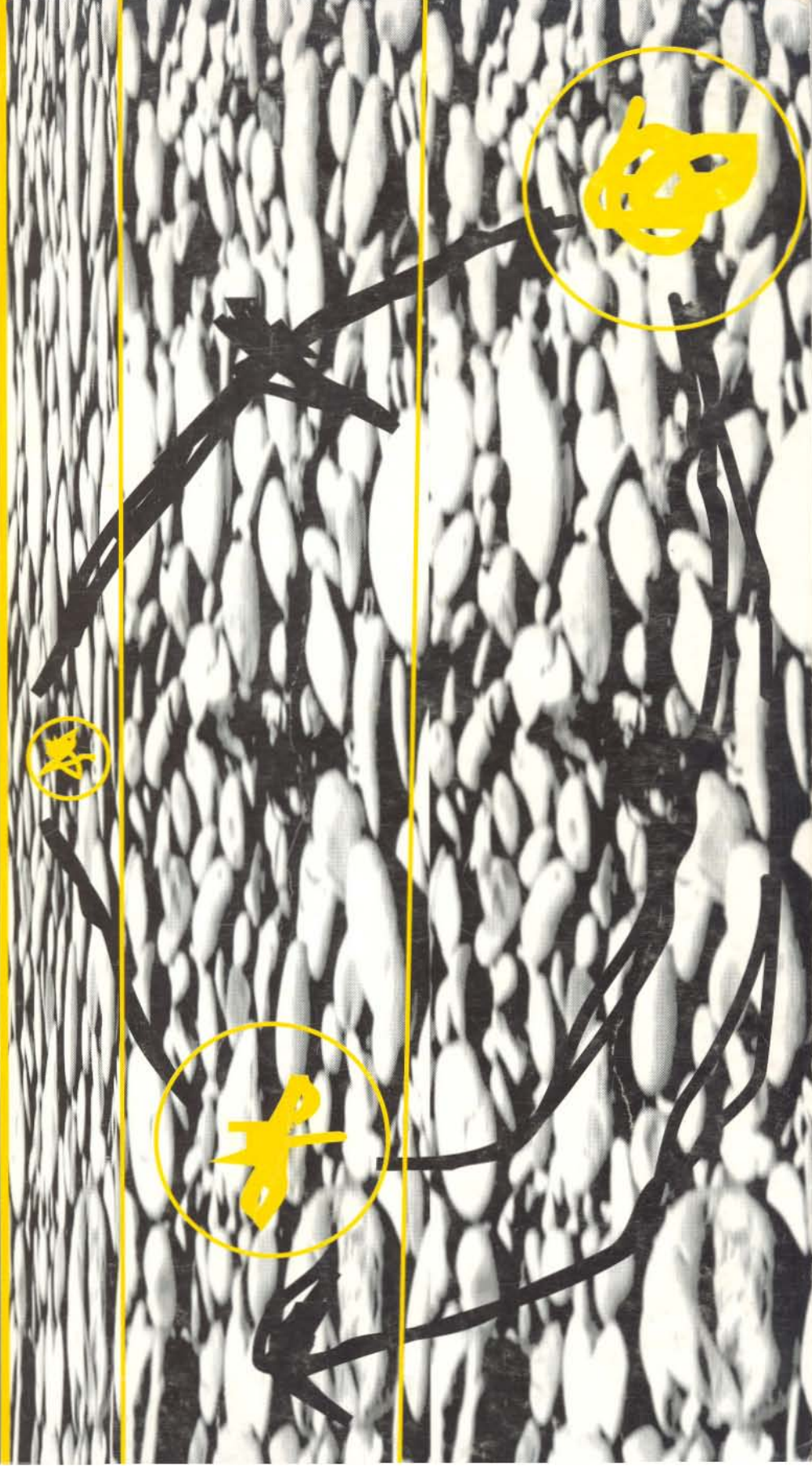


EDUCACIÓ i CULTURA - 8/9



Educació i Cultura

revista mallorquina de pedagogia

8-9

Palma 1990-91

Universitat de les Illes Balears
Departament de Ciències de l'Educació

Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia, núm. 8-9. 1990 / 91
Revista del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Director i fundador: Antoni J. Colom Cañellas

Consell de Redacció: M. Carme Fernández Bennàssar, Alfred Gómez Barnusell, Gabriel Janer Manila, Jaume Oliver Jaume, Eduard Rigo Carratalà, Bernat Sureda García, Jaume Sureda Negre.

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (2 exemplars)
Campus de la UIB. Dept. de Ciències de l'Educació. Cra. de Valldemossa, km. 7,5.
07071 Palma

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

Coberta: Jaume Falconer

© del text: Els autors, 1992

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 1992

Es prega als autors que enviïn un abstracte de l'article d'un màxim de 10 línies en la llengua de l'article i, si és possible, també en anglès.

ISSN: 0212-3169

Dipòsit legal: PM 523-1982

Impressió: Politècnica. C/ de Can Troncoso, 3. 07001 PALMA

Índex

X Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: La Formació del Professorat

Presentació	7
Conferències	
Gabriel Janer Manila: «Elogi de pràcticament res: l'Escola Normal de les Illes Balears durant la postguerra».....	11
Joan Maimó: «El professor Joan Mascaró i el seu ideari pedagògic».....	21
Francesc Bujosa i Homar: «Una nova història de la ciència per a una nova pedagogia de la ciència».....	31
Comunicacions	
Jordi Monés i Pujol-Busquets: «Reflexions històriques sobre la formació del mestre».....	43
Joan Closa Farrés: «La formació del professorat: el testimoni dels manuscrits catalans dels segles XVI-XVIII».....	51
Joan Florensa i Parés: «La formació dels primers escolapis a Catalunya (1683-1742)».....	57
Elena Venini i Redín: «El magisteri femení a Barcelona a les darreries del segle XVIII».....	63
M. Dolors Roigé i Riola i Carme Borbonés i Bresco: «La formació del professorat de pàrvuls segons les disposicions i els reials decrets de la segona meitat del segle XIX».....	71
Francesc Imbernon: «El fons històric de l'Escola Normal de Barcelona».....	77
Pere Solà: «La formació de mestresses al segle XIX a les illes Balears: model institucional i condicionaments socials».....	81
Adelina Manuel Noguera: «Els professors de l'ateneu tarragoní de la classe obrera (1863-1936)».....	93
Carme Romia i Agustí: «La formació dels mestres durant la Dictadura de Primo de Rivera».....	99

Jaume Oliver Jaume:	
«El context institucional en la formació dels mestres a les Illes Balears (1914-1936)».	107
Esther Cortada i Andreu i Elisenda Macià i Encarnacion:	
«Escola, ciència i llar: la nova economia domèstica i la formació del professorat <i>ménager</i> ».	115
Jaume Carbonell i Mariona Ribalta:	
«Com se seleccionaven les parvulistes del patronat escolar de Barcelona. Apunts sobre uns materials».	123
Xosé M. Cid Fernández i M. Dolores Candedo Gunturiz:	
«Cursillo de selección y actividades de formación permanente del magisterio republicano en Ourense».	133
M. Josepa Figueras i Serrano i Joan Teixidó i Ribera:	
«La preparació dels mestres i la normal de Tarragona».	141

Miscel·lània

M. Teresa Adame Obrador:	
«La información vocacional como herramienta fundamental en el desarrollo vocacional del joven».	149
Ramon Bassa i Martín:	
«El llibre infantil com a sistema de comunicació: les aportacions de la pedagogia sistèmico-cibernètica».	155
Antoni J. Colom Cañellas:	
«El ambiente como recurso educativo para los años 90».	175
Joana Fornés i Carmen Fernández:	
«Valoración atribucional del profesor: su importancia en la formación científica y Pedagogia».	185
Joan J. Muntaner Guasp:	
«Consideraciones didácticas para la integración escolar del deficiente mental».	195
Jaume Oliver Jaume:	
«Estratègies per a una cultura avaluativa als centres educatius».	207
Eduard Rigo Carratalà i Rosa Rosselló Ramon:	
«La atribución interno-externa de las causas del fracaso escolar en los maestros».	215
Francesca Salvà Mut:	
«Estratègia d'empresa i formació».	227

Universitat de les Illes Balears

**La formació del professorat
(X Jornades d'Història de
l'Educació als Països Catalans)**

**Departament de Ciències de l'Educació
Institut de Ciències de l'Educació**

Palma, abril de 1989

Presentació

En aquest volum es reuneixen les conferències i les comunicacions presentades a les X Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, que tingueren lloc a l'Estudi General de Mallorca del 27 al 29 d'abril de 1989, organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació i el Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, al voltant de La Formació del Professorat.

No és la primera vegada que Mallorca assumeix la responsabilitat d'organitzar l'encontre dels historiadors de l'educació dels nostres països. Les II Jornades tingueren lloc a Palma al mes de novembre de 1978. Les VIII Jornades, també organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, es dugueren a terme a Punta Prima de Menorca al mes de maig de 1986 i giraren al voltant del tema Moviment Obrer i Educació Popular. Enguany, doncs, per tercera vegada les Illes Balears han estat la seu de l'encontre dels historiadors de l'educació. Les antigues parets de l'Estudi General, al barri antic de la ciutat, prop de la Seu, donaren soplug a les conferències, les comunicacions i els debats.

La reflexió científica sobre la història de la formació del professorat ha tingut un interès especial, sobretot per l'atracció del tema a causa de l'actualitat que presenta. Conferències i comunicacions han mostrat clarament l'evolució de les preocupacions per la professionalització dels ensenyants i la seva realitat sovint empobrida. Els successos de la història de l'educació s'insereixen en el marc dels esdeveniments generals de la història i a vegades en són una conseqüència directa que els explica.

Per això és que no pot marginar-se la història del fet educatiu: les grans idees pedagògiques, les realitzacions concretes, les experiències renovadores, les múltiples intencions de manipular l'educació, i de posar-la al servei d'una ideologia determinada. Per això és que la història de l'educació no pot desvincular-se dels esquemes socials i econòmics, de la realitat del país, d'allò que són els homes que viuen en una terra.

Però és evident que la història de l'educació no es planteja l'estudi del passat educatiu amb la intenció exclusiva de complaure's en el coneixement o en la recuperació de la memòria. Es tracta de plantejar-se l'anàlisi del present des de la perspectiva històrica i constatar fins a quin punt els models educatius dels nostres dies consoliden les expectatives que, en altre temps, alguns dels més arriscats tingueren el coratge d'inventar.

Conferències

Educació i cultura,

revista mallorquina de pedagogia

(UIB) núm. 8-9, 1990-91

Elogi de pràcticament res: L'Escola Normal de les Illes Balears durant la postguerra

Gabriel Janer Manila

Aquesta és la tercera vegada que em veig en la situació de reflexionar públicament sobre allò que va esser l'Escola Normal de les Illes Balears durant la postguerra, on vaig cursar els estudis de magisteri des de l'octubre de 1956 al juny de 1959. Ara, tot just en encetar la redacció d'aquest text, em pregunto si realment ho paga, i he de reconèixer que potser seria la millor cosa deixar-la reposar tranquil·lament, aquella escola, com es deixen reposar tranquil·lament els cadàvers.

Potser, emperò, una de les perversions a les quals la gent de la meua generació ens hem vist abocats ha estat la inclinació a retornar obsessivament sobre aquells temes que es troben a la base de la nostra vida. Com aquell pensador que havia descobert cent vint-i-quatre formes de reclinar el cap sobre la mà, igualment nosaltres tractarem encara moltes altres vegades d'explicar-nos tot quant d'inexplicable va haver-hi en aquella història.

Tot quant d'inexplicable i d'inútil. Per això és que a l'hora de posar títol al meu discurs —digressió o exercici en veu alta, quasi una homília— he decidit que podria dir-se, sense que li escaigui del tot desgraciat, «Elogi de pràcticament res».

M'ha conduït a aquesta elecció el record d'una vella pel·lícula protagonitzada per Fernando Fernán-Gómez, que no sé amb certesa si vaig arribar a veure: *Balarrasa*, l'anècdota de la qual servia sovint als predicadors d'aquell temps per referir-se a la misèria de la vida frívola, a l'infortuni d'aquells que vivien al marge de les pràctiques religioses. Plenament inserida en allò que després ha estat conegut amb el qualificatiu de *nacional-catolicismo*, en aquella pel·lícula s'explicava la història d'un seminarista que, cap al final de la ficció, es veia amb la necessitat d'auxiliar amb la paraula una dona

jove —no record si era la seva germana, una vella amiga o l'antiga amant— a punt de morir per causa d'un accident automobilístic. «D'aquí a poques hores —li deia—, compareixeràs davant Déu». Ella responia, dolguda de no haver llaurat dret: «Però amb les mans buides...» (He d'insistir en el fet que conserv aquest record a través de les predicacions, i que potser no s'ajusta de forma absoluta a l'argument del film). Nosaltres també en sortírem amb les mans buides, d'aquella escola, per això aquest elogi. Per aquest motiu encara crec que la Història —ho afirmaren els vells llatins— pot ser la mestra de la vida. Per aquest motiu és que, en revenir-me a la memòria aquella proposta excitant de l'escola filosòfica de Frankfurt —Horkheimer, Adorno, etc.— referida a la vitalitat de la Història: no es tracta de conservar el passat sinó de realitzar les esperances que cobejava aquell cadàver, si mai varen existir, i que no s'han realitzat.

Me n'adon ara que, en algunes afirmacions anteriors, he utilitzat el plural majestàtic, cal precisar-ho. I potser no he estat del tot correcte. Però hi ha entre el públic present —com és el cas del professor Antoni Colom i algú més— qui acudí a aquell centre, com vaig acudir-hi jo a cursar-hi la carrera de mestre. És des d'aquest punt de mira que he fet servir el plural. El professor Colom sap perfectament que prop d'ell i jo, al nostre costat, hi haurà sempre, inexorablement, els mateixos cadàvers.

Però entre el públic present hi ha també alguns dels nostres alumnes d'avui: Quan nosaltres serem inexorablement els vostres cadàvers, no voldria que us sentíssiu llavors amb les mans buides. I voldria, a més, que fóssiu capaços de dur a terme les esperances d'ara. (Us he de dir secretament que sóc encara d'aquells pedagogs que no han après d'esser una passió inútil).

He dit, tot just quan començava, que aquesta és la tercera vegada que em veig en la situació de reflexionar públicament sobre la meua Escola Normal. (No podeu imaginar el dol que sent de dir «la meua» Escola Normal; però aquella fou «la meua» i no una altra). Vaig fer-ho per primera vegada en un llibre que van fer les edicions Galba, l'any 1975: *Petita memòria d'un mestre del meu temps*,¹ escrit, emperò, entre el mes de gener de 1971 i el mes de setembre de 1973. Aquest llibre —tot i que sempre l'he considerat una mica covard— tingué una bona acceptació i s'exhaurí ràpidament. Passats uns anys, se'n féu una segona edició, avui intrombable.

Encara que una bona part de les pàgines dedicades a l'Escola Normal expliquen de forma pintoresca l'actitud d'alguns professors, no era aquesta la meua intenció. Al final d'aquelles pàgines, escrivia, llavors:

«Ara, vist des de tan lluny, tot em sembla grotesc i absurd, i he d'aturar la ploma, perquè els pintaria divertits, aquella gent, i, en el fons, jo sé que no ho eren, que els faria un mal favor explicant les seves rareses sublimes, els seus pintoresquismes ridículs, tota la seva deformació... Seria injust si em proposàs arrabassar una rialla de quisculla tot explicant els seus caires jocosos; perquè jo sé que no en tenien res, de còmic, i rera les seves figures extravagants, plenes de manies i currolles estranyes, més enllà del seu demble estrambòtic, s'hi escolava, moltes vegades, la tragèdia d'uns éssers que havien vist caure

¹ JANER MANILA, G. *Petita memòria d'un mestre del meu temps*. Galba, Barcelona, 1975.

molt avall els seus ideals i havien hagut de cercar un aferratall enmig de la maregassa tèrbola d'un temps difícil i amarg. Per això és que he de recular la mà cada moment, perquè res no seria tan injust com fer-los befa i res no hi hauria tan fals com cercar-los poesia en nom d'una bellesa tronada. Val més que quedi així. Com un pàgina en blanc sobre la qual tots plegats hi hauríem pogut escriure unes altres paraules. ¿Qui sap si passada la cortina del seu fingiment, no ens devien mirar amb una mica de pena? ¿Qui sap si cada gest torçut no era altra cosa més que un jutipiri a aquella vida silenciosa? Sempre he cregut que més d'una vegada els revingué la temptació de posar-se a cridar. Ningú mai no ho va fer. La història s'escrivia amb cops a la boca. Ells s'hi resignaren aviat... Nosaltres... De nosaltres en parlarem en haver acabat»².

Hauria de referir-me, encara que sigui de forma molt breu, al clima pedagògic de l'Escola Normal durant la Segona República, a la qual va succeir l'escola que jo vaig conèixer.

No podem oblidar que l'Escola Normal fou, des de les primeres dècades del segle XX, un dels factors fonamentals del Moviment de Renovació Pedagògica de les Illes Balears. És evident que no va esser l'únic, car seria un error menystenir l'obra de dinamització i estímul que portà a terme l'inspector d'ensenyament primari Joan Capó i Valdepadrinas (el pedagog Joan Capó d'abans de 1936), ignorar el regeneracionisme pedagògic del metge Emili Darder, batle de Ciutat, afusellat el 1937, desconèixer allò que significaren per a la nostra ciutat i per als nostres pobles els projectes de construccions escolars i allò que tenia d'innovador el programa per a la reeducació dels deficients que Joan Ignasi Valentí publicà a les pàgines de *La Nostra Terra*.

