adscripciones causales negativas que dificulten el logro.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, C.A. (1983). The causal structure of situations: The generation of plausible causal attributions as a function of type of event situation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19: 185-203.
- ANDERSON, C.A. & JENNINGS, D.L. (1980). When experiences of failure promote expectations of success: The impact of attributing failure to ineffective strategies. *Journal of Personality*, 48: 393-407.
- ANDREWS, G.R. & DEBUS, R.L. (1978). Persistence and causal perceptions of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70: 154-156.
- ARKIN, R.M.; KOLDITZ, T.A. & KOLDITZ, K.K. (1983). Attributions of the test-anxious student: Self-assessments in thje classroom. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9: 271-280.
- ATKINSON, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- BEM, D.J. (1967). Self-Perception: An Alternative interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena. *Psychological Review*, 74: 183-200.
- BEM, D.J. (1972). Self-Perception Theory. En L.Berkowitz (ed): *Advances in Experimental Psychology*, vol. 6, New York: Academic Press.
- BERNSTEIN, W.M.; STEPHAN, W.G. & DAVIS, M.H. (1979). Explaining attributions for achievement: A path analytic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 1810-1821.
- BORNAS I AGUSTI, X. (1988). Instrucciones causales y fracaso escolar: una revisión. *Enseñanza*, 6: 205-221.

- BORNAS, X. (1986). *Las teorías de la atribución y el desamparo aprendido y su proyección sobre los problemas de rendimiento escolar*. Tesis doctoral inédita, Universidad de las Islas Baleares.
- BORNAS, X.; COLOM, A.J.; MARCH, M.; MUNTANER, J.J. y RIGO, E. (1984). *Contribuciones a la teoría de la atribución-indefensión (Aplicaciones a la recuperación del rendimiento escolar)*. Palma de Mallorca: I.C.E. Universidad de Palma de Mallorca.
- BRADLEY, G.W. (1978). Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36: 56-71.
- CHAPIN, M. & DYCK, D.G. (1976). Persistence in children's reading behavior as a function of N length and attribution retraining. *Journal of Abnormal Psychology*, 85: 511-515.
- DALAL, A.; WEINER, B. & BROWN, J. (1985). *Issues in the measurement of causal stability*. Manuscrito no publicado, Universidad de California-Los Angeles.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- 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.
- FEATHER, N.T.; DAVENPORT, P.R. (1982). Desempleo y sentimiento depresivo: un análisis motivacional y atributivo. *Estudios de Psicología*, 12: 63-81.
- FORSYTH, D.R. (1986). An attributional analysis of students' reactions to success and failure. En R.S.FELDMAN (ed.), *The social psychology of education. Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FORSYTH, D.R. & SCHLENKER, B.R. (1977). Attributing the causes of group performance: Effects of performance quality, task importance, and future testing. *Journal of Personality*, 45: 220-236.
- GARRIDO GUTIERREZ, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J. Mayor (ed.): *Sociología y Psicología de la Educación*, Madrid: Anaya, 122-151.
- GREENWALD, A.G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35: 603-618.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- JONES, E.E. & DAVIS, K.E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 2, 219-266, New York: Academic Press.

- KEILLEY, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D.Levine (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- KOVENKLIOGLU, G. & GREENHAUS, J.H. (1978). Causal attributions, expectations and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 63: 698-705.
- KRUGLANSKI, A.W.; BALDWIN, M.W. & TOWSON, S.M.J. (1983). Delay epistemic process in attributing making, en M. Hewstone (ed.): *Attribution Theory. Social and Functional Extension*. Oxford: Basil Blackwell.
- MANASSERO MAS, M.A. (1989). *De la categorización a la atribución social. Un estudio fundamentado en estereotipos en Mallorca*, Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares.
- OSTROM, T.M. (1984). *The Sovereignty of Social Cognition*, Hillsdale N.J.: LEA.
- ROSS, M. & DITECCO, D. (1975). An attributional anlysis of moral judgements. *Journal of Social Issues*, 31: 91-109.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80: 1-28.
- ROTTER, J.B. (1971). External Control and Internal Control. *Psychology Today*, 5: 37-42 y 58-59.
- SCHACHTER, S. (1964). The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State. En L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 1, New York: Academic Press.
- SNYDER, M.L.; STEPHAN, W.G. & ROSENFELD, D. (1978). Attributional egotism. En J. Harvey, W. Ickes & R. Kidd (eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2, p. 91-117), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VAZQUEZ ALONSO, A. (1989). *Rendimiento en Bachillerato: aptitudes y atribución causal*. Tesis Doctoral, Universitat de les Illes Balears.
- WEINER, B. (1983). Some Methodological Pitfalls in Attributional Research. *Journal of Educational Psychology*, 75 : 530-543.
- WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4): 548-573.
- WEINER, B. (1987). The Role of Emotions in a Theory of Motivation, en F.Halish & J.Kuhl (eds.): *Motivation, Intention, and Volition*, pg. 21-30, Berlin: Springer-Verlag.
- WEINER, B. & GRAHAM, S. (1984). *An attributional approach to emotional development*. Cambridge: Cambridge University Press.

WEINER, B.; RUSELL, D. & LERMAN, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. En J.H. Harvey, W. Ickes & R.F. Kidd (eds.): *New directions in attribution research*, 2: 59-90, Hillsdale N.J.: Erlbaum.

WILSON, T.D. & LINVILLE, P.W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attribution Theory revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42: 367-376.

WILSON, T.D. & LINVILLE, P.W. (1985). Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49: 287-293.

ZOELLER, C.; MAHONEY, G. & WEINER, B. (1983). Effects of attribution training on the assembly task performance of mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 88: 109-112. ZUCKERMAN, M. (1979). Attribution of success and failure revisited, or: The motivational bias alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47: 245-287.

SUMMARY

This paper reviews school learning and achievement motivation from an attributional view. Weiner's theory on causal attributions, causal dimensions, emotions and consequences for success/failure achievement are exposed. Finally, implications and conclusions for learning educational practice are suggested.

Educació i Cultura
(UIB) núm. 7 1989

**EVALUACIÓN DE PROCESOS
COGNITIVOS A LO LARGO DE LA
ESCOLARIZACIÓN**

X. Bornas, J.T. Escudero, F. Serra, M. Servera

Este estudio pretende determinar de qué manera se puede controlar la incidencia del fracaso escolar, o los problemas conductuales que puedan tener los alumnos, en su etapa de aprendizaje en un centro escolar, a través de los Procesos Cognitivos.

Los procesos cognitivos estudiados son: los *estilos cognitivos*, o lo que es lo mismo la manera que tienen las personas de procesar la información que perciben; *la función reguladora del lenguaje*, que es la capacidad que tiene el lenguaje de convertirse en un controlador de la propia conducta del sujeto; y *Estrategias de solución de problemas*, que son las pautas de conducta establecidas para enfrentarse a situaciones determinadas.

La razón de haber estudiado estos procesos cognitivos es su influencia en el aprendizaje. De hecho el aprendizaje institucional se basa en la presentación de una información más o menos nueva para el alumno que ha de procesar y además con cierta economía de tiempo y esfuerzo.

El objetivo de este estudio es determinar las variables que puedan mejorar tanto el rendimiento escolar como también la integración de los propios alumnos dentro del marco escolar. Este estudio se ha realizado con 260 alumnos de la escuela pública de Sta. Ponça (Calvià), durante el curso lectivo 1987-88, bajo la dirección del Departamento de Psicología de la UIB.

A continuación se describen los procedimientos, resultados y conclusiones obtenidos en los tres apartados de este trabajo.

Evaluación de los estilos cognitivos, dependencia-independencia de campo y reflexividad-impulsividad durante la escolarización

La investigación de los estilos cognitivos (E.C.), tanto Dependencia-Independencia de campo como Reflexividad-Impulsividad (R-I), es un tema que ha demostrado su trascendencia a lo largo de los últimos años, y a partir de los trabajos de modificación del E.C. en el niño y la correspondiente mejora que se deduce, al menos en parte, del rendimiento académico, y de algunos trastornos de conducta (Palacios, 82).

Los objetivos del presente trabajo son: realizar un análisis estadísticos de la evolución de la DIC y R-I durante la escolarización y confrontar nuestros datos con los de otros trabajos previos para *a posteriori*, partiendo de esta base, comprobar la eficacia de algunos procedimientos de modificación del E.C., como las auto-instrucciones de Meichenbaum.

En general, podemos definir a los E.C. como variaciones individuales en la percepción, procesamiento y uso de la información del medio, y que da pie a la aparición de distintas estrategias de enfrentamiento ante parecidas situaciones, con una gran consistencia

intraindividual y estabilidad temporal. Los trabajos de H. Witkin serían los que iniciarían el estudio de los E. C. y concretamente de la DIC que puede ser definida, como el grado en que una persona percibe de forma analítica (Witkin et alia, 77). Haciendo un resumen de la influencia de la DIC en el campo educativo, podemos decir que los independientes de campo (I.C.) tiene un mejor rendimiento académico en asignaturas 'científicas', mientras los dependientes de campo (D.C.) parecen rendir más en 'áreas sociales'. Técnicamente se considera que los I.C. tienen una mayor capacidad de "reestructuración cognitiva" y los D.C. tienen una mayor "competencia interpersonal".

La R-I viene definida por J. Kagan como una disposición o tendencia a reflexionar *versus* otra a la impulsividad en tareas que impliquen incertidumbre de respuesta, de manera que es reflexivo áquel que presenta largas latencias y pocos errores, e impulsivo áquel que comete muchos errores con cortas latencias (Kagan. 1966). Los problemas de medición de la R-I han sido dificultosos y controvertidos, pero la aparición del test MFF-20 y las propuestas psicométricas de Salkind & Wright han venido a paliar mucho esta cuestión. La influencia educacional de la R-I demuestra ser aún mayor que la DIC, basta con decir que áquel sujeto al que se atribuye un E.C. impulsivo tiene una probabilidad mucho mayor que otro reflexivo de sufrir un fracaso escolar o padecer algunos trastornos de conducta como la hiperactividad. En general, estamos de acuerdo en que el sistema educativo actual ofrece más posibilidades a los I.C. y a los moderadamente reflexivos, sin que ello indique que lo mejor sea participar de estos E.C.; la impulsividad y la D.C. también tiene sus ventajas. No se trata, pues, de un problema de juicios de valor, sino de un problema de estrategias más adaptativas al medio (Palacios & Carretero, 82).