Algunes expectatives pedagògiques que s'havien gestat durant anys i que sovint només s'havien gestat tímidament, trobaren durant la República el clima necessari per a la seva maduració. Es va teixir d'aquesta manera un moviment renovador que coneixem en les seves línies fonamentals, però sobre el qual ens és necessari indagar amb profunditat a fi d'entendre l'abast de la seva implantació. Avui, emperò, voldria apuntar, encara que sigui de forma epidèrmica, la participació que tingué l'Escola Normal en la dinàmica d'aquell moviment, durant el quinquenni republicà. No seria arriscat afirmar que la proclamació de la República obrí, arreu de l'Estat, expectatives de renovació i de progrés social. Sobretot, entre la gent vinculada a l'educació. Algú ha dit que la Segona República Espanyola va esser una república de pedagogs, perquè en la base de les idees polítiques republicanes hi trobam sempre aquell entusiasme per l'educació que havia sorgit de les aules de la Institución Libre de Enseñanza. Una república de pedagogs vol dir, segurament, una república de mestres. El mes de febrer de 1932 el director general d'Educació, Rodolf Llopis, acudia al Congrés de Pedagogia Internacional de Niça i pronunciava una conferència sota aquest títol: «La Rénovation

² *Ibidem*, pàg. 38-39.

de l'école dans l'Espagne Républicaine»,³ que resumeix el programa de «révolution de la conscience transformant la mentalité du peuple en citoyens conscients»⁴. Afirmava que aquesta revolució de la mentalitat, «c'est seulement à l'école qu'on peut réaliser»,⁵ convençut que «dans tous les pays où une révolution a éclaté, les révolutionnaires se sont toujours réfugiés à l'école»,⁶ perquè «tout le monde sait qu'un révolutionnaire digne de ce nom doit être un éducateur, et tous les éducateurs dignes de ce nom doivent être des révolutionnaires». ⁷ Es tractava, doncs, de portar a terme la revolució de les mentalitats des de l'escola. Per a això era necessària una autèntica reforma quant a la formació del professorat. Però el problema no era fàcil: es tractava de formar professionalment els mestres nous, de reciclar els vells i que el reciclatge arribàs a aquells mestres perduts pels pobles petits, a les zones rurals sense gaires possibilitats d'adaptar-se a les necessitats de l'escola republicana.

R. Llopis sintetitza per als congressistes de Niça allò que ha estat el projecte de reforma de les Escoles Normals:

«Pour les nouveaux instituteurs, nous avons réformé les écoles normales. Auparavant, l'école normale espagnole était une école normale où l'on donnait la culture générale et la culture professionnelle. On disait toujours que l'on faisait la préparation professionnelle, mais, malheureusement, on sortait de l'école normale avec le titre d'instituteur ou d'institutrice sans préparation professionnelle aucune. On s'excusait en disant qu'on était obligé de penser uniquement à la culture générale et qu'on n'avait pas le temps de penser à la culture professionnelle.

*»Nous avons donc transformé l'École normale en centre de véritable préparation professionnelle. A l'École Normale aujourd'hui, on peut apprendre son métier. Pour y entrer, il faut avoir le titre de bachelier ou l'ancien titre d'instituteur. Il faut passer un concours très difficile, car, en Espagne, à l'heure actuelle, il y a un grand enthousiasme pour la carrière de l'enseignement. Il s'est créé une mystique autour de la culture. A l'heure actuelle, tout le monde en Espagne veut être instituteur. C'est pour cela qu'en même temps que nous constatons une crise dans les autres professions, nous avons, pour chaque concours d'entrée aux Écoles Normales, quantité de jeunes gens qui veulent devenir instituteurs. C'est pourquoi nous avons demandé une grande sévérité dans les examens d'entrée. Nous voulons que la carrière d'instituteur soit très honoré et qu'on n'y soit admis qu'avec des garanties très sérieuses».*⁸

³ LILOPIS, R. La rénovation de l'école dans l'Espagne républicaine pour l'ère nouvelle, núm. 84. París, gener de 1932.

⁴ *Ibidem*, pàg. 3.

⁵ *Ibidem*, pàg. 3.

⁶ *Ibidem*, pàg. 3.

⁷ *Ibidem*, pàg. 3.

⁸ *Ibidem*, pàg. 5.

L'Escola Normal de les Illes Balears s'insereix tot d'una en aquest projecte. Els plans d'estudis de les normals havien estat sempre deficientes quant al contingut, tant pel que fa al rigor científic com al nivell acadèmic. (Hem vist que Llopis es plany d'aquest fet, però sobretot de la manca de formació professional dels mestres). Aquesta mancança d'exigència en els estudis servia d'excusa a l'Administració de la misèria amb què els mestres eren pagats. El Pla de 1914, impulsat pel ministre d'Instrucció Pública, Francisco Bergamín, partia d'un examen d'ingrés sobre la base de la cultura de l'ensenyament primari, car no s'exigien els estudis de batxillerat, es cursaven quatre cursos a l'Escola Normal i un examen de revàlida. Durant els dos cursos darrers, a més dels estudis teòrics, s'havien de realitzar les pràctiques a l'escola annexa. El Pla de la República, de 1931, fou aprovat el mes de setembre i és conegut sota el nom de Pla professional. Al preàmbul del decret que el fa públic trobam la següent afirmació, referida a la formació del mestre: «[...] *precisa una sòlida preparació pedagògica; por ello se convierten las Normales en instituciones profesionales*».⁹ S'exigien els estudis de batxillerat, tres anys d'estudis bàsicament professionals i un any de pràctiques. En acabar les pràctiques, un examen global atorgava el títol de mestre i assignava un lloc de treball.

Cal remarcar que a partir del mes d'octubre de 1932 es fusionaren les dues escoles normals (la de mestres i la de mestresses), es fusionaren també els claustres de professors, i els estudis s'impartiren a partir d'aquell curs en règim de coeducació. Sembla, emperò, que l'educació no fou ben vista pels governs dretans posteriors, perquè el dia 7 de juny de 1935 el director general de Primera Ensenyança es dirigia a la direcció de l'escola instant-la perquè enviàs informació pormenoritzada sobre la forma en què es duia a terme la coeducació i que manifestàs la seva opinió sobre els avantatges i inconvenients que havia pogut observar.¹⁰

Una de les realitzacions més destacables d'aquella escola normal fou la Colònia Escolar de Portocolom de Felanitx, l'estiu de 1935, al local de l'escola acabada d'inaugurar, subvencionada per la Direcció General de Primera Ensenyança, dirigida per Josep Maria Eyáralar i a la qual assistiren trenta-cinc escolars. D'aquesta experiència, que sovint he sentit qualificar de modèlica, Melcion Rosselló, que hi assistí amb altres nous estudiants de la Normal, ha escrit: «La mesada que passàrem a Felanitx compta entre el millor de la meua vida. Allà em vaig fer mestre».¹¹ Però allò que ens pot mostrar fins a quin punt aquella escola normal s'havia integrat en el projecte educatiu de la República i havia copsat els principis de l'activisme pedagògic i de l'Escola Nova és la revisió dels projectes metodològics, la bibliografia recomanada, les activitats programades pels professors responsables de les matèries que configuraven els programes. He tingut la possibilitat de consultar les memòries de les diverses àrees de treball¹² referides al curs 1934-1935 i n'he extret algunes notes puntuals: Entre la bibliografia que per a

⁹ Decret de 29 de setembre de 1931.

¹⁰ Arxiu de l'Escola Normal. Llibre d'entrades, núm. 6, foli 37, núm. 114.

¹¹ ROSSELLÓ, Melcion. «L'antiga Escola Normal de mestres». *Lluc*, núm. 602. Palma de Mallorca, maig de 1971.

¹² Memòries de les àrees de treball, curs 1934-1935. Arxiu de l'Escola Normal de les Illes Balears.

l'assignatura de Psicologia recomanava el professor Josep Ensenyat, trobam: *Bosquejo de una Psicología basada en la experiencia* de Höfding, *Los orígenes del conocimiento* de Turró, *Psicología fisiológica* de Wundt, *Psicología de los sentimientos* de Ribot. Al projecte de curs de Metodologia de la Llengua, la professora del qual era Carmen Cascante, podem trobar: *Comment raconter des histoires à nos enfants* de Sara Cohn Bryant, *El lenguaje y el pensamiento del niño* de Jean Piaget, *La enseñanza de la escritura* de R. Dottrens, *L'ensenyament de l'ortografia als infants* d'A. Galí, etc. També és interessant de veure el projecte metodològic de Rosa Roig per a la Història: recull de llegendes, fotografies d'art, lectures significatives, mapes..., visites al museu de la Societat Arqueològica Lul·liana, al museu diocesà, a l'Arxiu Històric de l'Antic Regne de Mallorca, a la Seu, a la imprenta Guasp, etc. Pot veure's també el projecte d'Organització Escolar de Josep M. Olmos, i de Paidologia del mateix professor, amb pràctiques de tests —Binet i Terman— aplicats als alumnes de l'escola annexa, o l'anàlisi d'interpretació del medi, que estimulava el professor García Sainz des de les seves classes de Geografia. Tenia, aquell professorat, una història brillant. Lluís García Sainz era doctor per la Universitat Central i havia estat pensionat per l'Estat per a l'ampliació d'estudis a Alemanya i a Suïssa. Maria Canalias i Mestres, que fou catedràtica de Pedagogia fins a l'any 1933, escrivia articles a l'*Atmudaina*, *El Dia*, *La Vanguardia Balear*, impartia classes de Geografia als obrers del Foment del Civisme i el mes de desembre de 1921 se'n va anar a Melilla i va pagar-se el viatge de la seva butxaca per lliurar als soldats ferits les robes que havien confeccionat les alumnes de les classes de labors, i ho va fer ella personalment perquè el primer paquet que havia enviat mai no va arribar. Rosa Roig i Soler, procedent de l'Escola d'Estudis Superiors de Magisteri, pensionada per a l'ampliació d'estudis i investigació científica a Bèlgica, i França per a l'estudi de l'organització de les escoles primàries i normals, fundadora de l'Ateneu de Palma, pensionada per a estudiar la metodologia de l'ensenyament de la Història a Bèlgica, França, Itàlia i Suïssa... El devuit de juliol de 1936 l'aplegà de vacances a Tarragona, la seva terra, i això l'alliberà segurament d'una violenta persecució. Una de les seves alumnes, Maria Morro, m'ha explicat que la tancaren a la presó i fou condemnada sense cap més acusació que «haver estat alumna especialment considerada per Rosa Roig». Fou acusada de corrompre els alumnes perquè en les activitats de la Història d'Art els mostrava la Venus de Milo... Escrivia a la premsa periòdica: «*Los hombres de la Segunda República española quieren transformar el páramo espiritual de España y por medios y proyecciones distintas inician una obra gigantesca de renovación*».¹³ En acabar la guerra fou depurada i, més tard, s'incorporà a l'Escola Normal de Tarragona, on es va jubilar el mes de juny de 1960. D'un breu parlament que dirigí a un grup d'antigues alumnes mallorquines que acudiren a veure-la aquell mateix estiu he subratllat algunes frases per allò que tenen de rigorosa definició d'un estil de ser pedagog: « [...] *el imperativo del amor se tradujo en voluntad de presente, que me hizo más adicta al deber que al derecho*.

¹³ ROIG, Rosa. «Misiones pedagógicas». EL DIA, 21 de juny de 1931.

»[...] ya no recibiré en el próximo octubre la inyección de un nuevo curso que me rejuvenezca, ya se habrá terminado el diálogo ininterrumpido tantos años; acostumbrada a verme en los demás, a la diaria creación de la clase». ¹⁴ Gabriel Viñas i Morant, catedràtic de Pedagogia, jugava a truc al bar Triquet, arbitrava partits de futbol al camp de Son Canals i explicava Rousseau als estudiants de Magisteri. Aquesta fou una de les acusacions de què el culpaven el 1936: propagava les idees del «nefand» Rousseau. Josep M. Eyáralar, catedràtic de Física i Química, havia viatjat a França becat per la Junta de Ampliación de Estudios amb l'objectiu d'estudiar la didàctica de la matemàtica. S'havia casat amb Catalina Vives i Pieres, el 1921, catedràtica de Ciències Naturals, la primera dona de l'Estat que obtingué el doctorat en Ciències, Josep M. Olmos, Mercedes Usúa, Carmen Cascante, Lluís Ferbal, Marina Fernández, Rafael Ramis Tugores... Sobre aquella pedagogia liberal i progressista va caure-hi, implacable, el flagell de la depuració franquista. Fou, doncs, la pedagogia de l'Escola Normal, castigada amb inflexible duresa. (Lluís Ferbal fou empresonat als Caputxins i morí, acabada la guerra, poc temps després de sortir de la presó; Mercedes Usúa fou depurada; Gabriel Viñas s'escapà de la mort violenta un dia en què un escamot de falangistes acudí a cercar-lo a casa seva, gràcies a la intervenció d'un militar que els acompanyava, fou depurat i es va veure obligat a abandonar la pedagogia i a substituir-la per la feina de comptable en una fàbrica de teixits; Josep M. Olmos, catedràtic de Llengua i Literatura, fou afusellat, acusat de masó, malgrat la intervenció de Carmen Cascante, que acompanyà la seva dona i la seva filla a intercedir, sense èxit, per la vida del company davant el comte Rossi: també un grup de professors de la Normal havia avalat per escrit el seu bon comportament; Josep M. Eyáralar fou sotmès a un consell de guerra, empresonat a Can Mir, «degradat», segons l'expressió del mateix tribunal, a la condició de mestre, morí el 1944, poc temps després d'esser escarcarat; etc.). El franquisme arrabassava d'arrel tots els tanys de la pedagogia activa i renovadora. Assassinarren l'inspector d'Ensenyament Primari, Fernando Leal, i depuraren gairebé la totalitat del cos d'Inspecció. I els mestres. El càstig fou extremadament dur per a aquell magisteri que havia vist que la República estimulava afanyosament la seva professionalitat, amb la convicció que l'escola participaria en el projecte d'educació del ciutadà modern: «No era estrany que ens sancionassin — m'explicava una mestra que havia estat separada del servei durant alguns anys—, perquè nosaltres la dúiem escrita a la cara, aquella pedagogia que els franquistes s'havien entossudit d'eliminar: Piaget, Décroly, Montessori..., i no podíem dissimular-la, tanmateix». La Comisión Depuradora del Personal del Magisterio inicià la seva actuació el mes d'abril de 1937, presidida per Bartomeu Bosch i Sansó, catedràtic de Llatí i eclesiàstic. Aquesta comissió demanava informació dels mestres als batlles, als rectors, als *jefes locales*... i se servia d'un imprès que especificava les qüestions que havien de puntualitzar: la conducta professional del mestre, la conducta religiosa, la conducta social i particular, si havia format part d'alguna associació secreta, les seves actuacions polítiques, com havia orientat la seva tasca d'ensenyant... Al final del paper, es recordava a l'informador: «Es además deber de esta Comisión, hacerle presente la

¹⁴ ROIG, Rosa. *Compañeras, discípulas, amigas*: Text inèdit. En dec la tramesa a l'amabilitat de la professora Maria Morro.

responsabilidad que V.S. contraerá ante Dios y España, si, al informar, oculta determinados extremos o falsea los hechos, recurriendo a censurables reservas mentales o sentimentalismos fuera de lugar y de tiempo, esperando que sabrá sobreponerse para obrar en justicia y sin apasionamientos, para dar satisfacción a su propia conciencia y contribuir a la salvación nacional, cumpliendo sin recelos el doloroso sacrificio que a todos nos imponen estos momentos». He tingut a les mans la còpia de la relació de mestres encausats, firmada a Madrid el 27 de juliol de 1940 pel ministre d'Educació, José Ibáñez Martín,¹⁵ publicada al *Boletín Oficial de la Provincia*, núm. 11517, del 21 de setembre de 1940. La relació estableix deu tipus de sancions per a un total de cent cinquanta-cinc mestres. En el darrer apartat, que correspon als mestres separats definitivament del servei, n'hi ha cinquanta-sis, alguns dels quals foren detinguts i condemnats a mort, d'altres van desaparèixer de la presó de nit, algun altre es va suïcidar. Aquest fou el cas de Joan Galià Lleonart, que encapçala la llista d'aquest grup i que morí al meu poble, on havia exercit. Alguns anys després, vaig sentir contar la història secretament. Llavors jo era un nin, però percebia la ràbia que les paraules contenien: una estranya mescla d'impotència i ràbia, en aquella veu. Em deien que el mestre Galià no havia pogut resistir veure's castigat i que s'emmalaltí. Era jove i vivia amb els pares. La mare acudia a les cases a mendicar un tros de pa, una almoïna per comprar el medicament per al fill tuberculós. El mestre Galià decidí estrangular-se amb una corretja que havia subjectat al capçal del llit.

Aquell règim sorgit del devuit de juliol de 1936 havia de produir precipitadament els seus mestres. Els que quedaven foren obligats a examinar-se de Religió y moral, perquè no n'havien estudiat a la carrera. N'hi va haver que s'hi varen adscriure tot d'una, obligats per l'ambició o la por. I algun d'aquells que havien estat depurats s'atreví a escriure: «*La indisciplina, lo hueco y lo trivial, se había impuesto de tal manera a muchos maestros, que les hizo torcer el camino que la experiencia y la práctica les había trazado. Todo lo que no llevaba el sello de nuevo —el concepto de esa palabra es muy amplio— no era considerado como bueno. Lo laico y lo extranjero suplantó a lo religioso y a lo español. El padre Ruiz Amado y sus seguidores —valores netamente católicos y españoles— relegáronse a un segundo término, mereciendo el abandono de las mismas autoridades docentes*».¹⁶ Però aquell règim necessitava produir els seus mestres. Tornà a separar-se l'Escola Normal dels homes de la de les dones. Es va substituir el Pla professional pel Pla del batxiller, que permetia aconseguir el títol d'ensenyant aprovant unes poques assignatures, s'organitzaren curssets perquè els oficials de l'exèrcit obtinguessin el títol de mestre, vingué després el Pla de 1945 i el Pla de 1950, que era el Pla vigent quan vaig arribar a l'Escola Normal, el mes d'octubre de 1956. El director era un altre eclesiàstic: Pere Amorós i Esteve, que també exercia de capellà de l'escola i professor de Religió, el qual coneixem amb el sobrenom de Nicodemus. Us podria contar centenars d'històries en relació a aquell director: com passava llista d'assistència a la missa i la meditació quotidianes, com l'organista tocava

¹⁵ Arxiu de la Direcció Provincial del Ministeri d'Educació de les Illes Balears.

¹⁶ SABATER, Gaspar. *Discurso a los maestros españoles*. Ed. Miramar. Palma de Mallorca, 1949. pàg. 19.

cançons de Machín durant la comunió, de les classes de música a la capella: tots els dimecres de l'any, de bon matí, assajàvem allò que cantaríem a la missa de final de curs, del mes de Maria, de les explicacions que ens feien a classe del concepte de pecat, com ens aconsellava que havíem de relatar la creació dels àngels als al·lots petits, com no va permetre que representàssim un entremés de Cervantes per la festa del llibre, perquè el considerava immoral i groller, com ens feia aprendre de memòria la llista dels llibres de l'Antic Testament... En les meditacions hi havia alguns temes que l'obsedien: ens deia sovint que teníem el cap de gorrió, que no podia imaginar com Déu, que era tan gran, devia veure les nostres mancances, perquè ell, que era petit les veia monstruoses: «*Si delante de mí, que soy tan poca cosa lo hacen tan mal —exclamava—, ¿qué será esto delante de Vos?*», llavors ens proposava que fóssim —que ho fossin les nostres ànimes— com les verges prudents de l'Evangeli... Encara vaig ser a temps a tenir alguns d'aquells professors que havien treballat a l'Escola Normal de la República, alguns d'aquells que havien sobreviscut les depuracions i la marginació, rehabilitats de bell nou per a la docència. Els vaig veure jubilar-se vells i malalts, i n'hi havia que esperaven que acabàs el curs perquè els sabia greu anar-se'n pel desembre o el febrer i deixar el curs a l'aire... Record la jubilació de Gabriel Viñas, catedràtic de Pedagogia, el mes de febrer de 1958. Impartí les classes fins al mateix dia de la jubilació, l'endemà no es va presentar... i acabàrem el curs amb el senyor Josep de Pano, el qual un dia em preguntà per un mestre del meu poble, depurat durant anys i reincorporat posteriorment al servei actiu. Em va dir: «En esclatar la guerra, aquest mestre es va resistir a l'escola i no en volia sortir, malgrat les successives ordres de confinament. Jo vaig fer de comissari polític i vaig anar-hi amb una parella de la guàrdia civil a treure'l defora». El curs següent estrenàrem un nou professor de Pedagogia: Antoni Ensenyat, traspasat fa dos anys. L'atzar va voler que la LRU ens arribàs a ajocar al mateix Departament. Va morir de la manera en què havia viscut, en un cert desempar, obsedit perquè no volia deixar de fer classe. Fou «don Antonio», —aquest era el nom amb què els estudiants l'anomenaven— segurament, l'exemplar més dramàtic de la pedagogia franquista. En assabentar-nos de la seva mort, en Martí March cridà per telèfon els familiars, per preguntar-los quan seria el funeral. Li van respondre que no ho sabien, perquè tenien moltes coses a fer... Finalment, crec que n'hi arribaren a dir un. Llavors ens oferiren els seus llibres, per si el Departament els volia comprar. En Martí preguntà si n'hi havia molts i li varen respondre: «Un metre cúbic». Hi he pensat sovint, d'ençà d'aquell dia. ¿Què deu significar un metre cúbic de Pedagogia? Perquè «don Antonio» havia llegit un metre cúbic de Pedagogia... Aquell metre cúbic que els hereus tractaven de vendre'ns. Vaig aprendre-hi poques coses a aquella Escola Normal. El que em va ser més útil fou tot allò que apreníem en els treballs forçats de la classe de Pràctiques. El professor ens feia cavar un tros de terra, pintar una paret, reparar la clau d'un llum, encolar una cadira, desembossar un wàter... Em va ésser necessari a les escoles on vaig exercir la meua professió: abandonades, inhòspites i brutes. Però no creguéssiu que això és una altra història. És, no ho dubteu, la mateixa història.

El professor Joan Mascaró i el seu ideari pedagògic

Joan Maimó

Permeteu-me, abans de tot, que expressi a la benvolguda Universitat de les Illes i de forma especial al vice-rector de Coordinació Educativa, Bernat Sureda, el meu agraïment per l'ocasió que m'han ofert d'entrar en contacte amb tots vosaltres, cosa que em permet tenir el plaer de parlar-vos de la labor educativa de qui fou el meu gran amic, el professor Joan Mascaró i Fornés, aquell mallorquí universal, el margalidà il·lustre que fou nomenat Doctor Honoris Causa d'aquesta Universitat, i que disortadament era i és un desconegut a la seva terra, a la seva Mallorca, que tant i tant estimava.

I és que Mascaró, que pràcticament passà la major part de la seva vida fora de l'illa era senzill per excel·lència i poc amic d'exhibicions. La seva grandesa intel·lectual i d'ànima quasi bé diria que no el deixaven posar els peus a terra; caminava sense fer trepig. Fins i tot la seva mort, esdevinguda freqüent a freqüent dels noranta anys, passà desapercebuda a la mateixa Anglaterra, fins al punt que l'ambaixada espanyola a Londres, que no s'havia assebitat del seu traspàs, tres mesos després li envià una invitació com a literat i traductor de prestigi internacional, per presentar-li els nostres monarques i per assistir a l'acte solemne de la investidura d'ambdós com a Doctors Honoris Causa de la Universitat de Cambridge.

Mes la labor que dugué a terme durant la seva llarga vida ha deixat una estela lluminosa. El seu esperit renovador, la seva capacitat de flairar els moviments culturals que es troben en tot humanisme i en tota història, els posà amb joc amb un entusiasme gairebé sacerdotal, consemblant al que posaren en la seva tasca els apòstols.

Per comprendre complidament el seu ideari pedagògic i la seva tasca en el camp de l'ensenyament és del tot necessari que us digui abans qui era i com era. Us cal conèixer el seu temps i les circumstàncies que l'envoltaren. Deixau, doncs, que us presenti primer l'home, l'amic, i parlaré després dels seus elevats conceptes educatius.

A s'Hort d'en Degollat de Santa Margalida, el desembre de 1897 nasqué el segon infant d'una família de conradors. Amb el temps l'infant havia de ser l'il·lustre professor Joan Mascaró i Fornés, que, a més d'un erudit, un místic i un poeta de la paraula, seria un dels orientalistes més universals dels nostres dies.

La minyonia —els anys més bells i inesborrables de la vida— la passà al recer familiar assimilant costums i valors ancestrals, que l'afaiçonaren espiritualment. Per dissort aquesta joia tingué poca durada, ja que quan tenia onze anys els seus pares emigraren a Alger i ell passà a viure a Palma amb un oncle del seu pare.

Al petit Mascaró, d'una rara sensibilitat, aquesta separació li féu, cor endins, un punyent afecte. Allunyat de l'amor matern i tenint molts de germans, no pogué sentir, durant els anys d'adolescència, la joia de la germanor, ja que des de la partida dels seus pares, els seus retorns a la casa pairal foren molt aïllats, més aviat en un estat d'esperit de passavolant. I abocà el seu amor a l'estudi i a la natura, a Mallorca i a tots els seus indrets, que coneixia pam per pam. Aprofitava totes les ocasions per fer llargues caminades i aquest contacte íntim amb la naturalesa el permetia gaudir de la contemplació i mantenir la frescor del seu caràcter peculiar: «Jo sols contemplava, ja que no estava pensant o reflexionant. Era una admiració, una adoració, un silenci de l'ànima, la joia d'un Infinit. Allò era poesia».

Després dels anys de la infantesa, després de l'escola franca de la natura, que comunica l'amor a les coses vives i veres i que amara el cor de la poesia, i després dels seus estudis primaris començà els de l'Escola de Comerç de Palma. Fou un alumne brillantíssim, no havia complert encara els quinze anys i era pèrit mercantil i als disset ja era professor mercantil, títols obtinguts amb les màximes notes.

Mascaró desitjava més, molt més que els estudis mercantils. Els seus anhels eren més elevats, però a Mallorca no hi havia universitat i les possibilitats de desplaçar-se no eren gens fàcils per a famílies modestes. Començà a estudiar idiomes i arribà a dominar l'alemany, l'anglès i el francès, cosa que valgué perquè el seu paísà, el financer Joan March i Ordinas, li demanàs si volia fer classes al seu fill, Joan, i acompanyar-lo a Anglaterra.

Acceptà aquesta proposició, i anaren a Cambridge, on començà els estudis de literatura anglesa i llengües orientals, sànscrit i pali, a la universitat, amb un entusiasme i una dedicació tals que abans d'obtenir la llicenciatura ja li concediren el premi extraordinari de sànscrit.

Cal remarcar que als tretze anys havia tingut l'oportunitat de llegir una traducció feta del sànscrit, encara que dolenta, del *Bhagavad-Gita*, el Poema del Senyor, una de les joies universals que resumeix els principals corrents filosòfics i religiosos de l'Índia antiga. Aquest llibre l'impressionà de tal manera que decidí estudiar profundament el sànscrit per investigar i conèixer directament la literatura hindú.

A Cambridge va contraure una cordial amistat humana i intel·lectual amb Dámaso Alonso, Jorge Guillén, Joaquim Xirau i Salvador de Madariaga. Aquest, acabades les llicenciatures, el convidà per fer unes conferències a la Universitat d'Oxford referents als místics espanyols. El seu prestigi de conferenciant es va consolidar de forma vertiginosa i fou sol·licitat per diferents col·legis i per la BBC de Londres.

Madariaga el volia incorporar al seu departament d'espanyol de la Universitat d'Oxford, però l'objectiu principal de Mascaró era abastar els llibres filosòfics i

religiosos de l'Índia. El seu amor pel *Bhagavad-Gita* i pels valors espirituals d'Orient ferer que es dirigís a l'illa de Ceilan a la recerca del seu ideal. Allà el nomenaren vice-rector i director d'estudis d'anglès d'un col·legi de segon ensenyament, on, de forma il·lusionada, desplegà una gran activitat que fou vertaderament fructífera.

Com a bon observador havia copsat el bo i el millor de l'ensenyament universitària de Cambridge i procurà introduir més entusiasme entre els professors i alumnes. Aconseguí aixecar l'esperit del professor creant uns llaços entre aquest i l'alumne per tal que, a més de col·laborar en la seva educació, modelàs la seva ànima infiltrant-li l'amor a l'estudi: «Estic ocupat —deia a una carta— endreçant coses del col·legi, visitant classes dels mestres per veure com ho fan, donant-los consells, veient d'emprar millors llibres, etc. El treball de reforma que ara faig tal vegada qualche dia sigui de profit a Espanya, on l'ensenyament tantes de reformes necessita».

Veient que es feia urgent un canvi radical, exposà, en una documentadíssima conferència, qüestions d'un interès palpitant, donant solucions vàlides per a l'ensenyament. La conferència tingué un èxit tal que la publicaren tots els periòdics i fou impresa i distribuïda, fet que va ocasionar una entrevista amb el ministre d'Instrucció Pública, que aprovà les seves normatives, que es dugueren feliçment a la pràctica.

A l'Índia hi restà només dos anys, ja que la Universitat Autònoma de Barcelona, l'Institut-Escola i l'Escola Normal de la Generalitat el reclamaren, i anà a Catalunya, on estigué envoltat de magnífics pedagogs, que, per aquells anys d'eufòria, tan amunt posaren l'ensenyament a Catalunya; entre ells, Alexandre Galí i el director de l'Institut-Escola, el doctor Estalella i Graells —Mascaró en parlava molt, d'ell i de la seva escola.

No hem d'oblidar que Catalunya ha tingut sempre una personalitat molt particular i definida. Des de temps enera ha lluitat per revitalitzar la vida universitària. Els congressos universitaris de principis de segle, l'Institut d'Estudis Catalans i la gran tradició pedagògica en són factors vius i palpitanets.

Així i tot, malgrat la capacitat d'uns professors amb esperit de dedicació la universitat estava anquilosada pels entrebancs dels anys de dictadura de Primo de Rivera. Era més aviat una universitat burocràtica, molt distant de les europees. Com la resta de les espanyoles estava regida per una llei general d'Instrucció Pública de l'any 1857. El règim d'estudis i d'organització eren idèntics a totes i depenien íntegrament del Ministeri d'Instrucció Pública. Aquesta llei era la causa de dificultats evidents per adaptar-les a les direccions de l'esperit modern. Era desesperant veure que es perdien uns anys valuosos dintre d'aquell embolic d'estupideses i d'abandonament. Es feia urgent una autonomia.

A partir de 1933 tot canvià. Un decret establia la reorganització dels estudis de les facultats de Filosofia i Lletres de les universitats de Madrid i Barcelona, cosa que significava un progrés en la reforma de l'ensenyament.

La universitat, que passà a ser un organisme autònom, depenia d'un patronat i començà una vida tensa, polèmica, resolutiva i, per consegüent, creadora i model de convivència. L'antic sistema de catedràtics de toga i birret va desaparèixer i els estudiants començaren a participar en empreses culturals i polítiques.

Els seminaris de Filosofia i Pedagogia, sota la direcció de Joaquim Xirau, organitzaren durant el curs 1933-34, un Seminari de Pedagogia. Dins l'extens programa, hi figurava

un Curs de Pedagogia Universitària, que se centrava, amb un estudi de les principals universitats estrangeres, per plantejar el problema universitari a Espanya i de forma especial a Catalunya. Els ponents foren: Pere Bosch Gimpera, Antoni Garcia Banús, Joan Mascaró, Emili Mira, Lluís Nicolau d'Oliver, August Pi Sunyer, Jordi Rubió, Josep i Joaquim Xirau, i Joan Zaragüeta.

Mascaró parlava de l'afany vocacional que lliuraven aquests prestigiosos professors, que, obrint nous camins, procuraven un millorament professional i espiritual dels ensenyants, partint del principi de la identitat fonamental qualitativa del mestre en tots els rams de l'ensenyament i orientant per resoldre els problemes vius que per aquelles saons plantejava la nova organització de la Universitat i, de manera especialíssima, per les possibilitats insospitades que presentava la autonomia recentment posada en marxa.

Quan el problema pedagògic era el punt central de l'interès cultural i polític, la Generalitat, com a alternativa a l'empobrida situació en què es trobava l'ensenyament secundari i a la vegada per formar un nombrós planter de mestres que exercissin posteriorment per tot Catalunya, creà l'Institut-Escola, que amb una lluita fèrria i esperançada es convertí en una forta palanca de transformació social, marcant una fita de vitalitat i d'esperit renovador.

El professor es transformà en un director de treball que, en convivència amb l'alumne, l'ensenyava, el dirigia i l'orientava amb íntima col·laboració. «Allà —són paraules seves— no hi havia *catedráticos, asignaturas, exámenes y libros de texto*, allà hi havia vida, amor i alegria contagiosa pròpia de l'home que pensa, que sent i obra i comparteix les seves inquietuds espirituals amb la col·lectivitat. Res d'orgulls ni superioritats intel·lectuals, sinó una constant preocupació per a un millorament d'acord amb les pròpies qualitats. Tota aquesta tasca es duia a terme emprant sempre el català com a idioma i, baldament semblí cosa estranya, el castellà s'hi aprenia bé, millor que a instituts on era l'idioma obligatori».

Tota l'actuació dels que formaven aquella colla de professors de l'Institut-Escola fou la dedicació, amb esperit de servei, amb un ideari d'escola activa, amb una consciència de fer escola, de fer país, amb una passió i dedicació sense limitacions. No seguiren els mètodes tradicionals, sinó els que els inspirava la vida beguda arran de font i els que la seva consciència els aconsellava. D'aquesta manera, aconseguiren que el seu treball fos d'autèntica i exemplar renovació educativa i que l'Institut-Escola es convertís en una escola viva i admirable, talment una clariana plena de llum renovadora oberta dins la foscuria de l'ensenyament enferritjat i caduc.

Al l'Institut-Escola va conèixer Angeleta Ferrer i Sensat, filla de Rosa Sensat, aquella professora que, a principis de segle, marcà una fita en la història pedagògica de Catalunya. «Angeleta, —em deia— malgrat la seva juvenesa, irradiava una forta personalitat, i pel seu entusiasme, la seva dedicació i la seva coneixença d'ofici, acabà sent el braç dret del director, el doctor Estalella.

Però aquesta tasca educativa que desplegà dins Catalunya, aquesta flamarada d'entusiasme fou ofegada per la insurrecció del trenta-sis. Mascaró, com tantíssims d'altres intel·lectuals prengué el camí de l'exili i s'instal·là a Cambridge.

Els dramàtics esdeveniments de la guerra incivil el marcaren profundament i abrandaren la seva dèria, i posant les seves excepcionals aptituds de pensador-poeta en

joc, es dedicà en cos i ànima a l'estudi, la meditació i la traducció dels llibres filosòfics de l'Índia de forma tan entranyable i amb un afany tal, que arribà a ser un dels millors coneixedors del sànscrit i un dels més correctes conradors de l'anglès, fins al punt que, per la seva claretat i el seu ritme, les seves versions, que són —juntament amb ses respectives presentacions— clàssics de la literatura anglesa, li obriren les portes de la Universitat de Cambridge, que el nomenà membre de la Facultat d'Anglès. Durant vint anys fou supervisor d'Anglès al Col·legi Trinity, el de més reputació de Cambridge. Per altra part, els seus estudis comparatius de la religió hindú amb totes les altres, duts amb tanta profunditat i amor, feren que fos una reconeguda autoritat universal en qüestió de religions.

Des d'aquella providencial lectura del *Bhagavad-Gita* dels anys juvenils, aquest poema fou sa pacient i constant obsessió. Més de vint anys va dedicar a la seva traducció.

«La grandesa d'aquest poema —deia— és la grandesa de l'univers; però així com la meravella de les estrelles del cel només es revela en el silenci de la nit, la meravella d'aquest poema només es revela en el silenci de l'ànima».