El trabajo de investigación se llevó a cabo en un colegio público de E.G.B. de Mallorca con una muestra comprendida entre 1º de preescolar (4 años) y 8º de E.G.B. (13 años de media).

DIC: La muestra total fue de 264 niños. Se usó el test P.E.F.T. de S. Coates (1972), el C.E.F.T. de Karp & Konstad para los cursos de 1º a 4º

de E.G.B. y el E.F.T. de Witkin para los cursos de 5º a 8º de E.G.B. (los dos últimos tests, según la adaptación de Fdez. Ballesteros et alia, 1982).

R-I: De la muestra anterior, fueron testados 214 niños entre 1º y 8º de E.G.B. con el test MFF-20 de Cairns & Cammock (1978), mientras para 47 preescolares se usó una forma abreviada del MFF-20 de 10 ítems (concretamente estos; 1,2,3,6,7,11,12,13,15,16). La R-I es conforma barajando dos variables; errores y latencias. El MFF-20 consta de 20 ítems, del cual se extrae una media de errores y otra de latencias (el tiempo que transcurre entre la presentación de un ítems y la primera respuesta del sujeto) y un índice general de impulsividad.

Todos los tests fueron administrados de forma individual y el tratamiento estadístico se elaboró según las recomendaciones de J. Amón (1984) y siempre con un riesgo alfa = 0.05 (si no se indica lo contrario).

El resumen de los resultados puede estudiarse al final de este apartado. En principio, sobre la R-I podemos decir que destaca el hecho de que los errores descienden sistemáticamente a medida que aumenta la edad; sin embargo, se forman tres grupos entre los cuales no hay diferencia en la media de errores; el primero lo forman 1º y 2º de E.G.B., el segundo 4º, 5º. y 6º y, por fin, el tercero, 7º. y 8º.. En este caso 3ero. constituye un grupo por si sólo, pero puede deberse probablemente a problemas de muestreo y no a una realidad estadística. La curva de la media de latencias, no sigue esta pendiente, sino que es sinuosa, agrupándose los cursos en estos tres bloques; uno formado por 1º y 2º, 3º y 6º de E.G.B. (la media más baja); el segundo por, 5º y 7º, y el tercero por 4º y 8º (la media más alta). No se han encontrado diferencias en la variable sexo ni en errores ni latencias, aunque a partir de 5º los errores de las niñas son siempre progresivamente superiores y, exceptuando 1º y 8º, las latencias de los niños son algo inferiores en todos los cursos.

Utilizando el procedimiento de división entre las medias de errores y latencias para definir la R-I, el porcentaje medio de individuos "no clasificables" es del 27.03%, siendo el 8º el curso donde este porcentaje de impulsivos es mayor que el de reflexivos (en 4º de E.G.B. hay igualdad)

y, exceptuando 5º y 8º, hay siempre un porcentaje superior de niños impulsivos que no niñas (en 6º hay igualdad).

Los coeficientes de correlación de Pearson (véase la tabla B;) son consistentes con la mayoría de trabajos anteriores (Palacios, 1982), siendo claramente bajo en 8º E.G.B. Los coeficientes Alfa, de consistencia interna, tanto de latencias como errores se han calculado en 2º, 5º y 8º de E.G.B.; sobre sus resultados cabe indicar que el de latencias es muy alto en los tres cursos fluctuando entre 0.96 y 0.98, el de errores se mantiene alto en 2º y 5º siendo de 0.72, pero baja mucho en 8º de E.G.B. quedándose sólo en 0.54.

La prueba de los 10 ítems del MFF-20 se pasó a 47 niños de preescolar (con una media de 4.6 años) y dió estos resultados:

MED. ERRORES = 20.60	D.T. = 5.35	Coef. Alfa = 0.24
MED. LATENC. = 5.56	D.T. = 2.81	Coef. Alfa = 0.96

El coef. de Pearson (entre medias y latencias) fue de -0.45, con ello y con el Alfa de errores queda claro que es desaconsejable el uso de formas abreviadas del MFF-20.

Sobre los resultados de la DIC, podemos decir que los grupos que se forman sin diferencias de medias entre ellos son; por una parte, los dos de preescolar, y por otro, 6º, 7º y 8º de E.G.B. (riesgo alfa = 0.01), en todos los demás aparecen diferencias de medias, siendo siempre la tendencia a aumentar la I.C. con la edad. No hay diferencias de medias por sexo, ni en preescolar, ni de 1º a 4º de E.G.B.; éstas aparecen en 5º y 6º, tal como prevén otros trabajos citados por Carretero (1982), pero desaparecen en 7º y 8º, en contra de las previsiones de los mismos trabajos.

Comparando las medias de nuestra muestra de preescolar con las baremaciones del P.E.F.T., nuestros sujetos tienden siempre más a la I.C. de forma significativa (excepto en la media de las niñas de 5 años, donde no hay diferencias). En cuanto al C.E.F.T., nuestras muestras y las baremaciones coinciden en todas las edades, con la importante excepción de nuestra muestra de 8 años donde los sujetos tienden mucho más a la I.C., de forma significativa. Haciendo la misma comparación con las

baremaciones del E.F.T., aparecen ya deferencias a los 10 años, se acentúan a los 11 y 12 años, siendo únicamente no significativas a los 13 años. En resumen, pues, todas las puntuaciones de nuestras muestras, significativamente o no, tienden más a la I.C. que las respectivas baremaciones; resultado que puede ser importante cara a futuras investigaciones en las Islas y cara a la búsqueda de explicaciones de estas diferencias, que en gran parte deben encontrarse en los programas educativos del propio colegio.

Respecto a la R-I, debemos recordar, que aunque la reflexividad aumente con la edad, esto es más debido a la disminución progresiva de errores que no al aumento de las latencias, que mantiene una desigual progresión respecto a la edad. El MFF-20 demuestra ser débil con los niños de 8o de E.G.B., debido que el nivel de errores ya es tan bajo a esta edad que no resulta discriminativo. Hemos confirmado, por otra parte, que no existen en este E.C. diferencias por sexo en ningún curso, y nos unimos a la recomendación de trabajar mejor con el índice de R-I de Salkind & Wright para no perder la información que supone la división de las medias, que, aún así, es conveniente realizar (Palacios, 1982).

CURSO E.G.B.	ERRORES				Coef. Pears Rel.	LATENCIAS		P.E.F.T. C.E.F.T. Presc. 1° a 4°			E.F.T. 5° a 8°
	SEX	N	MED.	D.T.		MED.	D.T.	N	MED.	D.T.	
1° Pr. (4 años)	Var.							16	15.44	2.40	
	Hem.							8	17.37	3.53	
	Tot.							24	16.08	2.97	
2° Pr. (5 años)	Var.							10	18.50	2.54	
	Hem.							18	17.94	3.52	
	Tot.							28	18.14	3.22	
1° (6 años)	Var.	14	30.9	8.45		10.83	5.25	13	6.77	2.72	
	Hem.	14	26.7	7.40		9.62	3.23	12	7.67	1.37	
	Tot.	28	28.8	10.2	-0.65	10.22	4.41	25	7.20	2.23	
2° (7 años)	Var.	12	31.5	11.6		10.53	4.55	12	11.08	3.59	
	Hem.	13	28.5	9.25		11.22	5.30	13	11.69	4.68	
	Tot.	25	30.0	10.5	-0.78	10.84	4.96	25	11.91	3.99	
3° (8 años)	Var.	20	23.3	8.20		11.00	3.62	22	17.95	4.30	
	Hem.	16	23.3	7.30		12.38	5.82	17	16.82	3.79	
	Tot.	36	23.3	7.82	-0.61	11.60	4.75	39	17.46	4.13	
4° (9 años)	Var.	15	17.9	10.9		16.96	6.96	15	17.67	4.81	
	Hem.	10	14.2	6.91		18.58	8.53	10	19.40	2.94	
	Tot.	25	16.4	9.72	-0.73	17.61	7.67	25	18.36	4.25	
5° (10 años)	Var.	7	16.2	8.14		13.59	4.37	7	90.82	41.46	
	Hem.	19	16.5	6.83		14.97	6.90	19	117.9	36.32	
	Tot.	26	16.5	7.21	-0.73	14.60	6.35	26	110.6	39.65	
6° (11 años)	Var.	12	17.1	9.78		11.85	4.34	12	62.37	28.33	
	Hem.	13	18.2	7.15		12.50	6.64	13	86.62	30.07	
	Tot.	25	17.7	8.53	-0.67	12.19	5.66	25	74.98	31.66	
7° (12 años)	Var.	16	10.4	6.20		14.27	5.43	15	63.24	32.08	
	Hem.	10	10.9	4.61		15.15	5.78	7	73.45	33.17	
	Tot.	26	10.6	5.65	-0.61	14.60	5.59	22	66.49	32.78	
8° (13 años)	Var.	8	7.50	3.97		21.81	8.92	9	52.52	22.17	
	Hem.	16	8.75	4.26		16.47	6.81	16	63.35	21.53	
	Tot.	24	8.34	4.24	-0.48	18.25	7.99	25	59.45	22.37	

Nota 1: Los resultados de Preescolar con 10 Items del MFF 20 se comentan en el propio apartado de RESULTADOS.

Función reguladora del Lenguaje

Haciendo una revisión bibliográfica dentro del tema del lenguaje, hemos constatado que uno de los aspectos que más se ha trabajado últimamente es el referido al denominado "Lenguaje Privado".