«El *Bhagavad-Gita* ha dirigit la meua vida. Si jo som res, jo som el *Bhagavad-Gita*. Ell m'ha dut a la Bfblia, als llibres sagrats de religions, a l'art i la poesia de moltes terres, a sentir un poc l'ÉSSER i l'AMOR del nostre univers», i afegia: «Que mai no pensi algú que el meu amor al gran poema em lleva amor als nostres Evangelis. Molt al contrari, un amor fa més gran l'altre amor».

«És curiós —em contava— que el que més caracteritza i diferencia l'una de l'altra les civilitzacions que han tingut tantíssims punts de contacte és el seu pensament filosòfic. Les grans diferències que han existit i continuen existint entre elles procedeixen precisament de les distintes maneres d'enfocar la vida, és a dir, dels motius profunds en què se suporta la raó per viure i morir i que constitueixen, en definitiva, els autèntics fonaments filosòfics i metafísics; i malgrat això, totes les cultures, mitjançant els seus sistemes filosòfics i religiosos cerquen sa veritat».

Des de l'antiguitat, els missatges espirituals de les escriptures filosòfiques i religioses en sànscrit han estat objecte d'admiració per part de grans erudits i estudiosos. Com en totes les escriptures i tots els llibres de saviesa de tot el món, hi trobam un fe espiritual basada en una visió de veritat. No es tracta, però, de la veritat de les lleis de la natura descobertes gradualment per la ment humana, sinó de la veritat del nostre ésser.

A Mascaró, el que més l'interessava de les comparacions filosòfico-religioses era, precisament el que les unia: era aquesta veritat que tots cerquen. I gràcies a la seva profunditat filosòfica i a la seva erudició en matèria de cultura i religions de totes les èpoques i països, al coneixement dels idiomes originals i a la seva exquisida sensibilitat, aconseguí, dins la més bella i pulcra forma poètica, oferir-nos les seves *Llànties de foc*, una prodigiosa selecció de pensaments de contingut espiritual procedents de totes de totes les cultures i de totes les èpoques, que cerquen il·luminar tot allò que dona un sentit transcendent a la vida de l'home.

La Universitat de les Illes Balears, conjuntament amb l'Editorial Moll, l'any 1986 tingueren el gran encert de publicar i posar a l'abast del nostre poble les seves *Llànties de foc* en català, retent així un bell homenatge a l'il·lustre professor.

És evident que la tasca que realitzà Mascaró com a professor, traductor, pensador i conferenciant i que dugué a terme amb el coratge i la convicció d'unes actituds clares i inequívocues, d'un lliurament personal generós i d'una dedicació continuada i plena, fou i és reconeguda i valorada internacionalment. Però sent tan important aquest aspecte de la seva persona, el seu ideari pedagògic és verament edificant: i és que, en el transcurs de la seva llarga vida, havia adquirit una cultura vastíssima pasturant a pleret pels camps religiosos de l'Índia, de la Filosofia, de la Bíblia i de la literatura anglesa i dels místics espanyols.

La seva tasca l'havia avesat a pensar i a conèixer la psicologia humana. En ell, l'estil i l'home formaven una unitat indestructible, una fusió total, aclaparadorament seriosa. La seva sensibilitat era la seva pròpia cultura convertida en vida. Era un poeta pur, simple, natural, amb una gran personalitat i sense cap mena de sofisme social ni intel·lectual, que vivia sempre l'ambient dels seus ideals. Mascaró, més que el símbol d'una conducta, era, sobretot, el símbol d'una fidelitat.

És explicable doncs, que fos un autèntic pedagog i que es preocupàs per tot el que significàs un millorament de l'ensenyament. Després d'aquella inquietud a l'Índia i dels anys que passà a Barcelona, on, amb una visió més àmplia, experimentà i enriquí els seus coneixements, fou després a la Universitat de Cambridge on, amb un refinat judici crític i un sentit pràctic envejable, acabà per idealitzar-los. Les seves idees i els seus conceptes, que respiren un sa idealisme, eren i són encara, malgrat els anys, eficients i d'interès immediat per a tots els que es dediquen al ministeri de l'ensenyament.

«Jo tinc la certesa —afirmava— que, com a futur fonament de la cultura, tot ensenyament i particularment l'universitari, ha de tenir per ideal l'home integral, amb tot el desenvolupament de les seves possibilitats espirituals i tècniques, però per damunt de tot amb una taula de valors sòlidament establerta, en la qual els esdeveniments de l'esperit tinguin sempre un lloc primordial. Cal formar l'home obert a totes les inquietuds de l'esperit, i per això han de lluitar tots els ensenyants per aconseguir, pels camins de l'amor i la justícia, estendre i transmetre a tots aquest ideal d'humanitat».

I Mascaró, home experimentat i d'una arrelada vocació, afegia:

«L'educador és el mitjà vivent entre la cultura i l'educand i el seu tret més important ha de ser l'amor. En el nucli de la seva existència hi ha d'haver un doble amor: amor als valors culturals, que ha de tenir vius en la seva ànima per poder transmetre, i amor a l'individu en formació.

»L'amor, la confraternitat afectiva, la confraternitat real i viscuda entre professor i alumne ha de palpar sempre. Ja no hi té cabuda aquella barrera tradicional que hi havia entre l'un i l'altre. Professor i alumne han de viure juntament en un espai vital orientat vers la cultura segons un mateix esperit. Els alumnes, en entrar a l'escola, han de tenir la mateixa riquesa de possibilitats i la mateixa pobresa de coneixements. Tots han de ser iguals i rebre el mateix tracte».

Els seus conceptes pedagògics em fan recordar el missatge que entranyen aquelles paraules tan profundes de qui fou el seu amic, Salvador de Madariaga:

«Aprèn de tot, accepta-ho tot, cerca-ho tot..., però mai no enverinis

Sòcrates i mai no crucifiquis Crist, perquè tota la nostra civilització blanca reposa sobre dos grans rius espirituals: Sòcrates, que purifica la intel·ligència, i Jesucrist, que purifica l'esperit».

Quantes idees, sentències i veritats que deia, relacionades amb l'ensenyament i que per la seva manera de ser indiscutiblement havia posat en pràctica!

Ell, que tenia el convenciment que la tasca de l'ensenyant s'ha de recolzar en l'estudi de la història, en la situació de la cultura dels nostres temps i en la previsió del futur, perquè estam lligats al passat i som responsables de l'esdevenidor, deia:

«Els ideals educatius vénen i van en el transcurs de la història, cosa que equival a dir que cada època i cada poble tenen els seus propis. Per tant, per fixar els ideals d'ara cal conèixer la perfecta situació dels nostres temps, pensem que vivim en uns moments en què la llibertat individual ha adquirit un desenvolupament importantíssim, però s'ha de tenir en compte que, com més creix aquella, més es van presentant els deures a complir. Tota la vida actual gira entorn d'aquesta contradicció punyent, que queda ben patent en la relació establerta entre el ciutadà i la societat. Dins les aules s'ha de respirar un clima excepcional, barreja d'il·lusió, d'exigència i de naturalitat».

Opinava que: «des de les primeres lletres als estudis universitaris mai no es pot interrompre la relació activa i constant entre el professor i l'alumne perquè la influència de l'un sobre l'altre sigui sempre eficaç. Són dos éssers diferents: un gaudeix d'una plenitud humana, l'altre en té fretura. Però gràcies a aquesta relació, l'educador va conduint l'educand pel camí de la maduresa, contribuint a que pugui abastar-se per ell mateix i viure la seva pròpia vida en el si de la col·lectivitat».

I continuava: «Si l'escola és una forta palanca de transformació social, uns sistemes adients de la pedagogia són els més poderosos ressorts per preparar i aconseguir un futur millor» i ell, conscient i preocupat al màxim per tots els problemes culturals, durant la seva llarga vida docent posà de manifest, amb unes singulars aptituds i amb una preocupació creixent, ses idees i pensaments de tal manera que es convertiren en una obra d'art, en una constant creació de la cultura. L'home ve al món en unes condicions d'inferioritat respecte a molts d'animals. Tan bon punt els pollets surten de l'ou es basten ja a si mateixos; l'home, però, neix indefens, necessita ajut dels grans.

Per tant, ja des d'un principi, l'educador, amb un criteri de racionalitat, ha de procurar establir l'equilibri entre les necessitats de l'infant i les forces de què disposa la seva ànima. Ha de preservar-lo de tot assumpte per al qual li manquen les necessàries energies. Mai no ha de deixar que es valgui totalment per si mateix. Pensi en aquelles paraules del gran Goethe «Tot allò que ens dóna llibertat i a l'ensem no ens fa mestres de nosaltres mateixos és perjudicial».

«La diferència entre la natura i l'esperit humà —em deia— és que la primera fa sorgir la vida en el món, i el segon fa sorgir la llibertat.

»La naturalesa, amb els seus ritmes i cicles fa brostar reiteradament la vida, amb seguretat i fidelitat: les plantes brosten, treuen flor i donen fruit, però, i la llibertat? El fet de néixer i créixer és suficient per ser lliures?

»La missió de tot educador mai no ha de ser una mera transmissió de sabers, notícies i tècniques, sinó que, amb un amor vertader, tant en la paraula com en el silenci, en la presència i en la distància ha de suscitar llibertats als alumnes, acompanyant-los perquè amb peu segur entrin i s'endinsin en el món com si fos una morada de pau i casa de goig, com si fos estança d'amor i terra d'esperança. La transmissió de coneixements és importantíssima, tot és necessari i sagrat, però primer ha de ser persona precisament per poder fer coses humanes. Primer ha de saber quin món és el qui ens té i aguanta, abans que intentem transformar-lo. Primer cal ser lliures, abans d'intentar sotmetre'ns a la terra i a la societat».

Sabent que m'interessaven molt els temes pedagògics, férem llargues xerrades. ¡Com plantejava i exposava les seves experiències!

«Fa goig, amic, veure qui sent i comprèn la noble comesa de l'ensenyant. Quants n'hi ha que, servint-se d'un llibre de text, basen la seva acció en la cultura prefabricada, en la cultura programada des de d'alt, apartant-se de la realitat d'on està situada l'escola i dels problemes de la col·lectivitat. Quants n'hi ha que dediquen únicament unes hores o uns dies, tant se val, a la transmissió de conceptes, notícies i habilitats per aconseguir un producte. La tasca de l'ensenyant és molt més que una professió: Es una missió. El cor i l'ànima han de servir-li de pedres fonamentals perquè damunt s'hi recolzin unes llibertats i brollin en joia a la vida».

Els nins han de tenir llibertat de moviments i d'actuació per poder convertir-se en subjectes dinàmics i responsables, en pensadors lliurement creatius i originals. Ells són les fonts de l'activitat, si bé és cert que aquesta activitat a vegades ha de ser provocada, estimulada i mantinguda perquè doni fruit, com també, ocasionalment ha de ser conduïda vers els objectius valuosos i fins i tot ver l'elecció d'aquests objectius, ja que els subjectes, a les primeres edats, tenen unes visions ingènues i confuses del món.

L'educador, per ajudar els altres a forjar sa pròpia llibertat, ha de ser ell mateix el primer exemple d'home lliure i ha de tenir la gran habilitat de saber actuar únicament quan és necessari, i la seva intervenció ha de ser potenciadora i orientadora, ¡mai no ha d'oblidar que estímulo no equival a imposició, que conduir no és sinònim de manipular.

Malauradament, sembla que l'home ha perdut l'art d'exhortar el proïsme, de dirigir-li paraules persuasives. Preferim convèncer, manar, violentar, emprant sempre el poder i les raons i, grat sia a Déu, l'home és aquell animal que sols està d'acord quan és atret en l'amor, només accepta quan sent amorosament al seu costat el que li ofereix i li demana alguna cosa, que li brinda amistat i el convida a compartir el risc d'un projecte i la bellesa d'una aventura.

El mestre ha de ser forçosament un creient i un poeta que, amb paraula vertadera i confiança en l'amor, ha d'estimular i avivar l'anhel de l'alumne, suggerir, encendre i clarificar-ne els íntims desitjos. La seva paraula ha de ser normativa com a expressió de la voluntat d'altures, de la voluntat d'abismes, defugint la planúria per donar a conèixer tots els mons. Ha de ser el mentor que, amb pas segur, emmeni l'educand just a la

mateixa vora d'aquest pou profund que és la seva intimitat i estar amb ell perquè resisteixi l'angúnia, perquè conegui el món i pugui descobrir l'Ésser Superior.

Mai no es pot foragitar de l'escola la nostra llengua mare; és impossible una autèntica escola si s'obliga que els al·lots parlin una llengua que no és la pròpia. D'això, n'hem tocat les conseqüències tots els que no poguérem, en el moment oportú, dirigir les nostres facultats per a allò que havia de fer créixer la nostra intel·ligència. Aprendre amb la llengua pròpia fa que els alumnes visquin una vida tan natural que de cap manera és possible amb l'artificiós sistema d'aprendre de llegir en una llengua que no és la que parlen. Mai no es podrà aconseguir el desenvolupament integral d'una persona i de la seva personalitat si s'oblida la pròpia llengua i, desgraciadament, és molt trist veure que encara, després del franquisme, s'atempta greument contra la recuperació social de l'ús del català.

Si el mestre, emprant sempre la llengua materna, amb un vocabulari planer, amb velles paraules que el poble ha creat i recreat, es val de la forma expressiva i poètica, tenint esment de la importància de l'entonació, de les pauses i els silencis, no sols donarà inspiració, ajudarà i orientarà, sinó que crearà ànimes que sentin el goig del bé i la bellesa i l'alegria del pensar clarament, que desperta la fe i no el fanatisme. Que mai no defugui la dimensió estètica del llenguatge poètic, que és l'autèntica font d'estímul i suggeriments. Ha de procurar que l'alumne aprengui a descobrir la bellesa, la sonoritat i el ritme de les paraules, captant tot el missatge de les metàfores per estimular-li, mitjançant l'emoció i el sentiment estètic, la capacitat de donar forma a la imaginació i transformar la seva realitat quotidiana. «Educar —deia Plató— és donar al cos i a l'ànima tota la bellesa i la perfecció de què som capaços».

És urgentíssim recuperar la nostra llengua. És de vital importància acostar l'escola a la vida del poble per proporcionar els coneixements de la realitat pels camins del llenguatge. Janer Manila ens recorda que: «La recuperació de l'adaptació del llenguatge a l'entorn és, sobretot, una tasca de la didàctica que no deixa de tenir serioses connotacions polítiques. De fet, no és novetat afirmar que la didàctica sovint és una conseqüència del que la política ordeix i maquina».

La manca d'una cultura pedagògica capaç d'educar significativament no és, com algú pot suposar, una responsabilitat exclusiva dels ensenyants. L'escola és una institució que respira el mateix aire de la societat on viu i no hi pot haver moralitat pedagògica sense una exemplar moralitat pública. Malgrat tot, són molts els educadors que actualment procuren ser qualche cosa més que funcionaris de la custòdia i domesticació dels nins i joves, són molts més dels que es podria suposar i, grat sia a Déu, la nostra Universitat ho confirma. Els professors responsables del seminari de pedagogia tasconen una deontologia professional capaç de movilitzar entusiasme i canalitzar esforços.

Voldria que l'ideari de l'enyorat amic Mascaró, la seva il·lusió i dedicació i el seu mestratge d'amor fessin reflexionar tots els que volen que l'escola d'avui doni resposta a la crisi de valors, al tan repetit fracàs escolar, que ens afecta a tots i al qual és urgentíssim de posar-hi remei. Voldria que tots els ensenyants, amb una inquietud renovadora, contraguessin el compromís d'encendre, amb flama de l'amor, l'entusiasme i l'esperança per escampar el foc d'una noble i justa pedagogia.

Aquest seria el més viu homenatge que podríem oferir-li.

Educació i cultura,

revista mallorquina de pedagogia

(UIB) núm. 8-9, 1990-91

Una Història de la ciència per a una nova Pedagogia de la Ciència

Francesc Bujosa i Homar

La Perouse, un dels grans navegants i científics francesos del segle XVIII, conta, a un dels seus llibres, que un dia arribà a Sakhalin, una illa situada allà, entre Sibèria i Japó. La Perouse ben aviat establí contacte amb els nadius de l'illa i no es torbà molt, tampoc, a demanar-los si ells sabien la forma que tenia aquell tros de terra envoltat pel mar. En sentir la pregunta, un dels indígenes va agafar un bastó —la conversa tenia lloc en una platja— i dibuixà sobre la sorra, amb tota precisió, una projecció de l'illa. Però, malauradament, una ona —una ona d'aquell mar tan fred— va esborrar el dibuix que havia fet el nadiu. Ràpidament, un altre —el més jove del grup, diu La Perouse— va agafar el bloc de l'explorador francès i va tornar a dibuixar, també de manera absolutament precisa, aquesta vegada sobre un paper, la forma de l'illa. La Perouse va conservar el dibuix i l'envià a París, on, juntament amb moltes altres notes, fou publicat en una obra de Geografia, que signà el navegant francès. Avui, més de dos-cents anys després d'aquella data, el nom de La Perouse es pot trobar a tots els diccionaris científics i a les enciclopèdies, hi ha estàtues que el recorden, i accidents geogràfics que duen el seu nom. I en canvi, ai las, ni un mal record hi ha enlloc per a aquells dos nadius que dibuixaren —un sobre la sorra, l'altre sobre el paper manllevat— la figura de la seva illa. Tot i que, si ho meditàssim bé, no seria difícil de concloure que l'encarnació del que sempre hem cregut que era l'autèntic esperit científic era en els nadius: ells feren una obra objectiva, treta de l'observació directa, sense prejudicis, arrelada als seus problemes; ells foren els que mostraren esperit de col·laboració, ells els que comunicaren gratuïtament, sense estotjar res, tot el que sabien. Jo vull creure que segurament els trobarem al cel, aquells dos savis illencs, però a les enciclopèdies —us ho asseguro—, a les enciclopèdies científiques només hi trobarem el nom de La Perouse.

Perdonau-me si m'he fet una mica llarg i me n'he anat una mica massa lluny parlant-vos d'illes asiàtiques i de navegants francesos il·lustrats, però necessitava aquest exemple per exposar —esper que de forma gràfica— la perplexitat en què es pot trobar la pedagogia de la ciència, la perplexitat en què ens trobaríem nosaltres, professionals de la pedagogia, si algun al·lot espavilat ens demanàs, amb santíssima picardia, a qui imitar, si a aquells indígenes que feren una obra científica sobre la sorra o sobre el paper manllevat, o a aquell astut —vull dir intel·ligent— francès que posà el paper i va tenir l'encert d'enviar-lo a París amb el seu nom?

He començat amb una història de fa més de dos-cents anys, però ara vull fer-me més a prop, tant en el temps com en el espai, i vull demanar-vos que m'ajudeu breument amb la vostra memòria. Mirau de recordar quan éreu estudiants i escoltàveu aquelles classes i us empassolàveu aquells llibres anomenats de ciència.—de física, de matemàtiques, de química, de botànica, tant se val. Recordau haver llegit que hi havia diverses opinions sobre la composició de l'aigua? Algú us va dir qualche volta que hi havia científics, posem d'esquerres, que creien que els àtoms d'oxigen i hidrogen lluitaven al si de la molècula, mentre que altres científics, més de dretes, pensaven que tot era una bassa d'oli a l'interior de la molècula d'aigua? I ara, si em feis el favor, recordau, quan sentíreu per primera vegada la llei de la gravetat —la més dura i incòmoda de les lleis—, algú us digué, aleshores, que hi havia autors de caire romàntic que creien que l'atracció entre els cossos era irresistible i n'hi havia d'altres, més clàssics, que pensaven que l'atracció oscil·lava segons les èpoques? Més encara, us encomanaren mai una redacció que dugués com a títol «Un fin de semana pensando en el potasio» o «La ley de Boyle-Mariotte y yo»?

No, n'estic ben segur, que no en fercu cap mai, d'aquestes redaccions, com segur estic que us explicaren ben clar i ben castellà, sense dubtes ni matisos, que l'aigua estava formada per dos àtoms d'hidrogen per un d'oxigen, que s'unien mitjançant els electrons, i que els cossos s'atreien —segons Newton havia demostrat— amb una intensitat exactament proporcional al producte de les seves masses i inversament proporcional al quadrat de la distància que els separa. No n'hi havia —ja dic, ni n'hi ha— d'altres, de classes i de llibres, tan dogmàtics com els de ciència. I tanmateix se suposava i se suposa que la principal virtut que han de tenir els científics és el seu caràcter antidogmàtic i que la ciència treballa bastant-se fonamentalment en l'escepticisme.

I ara, jo us ho torn demanar sincerament, professionals de la pedagogia, com es fa això de formar, dogma darrera dogma, caràcters antidogmàtics? Com s'aconsegueix de crear escèptics, veritat indiscutible darrera veritat incontrovertible?

La tercera història és molt més recent, de fa només uns dies. Si heu llegit els diaris us haureu assabentat que, per ventura, assistim, aquestes setmanes, a un dels descobriments científics més revolucionaris del nostre segle: la fusió en fred. I m'agradaria que recordàssiu quins són els països que entren en competició —en dura i implacable competició— per emportar-se la prioritat. N'hi trobau cap d'aquells que podríem incloure entre els revolucionaris? M'estranyaria, perquè em sembla que, si es repassa la història de la ciència del nostre segle, no és difícil d'arribar a la conclusió que avui, com ahir, com, per ventura, molt abans d'ahir, les idees científiques més avançades, més innovadores, es produeixen precisament en els països més conservadors. La revolució

en el món de la ciència és, segurament, qüestió de societats riques i conservadores. Com més riques i conservadores, millor.

Aquestes tres perplexitats que he exposat fins ara, i moltes d'altres, es plantegen contínuament quan es fa l'ensenyança de la ciència. I la meua opinió —que és, per ventura, la principal hipòtesi que jo voldria defensar en aquesta conferència— és que aquestes perplexitats es produeixen bàsicament perquè no tenim, en absolut, una idea clara i real del que és la activitat científica i del seu producte, la ciència. I no tenim una idea clara de la ciència, per mor que no sabem quin ha estat el seu passat. Perquè, dit d'una altra manera, no sabem ben bé com fer la història de la ciència. Si voleu, podem seguir els baulons de l'argument al revés: si sabéssim des de quins supòsits fer la història de la ciència, podríem tenir una visió més realista del passat de la ciència, i, si tinguéssim una visió més realista del que ha estat el passat de la ciència, sabríem millor el que és avui de veritat la ciència i, lògicament, tindríem orientacions més segures de com cal ensenyar-la.

El temps que em queda el vull dedicar, precisament, a exposar-vos els meus raonaments sobre des de quins supòsits podem estudiar avui la ciència i la seva història, amb la finalitat d'arribar a tenir una visió més plausible del que és realment la ciència. Però m'agradaria, abans de començar, fer tres petites advertències. La primera és que en la meua exposició intentaré no sols la reflexió, sinó també la reflexivitat, és a dir, que intentaré d'utilitzar la història de la Història com a procediment d'anàlisi de com s'ha estudiat i s'ha d'estudiar la Història, i això em durà, inevitablement, a una certa proximitat. La segona advertència és que les meves opinions no tindran gaire originalitat, vull dir que no són, desgraciadament, fruit de la inspiració, sinó de moltes lectures i moltes hores de meditació sobre aquestes lectures. Això farà que l'estil perdi totalment l'escassa frescor que per si mateix poguéu tenir. La tercera és que he de fer la meua exposició en poc temps, la qual cosa em conduirà irremeiablement a l'esquematisme i, per tant, a amollar algunes hipòtesis que poden semblar molt agosarades i, àdhuc, una mica injustes. Els tres són defectes que, encara que contradictoris, malauradament, no es neutralitzen. Només els pot neutralitzar, vull dir perdonar, la vostra indulgència afavorida sens dubte per aquesta encisadora atmosfera que es crea a Mallorca els matins dels dissabtes que són ja quasi de maig.

N'hi trobareu encara un altre, de defecte, a les meves paraules, però aquest no em sembla imputable a mi, sinó a la llengua. Vull dir que en català, com en quasi totes les llengües llatines, utilitzam la mateixa paraula —història— tant per referir-nos al passat com a la ciència que estudia aquest passat, i historiografia tant per a la síntesi del que diuen els llibres d'història com per a la reflexió que es fa sobre la manera de fer història. N'estic segur que tots vosaltres l'heu patida, aquesta mancança de la nostra llengua, i que, per tant, aquí també puc esperar el perdó que atorga la complicitat.

Però, anem per feina, que si no ens tocan, i no sols literàriament, les dues i encara estarem amb excuses, el més universitari, ja ho sabeu, dels gèneres literaris. El problema central entorn del qual vull articular aquest text és, o són, les explicacions que la Història —els historiadors, millor dit— han donat de com i per què s'originen i es desenvolupen les idees científiques, i d'acord amb quin model es produeix el progrés científic. En la meua opinió, les primeres explicacions que dels fenòmens acabats d'esmentar feren els

historiadors estigueren molt influïdes pel pensament teològic. Si hi havia una veritat eterna que ens havia estat revelada per uns homes tocats de la mà de Déu, els profetes, hi havia també una veritat —una realitat— científica que ens havien fet conèixer uns homes tocats d'una especial gràcia, una gràcia que els havia permès d'entrellucar el que havia estat velat a la resta de mortals i havien descobert, conseqüentment, les veritats científiques.

Aquesta fou l'explicació que s'imposà durant tota l'Edat Mitjana i bona part de l'Edat Moderna. Les idees científiques naixien gràcies a les ments privilegiades d'un grup de grans homes elegits per Déu i/o per la naturalesa. I si la societat havia acceptat les seves idees era, naturalment, perquè davant l'evidència, la societat no podia dir res més que amén.

Aquesta tendència hagiogràfica i redemptorista tingué el seu apogeu —ho acab de dir— a l'Edat Mitjana i als primers segles de l'Edat Moderna, però fou una orientació que no s'acabà en sec i encara avui en dia, té, sobretot en el camp amateur, cultivadors de notable qualitat. No hi dedicarem gaire més temps, a aquesta manera de fer la història, ni tan sols per indicar les seves mancances, perquè aquestes —la poca capacitat d'explicació i l'indubtable irracionalisme que traspua— són, per ventura, insuficiències des del nostre punt de vista, però no ho són en absolut des del seu. Ells no pretenen d'augmentar la nostra intel·ligència del que ha estat i és la ciència i, per tant, seria ara injust retreure-los-hi. Porten entre mans un altre negoci, i no podem fer res més que pregar perquè els vagi molt bé el seu viatge, que em sembla que no és el nostre.

A finals del segle XVIII aparegué una nova manera de fer història de la ciència i un nou intent d'explicar per què apareixien noves idees científiques, per què canviaven les antigues, i per mor de quines causes es produïa allò que en aquells temps començà a ésser tan important: el progrés científic. Ja us podeu imaginar quina fou la resposta dels historiadors de la ciència d'aquells anys, que llegien Kant, Rousseau o Voltaire: els canvis de les idees científiques es produïen —digueren— perquè canviava la manera d'observar i de raonar dels científics, perquè canviaven, diguem-ho breument, els supòsits filosòfics de la ciència. Aleshores naixé una tradició historiogràfica enormement seriosa i extraordinàriament brillant. Una manera de fer les coses que ha alineat en el seu equip homes tan intel·ligents com Ostwald i Whewell, en el segle passat, o Duhem, Canguilhem, Koyré, Bachelard o Lafu Entralgo en el nostre. Qui pot negar, insistesc, els magnífics resultats que ha proporcionat aquest mètode d'anàlisi històrica? Naturalment, ningú. Sens dubte ens ha ajudat molt a entendre millor —vull dir més racionalment— el desenvolupament de la física, de la fisiologia, de la patologia i de tantes altres disciplines. Però la tragèdia ha aparegut quan aquesta escola no ha sabut reconèixer les seves limitacions i s'ha encaparroat a donar explicacions filosòfiques a la manera, per exemple, com els ullers catalans i holandesos, pogueren perfeccionar els cristalls d'augment que a la llarga conduïrien a la fabricació del microscopi, un dels instruments més decisius per al progrés científic. Explicacions filosòfiques a com un metge com Jackson, que mai no llegí un llibre de filosofia, descobrí l'origen de moltes malalties del sistema nerviós. I què me'n direu del descobriment de la màquina de vapor, i dels microbis, i del DNA, i dels raigs X i dels oncogens. Algú pot creure, de bon de veres, que han estat canvis filosòfics els que els han produït? Em sembla que no. Els canvis de

supòsits filosòfics o epistemològics no poden ésser, evidentment, l'únic factor que ens expliqui les raons del progrés de la ciència.

A les orientacions i a les explicacions de caire filosòfic contestà ben aviat —a la primera meitat del segle XIX— un altre enfocament historiogràfic. El derivat precisament de l'obra d'un filòsof que pegà una de les primeres grans ganivetades contra la filosofia. Aquest pensador, ja ho haureu suposat, fou Comte, i el seu sistema, el positivisme. Comte digué que les idees científiques —almenys les idees científiques creïbles— naixien fonamentalment de l'observació sense prejudicis —sense prejudicis filosòfics— de la realitat. I que el canvi i el progrés a les idees científiques es produïen a causa que el pensament científic, gràcies al treball diari dels científics, es basava sobre una col·lecció de dades de cada vegada més àmplia. La tasca de l'historiador de la ciència seria, doncs, segons Comte i els seus deixebles, de seguir a través del temps l'acumulació de dades sobre la natura —propiciada en molts casos pels nous instruments d'observació— i veure com, quasi automàticament, l'acumulació d'aquestes dades produïa canvis a les hipòtesis. No cal insistir sobre l'èxit que tingué i té, encara avui en dia, el positivisme. Tampoc no és just negar-li, al positivisme, les seves grans contribucions a la historiografia i el fet d'haver estat un fre molt eficaç contra explicacions excessivament frívoles i agosarades. Però, entossudir-se, com fan els recalitrants positivistes, a esborrar la imaginació de l'univers de la ciència, condueix no solament a l'ensopiment general sinó a esforços tan ridículs com el que vèiem, fa poc, a les mentalitats filosòfiques. Qui pot demostrar que Copèrnic formulà la teoria heliocèntrica pel fet que tenia més observacions que els altres astrònoms? Fou Einstein un avar col·leccionista de dades? Han formulat els grans principis de la medicina els metges que més malalts han vist? Em sembla, evidentment, que no.

Unes dècades més endavant, en el mateix segle XIX, començà a publicar els seus textos Carles Marx, un autor que resulta imprescindible per als nostres propòsits. Tots recordau les incitadores propostes de l'autor d'*El Capital*, però jo en voldria subratllar dues, d'aquestes idees marxistes. La primera és que no podem entendre cap aspecte de la vida social dels homes si no el relacionam amb molts d'altres factors. La segona és que la societat és inestable i que els canvis que es produeixen en el món de les idees tenen el seu origen o la seva causa en els canvis que es produeixen en les relacions i els mitjans de producció. No bufa bon vent avui —tots ho sabeu— per al senyor Marx i les seves doctrines. És ben evident que se n'han confirmades poques, de les prediccions marxistes, i és indiscutible, igualment, la gran contradicció que hi havia en el seu pensament: creure que les idees de tots els altres estaven condicionades —distorsionades, més bé— pels interessos econòmics i que les seves, que expressaven, objectivament, el que havia estat el devenir de la humanitat, n'eren una excepció. Però, tot i així, qui pot negar que el marxisme ha estat i continua essent una de les principals eines analítiques de la realitat cultural? El marxisme ha produït, insistesc, fruits incontrovertibles quan s'ha tractat d'estudiar les idees estètiques, morals, socials i econòmiques. Ningú no ho pot negar. Però quan els marxistes —Marx a penes ho va fer— s'han encarat amb la ciència, la cosa ha anat totalment en orris i l'esclat i el ridícul han estat més forts quan més concret era el fet —la idea— que volien explicar. Copèrnic —recordau— fou un capellà polonès, i no crec que ni ara ni mai el clergat polonès fos una classe revolucionària.

I si parlàssim de la teoria de la neurona, formulada per Cajal estant a Barcelona, de veritat, algú pot pensar – per molt marxista que sigui— que fou un reflex dels interessos de la petita burgesia catalana? Com s'explica, per altra part, que un científic de l'Acadèmia de Ciències de la URSS i un professor de la Universitat de Yale, vivint a societats econòmicament i políticament tant distintes, opinin exactament el mateix sobre la composició química dels aminoàcids. No, el marxisme, tot i les seves grans aportacions, no resolgué ni resol automàticament i definitivament tots els problemes que té plantejats la història de la ciència, per donar explicacions plausibles de com es creen i per què es modifiquen les idees científiques. Però jo, abans de deixar el senyor Marx, voldria encara assenyalar breument una altra estranya paradoxa al seu sistema de pensament. I és que fou Marx —sens dubte, un dels més furibunds materialistes—, el que posà la primera pedra per a una interpretació no realista de les idees científiques. Vull dir que totes les filosofies o escoles de la història de la ciència que fins ara hem vist —la historiogràfica, la filosòfica, la positivista— partien del supòsit que la ciència descobria veritats o, si voleu, coses que existien al si de la naturalesa independentment del pensament de l'home, però Marx va apuntar que eren, moltes voltes, les relacions socials les que produïen —creaven, al cap i a la fi— les idees morals, filosòfiques, religioses, estètiques. Però, i per què no? també les científiques. Marx no la formulà clarament, aquesta hipòtesi de la construcció social de les idees científiques, però deixà una llavor que germinaria de manera exuberant —ja ho veurem— la segona meitat del nostre segle XX.

A la primera meitat de l'esmentat segle, d'aquest segle que ja quasi acabam, la historiografia científica va rebre dues grans influències. La primera fou una reformulació de l'antic positivisme comtí, ara més elaborat, llimat i batejat com a positivisme lògic. Constituï, com se sap, el principal producte del Cercle de Viena. L'altra empremta fou la de la sociologia funcionalista americana.

La manca de temps fa que hagi de renunciar a parlar del positivisme lògic, però no puc deixar de dir dues paraules sobre un autor que té les seves arrels en aquest moviment i que en va conservar el fons, tot capgirant-ne la forma. Popper —aquest fou l'home al qual em referesc— afirmà rotundament que, malauradament, el contrast amb la realitat mai no ens podia assegurar que les nostres idees fossin veritat, però sí que ens podia provar que eren mentida. I per tant, la tasca de la ciència seria un coneixement que progressaria desmentint velles teories i substituint-les per unes altres més difícilment desmentibles. Però la tesi de Popper és tan elegant com mala de creure quan s'acosta a la història real. De veritat, algú pot pensar, per exemple, que aquells científics portuguesos i espanyols del segle XVI que revolucionaren la botànica i la zoologia en donar notícia de les espècies americanes el que volien realment era desmentir Aristòtil? Fou Darwin un senyor que es dedicà bàsicament a dir que les hipòtesis de Cuvier, Buffon o Lamarck eren mentida? Fou aquesta la seva gran aportació? Estic convençut —i crec que tots vosaltres també— que no és gaire difícil desmentir, com ell mateix ens ha ensenyat, des de la pròpia història real, l'intel·ligent Sir Karl Popper.

He dit que l'altra gran influència que rebé la història de la ciència de la primera meitat del segle XX fou la de la sociologia funcionalista americana. Mitjançant dos factors pretengueren d'explicar, els que s'hi adheriren, el funcionament de l'activitat científica i la producció d'idees científiques. El primer d'aquests dos factors el constituïren els

valors que presidien la comunitat científica mundial i, el segon el constituí la institucionalització de l'activitat científica esmentada. Un i altre factor van units indissolublement als seus principals estudiosos, l'americà Robert K. Merton i l'israelià Joseph Ben David. No es pot negar la gran ajuda que les idees d'ambdós han proporcionat a la interpretació històrica, però pensar que els científics actuen respectant sempre aquests valors mertonians de l'universalisme, el comunisme, el desinterès i l'escepticisme, és —crec també que tots ens hi avindríem— una visió excessivament ingènua de la realitat. No cal gratar massa endins per poder demostrar que la comunitat científica actua, en moltes ocasions, d'acord amb altres valors, molt menys angelicals, molt més humans.