De los resultados obtenidos en las distintas investigaciones realizadas, se deduce que hay más controversia que acuerdo al respecto; de ahí que uno de uno de los objetivos principales de esta investigación sea intentar aportar datos que ayuden a clarificar el tema. También y como han referido distintos autores que han trabajado el tema (Díaz & Padilla, 1985; Frauenglass & Diaz, 1985), esa disparidad de resultados surge de las dificultades metodológicas encontradas a la hora de realizar este tipo de investigación; por lo que otro de los objetivos propuestos, ha consistido en desarrollar un método de evaluación capaz de paliar dichas dificultades.

El planteamiento teórico que sustenta esta investigación viene dado por dos vertientes: 1) Por un lado, están los estudios realizados desde el campo de la "teoría del aprendizaje social" con niños que presentaban problemas de autocontrol (conocidos como "impulsivos"), en donde se sugerían entre otras cosas, la importancia de las estrategias cognitivas y de la "mediación verbal" para el control de la conducta no verbal (Reese, 1962; Flavell, Beach & Chinsky, 1966; Bem, 1971, Meichenbaum, 1977); y, 2) Por otro lado, los estudios que provienen de la denominada "Psicopedagogía soviética", con autores como Vygotsky y Luria, con su hipótesis del "Lenguaje como función reguladora de la conducta", que ha producido especial controversia con las observaciones recogidas por Piaget y su "Lenguaje Egocéntrico", motivando este auge investigador sobre el tema.

En cuanto a la investigación en sí, ésta se puede dividir en dos fases: a) La primera consistió en determinar el nivel psicolingüístico de los niños objeto de estudio (n=138 niños que realizaban los cursos de Preescolar, 1º, 2º y 3º de E.G.B. en un colegio público de Mallorca) para lo cual, utilizamos el test ITPA ("Illinois Test of Psycholinguistic Abilities") que evalúa las funciones psicolingüísticas implicadas en el proceso de

comunicación y, consecuentemente la detección de trastornos de aprendizaje; y b) La segunda en donde se enfrentó a cada niño ante unas situaciones problemáticas (éstas fueron de tres tipos: 1) Ordenar Historietas, 2) Juegos Educativos "Mini-Arco" y "Arco" y, 3) Juego Libre) con la condición fundamental expresada por el pasador al niño de que éste debía decir en voz alta todo lo que estuviera haciendo. Siendo estas situaciones grabadas en video y cassette para su posterior análisis.

Obtuvimos por un lado, las puntuaciones directas del test, centiles y la edad psicolingüística de cada niño, así como la media de cada grupo de edad y, por otro lado, las verbalizaciones de cada niño durante la realización de las tres situaciones problemáticas, que fueron posteriormente transcritas y codificadas en una serie de categorías según el sistema clasificatorio extraído de los trabajos de Frauenglass & Diaz, 1985 y Siguan, Coloman & Vila, 1986.

Los resultados obtenidos en el test, nos muestran, en todas las edades objeto de estudio, a un gran número de niños que obtienen unas puntuaciones directas bajas, lo que les lleva a obtener una edad psicolingüística que esta por debajo de su edad cronológica; y ello se traduce en las medias grupales, que también son bajas comparadas con la puntuación a partir de la cual estan o superan su edad cronológica, psicolingüísticamente hablando. (Ver Tabla F: Medias).

En cuanto a las verbalizaciones obtenidas de las situaciones experimentales planteadas, hemos encontrado una tendencia a acumularse las puntuaciones en todos los cursos en algunas de las categorías propuestas, como es el caso de "Descripción de Actividades Propias", "Movimientos de Labios" y "Cuchicheos", donde la mayoría de los niños, por no decir todos, puntúan.

Asimismo se observa que los niños de 1º, 2º y 3º de E.G.B. puntúan en alguna ocasión en otras categorías donde los niños de Preescolar (4 y 5 años) no puntúan, como es el caso de las categorías "Descripción de Materiales", "Incertidumbre en la Descripción de Materiales", "Verbalización de Planes", "Autorefuerto" y "Fabulación".

También es de destacar, que a medida que aumenta la edad, el número de verbalizaciones de "Descripción de Actividades Propias" aumenta y, es significativo también que el número de apariciones de "Movimiento de Labios" y "Cuchicheos" es bajo en Preescolar 4 años, va en aumento en Preescolar 5 años y 1º de E.G.B. y disminuye en 2º y 3º de E.G.B. (Ver tablas 1, 2, 3, 4, 5).

TABLA F: MEDIAS

CURSOS	C.A.		C.V.		A.V.		B.V.		I.C.	
	Xt	Xg	Xt	Xg	Xt	Xg	Xt	Xg	Xt	Xg
PREESCOLAR 4	22	13,79	12	11,33	12	12,70	26	22,04	12	9,04
PREESCOLAR 5	30	18,00	16	14,95	19	13,87	33	29,66	16	12,2
1º E.G.B.	40	21,93	18	18,16	22	14,00	42	31,71	20	18,1
2º E.G.B.	43	23,60	20	17,80	26	14,92	49	43,24	24	21,7
3º E.G.B.	45	27,76	22	19,02	28	15,47	57	53,70	26	24,6

Xt = Puntuación directa necesaria para alcanzar la edad psicolingüística correspondiente a cada uno de los cursos. Xg = Media de puntuaciones directas obtenidas en cada curso.

De todo ello cabría sacar algunas conclusiones: la tendencia a puntuar todos los niños en categorías como "Descripción de Actividades Propias", "Movimientos de Labios" y "Cuchicheos" apoyan la participación del lenguaje en la realización de actividades.

El hecho de que todos los niños puntuen, y en mayor medida con el aumento de la edad, en categorías como "Descripción de Actividades Propias" y "Descripción de Materiales", apoya la hipótesis de nuestra investigación: La Función Reguladora del Lenguaje.

El que las puntuaciones en categorías como "Movimientos de Labios" y "Cuchicheos" disminuyan con el aumento de la edad, parecen

indicar, tal como indica Vygotski (1962) de que el lenguaje con la edad no desaparece sino que se interioriza y se convierte en "pensamiento verbal".

Si como parece ser, el lenguaje cumple esa función reguladora de la conducta, a nivel educativo el trabajo debería ir encaminado a ensayar a los niños a regular su propia conducta para que actuaran más eficazmente sobre el ambiente en distintas situaciones, no sólo escolares; es decir que los programas educativos mas que enseñar al niño "qué tiene que pensar", como ocurre o ha ocurrido hasta ahora normalmente en la mayoría de los centros educativos, tendrían que enseñar "Cómo tienen que pensar", consiguiendo de esa forma, por un lado proporcionar al niño estrategias útiles y adecuadas a cada situación, sea ésta enmarcable o no en el contexto educativo y; por otro lado optimizar el desarrollo cognitivo del niño; de tal forma que este tipo de programas además de mejorar las estrategias cognitivas de los niños, pueden ayudar a resolver algunos de los problemas que muchos profesores plantean en sus clases con los denominados niños "impulsivos o hiperactivos".

Solución de problemas sociales

Los estudios sobre solución de problemas se basan principalmente en los trabajos de D'Zurilla & Golfried (1971), en los que se desarrolla un algoritmo teórico. Este algoritmo define las fases que tienen lugar en el proceso de resolver un problema como son: definir la situación e identificar la información relevante al caso, plantear alternativas (posibles soluciones), prever las consecuencias y definir las pautas de conductas.

El estudio que aquí nos ocupa, aplica este algoritmo a situaciones problemáticas de tipo social, McClure (1978). Dichas situaciones consisten en una serie de ítems extraídos del CABS (Children Assertive Behavior Scale) un cuestionario de asertividad, Michelsen & Kazdin (1987), en los que se solicita a los sujetos que identifiquen cada uno de los elementos del algoritmo. Se registran por una parte las estrategias de los sujetos en la

Tabla

HE EN DN ON DA DA DA VP O ARE WF I FEB ML CPH
INC RAC INC RAC INC RAC

TABLA 1

JULIAN BARTEL SOLDADO	1				11									4	11
ELISA MUÑOZ GROENERDIE	5	3			28	18				3				5	12
VIRGILIO SANCHEZ NOGUERA	1	5			3									4	3

TABLA 2

CHRISTIAN BARTEL SOLDADO	2													17	3
VERÓNICA GONZÁLEZ VALIENTE	1				22	2								22	22
ESTEFANIA DÍAZ GARCÍA	3				18	2		3						18	21

TABLA 3

EVA BARAJAS SARDANA	2	8	1		39	2	1	13		3				4	16
ALEX BARAJAS MAJERA		11	1		3									25	3
VALERIO CABALLERO MANCILLA														13	1
NOELIA DEL BARCO MOBENO	2	11	1		27	3	1							22	13

TABLA 4

FERNANDO ALCARAZ ONIESTE	2				42	13		1		7				3	2	6
SARA ANGELES PULIDO	2	11			22	3		10						4		
ADINOA BARAJAS MAJERA	1	7	2		15	11				1					14	
ANTONIO BORDOY PUGA	13	7	4		7	1				1	1			4	17	1

TABLA 5

BEATRIZ AGUILAR CUEVAS	1	3			38	12								1	17	3
MIGUEL A. CAMPOS LINDE	25	3			84	20	2			1				8	3	3
M. ANGELES CABRASCO MARTOS					18	13		1						8	1	
VICENTE GUERRERO MERINO	16		1		16	2		2			1			7	5	

resolución de problemas y por otra en las habilidades sociales que se utilizan en situaciones similares.

Las situaciones sociales planteadas en el cuestionario están clasificadas en cinco áreas que pueden considerarse como representativas de las actividades sociales que pueden presentarse a los escolares en relación con sus compañero. Estas son A) expresar y recibir sentimientos, B) hacer o responder a preguntas, C) recibir o emitir críticas, D) Expresión y aceptación de elogios, E) inicio y mantenimiento de una conservación. En cada ítem se pregunta al sujeto qué alternativas propone para resolver la situación, que elijan la alternativa que considere mejor y plantee las razones que ha tenido en cuenta para realizar dicha elección.

249 alumnos de E.G.B. de un colegio público de edades comprendidas entre los 4 y 14 años. 123 chicos y 126 chicas respondieron al cuestionario, obteniendo dos registros: Un primer registro de habilidades sociales recoge las puntuaciones obtenidas en el cuestionario según el tipo de respuestas que den los sujetos asertivas, pasivas, o agresivas. En el segundo registro se recogen los pasos seguidos por los alumnos en el algoritmo de resolución de problemas.

Las puntuaciones obtenidas en el primero de los registros, es decir, de Habilidades Sociales se han evaluado en grupos según el nivel o curso académico de los alumnos. En este sentido se han podido observar que en los primeros cursos (alumnos de 4, 5 y 6 años) las respuestas que se obtienen en el cuestionario son bastante dispares, el 35% de las respuestas o alternativas planteadas por los alumnos suponen respuestas asertivas; un 40% de las alternativas planteadas por estos alumnos son pasivas mientras que el 25% son respuestas de tipo agresivo. En los cursos y edades superiores las respuestas predominantes 55%-70% son respuestas de tipo asertivo; mientras que las respuestas pasivas suponen un 15-30%, y las respuestas agresivas permanecen en un estrecho margen de 15%-20%. (Ver tabla A).

En cuanto al registro de las respuestas obtenidas en el cuestionario referentes a la estrategia de solución de problemas se realizó un índice promedio de los diez ítems del cuestionario para cada alumno en

cada una de las fases del algoritmo. Según los cuales el 60%, 70%, 65%, 59% de los alumnos de los primeros cursos (4, 5, 6 y 7 años respectivamente) presentan ciertas dificultades en algunos de los elementos del algoritmo apenas hay elementos o respuestas de definición del problema sólo un 20% de los casos, y en el 85% de los casos de las alternativas propuestas no se han previsto ni estudiado sus posibles consecuencias.

En los cursos y edades superiores sólo de un 10% a 30% de los alumnos presenta una estrategia incompleta, en estos cursos la media de alternativas por problema y alumno aumentan a un 2.9, mientras que en los primeros cursos apenas llegaba a un 1.3. El porcentaje de alternativas pensadas con sus posibles consecuencias aumenta a un 60%.

Conclusiones: Los resultados expuestos en este poster, muestran como en este estudio longitudinal el desarrollo de respuestas asertivas va acomodandose a medida que aumenta la edad de los sujetos. Se observa como a partir de los 7-8 años las conductas asertivas predominan ampliamente en el repertorio de respuestas expresadas por los alumnos, mientras que se mantiene en un nivel bajo el número de las respuestas que representan una mayor dificultad de integración social.

Las estrategias que utilizan los alumnos se parecen más al modelo teórico a medida que aumenta la edad de los mismos. A partir de los 8-9 años aparecen las estrategias más completas aunque no en todos los casos se consiguen estrategias óptimas de respuesta a los problemas.

Las variables aquí registradas, habilidades sociales y estrategias de solución de problemas, inciden tanto en el rendimiento escolar como en la integración social de los escolares en el medio educativo. Ambos temas son de gran importancia en el desarrollo educativo actual. Como hemos observado en las primeras edades de la escolarización, las habilidades sociales como la solución de problemas, son recursos que no están muy desarrollados y que en edades posteriores no están totalmente generalizados. De hecho la elaboración de programas específicos de entrenamiento en solución de problemas en escolares conlleva el aprendizaje de estrategias y el aumento del rendimiento escolar, mejor si se integra en los programas de estudio.

Agradecimientos

A los alumnos de 3o de Psicología (87-88) de la U.I.B.

Al profesorado y alumnado del colegio público de Sta. Ponça.

BIBLIOGRAFÍA

- AMON, J.; *Estadística para psicólogos*, 2. Ed. Pirámide, Madrid 1984.
- CARRETERO, M.; *El desarrollo del estilo cognitivo Dependencia-Independencia de Campo*. *Infancia y Aprendizaje*, 1982; 18, 65-82.
- CAIRNS, E. & CAMMOCK, T.; *Devolment of a more reliable version of the Matching Familiar Figures Test*. *Developmental Psychology*, 1978; 5, 555-560.
- COATES, S.; *Preschool Embedded Figures Test*. Consulting Psychologist Press, Palo Alto, California 1972.
- DIAZ, R. M. & PADILLA, K. A.; *Teoría e investigaciones empíricas sobre el lenguaje privado*. *Anuario de Psicología*, 1985; 33, 45-58
- D'ZURILLA, T.; GOLFFRIED, H.; *Problem Solving and behavior modification*. *Journal of Abnormal Psychology*, 1971; 107-129.
- FRAUENGLASS, M. H. & DIAZ, R. H.; *Self-regulatory function of children's private speech: A critical analysis of recent challengees to Vygotski's theory*. *Developmental Psychology*, 1985; 21, 357-364.
- FRY, P.S.; ADDINGTON, J.; *Comparison of social problem solving of children from open and traditional classrooms: A two-year longitudinal study*. *Journal of Educational Psychology*, 1984; 76, 318-329.
- KAGAN, J.; *Developmental studies in Reflection-Impulsivity*. En A. Kidd & Rivoire (Edit.), *Perceptual development*. International Universities press, New York, 1966; pág. 487-522.
- McCLURE, L. F.; CHINSKY, J. M. & LARCEN, S. W.; *Enhancing social problem-solving performance in an elementary school setting*. *Journal of Educational Psychology*, 48, 504-513.

- MEICHENBAUM, D.; *Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización*. *Análisis y Modificación de Conducta*, 1981; 7, 14-15, 85-113
- MICHELSSEN, L. & KAZDIN, A. E. *Entrenamiento en habilidades sociales para niños*, Martínez Roca, Barcelona 1987.
- PALACIOS, J.; *Reflexividad-Impulsividad*. *Infancia y Aprendizaje* 1982; 17, 29-69.
- PALACIOS, J. & CARRETERO, M.; *Implicaciones educativas de los estilos cognitivos*. *Infancia y Aprendizaje* 1982; 18, 83-106
- PIAGET, J.; *The language and thought of the child*. Routledge & Kegan Paul, London; 1926.
- SALKIND, N. J. & WRIGHT, J. C.; *The development of Reflection-Impulsivity and cognitive efficiency; and integrated model*. *Human Development* 1977; 20, 377-387.
- TEST DE FIGURAS ENMASCARADAS. Ediciones TEA, Madrid 1982.
- VYGOTSKY, L.; *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT press, Cambridge 1962.
- WITKIN, H. A.; MOORE; GOODENOUGH, D. R.; COX: *Field dependence and field independence, cognitive styles and their educational implications*. *Review of Educational Research* 1977; 47, 1-64.
- WITKIN, H. A. & GOODENOUGH, D. R.; *Estilos Cognitivos. Naturaleza y Orígenes*. Ed. Pirámide, Madrid 1981.

Educació i Cultura

(UIB)

núm. 7

1989

INFLUENCIA DE LA MADUREZ PER- CEPTIVA VISUAL Y VISIOMOTORA EN LA TECNICA DE INICIACION A LA ESCRITURA "LE BON DEPART"

V. Nuño Marijuan

INTRODUCCIÓN

Los dos grandes canales de acceso de la información que procesa todo individuo son la vista y el oído. De ello proviene la gran preocupación por determinar el funcionamiento y las implicaciones en el conocer y actuar humanos de la percepción visual y auditiva.

El aprendizaje escolar está prácticamente determinado por la percepción visual, por la auditiva, por la motricidad, por la inteligencia y la afectividad. Para analizar una conducta de aprendizaje hay que pensar en el niño como en una "máquina volitiva" y en la naturaleza de la tarea de aprender.

Referidos al sujeto, el estudio de la percepción visual y auditiva implican el análisis del input; el de la inteligencia nos daría la valoración a la capacidad de procesamiento de esa información; y la motricidad, (observable o no), nos explicaría el output. La afectividad, parafraseando a Piaget -sería el motor que hace funcionar esa máquina.

La otra parte que interviene en el acto del aprendizaje -la materia a aprender- determina con su naturaleza, las exigencias y conductas adaptativas del sujeto en aras de una funcionalidad y economía. Así, en el aprendizaje de la escritura, el peso de la percepción visual y de la motricidad es casi exclusivo, sin embargo en la lectura no se puede prescindir de la percepción auditiva. De este modo es importante analizar el nivel de exigencias de cada tarea, a modo de "profesiograma", a fin de estimular las aptitudes precisas en el sujeto.

Los aprendizajes instrumentales (lectura, escritura y cálculo), por ser prematuros suelen asociarse a "carentes de dificultad". Nada más lejos de la realidad. Son difíciles para niños normales inmaduros y sobre todo para infradotados (deficientes o lesionados).

A menudo nos encontramos con fracasos escolares, tomados por mal dotados, que son falsos deficientes y que sencillamente se desfasaron porque esos aprendizajes instrumentales los realizaron mal: se hicieron sin maduración previa, a destiempo o con métodos o procedimientos poco adaptados a los sujetos. Aquí pretendemos sólo poner de manifiesto la relación que existe entre lo que tradicionalmente se ha considerado como "percepción visual" y/o "visiomotricidad" en el "diagnóstico psicológico" y el desempeño que tendría un niño en la "terapia" o "aprendizaje" de la escritura.

El diagnóstico y sus relaciones con la profilaxis o con la terapia

De los aprendizajes básicos o instrumentales, el de la escritura está muy determinado por el grado de madurez de la VISOMOTRICIDAD, de la percepción visual y de la capacidad motriz fina. Los dos momentos

del proceso que va del diagnóstico a la terapia lo llevan a cabo el psicólogo y el pedagogo.

El psicólogo ha de tener una constante preocupación por relacionar las pruebas de diagnóstico con las de terapia o profilaxis, so pena de hacer de los diagnósticos psicológicos papel mojado. Por este motivo se diseñó este trabajo. Las pruebas de diagnóstico (Gestalt Bender y Reversal) han sido relacionadas con otra profilaxi-Terapia (Le Bon Départ). Pero, ¿por que fijarse en Le Bon Départ?

El método de iniciación a la escritura Le Bon Départ, constituye una variante acertada de la educación psicomotriz en el niño, que tiende a perfeccionar, fundamentalmente, los movimientos finos de la mano y los dedos, tan necesarios en la práctica de la escritura.