En aquest repàs, a ritme de cel-luloide ranci, que feim a les diverses propostes de la manera de fer l'anàlisi i la història de la ciència, ha arribat l'hora de citar ja el nom d'un historiador de la ciència que, gràcies a la seva obra i a la proposta que se'n derivava, ha transcendit l'àmbit de la pròpia història i s'ha convertit, segurament amb tota justícia, en un dels pensadors més influents del nostre segle. Em referesc, naturalment, a Thomas S. Kuhn, l'autor de la famosa *Estructura de les revolucions científiques*. No repetiré aquí les idees de Kuhn —l'ordenació de la ciència a l'entorn d'unes idees nuclears, que ell anomenà paradigmes, el que és una època de ciència normal i una altra de ciència revolucionària, com es produeix i com es resol la crisi dels paradigmes, etc.. Sí, emperò, que m'agradaria d'assenyalar breument dues coses que consider molt importants. La primera és que, si Kuhn té raó, aleshores la història de la ciència no és —no ha de ser— diferent de la història de la religió, de la literatura, de l'estètica o dels perfums. Les idees científiques, posem-ne com a exemple la llei de la gravetat, són —segons es desprèn de l'obra de Kuhn— com el budisme o el Chanel núm. 5, que són acceptats no perquè s'adeqüen a la realitat, sinó perquè han estat i són ben publicitats i han arribat en el moment en què hi havia les adequades expectatives socials. La segona cosa, no independent d'aquesta primera, és que Kuhn planteja de manera frontal allò que assenyàvem quan parlàvem de la paradoxa de Marx. Les idees científiques no són descobriments que els científics fan de coses que són a la naturalesa, sinó creacions —subratll, autèntiques creacions— de caire provisional, d'aquests científics per poder manejar millor la natura. És agosarat això de dir que la llei de la gravetat és com el Chanel núm. 5 o com les idees del Hare Krisna, però encara ho és més, per ventura, formular-ho d'una altra manera: l'oxigen, la clorofil·la, els protons, el DNA són productes creats: creats per la imaginació i pels condicionaments socials dels científics.

La proposta de Kuhn és enormement suggestiva i el seu externalisme, historicisme i relativisme, autènticament fascinants. Però és precisament aquest radical relativisme el que ens la fa difícilment acceptable. Perquè el relativisme ens diu que no podem fer l'anàlisi de l'evolució de la ciència partint del supòsit que hi ha unes teories millors que les altres. Hem de renunciar, doncs, segons el relativisme, a tota comparació i hem de fer, per exemple, una història de la física on les teories i les hipòtesis que avui permeten el viatge a la lluna no siguin considerades superiors a les hipòtesis que hi ha darrera la fabricació d'una roda de carro, o una història de la biologia que parteixi del supòsit que l'explicació actual sobre la causa de la síndrome de Dawn té el mateix grau d'atrancament a la veritat que tenia la teoria humoral dels grecs d'abans de Crist. I això, repetesc, és molt difícilment acceptable.

M'agradaria d'allargar-me una mica més comentant l'obra de Kuhn i poder, així, argumentar com es pot explicar la necessitat de dogmatisme que hi ha en l'aprenentatge i en la pràctica de la ciència. Però no ho faré perquè vull dedicar els dos o tres minuts que em queden a exposar una de les darreres propostes de la manera d'estudiar la ciència i el seu passat. Aquesta proposta s'emmarca dins l'ona d'inspiració sociològica que fonamentalment és avui, sense cap dubte, la reina de les ciències socials: l'economia. L'economia, i per precisar més encara, l'economia de caràcter capitalista. Aquest apropament té les seves primeres deus a l'obra de Pierre Bourdieu i la seva important noció de capital simbòlic i l'han formulada els anomenats antropòlegs i etnòlegs de la ciència, és a dir, aquells professionals d'aquestes dues disciplines —l'antropologia i l'etnologia— que, conscients que tots els pobles primitius treballen, avui en dia, per a la televisió o per a les universitats americanes, han pres bitllet per anar als llocs on habiten les tribus més caníbals de totes: els laboratoris científics. I com a bons antropòlegs —ja els coneixeu— han fet miques els supòsits. Els supòsits, en aquest cas, amb què la història de la ciència acostumava a pensar. Han negat, per exemple, les clàssiques dicotomies i distincions entre el que és social i el que és natural, entre el que és objectiu i subjectiu, entre el que és extern i intern a la ciència, entre el que és racional i irracional, entre el que és una creença i el que és un coneixement i, sobretot, entre el que és la ciència i el que és el capitalisme. No, no es pot fer —asseguren— la història de la ciència separada de la història del capitalisme perquè la mentalitat, els fins i els mitjans del científic són molt semblants —idèntics, dit de forma més valenta— als del capitalista. Els dos volen fabricar productes —en el cas del científic, idees i tècniques— més competitius que els del seus rivals: que tinguin més acceptació social. I per això no dubtaran, ni l'un ni l'altre, a fer grans inversions —en el cas del científic, aquest capital invertit el constitueixen els instruments del seu laboratori, el seu prestigi, el seu càrrec acadèmic, les seves relacions internacionals etc. I aquestes inversions els faran, ambdós, bàsicament per fabricar productes que els fassin guanyar més capital —fama, prestigi, contactes, beques, càrrecs acadèmics, en el cas del científic—, que ràpidament tornaran a invertir per fabricar productes encara més competitius. Però —dedueixen els antropòlegs— cal no ésser ingenus. Avui en dia tot és mal de pelar, i que el públic accepti i et compri un producte no és gens fàcil. Fixau-vos en la maravellosa retòrica a què ha de recórrer, per exemple, el fabricant de cotxes. Quines senyores, quins paisatges, quina llibertat, quines aventures que ens promet per tal de convèncer-nos que comprem aquella màquina! El científic també n'usa, de retòrica, i en lloc d'envoltar el seu producte de dones rosses, paisatges verds i aventures violetes, l'envolta de diagrames de barres, de rectes de regressió, de microfotografies, de mapes, de dibuixos a escala, de projeccions, etc. Tot perquè ens creguem que la seva idea és més veritat que la dels seus competidors. Si no fos perquè em tem que entre vosaltres n'hi molts que pertanyen al GOB, gosaria dir que hi estic d'acord, amb el que diuen aquests antropòlegs de la ciència, que el desideràtum del científic és construir autopistes: construir idees, tècniques, aparells que constitueixin un gran ajut per a aquells que vulguin circular amb avantatge per la geografia, la complicada i salvatge geografia de la ciència. He dit autopistes. Hauria d'haver dit, millor encara, autopistes de peatge. Perquè el científic vol que paguin un preu. Un preu mòdic per als que utilitzen l'autopista — una cita a peu de

pàgina—, però qui en pugui cobrar un parell de centenars, de notes, les podrà canviar per una càtedra a Harvard o una butaca a l'Acadèmia de Ciències de la URSS.

I el viatge s'acaba. Heu tingut la santa paciència d'aguantar amablement aquesta llarga i una mica desbaratada galopada a través de segles, d'idees i de propostes que mereixien, sense dubte, molta més atenció de la que els hem dedicat. No em semblaria just, tanmateix, si jo ara, per no arriscar-me, escatimàs la meua opinió o, si voleu, dit d'una altra manera, les conclusions que he tret de moltes —encara que segurament poc afortunades— hores de reflexió sobre aquest problema. I, per això, per fer aquesta proposta personal, tinc la temptació de manllevar a G. Bachelard o al meu mestre, Lòpez Piñero, dues expressions com les d'«eclecticisme radical» o d'«història total de la ciència». Però no ho faré perquè em sembla que seguint orientacions que donen aquestes dues belles expressions, es pot caure involuntàriament en un error, vull dir que ens pot portar, això de la història total i del eclecticisme, a fer una història sincrètica, que ho barreja tot indiscriminadament. N'hi ha també una altra, de proposta, cosina germana de les anteriors, que actualment es repeteix molt i que s'articula entorn del concepte d'anàlisi multifactorial. No és gens menyspreable això de contemplar tots els factors que suposam que determinen la configuració de la ciència i que fins ara hem revisat: la psicologia dels científics, els supòsits epistemològics, la dinàmica de la lluita de classes, la ideologia, la microsociologia del laboratori, els models de progrés científic, l'autoritat en el món de la ciència, la inversió de capital simbòlic, la competitivitat, la retòrica del discurs científic etc. No, no ho és de desdenyable, aquesta proposta, però jo encara en som una mica reticent, perquè no n'he vist —no n'he llegit— cap, de resultat plausible obtingut amb aquesta tècnica, sinó que, en la meua opinió, aquests abordatges han conduït, en la majoria dels casos, a una barreja escassament intel·ligible i totalment incontrastable.

Quina és, doncs, la meua proposta? Una de molt més modesta i senzilla. La d'intentar veure amb intel·ligència, amb imaginació i amb rigor com s'influeixen entre si aquests factors que abans hem esmentat. Podríem estudiar, per exemple, les relacions que hi ha entre les estructures macroeconòmiques i la fragmentació en àrees del pensament científic, entre la centralització acadèmica i la centralització de les idees, entre els credos polítics i la metodologia científica, entre els recursos humans i els recursos instrumentals, entre el capital invertit i l'estil literari, entre l'autoritat i la institucionalització i moltes i moltes altres correlacions. Arribarem, així, a tenir una visió adequada del que és la ciència. La veurem —en tinc l'esperança— com el que realment és: un fet social i dramàtic. Un fet social perquè ens ve determinat, i ell mateix determina les estructures socials canviant els mitjans de producció; i un fet dramàtic no sols perquè és la principal solució dels nostres problemes sinó també perquè és un producte del treball d'uns homes carregats d'interessos, dèries i passions. Amb aquest coneixement tindrem una guia tant per solucionar les perplexitats i paradoxes pedagògiques que jo us exposava al principi, com per convertir l'ensenyament de la ciència en una tasca autènticament alliberadora i engrescadora. Jo així ho esper, com esper que la vostra indulgència sabrà perdonar la poquedat d'aquestes paraules meves sobre la pedagogia de la ciència que, perquè les he voigut articular des d'una postura antidogmàtica, han resultat, al final, tan poc científiques i tan escassament pedagògiques.

Comunicacions

Reflexions històriques sobre la formació del mestre

Jordi Monés i Pujol-Busquets

Introducció

Tot i la importància de la formació del mestre en el marc de la història de l'educació, hom no li ha otorgat l'atenció que es mereix. Amb aquest treball no pretenem omplir cap buit, sinó simplement incitar a la reflexió i induir a la recerca en alguns camps determinats.

Són diverses les raons que ens impulsen a excloure de les nostres reflexions la formació del mestre en la societat de l'Antic Règim. Entre aquestes raons destacarem el fet del coneixement limitat del món educatiu considerat en el seu conjunt, especialment pel que fa al període anterior a la Il·lustració, època en què es comencen a posar les bases de la preparació del magisteri, tal com s'entendrà a partir de la reforma liberal.¹

No ens trobem davant d'un problema derivat únicament de la limitació bibliogràfica, sinó de la complexitat de la qüestió, que cal contemplar des de diversos angles: escola més o menys institucionalitzada,² formació moral i professional a través de les corporacions gremials,³ educació en el si de la família,⁴ etc.

¹ La bibliografia sobre el tema, pel que fa als Països Catalans, és escassa i poc valorativa. Pel que fa al Real Colegio Académico de Buenas Letras de Barcelona, es pot citar: Ana Maria ORIOL MONCANUT. *La enseñanza en Barcelona a fines del siglo XVIII*. Madrid. CSIC, 1959, pàg. 31-34.

² La bibliografia és poc extensa. Si voleu conèixer una relació de treballs sobre l'Estat espanyol, on figuren les obres de B. Delgado sobre la Germandat de Sant Cassià de Barcelona, consulteu: Miguel A. PEREIRA. «Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias» a *Revista de Educación*, número extraordinari, 1988, nota 2, pàg. 197-198.

³ Els estudis sobre la transmissió del saber i de les pautes morals en el món gremial són escassos. Quant a aquest punt, seria interessant conèixer la bibliografia britànica.

⁴ Hi ha estudis valuosos, especialment al Principat i les Illes, sobre la transmissió de pautes i valors en el nucli familiar, però són treballs que no estan orientats generalment cap a la història de l'educació.

És ben normal que, enfront d'aquest panorama, els estudis provinguin de diversos camps, sense massa connexió entre si; cal, doncs, enfocar el problema des d'una perspectiva pluridisciplinària orientada cap a reflexions globalitzadores. Altrament, s'ha d'observar la qüestió des d'òptiques que superin esquemes de la història de l'educació del nostre temps, que identifiquen generalment educació amb ensenyament reglat.⁵

La formació del mestre

D'acord amb l'estadi actual sobre formació del mestre en les èpoques anteriors a la creació de les escoles normals, concretarem les nostres reflexions a la problemàtica del període 1839-1930.⁶ Tot i que d'aquests anys no hi ha massa bibliografia específica sobre el tema, els estudis de caràcter general i les monografies existents ens ofereixen una base prou sòlida per apuntar més d'un tipus de reflexió.

Centrant-nos en l'evolució del magisteri, tal com s'ha desenvolupat a l'Estat espanyol, fa la impressió que la problemàtica històrica de la formació del mestre se centra primordialment en dos punts:

A) L'evolució dels plans d'estudi i dels cursos oficials de formació permanent del professorat d'ensenyament primari, és a dir, allò que, segons l'administració, ha de saber el mestre per poder exercir la seva professió.

B) La realitat de les escoles normals i dels cursos de perfeccionament abans esmentats, és a dir, allò que se suposa que sap realment el mestre.

Es tracta en ambdós casos de qüestions que cal estudiar amb una major profunditat, atès el coneixement limitat del tema, però que no sembla que hagin de ser motiu d'excessiva preocupació, perquè són treballs que, tot i requerir una tasca pacient i rigorosa, no presenten massa complicacions.

Pel que fa a l'anàlisi de la legislació de la formació del mestre, especialment de l'evolució dels plans d'estudi, els treballs d'investigació resulten relativament fàcils, perquè es poden reduir a la consulta de la legislació i de determinades fonts d'informació i a la seva posterior sistematització.⁷ En un altre estadi, es troba l'anàlisi d'aquests plans en relació al context socio-educatiu, variable en el temps i en l'espai; en el nostre cas concret, convé tenir en compte sobretot que es tracta de programes uniformes en el marc d'un Estat amb grans diferències socio-culturals, socio-econòmiques, sociolingüístiques, de tradició històrica, etc.

Malgrat això que hem apuntat, especialment en el cas darrer, es tracta de treballs que cauen dins dels estudis corrents d'història de l'educació, salvant els possibles subjectivismes, d'una manera especial a l'hora del plantejament ideològic.

⁵ Malgrat que en els segles XIX i XX aquesta identificació és més comprensible, cal constatar el poc interès dels historiadors de l'educació envers l'educació no reglada.

⁶ Època compresa entre la creació de la primera escola normal de l'Estat espanyol i la proclamació de la Segona República espanyola.

⁷ Per exemple, treballs que avaluin l'evolució dels plans d'estudi i la seva globalitat per matèries o grups de matèries, la importància que es dona a les assignatures més estrictament professionals, etc.

Força més laboriós, encara que no pas excessivament complex, és el coneixement de la realitat de les escoles normals, tota vegada que s'interioritzi que la història d'aquests establiments no s'acaba amb l'estudi del material d'arxiu;⁸ cal dir sobre això que compten amb algunes monografies, publicades o no, sobre les escoles normals i amb molta informació sobre els cursos de formació permanent del professorat.⁹

Tanmateix, malament hauria anat si els professionals de l'educació haguessin limitat el seu aprenentatge al que se'ls oferia en els centres d'educació reglada. No es pot oblidar el paper del que avui anomenem societat civil¹⁰ i de l'autoformació, aspecte malauradament difícil de valorar, amb l'excepció potser d'algun cas reflectit a les biografies, memòries, etc., de mestres, treballs fins avui massa negligits i que no sempre recullen el fet de l'autodidactisme;¹¹ per altra banda, tot i tractar-se d'una informació força valuosa, difícilment ens ajudarà, a causa de la seva fragmentació, a plantejar visions globalitzadores sobre la realitat històrica de la formació del mestre.

De la sistematització i l'estudi de les dades existents, hom pot arribar a la conclusió que la formació del mestre, en el període que comprèn aquest treball, ha estat, en línies generals, més moral que no pas professional, almenys fins a l'època de la Segona República espanyola.¹² A tot això cal afegir que a causa del funcionament de bona part de les normals i de la poca importància dels cursos de perfeccionament, els coneixements dels professors d'ensenyament primari, han estat, en bona part dels casos, fins i tot per sota de les previsions del legislador. Ens trobem evidentment davant de simples hipòtesis que les monografies que cal a portar a terme confirmaran o refutaran.¹³

L'estudi aprofundit del que hom pretén que conegui el mestre i d'allò que fa la impressió que sap, ens situa solament a mig camí de la problemàtica històrica de la formació del mestre. No es tracta de conèixer únicament el què i el com, sinó el perquè d'una determinada formació del mestre, és a dir, els condicionants de tot tipus que ens poden explicar la situació.

Dins els diversos aspectes, moltes vegades relacionats entre si, adquireixen, des de la nostra perspectiva, una particularitat específica dues qüestions :

a) Quin tipus de mestre vol la societat?

⁸ Malgrat tot, es pot treure profit d'alguns arxius pràcticament inexplorats, com és ara l'arxiu de la Normal de la Universitat de Barcelona, que fa poc que pot consultar-se.

⁹ El valor d'aquests treballs és desigual, generalment són més descriptius que no pas valoratius. Es podrien recordar, a més de les darreres obres de la Generalitat de Catalunya sobre el tema: Jaume CARBONELL. *L'escola Normal de la Generalitat*. Barcelona, 1977; Joan PUIGBERT. *La Normal i el Magisteri primari a Girona (1914-1936). Ensenyament públic i ideologies a les comarques gironines*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona, 1985.

¹⁰ Sobre això, podeu consultar diversos volums de l'obra: Alexandre GALÍ. *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya*. Barcelona 1978... La bibliografia sobre el País Valencià i les Illes no és tan important.

¹¹ Caldria diferenciar entre la realitat de l'ensenyament reglat i els mitjans no específicament acadèmics a l'abast del mestre (publicacions, revistes d'educació, etc.)

¹² Després del parèntesi de la República, hom tornarà als esquemes tradicionals.

¹³ El testimoni del Comte de Romanones sembla prou eloqüent. Vegeu: Álvaro de FIGUEROA. Conde de Romanones. *Diario del Congreso*. 16 de desembre de 1901. pàg. 2.525.

b) Quina funció li assigna aquesta societat? en una paraula, què se li demana al mestre?

Aquesta problemàtica s'ha de situar, segons la nostra manera de veure, dins de dues coordenades específiques:

I. L'evolució d'aquests conceptes en el decurs del període històric que estudiem.

II. Les diferents concepcions que hi pot haver sobre aquests dos punts, d'acord amb criteris socio-polítics i/o socio-ideològics.

Quin tipus de mestre vol la societat i quina funció li assigna?

Tots els indicis porten a la conclusió que el mestre ha estat considerat fins fa ben poc com una barreja de sacerdot i de professional.¹⁴ La major o menor importància atorgada a cada una d'aquestes característiques sembla funció, en general, de l'evolució en el temps¹⁵ o bé de la pertinença a un grup socio-ideològic determinat, qüestió que plantejarem separatament, tot i que les diferències no sempre queden prou clares.¹⁶

Les classes dominants i dirigents

Des de les esferes oficials, i molts particularment des dels sectors vinculats directament o indirecta a l'Església, s'atorga una importància remarcable al caràcter sacerdotal del magisteri, fins i tot en algunes èpoques del nostre segle, orientació, però, molt més evident durant el segle XIX. Per la seva significació recordarem un fragment d'un text de Mariano Carderera, personatge influent dins la política escolar oficial,¹⁷ que reflecteix clarament el que acabam de dir:

«Su ministerio... —es refereix al mestre—... aunque meramente civil, se entaza con lo religioso y coadyuva a los mismos fines, porque la instrucción ayuda a la religión y a la moral que de ella se deriva porque el maestro de primeras letras prepara la niñez para que reciba la instrucción religiosa, porquela escuela digamoslo así es el pórtico del templo»¹⁸

En aquest diari es barregen probablement condicionants de diversa índole, els quals tenen major o menor importància segons les èpoques. En aquest sentit, es podria assenyalar a tall d'exemple:

— el vessant polític-ideològic, ja que el mestre, a partir de la reforma liberal, esdevé una mena de «sacerdot laic»¹⁹ que ha de substituir el sacerdot mestre de la societat de l'Antic Règim.

¹⁴ La infravaloració professional del professor d'ensenyament general bàsic ha arribat fins als nostres dies.

¹⁵ A mesura que les necessitats de la producció exigeixen una mà d'obra qualificada, el caràcter sacerdotal del magisteri es va substituint per una major professionalització.

¹⁶ Les diferències conceptuals entre conservadors i progressistes són més aviat limitades en alguns casos, com és ara la vocació.

¹⁷ Mariano Carderera fou director de les normals d'Osca i Barcelona i inspector general d'Instrucció Pública en el període anterior a la Revolució de 1868.

¹⁸ Vegeu: Mariano CARDERERA. *Diccionario y métodos de enseñanza*. T. II. Madrid, 1884, 3a. edició, pàg. 100. La importància de la formació religiosa ve tipificada a la legislació.

— el substrat econòmic, ja que el caràcter més moral que no pas professional de la docència, fonamentalment dels mestres d'ensenyament primari, ha justificat al llarg del temps, en una relació causa-efecte o efecte-cause, segons els casos, el baix nivell acadèmic dels normalistes i, com a conseqüència, l'exigua remuneració econòmica dels mestres.²⁰

— finalment, el prisma social que es podria concretar en la política d'integració al sistema de xicots de condició humil, grup que constitueix el gruix social dels joves estudiants de Magisteri.²¹ En relació a aquest punt, convé tenir en compte que el medi sociocultural dels normalistes, sobretot masculins, afavoria l'acceptació d'uns plans d'estudi amb uns continguts molt elementals.

És evident que tots aquests condicionants i d'altres que no s'apunten a causa de la limitació d'espai no tenen el mateix valor el 1839 que el 1931, però convé remarcar que amb alts i baixos es perpetuen al llarg de tots aquests anys, a través de formes diverses.²²

Altrament, s'ha de considerar que l'aurèola moral esdevé, en general, inversament proporcional al prestigi professional. Respecte d'aquesta qüestió, només cal consultar els diversos plans d'estudi de Magisteri, amb l'excepció del Pla professional de la República, tots ells d'un nivell baixíssim, sobretot els de mestre elemental, que no foren suprimits fins al Pla Bergamín de 1914.²³

Aquest doble vessant: gran consideració moral, almenys en aparença, i poca consideració professional del mestre, és un tret característic del pensament escolar de la classe dominant de l'Estat espanyol, concepció qüestionada per alguns sectors, minoritaris en la major part de les èpoques, els quals troben un canal d'expressió en el període 1931-1939.²⁴

Tot això que s'acaba d'exposar connecta amb la idea que tenia l'expressada classe dominant, al llarg del període motiu de reflexió, respecte a la funció assignada al mestre d'ensenyament primari, concretada en la formació de les classes populars; aquesta formació es limitava a la transmissió d'un saber molt elemental, el qual, tot i variar a mesura que avancen els anys, s'ha situat en tot moment per sota de les necessitats socioculturals d'aquest grup social, la qual cosa contrasta amb la importància atorgada a la formació moral i religiosa.²⁵

És d'una lògica aplastant, doncs, que hom exigís al formador un perfil sacerdotal, molt diferent del que s'atribueix a altres professions.

¹⁹ Hi ha, però, molta diferència entre un sacerdot laic francès al servei d'una república laica amb valors més morals que religiosos, i un sacerdot laic espanyol al servei d'una monarquia catòlica amb valors sobretot religiosos.

²⁰ Aquest caràcter és ben descrit a: «Plantufades», a *Escola*, any I, núm. 6, desembre de 1935.

²¹ No es pot dir el mateix de les normalistes, que procedien, en més d'una ocasió, per diversos motius, de les classes benestants.

²² Entre aquests condicionants, destaca el concepte de pàtria una i indivisible, amb totes les seves derivacions.

²³ Aprovat pel Reial Decret de 30 de desembre de 1914, tot i una major racionalitat gràcies a l'establiment d'un títol únic, continuava atorgant una major importància als aspectes doctrinals i a l'academicisme en relació a la formació professional.

²⁴ El Pla professional de 1931 representa sobretot la dignificació de la professió, un xic en la línia de l'eslògan «El mestre és el primer ciutadà de la República».

²⁵ Per comprendre aquest baix nivell s'han de consultar les enciclopèdies que es perpetuen més enllà de 1939.

S'ha dibuixat una figura del mestre més aviat simplista: no té pas un sentit de totalitat. Caldria, evidentment, fer moltes matisacions pel que fa al marc territorial i a l'evolució històrica, però es pot acceptar com a tendència, si es circumscriu als grups polític-ideològics dominants.

Val a dir, en aquest sentit, que les classes dirigents del Principat, situades en un context socio-econòmic específic, compregueren la necessitat de la formació professional del mestre, tot i que perseveraren alguns aspectes del mestre tradicional, com és ara, per exemple, la vocació.²⁶

Les classes subalternes

Quant a aquests grups, és totalment lícit plantejar-se la validesa de les idees esmentades i el seu grau d'assumpció entre les classes dependents.

En relació a aquest problema —peça clau per contemplar el problema d'una manera global—, es requereix una bona base metodològica i un estudi previ de les possibles fonts, a causa de les dificultats que plantegen aquests tipus de treballs, primordialment per dues qüestions:

— en primer lloc, perquè la bibliografia sobre el tema, fins i tot la tangencial, és pràcticament inexistent.

— en segon lloc, perquè resulta difícil trobar dades de qualsevol dels períodes històrics compresos entre 1839 i 1930, fet que contrasta amb l'època republicana i els anys de la desena dels seixanta del nostre segle.²⁷

Val a dir, però, que no partim de zero, ja que comptem amb referències directes o indirectes, evidentment contradictòries, que ens poden ajudar a situar la qüestió mínimament.

Per exemple, les paraules de Claudi Ametlla, reflex d'un pensament força generalitzat, poden fer pensar en la coincidència d'idees dels sectors populars amb les classes dirigents, com pot desprendre's d'aquest fragment:

«No estic ben segur... —fa referència al seu mestre— ...que ell estigués posseït de la seva augusta funció; ni que ningú del poble hagués pensat mai que aquesta funció era augusta. Així resultava tan escarransida».²⁸

En el mateix món rural o intermedi del Principat, al qual es refereix Claudi Ametlla,²⁹ aquesta visió no és generalitzable. Com diu Alexandre Galí:

«...Per damunt... de la rasant unificadora de l'Estat i a part de la vida municipal exhausta, actua el sentit particularista del nostre poble, que tenia interès a fer-se seu el mestre com el mestre tenia interès a fer-se seu el poble.

²⁶ Consulteu al respecte: Joan BARDINA. *Escola de mestres. Memòria del curs 1906-1907. Any 1er de son funcionament*. Barcelona, 1907, pàg. 16.

²⁷ Hi ha molta informació sobre el període republicà: dades oficials, premsa, escoles, associacions, sindicats, etc. Altrament, a partir de 1960 apareixen estudis, enquestes, reunions, etc., no sempre prou estudiades.

²⁸ Vegeu: Claudi AMETLLA. *Memòries polítiques 1890-1917*. Barcelona, 1963, pàg. 82.

²⁹ Es tracta de la vila de Serral —Conca de Barberà—, que en aquell temps comptava amb uns 2.000 habitants.

Aquest resultat no és ni de molt el més general, però quan es produïa fomentava l'aristocràcia de mestres que, a principis de segle, donava to a la nostra classe magisterial»³⁰

A les zones urbano-industrials, ja des de finals del segle XIX, aquesta situació era molt més freqüent, com mostra per exemple:

— la importància que s'atorga a l'educació com a motor del canvi social o, si més no, de la mobilitat social,³¹ ja des de la segona meitat del segle XIX, concepció que comportava una dignificació econòmica i professional del mestre; en aquest sentit, cal remarcar que la màxima aspiració dels sectors menestrals i obrers era l'escolarització, per la qual cosa, no ens ha d'estranyar que el mestre gaudís d'un cert prestigi professional entre aquests grups.

— l'interès d'un sector important del magisteri per la formació permanent, a les contrades de major desenvolupament econòmic, especialment a partir del segle XX.

— el sou de mercat dels mestres a les àrees industrials del Principat com ara el Barcelonès, el Maresme, el Vallès Occidental, el Bages, etc., salari molt superior al fixat per les autoritats.³²

Finalment ens interessa de manera específica la idealització d'un mestre complex i contradictori, en bona part professional però sense superar del tot el caràcter sacerdotal; el mestre esdevé l'apòstol d'una moral que ha de neutralitzar els vicis del proletariat analfabet, concepció que troba la seva màxima expressió en el moviment llibertari.³³

El paper de la dona en el magisteri

La professió de mestre és una de les poques, per no dir l'única, d'una certa qualificació, que ha estat exercida a la vegada per homes i dones, amb una certa igualtat de condicions, almenys teòrica, com a mínim des de fa uns cent anys, més o menys.³⁴

Tot això significa que cal afegir a allò que s'ha dit un plantejament doble i comparatiu, que podria abraçar:

— diferències sobre el paper i les funcions assignats, com també la formació moral i professional de mestres i mestresses

— diferències pel que fa a la procedència social de l'alumnat masculí i femení de les escoles normals³⁵ i en relació a les qüestions de caràcter laboral

³⁰ Vegeu: Alexandre GALÍ. *Història de les institucions i del moviment cultural de Catalunya*. Llibre II. Ensenyament primari. 1a. part, 1978, pàg. 231.

³¹ S'haurien d'estudiar les coincidències i diferències entre la burgesia progressista i les classes subalternes.

³² Els estudis locals demostren que a molts llocs del Principat, el sou real dels mestres públics i privats està per sobre de les previsions legals.

³³ Consulteu: Pere SOLÀ I GUSSINYER. *Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona, 1980, pàg. 40-50.

³⁴ En els casos que concixem hom observa, a partir de 1890 aproximadament, que a igual titulació, igual salari entre home i dona.

³⁵ Vegeu nota 21.

— diferències de tipus quantitatiu en funció del temps; percentatge de mestres elementals i superiors abans del pla de 1914; evolució percentual de normalistes masculins i femenins; relació entre titulars i mestres en exercici; evolució comparativa dels salaris reals, etc.

En la major part dels casos indicats valdria la pena incloure dos paràmetres més: el concepte de territori en els seus diferents vessants i l'estadi de desenvolupament socio-econòmic.

Reflexions finals

Aquestes simples reflexions sobre la formació del mestre en un marc històric determinat porten com a conclusió a una sèrie de plantejaments com a motiu de reflexió i estudi.

a) Coincidències i diferències de l'evolució històrico-territorial i històrico-social del tipus del mestre o mestra que vol la societat, i de la funció que li assigna.

b) Incidència d'aquest context en els plans d'estudi i els cursos de perfeccionament del professorat; respecte a aquest punt, convindria analitzar la relació que pot existir entre la formació professional i el corporativisme.

c) Evolució comparativa en els nivells cronològic i territorial del grau d'acceptació dels plans d'estudi per part dels normalistes a les normals masculines i femenines.

d) Evolució en el si dels diferents sectors del magisteri públic i privat, dins dels paràmetres del punt a), dels conceptes de lliurament, vocació, predisposició i professionalitat.

e) Influència real de l'Església, no solament en el marc moral, ideològic i polític, sinó també pel que fa a les mateixes institucions d'ensenyament normal.

f) Influència socio-cultural i socio-educativa de l'ensenyament no reglat i de la societat civil en general sobre la formació del mestre.

La formació del professorat: el testimoni dels manuscrits catalans dels segles XVI-XVII

Joan Closa Farrès

... lo bon mestre
Mn. Baldiri Reixac

Si bé la proporció dels manuscrits escolars conservats fins avui, amb breus anotacions referents a gramàtica llatina o grega, retòrica o aritmètica, geometria, astronomia o química, comentaris d'autors gramaticals o humanístics de lectura obligada a les aules universitàries, com és el cas de E. A. de Nebrija, o d'humanistes presents a la ciutat de Barcelona, com P. Joan Nunyez, pot semblar molt petita dins el nombre de més de dos mil manuscrits conservats a la Biblioteca Universitària de Barcelona; o per la seva mateixa aparença humil, amb absència de miniatures, orles o luxoses enquadernacions de pell amb gofrats, claus i tanques de metall, per contrast amb les típiques formes de tela amb cartó, o reflectint el color de la ceràmica hispànica, per llur qualitat d'obres fragmentàries, i la qualitat artística reduïda en el millor dels casos a senzills gravats amb les figures de sants, o motius religiosos, textos cal·ligràfics, o *probationes pennaee*, semblen poc importants, tanmateix, llur interès pot ser fonamental per al redescobriment d'aspectes de l'antiga i secular tradició pedagògica catalana, i molt concretament la dels segles XVI al XVIII.

Aquests petits manuscrits menors de la biblioteca universitària, o els manuscrits escolars semblants de l'Arxiu de la Corona d'Aragó i Catalunya, o del monestir de Montserrat, o d'altres biblioteques públiques o privades, tenen un gran interès en tant que permeten seguir la *ratio docendi*, els mètodes d'ensenyament, al llarg de diferents èpoques, i més concretament, des del període carolingi.

De forma general, són un testimoni del costum de redactar una obra personal com a fruit de l'ensenyament i del mètode dialogat entre el *magister*, el mestre, i el *discipulus*, el deixeble. Aquesta tradició coneix un gran renovació i difusió amb la pedagogia dels humanistes del renaixement i la seva recerca d'un rigor més gran i d'una disciplina més forta a l'ensenyament, que també tindrà la seva presència a la legislació, especialment dins l'àmbit universitari, o a les obres pedagògiques dels segles XVI i següents.

De vegades, els petits quaderns —*quaternuli* o *quaterni*— de notes i observacions dels mestres o d'apunts de classe, arribaren a la forma definitiva de llibres, antologies o diccionaris, però, en altres ocasions els antics quaderns de notes es perdien, com el record dels antics mestres en el decurs del temps o dels esdeveniments dramàtics de la història general dels Països Catalans. En altres ocasions, fruit de l'absència de llibres i de la situació econòmica delicada de la societat catalana en general, els quaderns foren copiats una i altra vegada amb afany i han sobreviscut en llur forma manuscrita, amb les seves curioses ortografies originals, reflectint el so de la llengua catalana de cada segle, amb llurs puntuacions i cal·ligrafies d'època, que desapareixen amb sort dissortada moltes vegades en el moment feliç de llur edició, i esdevenen per la mateixa raó tresors molt apreciats de les col·leccions bibliogràfiques amb llurs formes originals sense normalitzacions d'època. La lectura d'alguns dels exemplars conservats d'aquest manuscrits i quaderns escolars dels antics deixebles o mestres del passat pot permetre observar com llurs continguts coincideixen de forma general amb els llibres conservats dels mateixos segles.

D'aquesta forma, si el lector pot llegir avui amb comoditat l'edició d'obres com l'*Ars et doctrina studentis et docendi* de D. Juan Alfonso de Benavente, professor de la Universitat de Salamanca, que va escriure la seva obra l'estiu de l'any de 1453, també cal que no oblidí la presència de les mateixes preocupacions pedagògiques entre el món dels mestres i els deixebles de la Catalunya del tombant del segle XV i dels segles precedents i següents, com permet descobrir algun manuscrit com el *De officio docentium*, escrit seguint Quintilià i datat l'any 1572.