La habilidad de haber globalizado las percepciones visuales con la motricidad manual y digital, con las percepciones auditivas, con la orientación espacio-temporal y con el ritmo, a través de canciones que son gráficamente representadas (8) en estructuras rítmicas visuales, constituye el principal valor educativo e instructivo, que dicho instrumento tiene en la facilitación de los procesos de maduración global del niño. Este método es empleado como sistema de maduración normal para la escritura en preescolar (profilaxis) y para la recuperación de trastornos grafomotores en niños de educación especial (terapia).

Por otra parte, la copia de láminas de este método podría servirnos para discriminar a los niños problemáticos de los que no lo son, pero constituiría un test antieconómico, empleado con fines diagnósticos, por su excesiva longitud. Instrumentos de parecida longitud están corriendo parecida suerte, porque, aunque son fiables, son costosos en tiempo y en material (1).

De ahí nuestro intento de buscar tests cortos, económicos y fiables que correlacionen con las pruebas que luego servirán de recuperación. Creemos haber encontrado esas pruebas, al menos alguna de ellas: El test Reversal, de Edfeldt y el Gestalt Bender, en la versión de Koppitz). Estos dos parecen los más válidos de los validados, no sólo por su buena correlación con el criterio (desempeño en Le Bon Départ), sino por la

economía que suponen, el primero por poder ser administrado grupalmente y el segundo por ofrecer un tiempo de aplicación muy pequeño (6-8 min.). Hay que advertir, que en Le Bon Départ las puntuaciones fueron obtenidas sumando los aciertos del desempeño de las 28 láminas (ANEXO), calificándose cada acierto con un punto.

La tarea consistió en reproducir gráficamente las 28 láminas, en papel encuadrado al efecto. El estímulo a copiar eran unas láminas gigantes, creadas ad hoc, de 0,45 x 0,45 mts. que se expusieron en la clase, de una en una, durante un tiempo variable, hasta que la copiaron al menos el 95% de los niños. Si se observa, la tarea es muy similar a la que realizan cuando copian las láminas del Bender, así que la correlación era esperada. También conviene señalar que la tarea que realiza el niño en el Reversal es más perceptiva y menos visomotora.

Finalmente es preciso tener presente que las correlaciones entre el Gestalt y el resto de los tests son negativas porque en él se puntúan los errores. En el resto de los tests se puntúan los aciertos.

Muestra empleada

La muestra de la experimentación estuvo formada por 141 niños y niñas que cursaban primer nivel de básica. Perteneían a 4 clases de dos colegios públicos de una zona urbana de clase media-baja del barrio de las Delicias (Valladolid). La aplicación de las pruebas que se realizó en el último trimestre del curso 81-82. Los objetivos, que eran varios, englobaban los que aquí nos ocupan.

Objetivos de este estudio

Se pretendió fundamentalmente dos cosas:

1ª.- Determinar i el desempeño en el método Le Bon Départ continúa siendo discriminativo entre los alumnos del primer nivel de enseñanza básica, después de haber transcurrido casi un curso al menos, y en

algunos otros, además, los años de preescolar, donde se trabajan estos objetivos. A su vez este objetivo englobaba otros dos: a) calcular el valor discriminativo de cada ítem y saber el grado de dificultad que presentaba cada uno de ellos.

2ª.- Buscar pruebas válidas y económicas para determinar la madurez grafomotriz y que entroncasen bien con las pruebas empleadas en la recuperación.

Para resolver los dos primeros objetivos se realizó un análisis de ítems del método L. B. D., dividiendo el grupo por la mediana y calculando el valor discriminativo de cada ítem. Para el último objetivo se diseñaron correlaciones momento-producto de Pearson para el Reversal y Gestalt respectivamente con el criterio, Le Bon Départ.

Finalmente, aprovechando el material de aplicación se correlacionaron también los tests predictores entre sí, y uno de ellos (el Gestalt) con el Raven color, con fines de simple curiosidad, pues la relación con la inteligencia ya está demostrada. (Se adjuntan los resultados a los de las otras correlaciones en el gráfico núm. 1).

CONCLUSIONES

1.- El Test Reversal y el Gestal Bender constituyen dos pruebas idóneas de diagnóstico de la madurez para la iniciación a la escritura y de pronóstico del desempeño futuro.

2.- El Test Reversal es el que tiene mayor validez de pronóstico, según se desprende el coeficiente obtenido.

3.- Reversal y/o Gestalt son a diagnóstico com Le Bon Départ es a terapia o profilaxis.

4.- A pesar de que los 3 test servirían para el diagnóstico, sólo L. B. D. sirve para la recuperación. Por el contrario los otros dos son más económicos para el diagnóstico.

5.- El análisis de ítems de la prueba Le Bon Départ permite ordenar aquellos según su dificultad, atendiendo a la diferencia de

porcentajes de aciertos entre los dos grupos establecidos, permitiendo establecer una graduación estadística de toda la prueba. (Cuadro núm. 3)

6.- De los 28 items son discriminativos 25. Es decir, 25 sirven para discriminar a los buenos de los malos alumnos.

Es preciso señalar, no obstante, que los 3 items que no discriminan en estas circunstancias (último trimestre del curso escolar), pudieran hacerlo en otras (por ejemplo al inicio del mismo), momento aquel inicial en el que esos niños rezagados suelen presentar mayores diferencias respecto a los otros, diferencias difuminadas más tarde en función de la maduración y el aprendizaje.

EXPLICACION DE ABREVIATURAS DEL CUADRO NÚM. 3

Item N. (Corresponde al de cada una de las 28 láminas presentadas en el ANEXO)

- N_1 Cantidad de sujetos que aciertan ese item en el grupo superior
 N_2 Cantidad de sujetos que aciertan ese item en el grupo inferior
 P_1 Porcentaje de sujetos correspondientes a N_1
 P_2 Porcentaje de sujetos correspondientes a N_2
 P_1-P_2 Diferencia de porcentajes
 S Dif Error tipo de la diferencia

La siguiente columna constituye la razón crítica

La última columna señala si el item es discriminativo o no.

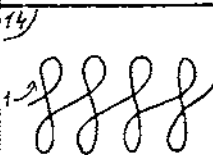
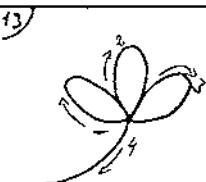
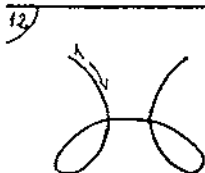
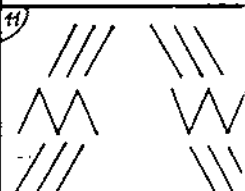
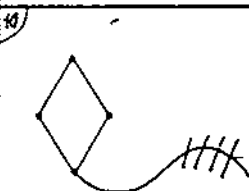
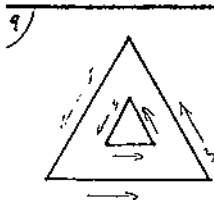
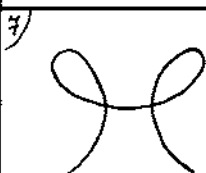
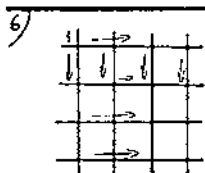
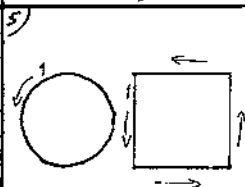
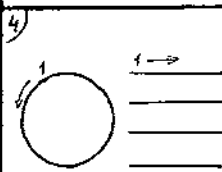
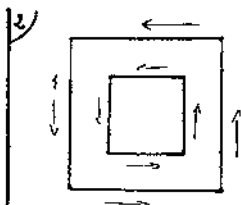
CARACTERISTICAS ESTADISTICAS DEL GRUPO

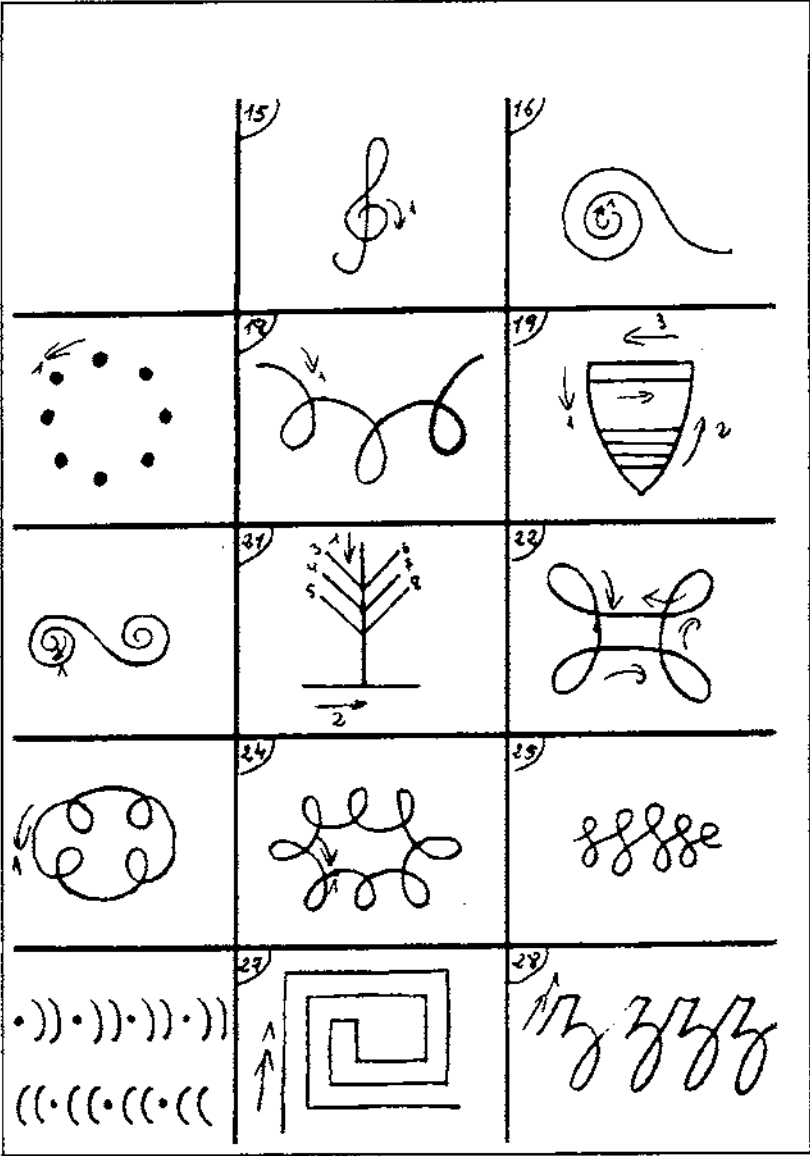
PRUEBA	N	X	S
GESTALT BENDER	141	5,88	3,16
REVERSAL	141	78,6	2,02
LE BON DEPART	141	20,21	1,9

ANÁLISIS DEL VALOR DISCRIMINATIVO DE LOS ÍTEMS DEL MÉTODO DE DIFERENCIACIÓN A LA ESCRITURA "LE BON DÉPART"

Item Nº	grupo superior		grupo inferior			\bar{D} Dif	P1-P2	
	N1	P1	N2	P2	P1-P2		\bar{D} Dif	
1	65	77	64	76	1	6,54	0,15	NO
2	78	92	71	84	8	4,97	1,60	NO
3	68	80	43	51	29	6,98	4,15	SI
4	55	65	40	47	18	7,53	2,39	SI
5	82	97	74	88	9	4	2,25	SI
6	41	48	8	9	39	6,28	6,21	SI
7	75	89	65	77	12	5,72	2,09	SI
8	82	97	68	80	17	4,74	3,58	SI
9	80	95	71	84	11	4,65	2,36	SI
10	70	83	36	42	41	6,76	6,06	SI
11	11	13	0	0	13	3,66	3,55	SI
12	72	85	60	71	14	6,93	2,02	SI
13	68	80	40	47	37	6,97	5,30	SI
14	22	26	3	3	23	5,13	4,48	SI
15	74	88	41	48	40	6,50	6,15	SI
16	71	84	36	42	42	6,70	6,26	SI
17	35	41	20	23	18	7,06	2,54	SI
18	77	91	45	53	38	5,55	6,84	SI
19	76	90	44	52	38	6,35	5,28	SI
20	57	67	21	25	42	6,97	6,02	SI
21	72	85	43	51	34	6,70	5,07	SI
22	34	40	3	3	37	5,65	6,54	SI
23	36	42	6	7	35	6,06	5,77	SI
24	5	5	0	0	5	5,65	0,88	NO
25	33	39	7	8	31	6,08	5,09	SI
26	45	53	11	13	40	6,56	6,09	SI
27	41	48	13	15	33	6,70	4,72	SI
28	70	83	35	41	42	6,75	6,33	SI

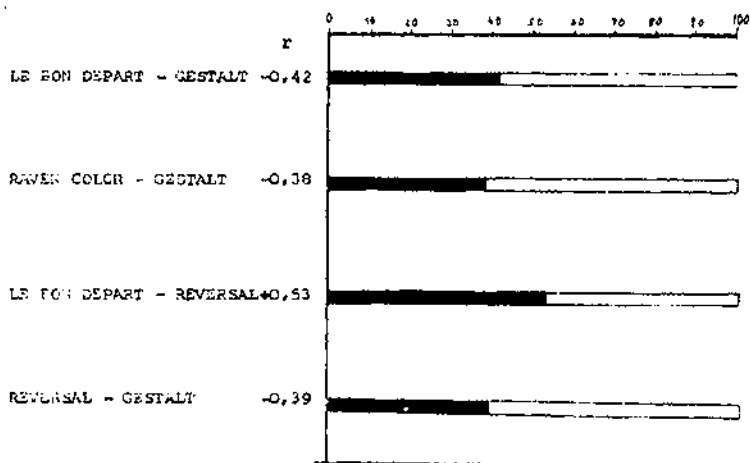
GRAFICAS





EXRESION GRAFICA DE LA CORRELACION ENTRE LOS DIVERGOS TESTS

Nº 1



NOTA: Las correlaciones con el Gestalt son negativas, dado que la puntuación de este test se basa en los errores.

N = 141

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BEERY, K. E. and BUKTENICA, N. A., *Developmental test visual-motor integration*. Follet Publishing Company. Chicago, 1967.
- BENDER, L., *Test Guestáltico visomotor*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1980.
- BENTON, A. L., "Test de Retención visual. *Rev. Ps. Gral y Aplicada*. Madrid, 1965. núm. 76-77 pág. 107-175. Distr. T. E. A.
- EDFELT, A. W., *Reversal Test*. Edit. Herder. Barcelona, 1980.
- EDFELT, A. W. *Reading reversal and its relation to reading readiness*. Research Bulletin from the Institute of Education. University fo Stockholm. 1955, 1.
- FROSTING, M., *Programa para el desarrollo de la percepción visual*. Ed. Panamericana. Madrid, 1984.
- GARCIA MANZANO, E., "Estudio y baremación del test Reversal de Edfeldt para la población española". *Educadores*, 1976. Núm. 87, pág. 203-213.
- LE BON DEPART, Centro Paideia. Barcelona (Distribuidora para España).
- KOPPITZ, E. M., *El Test Guestáltico visomotor para niños*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires, 1976.
- LEPEZ, R., Actualité du "Reversal", *Rev. de Psychol. Appl.*, 1969-19 (3). 195-215.

ENTREVISTA

Arran de la nostra visita a l'École Decroly-L'Ermitage (gener de 1988) mantinguérem amb ella la present entrevista, la qual reflecteix com ha evolucionat i com es manté un pensament pedagògic de principi de segle, tan vigent com en el moment que Decroly el fomentà.

1. Què es el Centre d'Estudis Decrolians?

Bèlgica és un país d'Educació Nova, en tenim uns antecedents clars. Hem estat un dels primers països a tenir un moviment educatiu molt important, i dins aquest moviment educatiu el doctor Decroly ha tingut un paper predominant. Aleshores vàrem considerar fa dos o tres anys que ja era hora de crear un centre de recerca sobre l'Escola Nova per veure com ha evolucionat aquesta a Bèlgica i a Europa. Així es fundà l'any 1985 el Centre d'Études Decrolyennes.

D'ença que vàrem obrir aquest centre, que també ens permet convidar-vos, us podem oferir documents nombrosos i variats i assegurar la seva conservació.

2. Com es treballen a l'escola Decroly-L'Ermitage els centres d'interès?

Els primers dies de curs proposam als al.lots de vuit-nou anys fins a quinze que aportin les seves idees sobre allò que podríem treballar durant l'any; elaboren, per tant, el seu pla de treball. A fi que aquest pla de treball sigui a la vegada coherent i al mateix temps profund, que respongui als interessos vitals dels infants i de les espècies vives, de la humanitat, aquesta feina de recerca sobre el pla de treball de l'any es fa sobre la idea base que anomenam el centre d'interès. Centre a partir del qual divergeixen tots els interessos de tots els al.lots d'un grup.

Després dels primers quinze dies d'haver-se fet les proposicions, feim el pla de treball, en el qual s'indiquen les funcions intel.lectuals que seran emprades per tractar-lo. Els al.lots agruparan les activitats en

observació, associació, expressió concreta o expressió abstracta i anotaran els temes que es tractaran al llarg del curs: la visita a una formatgeria, una entrevista a un funcionari del mercat comú... Els temes són abordats en els diversos períodes de l'any. No es faran les coses fins que no arribin naturalment en el decurs de l'any. S'interessaran, per exemple, per la recol·lecció del blat en el moment en què es fa vertaderament la collita del blat. Tot es posa en un calendari que respecta la realitat estacional.

3. Es defineix el Mètode Decroly com un mètode global: ens podríeu explicar el què enteneu per globalització?

En primer lloc vull aclarir que nosaltres deim globalisme. Continuem dient globalisme i globalització i no deim pas sincretisme; sabem que ja abans de Decroly i després d'ell –Piaget, per exemple– s'emprava l'expressió "sincretisme". Sincretisme suposa reunió voluntària d'elements distants.

El globalisme de Decroly constitueix una etapa anterior dins l'evolució de la personalitat infantil que l'estat sincrètic; el globalisme és la manera en què l'infant copsa la realitat. I no la copsa com l'adult a partir d'una sèrie de percepcions distants que ha après a classificar en el seu llenguatge i en el seu referencial intel·lectual. El nin aborda el món d'una manera indiscriminada i rep impressions i percepcions molt fortes però no analitzades. Aleshores, aquest globalisme és el que governa el pensament infantil i és el que nosaltres aprofitam –com heu vist– per exemple amb els més petits quan feim sortides, activitats de jardineria, observació d'una sorpresa... La percepció rebuda per l'infant és global i tota la feina de l'escola consisteix a analitzar aquesta percepció global, és a dir, a ajudar l'infant a distingir les sensacions que rep, a transformar-les en percepció i a conduir-les a la seva consciència sota forma de conceptes, de nocions i de paraules.

Aquest globalisme pot subsistir durant tota la vida, quan nosaltres coneixem qualcú, el veim, durant uns minuts som incapaços de

dir si aquesta persona té els ulls blaus o negres, si és castany o ros... però el sabem reconèixer. Aleshores tenim una percepció global d'allò que ens interessa menys i ens a contentam amb aquesta percepció global. És una manera d'economitzar, és una aplicació de la llei d'economia psicològica. Al contrari, allò que ens interessa ho analitzam. Per aquesta raó nosaltres ens centram en la pedagogia de l'interès. Això és el globalisme en el sentit psicològic del terme i les aplicacions pedagògiques que nosaltres destacam.

A partir dels vuit-nou anys els nins ja tenen prou desenvolupat un referencial perquè el globalisme no sigui l'única manera de copsar la realitat, quan és una realitat que els interessa molt. En aquest moment es treballa d'una manera intel·lectual ben diferent i nosaltres assajam, malgrat tot, de mantenir els avantatges de la percepció global fent el que anomenam coordinació. Sé que a Espanya es diu "globalització" quan distints aspectes del curs interactuen. Crec que és millor dir "coordinació" i reservar el terme "globalisme" per a la percepció psicològica de l'infant i algunes situacions de l'adult i el terme "coordinació" per definir l'útil pedagògic pel qual mostram al nin que tots els aspectes de diverses situacions interactuen. "Interdisciplinarietat" és un altre terme que serveix per definir-ho. És millor evitar definir dues realitats diferents, una realitat psicològica i una activitat pedagògica, amb una mateixa paraula, perquè duu a la confusió.

4. Quines són les bases científiques i psicològiques que donen suport al vostre mètode?

Per Decroly, les ciències essencials per als educadors eren la biologia, la psicologia i la sociologia. L'infant és un ésser que viu biològicament, un ésser que desenvolupa la seva afectivitat, el seu contacte amb el món en el pla psicològic i en el pla social, és un ésser que aprèn a viure amb els seus semblants –saben que nosaltres assajam

desenvolupar una moral de la responsabilitat, del compromís, del càrrec, de la vida social.

Les ciències bàsiques són aquestes tres, però totes les altres ciències, evidentment, són també importants, i en cap moment som indiferents al progrés d'una ciència. Per exemple, si feim gramàtica a l'escola, demanam als nostres professors que tinguin una bona formació lingüística, els demanam que hagin llegit lingüistes, no autors de manuals de gramàtica. Els demanam que vagin a l'origen del coneixement.

5. Els primers anys del nostre segle més concretament amb la fundació el 1907 de l'escola L'Ermitage, Decroly va concebre les idees sobre globalització i els centres d'interès, és a dir, avui fa més de vuitanta anys que els empen: heu previst revisions?

Crec que les revisions s'han previst pràcticament en el mateix mètode. Què és el que Decroly pretenia?

Va voler que els al.lots emprassin el mètode experimental que practicaven tots els científics del segle XIX. El mètode experimental havia nascut feia molt de temps, ja l'havia emprat Galileu, però podem dir que es va convertir en l'útil dels científics de la segona meitat del segle XIX.

Decroly, com a metge, va esser un home de laboratori. Aleshores va traslladar el mètode experimental que empraven els científics al laboratori a les activitats dels nins a l'escola. Dit d'una altra manera, va posar als al.lots en unes situacions d'experimentació. Què suposa això per a un infant? Suposa simplement que ha examinat i ha fet assajos, s'ha equivocat i ha adquirit els seus coneixements per la via de l'experimentació.

Si el mètode experimental, la ciència, evoluciona, ho farà al mateix temps per als savis i per als infants. Hi ha preguntes que Decroly es feia a principi de segle que avui no es fa ningú perquè estan resoltes. Els nostres infants no s'interessaran per la química del temps de Decroly

perquè s'interessen per una química més moderna, la química atòmica, molecular. Pel que fa a la biologia, a la física..., moltes coses han canviat. M'imagín que a l'època de Decroly a les escoles s'estudiava una física antiga, no centrada encara en l'energia, però avui en dia no és estrany per als nostres alumnes parlar d'energia. En conseqüència, tots els temes canvien sempre. Els temes d'estudi que proposaven els infants el 1901 no són els mateixos que proposaran d'aquí a deu anys. Evidentment tots els temes tractats a l'escola canvien.

No hi ha cap raó perquè els infants estiguin sotmesos a un ensenyament de tipus dogmàtic, escolàstic, autoritari, *ex càtedra*, com era el cas de l'escola d'abans del nostre segle: els infants poden beneficiar-se dels avantatges del mètode experimental.

Aleshores, la nostra pedagogia és evolutiva perquè reposa en els interessos dels infants i aquests evolucionen. Però hi ha constants, interessos que revenen tot el temps. Els infants tenen dret a interrogar-se sobre el seu cos. El cos d'un infant de 1988 és el mateix que el d'un infant de 1901. Hi ha en el nostre ensenyament constants i variables. Crec que això s'ha de respectar. Hem de saber canviar en allò en què és necessari canviar, i hem de saber no canviar quan és necessari canviar.

6. Quin paper té la família a l'escola?

Els pares són els qui gestionen l'escola. El Consell d'Administració de l'escola és constituït a parts iguals per pares professors i alumnes majors, per tant tenen un paper important, formen part del "*pouvoir organisateur*" de l'escola. Per altra banda ens trobam amb els pares més d'una vegada l'any a les reunions generals, de tots els pares. Prenen iniciatives en la vida escolar, s'ocupen de la guarderia, de la biblioteca dels petits, de les festes de l'escola: organitzen concerts..., tot el que volen amb la condició que sigui discutit per un grup de mestres, pares i alumnes majors.

7. Com és la coordinació entre mestres?

La coordinació ha d'esser constant. Per una banda hi ha una coordinació espontània, parlen entre ells, es conten el que fan; també hi ha una coordinació instituïda; es fan reunions setmanals. La coordinació entre nosaltres es fonamental perquè és evident que, quan un mestre passa una classe a un altre, li ha de dir tot el que ha fet, ja que el centre d'interès permet fer plans de treballs diferents. És necessari que en anar a una classe el mestre sàpiga tot el que els nins han fet l'any anterior. La coordinació és per a nosaltres fonamental. És també una eina de formació de joves. Els professors més joves són formats mitjançant la coordinació amb professors de més edat.

8. No hi ha hagut canvis socials, psicològics, pedagògics que hagin provocat revisions del vostre mètode?

Hi ha certament canvis socials, psicològics i pedagògics que provoquen l'evolució de la nostra manera de treballar amb els nins.

Decroly desitjava una educació generalitzada, pensava que aquest era un dret de l'infant, va treballar amb infants de les classes més pobres.

Jo crec que avui en dia la població escolar de l'École Decroly no representa l'alumnat que Decroly desitjava trobar a la seva escola. Desitjava treballar amb nins de medi modest. Decroly tenia una convicció profunda d'ordre polític: el treball manual ha d'esser el punt de partida de tota la feina que es fa en una escola. La feina manual és aquella que unifica tots els homes, és la funció primordial dins una societat i crec que nosaltres l'hem d'intensificar, encara, hem d'anar més lluny del que Decroly desitjava.

Els tallers compten enormement a l'Escola Decroly. Crec que hem d'anar encara més lluny, crec que és una de les idees "xoc" de Decroly. Tots els nostres infants, sigui quin sigui el mitjà d'origen, i sigui quina sigui la seva facultat intel·lectual, tots els nins comencen pel contacte amb la

matèria, tots comencen per ésser productors: els nostres infants -ho heu vist- treballen la fusta, fan pa, fan jardineria..., Són, en principi, productors, i a mesura que els infants creixen es decantaran per allò que correspon a les seves aptituds i als seus interessos. Els infants no seran tots orientats cap a carreres prestigioses simplement perquè el seu pare és metge i el seu padrí era metge. Els infants que pertanyen a un medi social realment molt pobre tenen el mateix dret que els altres.

Es parla molt d'igualtat, però aquesta no consisteix a posar els nins de sis anys en la situació més elevada, és a dir, la més intel·lectual, la més abstracta, la més àrdua. Consisteix, al contrari, a posar els infants en la situació més general i veure com van evolucionant.

9. Creis que els quatre centres d'interès dels quals hem parlat permeten treballar tots els objectius que marquen els programes estatals?

Pens que els programes de l'Estat no tracten de temes sinó de tècniques i nocions. A Espanya igual que a Bèlgica, si un al·lot, per exemple, es capaç de treballar les quatre operacions bàsiques, no li demanarem pas que conegui amb detall el sistema monetari belga o el sistema monetari espanyol. Igualment, si un nin és capaç de fer un traç a escala correctament no se li demanarà que conegui tots els rius d'Espanya. Pens que els programes de l'Estat no tracten de temes sinó de tècniques i nocions i aquestes es poden desenvolupar partint de qualsevol cosa. Sempre és millor partir de l'interès o dels centres d'interès que partir de les prescripcions de l'Educació Nacional.

A l'escola secundària hi ha programes, i tant a Espanya com a Bèlgica inclouen efectivament temes. Hi ha una època de la història que s'ha estudiat el primer any, una part de geografia a segon, etc. Pel que fa a nosaltres, deixant que els al·lots facin el seu pla de treball, constatam que els plans de treball acaben sempre per tractar de tots els punts proposats pels programes de l'Estat i, en general, algun més. Crec que no és un

miracle: els inspectors que fan el programa i els infants que fan el seu pla de treball estan immersos dins la mateixa cultura. Són les mateixes qüestions que interessen els uns i els altres en un moment donat, són els mateixos programes de TV que veuen els inspectors i que veuen els infants.

Els infants s'interessen per la informàtica abans que els inspectors. Per tant crec, finalment, que no hi ha cap raó per què els interessos dels infants no corresponguin als plans de l'Estat, simplement la diferència és que elaborant els plans de treball els nins són autònoms i responsables dels seus interessos, i en canvi si aplicam els programes de l'Estat estan sotmesos, els obligen a esser dòcils, obedients, receptius i no actius.

Si hi ha qualche punt del programa de l'Estat que manca al plan de treball dels a.l.lots, pitjor. És millor que sigui actiu, autònom i responsable encara que hi hagi qualche punt que hi manqui.

10. Ens podrien explicar els instruments i el material (calendari, tauló de càrregs, balances, ...) dissenyats pel doctor Decroly, que encara s'empren avui en dia?

Els cartells que tenim des dels petits del jardí d'infancia fins al final, de dos anys i mig fins a divuit anys, són presents a totes les classes. Per als petits aquests cartells són essencialment de llenguatge, són codis: un menut de jardí d'infancia que aprèn a fer el calendari de les intempèries, per exemple, el calendari del dia, el calendari dels càrregs, el calendari de les activitats del mes, etc. Aprèn a manejar codiss, aprèn a manejar símbols i adquireix, d'aquesta manera, això que ens sembla ben important: la certesa, la comprensió del paper mateix del llenguatge escrit.

El llenguatge escrit és, a la vegada, un significat que permet notar significats: els calendaris que són a la classe, els plafons de la classe, el temps del dia, representen codis figuratius que es tornen cada vegada més

simbòlics i més convencionals. Crec que és una excel·lent preparació per a l'adquisició del llenguatge pel procediment ideo-visual. Després d'això, a totes les nostres classes, aquestes parets, que són vertaderament la biblioteca de la classe, que són la història de la classe, són un excel·lent suport de memorització. Crec que els nins memoritzen allò que veuen cada dia, "s'impregnen" d'allò que veuen cada dia. Crec que les parets són un excel·lent instrument de fixació i d'assimilació dels coneixements.

Per altra banda tots els útils que són a la classe són en general, fabricats pels infants. Aquests útils els introdueixen també dins el domini de còdigs: la balança permetrà passar de mesures naturals, de comparació d'objectes naturals a mesures convencionals.

Crec, doncs, que els estris que fabriquen els infants, per exemple el nostre famós pèndol, que és un instrument meravellós de mesura del temps, és millor fer-los emparar als nins abans de proposar-los altres instruments ja fets.

El doctor Decroly ja els va emprar, els va fabricar també a les seves classes, també construí tots els jocs que hi ha a les nostres vitrines; aquestes són també eines d'aprenentatge.

11. Com es desenvolupa la vida social a la classe? I a l'escola?

El nin des del primer dia que posa el peu a l'escola, per petit que sigui, ha de sentir-se responsable, en principi d'ell mateix, responsable de la seva pròpia educació, responsable de la vida del seu grup social i responsable de la vida de l'escola. En efecte, esperam formar petits ciutadans. El que feim servir per dur a terme aquesta responsabilització és el que anomenam càrrec. El càrrec, és a dir, la missió que el nin té a la classe per un període determinat, regula la vida social dels nostres grups. A poc a poc aquests es col·lectivitzen i cap als vuit, nou i deu anys, els nins tenen ja càrrecs dins la vida de l'escola.

Esperam que els nostres alumnes passin fàcilment de la gestió de l'escola a la gestió pública, s'espera que se sentin "homes i dones

responsables de la col·lectivitat on visquin ". I tot això, no és una formació política? " : "És la formació política dels ciutadans que intentam formar".

Hem de fer notar que aquesta responsabilització es dona dins un clima particular de disciplina. Els nostres infants són bastant lliures i tenim com a principi: com més lliure és un nin, més responsable és. La nostra vida es regeix per una certa disciplina que és una autodisciplina. Els problemes disciplinaris són reglats pels infants mateixos, que tenen òrgans on poden exposar tot el que vulguin, per exemple, una hora setmanal és consagra a la vida social de l'escola i és una hora comuna: tots els nins, junts, discuteixen els seus problemes de vida social a l'escola.

També tenim el que s'anomenen "estats generals", és a dir, una reunió d'alumnes responsables que discuteixen els grans problemes que poden donar-se a la vida escolar.

12. Com treballen, sense llibres?

No treballam sense llibres, treballam sense manuals, però amb molts de llibres. El llibre és un instrument molt preciat dins la vida de l'escola, però treballam sense manual perquè treballam a partir del que els infants proposen i no existeix cap manual que prevegi el que els nins proposaran. En conseqüència les nostres eines són: els quaderns dels infants, la paret de la classe, la biblioteca de l'escola, o la recerca de documents -catàlegs de les agències de viatges, de les biblioteques públiques, informació, etc. O sigui, molts documents, però mai manuals únics dins una classe.

Els més petits tenen només un quadern. Quan creixen en tenen més perquè és més fàcil per a ells veure els coneixements sistematitzats, però en els petits el quadern únic reflecteix el globalisme.

13. Nosaltres vivim en una comunitat bilingüe com la vostra: com resoleu, tractau el problema de les dues llengües?

En principi no és el mateix cas que el vostre, ja que els nostres alumnes francòfons, *a priori*, no desitgen aprendre el neerlandès, no estan motivats. Aleshores intentam sensibilitzar els infants cap a la qualitat de la cultura flamenca: saben que tenim admirables pintors flamencs, pobles flamencs preciosos, tenim tota una cultura flamenca que és, en si mateixa, brillant.

Resolem el problema de l'ensenyament de llengües, no només el neerlandès, pel mètode ideo-visual, és a dir, que els nostres infants treballen a partir de textos que són documents complets i aquests es tracten segons el mètode ideo-visual clàssic. L'única diferència és que són textos que ells han fet.

Insistim molt que l'aprenentatge de la llengua no ha de començar per la gramàtica. Insistim en el fet d'aprendre a parlar és en principi parlar malament, és assajar, equivocar-se i a poc a poc la correcció gramatical vindrà però que és necessari, en principi, començar a parlar sense preocupar-se de fer-ho correctament. Això és un progrés.

A les escoles noves, a les escoles actives, es treballa. Els nostres infants treballen molt més que jo quan anava a escola. Quan compar el que fan els infants de Decroly amb el que feia jo, m'adon que no feia res de res. Era una escola ben tradicional i no estava mai cansada.

14. Podrien explicar-nos quina o quines són les diferències que hi ha entre el mètode freinetià i el mètode decrolià?

Freinet és deixeble de Decroly, ell ho reconegué i declarà que s'havia inspirat en el pensament pedagògic decrolià. Freinet era trenta anys més jove que Decroly, pertany a la generació següent. Crec que tots dos sistemes són semblants, el que passa és que Freinet és francès i que

per ell l'ensenyament de la llengua, l'ensenyament verbal, és el punt de partida del seu mètode.

Nosaltres a l'escola seguim la seqüència: observar-associar-expressar. En una escola Freinet se segueix la seqüència: expressar-associar-observar. El text lliure, que és el punt de partida freinetià, és "expressió". I encara que aquest text pot ésser degut a l'"observació", aquesta no es dóna així com nosaltres l'entendem. Un text lliure pot estar inspirat en una anècdota, un fet, una vivència o qualsevol cosa que hagi excitat la imaginació de l'infant. La nostra observació no és imaginació, és observació de la realitat. Aleshores a les escoles Freinet la seqüència és inversa: expressar-associar-observar. En això radica la gran diferència. I el motiu és que els francesos empen admirablement la seva llengua; nosaltres som belgues i no l'empran tan bé; vivim en un país bilingüe i, probablement, donam més importància a les realitats concretes, materials, sòlides, que trobam a la natura. Aquesta diferència és important.

A mi m'agrada molt Freinet. L'organització política que té és molt interessant i molt coherent. Freinet va donar prioritat a la política; Decroly tenia interessos polítics, era un progressista, però donà prioritat a l'autonomia, a la responsabilitat de l'infant, després aquest farà la política que voldrà. Esperam que sigui una política democràtica i progressista, però nosaltres no li ho proposarem, en principi. Decroly no era un militant, no considerava l'escola com un grup de militantisme polític sinó de militantisme pedagògic. Educam els infants políticament, però no serà l'escola el lloc on se'ls proposarà una determinada ideologia.

15. Per què creis que el mètode global, o bé el de l'escola activa, no s'ha generalitzat?

Crec que s'ha generalitzat més del que es pensa, crec que quan es compara el sistema escolar d'avui amb el de principi de segle són evidents els seus canvis.

Crec que hi ha hagut un enorme progrés en el conjunt de sistemes educatius. Però aquests progressos són encara un poc frenats per la tradició. La por del canvi que tenen –a la meua manera de veure, massa sovint– els ensenyants és, tal vegada, el que més ho retarda.

A Bèlgica, per exemple, l'ensenyament renovat, que data dels anys setanta, és un ensenyament que podem anomenar decrolià. Els programes de l'escola primària són programes decrolians, són programes inspirats en el doctor Decroly.

I el moviment pedagògic científic, el que s'anomena les Ciències de l'Educació, s'ha basat molt de temps en el decrolisme.

Crec que els professors tenen por del canvi, por del risc: crec que a un professor la idea de treballar sense manual, per exemple, li produeix calfred, sense cap motiu, és clar.

Però Espanya és un país extremadament progressista en matèria d'Educació. Abans del franquisme hi havia una gran quantitat de moviments educatius i després de la mort de Franco ha représ molt bé. Espanya no és un país endarrerit en matèria d'educació, res més llunyà: és un dels països més progressistes del món.

–Però veim molt sovint encara professors que treballen de manera tradicional

Si, però jo crec que el progrés es fa lentament, al cap i a la fi pot ésser menys perillós treballar de manera tradicional més o menys acceptable que treballar malament de manera progressista. Allò que ha fet més mal a l'educació activa és que s'ha transformat en educació laxista, o educació de no "ferres". Les escoles pseudo-modernes en les quals no es feia res de res no tenen res a veure amb l'escola activa. Qui diu escola activa diu activitat.

16. Com solucionau els problemes dels infants que tenen/presenten dificultats d'aprenentatge?

Hi ha una psicologia a l'escola, també una mestra encarregada de la classe que es diu d'adaptació s'ocupa particularment d'aquests infants. Coneixem molts logopedes, reeducadors de tots nivells amb els quals col·laborem. També tenim establert un sistema de tutoria mitjançant el qual els majors ajuden els més petits: són els anomenats "élèves tuteurs".

17. Què pensau de la introducció a l'escola de les noves tecnologies: vídeo, ordinador...?

Pens que, com he dit abans, és necessari començar pels instruments simples, pels instruments que fabriquen els nins mateixos, ja que en controlen tots els components. És necessari que l'al·lot compregui com es fa un instrument però també és necessari acceptar nous instruments, la tecnologia moderna.

Nosaltres en tenim pocs perquè som pobres i, com he dit, a l'escola no tenim vídeo, ni ordinador per als infants. Aquests aparells són molt cars i ens estimam més invertir en coses més rendibles com són el llibres. En compram molts i són cars, també documents; compram també gran quantitat de material de laboratori i fungible. No poden fer-se experiències sense tenir material amb què es puguin fer. Cal acceptar la tecnologia moderna tal com és; el problema de la tecnologia moderna per a nosaltres és que és molt cara.



**Universitat de les
Illes Balears**