Alfonso de Benavente recull el consell de comentar, anotar i redactar les pròpies observacions del docent a les seves lectures en benefici dels seus deixebles, seguint la tradició dels humanistes italians. Aquesta orientació a la «*compilatio in scriptis uel in mente, ueritatis conclusiva, certa, clara, brevis et omnibus utilis et cum mistura practice et theorice*», com també l'hàbit dels *quaternuli* personals del mestre permeten explicar la presència dels petits manuscrits escolars conservats.

La mateixa concepció i valoració del deixeble d'avui com a mestre de demà és present tant a l'*Ars et doctrina studentis et docendi* esmentat, com a manuscrits catalans de segles diferents, p. ex. el de l'any 1644, en què s'evoça la figura del *studens* com a futur professor.

La concepció i orientació és sempre enterament cristiana i aquesta tendència arriba plena de vigència fins a les famoses *Instruccions per la ensenyança de minyons* de Mn. Baldiri Reixac, de l'any 1749, i és present també als diferents manuscrits escolars catalans dedicats als *adulescentes* i *christileges*. Les obres eren també, en general, dedicades a un lector jove, com pot ser p. ex. el manuscrit amb textos de Ciceró.

Aquestes mateixes tendències eren també generals a la resta de la pedagogia europea, com permeten entreveure obres i escrits com els de J. Fortius Ringelbergius, *De ratione studii liber vere aureus* (Lugduni Batavorum, J. Maire, 1622), Vitrubius Lucius Roscius i el *De Docendi studendique modo ac de claris puerorum moribus libellus* (Basileae, R. Winter, 1541), o Thomassin, *La méthode d'étudier et d'enseigner chrétiennement et solidement les lettres humaines, par rapport aux Lettres divines et aux écritures* (París, 1691).

Dins la tradició italiana present al *Ars et Doctrina*, que fa especial esment d'Hostiensis, identificat amb Henricus de Segusio i la seva *Summa Aurea, Liber V, De magistris et ne aliquid exigatur pro licentia docendi. Et qualiter debeat docere* (Venècia, 1574), cal no oblidar la gran aportació de Guarinus de Verona i el seu *De modo et ordine docendi ac discendi*, o de Baptista Gaurinus i el *De modo et ordine docendi et discendi* (Heilderberg, 1489).

L'*usus instituendae Catalanae iuventutis* resta aleshores influït els segles XV i XVI per la tradició humanística italiana, que deixarà lloc el segle XVIII a la influència del pensament il·lustrat francès, representat per Ch. Rollin o la tradició de Port Royal, present p. ex. a les *Instruccions per la ensenyança de minyons* de Mn. Baldiri Reixac, segons s'ha vist després dels estudis que s'han fet recentment. En altres ocasions, els apunts són escrits seguint el model jesuític, *philosophia peripatetica principiis scholae Iesuiticae moderata*, o les orientacions de la Universitat de Cervera, *cursus ad usum Academiae Cervariensis*.

Tela i cartó, tapes antigues de pell sobre fusta, antigues enquadracions de pergamí ens han conservat fragments de glossaris llatins d'escriptura carolíngia escrits vers l'any 800, fragments de glossaris en minsos trossets de papers i fragments de pergamí del segle XIII, notes de mà italiana del segle XVI, notes marginals de segones mans, *probationes pennae* en llatí i italià, reculls poètics, fragments de tractats i escrits jurídics, versos d'una obra gramatical en un bifoli del començament del segle XIII, fragments de l'*Ars Notariae*, apunts de predicació, miscel·lànies de matèria gramatical, recreacions erudites amb els noms de L. A. Muratori i de Ch. Rollin, extractes de Ciceró, correccions de versos llatins, fragments de declinacions gregues, faules, pregàries en grec i llatí, *aménités littéraires*, apunts de classe, i notes de lexicografia, gramàtica, refranys, sentències, esbossos de poesies en alemany i altres llengües, *comentos* de Virgili en portuguès amb un *Diccionario poetico de todos os nomes propios, e fabulas tocados em os primeiros seis liuros de Eneida de Virgilio*, «dialechs d'Art Poètica», traduccions d'Ovidi i apunts de lògica i de literatura anglo-saxona, *regulae orthographiae* i exercicis de llatí, apunts de geografia per a ús d'un il·lustre col·legial en castellà, apunts de paleografia llatina, composicions musicals, cançoners amb notacions musicals de l'*Ars Nova* i ús de les semimínimes, amb notacions blanca i negra, inventaris de llibres, autors, impresos, i altres escrits per formar una biblioteca de música, manuals d'oracions i cants, notes de gramàtica i lèxic gòtic, reculls humanístics en llatí i català, i molts altres escrits de diferents autors i mans al llarg dels segles des dels glossaris carolíngis fins als manuscrits històrics del P. Jaume Caresmar o els apunts de la *Història Romana* de Theodor Mommsen.

La tradició clàssica d'Horaci, del *delectare et prodesse* és present per igual a l'*Ars et Doctrina*, i en la gènesi dels diferents manuscrits conservats o divulgats fins ara, o en obres com el *Thesaurus Catalano-Latinus* de Petrus Torra, obra revisada l'any 1653, fruit de la seva llarga experiència pedagògica a les aules, i que, com a autèntica *Fons verborum ac phrasium*, autèntic thesaurus, tresor per al lector afortunat, se seguia publicant un segle després. L'edició de 1752 permet observar una castellanització creixent de l'ensenyament i de la societat i la legislació del segle, com testimonia el seu imprimatur, tanmateix el text seguia publicant-se en català i llatí, de manera que la «*iuventus studiosa lectione verborum ac phrasium delectabitur & instruetur*».

La coincidència en la valoració de la màgia del text antic com d'un valor inalterable per al lector de les generacions següents és present per igual en alguns manuscrits conservats amb textos de Ciceró i de poesia llatina, o al *Thesaurus Catalano Latinus* de Pere Torra i la seva idea de la lectura com la millor guia, *lectio docebit*, o el suggeriment de llegir amb cura, «*el uso de leer con atención*», com el *Gradus ad Parnassum* de l'any 1791, i l'edició precedent de 1681.

Per contrast amb l'obra de Pere Torra, el *Gradus ad Parnassum* apareix escrit per complet en castellà, al mateix temps que la seva preocupació és *delectare et instruere* i també presenta una especial cura dels estudiants, «*los adelantados*», en contrast amb la figura dels «principiants» o la «*iuventus studiosa*» de Pere Torra. «*El uso de leer con atención y medir los versos de Virgilio, Ovidio y los demás Poetas clásicos enseñará mejor que las reglas estos primores del arte de versificar*». La idea coincideix amb les orientacions de la Universitat de Barcelona de 1596 de donar més importància a la pràctica que no pas als postulats purament teòrics.

Els pocs manuscrits escolars conservats o divulgats fins avui són potser el millor testimoni de la bona preparació i la preocupació pedagògica dels seus autors, persones hàbils i suficients, com suggereixen les *Ordinacions e Nou Redreç fet per Instauratio, Reformatio e reparatio de la Universitat del Studi General de la ciutat de Barcelona*, de l'any 1596, o de la preparació dels mestres i professors del segle XVIII, als quals dedicava un apartat especial del seu capítol primer Mn. Baldri Reixac.

Cal tenir en compte, en darrer lloc, que, si bé el nostre coneixement dels manuscrits catalans anteriors a l'impremta és potser prou exacte i exhaustiu, aquest no és pas el cas dels manuscrits catalans posteriors a la difusió de la impremta a Catalunya. De fet, aportacions posteriors com les de la doctora J. Mateu Ibars han permès completar el treball inicial de l'inventari dels manuscrits de la Biblioteca Universitària barcelonina, i amb posterioritat a la publicació del quart volum de l'obra esmentada, l'any 1969, han anat apareixent nous manuscrits fins aleshores no catalogats, i que esperem poder veure ben aviat formant part d'un nou volum. De la mateixa manera, la publicació del catàleg dels manuscrits de la biblioteca de l'abadia de Montserrat per dom Alexandre Olivari ha permès conèixer tot un món nou i ple de sorpreses. Igualment, és fonamental l'inventari dels manuscrits dels escriptors clàssics publicat per l'eminent doctor L. Rubio Fernández, antic catedràtic de la nostra universitat barcelonina i mestre insigne.

Cal considerar també el fet de la dispersió general dels manuscrits catalans al llarg dels segles, i la seva presència a diferents biblioteques a Catalunya i de fora Catalunya, a la Biblioteca Nacional, la del Real Monasterio de San Lorenzo del Escorial, la

Biblioteca Colombina de Sevilla, la de Palma de Mallorca, o a altres ciutats d'Europa o dels cinc continents.

Per aquesta raó, l'aproximació a la problemàtica de la formació dels mestres i professors de la Catalunya d'altres temps, és, ara per ara, almenys pel que fa als manuscrits coneguts o conservats, una aproximació orientativa, i no pas exhaustiva. El llegat cultural antic i medieval resta viu al llarg del temps i obert a noves influències culturals i pedagògiques italianes, franceses, alemanyes o angleses, segons el segle i la personalitat de cada estudiós.

Moltes gràcies.

Bibliografia general

A. Obres esmentades

- MADURELL i MARIMON, Josep M. «Manuscrits en català anteriors a la Imprempta (1321-1474). Contribució al seu estudi». Madrid, Asociación Nacional de Bibliotecarios, Archiveros y Arqueólogos. 1974.
- MIQUEL ROSSELL, Francesc. *Inventario general de manuscritos de la Biblioteca Universitaria de Barcelona*. Madrid, Dirección General de Enseñanza Universitaria, 1958. Quatre vol. publicats. (Vol. IV, 1969, mss. 1998-2030 a cura de J. Mateu Ibars).
- OLIVAR, Alexandre. *Catàleg dels manuscrits de la Biblioteca del Monestir de Montserrat*. Col. «Scripta Documenta». Monestir de Montserrat, 1977.
- MATEU IBARS, Josefina i MATEU IBARS, M. Dolores. *Colectanea Paleográfica de la Corona de Aragón. Siglos IX-XVIII*. Láminas. Universidad de Barcelona, 1980.
- RUBIOFERNANDEZ, Lisardo. *Catálogo de los manuscritos clásicos latinos existentes en España*. Universidad Complutense de Madrid, 1984.
- BOHIGAS, Pere; *Sobre Manuscrits i Biblioteques*. Pròleg de A. J. Soberanas i Lleó. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Curial. Edicions Catalanes, 1985.

B. Textos representatius

- Dictionarium seu Thesaurus Catalano-Latinus verborum ac Phrasium auctore Petro Torra, olim Grammatices Professore Barcinone...* Vici. Ex Officina Petri Morera Typographi, Anno 1757, reed.
- Gradus ad Parnassum, sive, Bibliotheca Musarum, vel Novus Synonymorum Epithetorum, Phrasium Poeticarum, ac Versuum Thesaurus*. Matriti, Apud Joachimum Ibarra, C.R.M. Typographum. 1791, reed.
- ROSSICH, Albert; *Una poètica del Barroc. El Parnàs Català*. Universitat Autònoma de Barcelona. Col·legi Universitari de Girona, 1979.

C. Obres monogràfiques

- BENAVENTE, Juan Alfonso de; *Ars et doctrina studendi et docendi*. Edició crítica per B. Alonso Rodríguez. Universidad Pontificia de Salamanca, 1972.
- Instruccions per la Ensenyança de Minyons, escrita per lo Rt. Baldiri Reixach*. Gerona, Per Anton Oliva... Any 1749. Reed. Universitat de Barcelona. Pròleg d'A. M. Badia Margarit. Edició i estudi de J. González-Agapito i Salomó Marqués. 1983.
- Ordinations e Nou Redreç fet per Instauratio, Reformatio e Reparatio, de la Universitat del Studi General de la Ciutat de Barcelona, en lo any Mil sinc cents noranta sis*. En Barcelona, ab llicentia del Ordinari. En la Estampa de G. Graells y Giraldo Dotil. Reed. Universitat de Barcelona, 1973.
- HERRICK, M. T.; *The fusion of Horatian and Aristotelian Literary Criticism, 1531-1555*. University of Illinois, Urbana, 1946.
- GUILLEUMAS DE RUBIÓ, G; «Sobre les edicions gramaticals erasmianes impreses a Barcelona els segles XVI i XVII». Homenaje a Jaime Vicens Vives. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1967. 218 seg.
- BASSOLS DE CLIMENT, M; «Nebrija en Cataluña. Significación de las Instituciones o Gramática Latina de Nebrija y su influencia en Cataluña». *Emérita*. XIII, 1945, 62-64.
- MAYER, M; «La lexicografía latina en Cataluña». *Actas del V Congreso Español de Estudios Clásicos*. Madrid, 1978, pp. 741-750.
- GIL FERNÁNDEZ, L; *Panorama social del Humanismo Español (1500-1800)*. Madrid, Alhambra, 1981.

Educació i cultura,

revista mallorquina de pedagogia

(UIB) núm. 8-9, 1990-91

La formació dels primers escolapis a Catalunya (1683-1742)

Joan Florensa i Parés

La primera fundació d'un col·legi de l'Escola Pia a terres catalanes tingué lloc el 1683 a la població de Moià: un petit grup d'escolapis napolitans obriren aquella primera casa, de Nàpols no pogueren venir més religiosos, i el pare general encarregà les fundacions del Principat a la província escolàpia de Sardenya, que envià religiosos per atendre la casa de Moià i les altres que s'anaren fundant: Oliana (1690), Balaguer (1699), Castellbò (1709), Puigcerdà (1728), Igualada (1732) i Mataró (1737). Però a la consciència de tots hi havia la idea que calien vocacions aquí, és a dir, que era inqüestionable la necessitat de crear una Escola Pia autòctona amb religiosos nascuts al Principat.¹

L'autonomia no arribà fins al 1742: els quasi seixanta anys de camí intermedi suposaren la dependència de diversos superiors forans, tema al qual ara no entraré i que ja ha estat estudiat diverses vegades. Dintre d'aquests anys de dependència intentaré donar una visió de com es treballà a Catalunya per a formar els escolapis com mestres, i deixaré altres aspectes.

Crec que és la primera vegada que hom intenta aquest estudi de front; la bibliografia, doncs, és nul·la i les fonts, escassíssimes; només trobem alguna referència en documentació indirecta. De totes maneres, val la pena intentar una primera visió del programa i la realitat de la formació d'uns mestres.

¹ Sobre aquesta qüestió de les vocacions autòctones vaig publicar un article a *Analecta Calanctiana*, juliol-desembre de 1984, núm. 52, pàg. 585-609.

L'únic estudi sobre juniorats és de György Sántha: *Ensayos críticos*, Salamanca 1976, pàg. 284-319.

Les fonts legislatives

Per a la temàtica que analitzem tenim dues normatives fonamentals: les Constitucions de l'Orde, escrites pel seu fundador, aleshores el venerable Josep Calassanç, i el *Methodus* o *Ratio Studiorum*, aprovat al Capítol General de 1718.² Entre les dues lleis hi ha una diferència ben important per al que ens afecta: les Constitucions (capítol X de la II part) diuen que els estudiants es repartiran per les diferents cases i a cada una n'hi haurà almenys dos; en canvi, la *Ratio* ordena la creació de cases destinades als estudiants (que al Principat anomenem juniorats). De totes maneres, no veig pas que la realitat fos diferent a partir de 1718; tal vegada la fundació de Mataró va fer-se amb aquesta intenció, però sempre hi havia estudiants a altres cases. De manera que no crec necessari prendre aquesta data com a punt de divisió, sinó que podem analitzar cada moment prescindint-ne. El pare Llogari Picanyol afirma que no hi ha cases fixes per als júniorats fins el 1742, any que supera el termini que ens hem assenyalat.³

Estudis durant el noviciat

Les Constitucions diuen que durant el segon any de noviciat poden estudiar Doctrina Cristiana, Cal·ligrafia i Aritmètica, posant especial accent en el mètode i la manera d'ensenyar aquestes matèries.

El pare general escriu des de Roma al pare Marino Spina, napolità que és superior de Mojà, que també pot ensenyar als novicis Gramàtica i Retòrica no sols durant el segon any de noviciat, sinó fins i tot en el primer any, afegint «*come si prattica ora in tutta la Religione*».⁴ La carta està datada a Roma el 10 de gener de 1688, i entre el 13 d'abril i el 25 de desembre de l'any anterior, 1687, havien professat els tres primers escolapis catalans; la carta sembla indicar, doncs, una rectificació del que s'ha fet amb aquests primers novicis.

Sota el guiatge del mestre corresponent dedicaven una hora al matí i una altra a la tarda a l'ensenyament pràctic a l'escola dels més petits, és a dir, de llegir, escriure i comptar. El pare Josep Font explicarà que va dedicar-se a l'escola des de la seva arribada a Mojà.⁵

Aquesta pràctica al costat del mestre era el que els ensenyava el mètode i l'habilitat per al mestratge.

Durant els anys de juniorat

Com indicava abans, a cada casa de la demarcació havia d'haver-hi almenys dos estudiants, els quals servien per suplir algun dels mestres en cas que faltessin per malaltia o qualsevol altra motivació.

² Per a ambdues fonts segueixo l'edició de les *Constitutiones Religionis Scholarum Piarum...* feta a Barcelona, a la impremta de Francesc Suria i Burgada l'any 1793, que inclou el *Methodus*.

³ *Memorias históricas de las Escuelas Pías de Cataluña*, Sabadell 1960, pàg. 24.

⁴ Arxiu General de l'Escola Pia a Roma (= AGR): *Manuale Epistolarum*, 1685-90, pàg. 792.

⁵ RABAZA: *Historia de las Escuelas Pías de España*, vol. I, pàg. 369.

Les Constitucions assenyalen que s'ha d'estudiar la Retòrica i els casos de consciència (o Teologia). La Ratio de 1718 amplia força els estudis i assenjala els anys que han de durar: dos per a la Retòrica i la Poètica, dos per a la Filosofia i tres per a la Teologia; la matèria de cada grup es divideix per quadriennis i al final s'han de passar uns exàmens. Tan a les Constitucions com a la Ratio s'indica que s'han de fer *disputationes* i que, en tractar de les matèries, hom ha de parlar en llatí.

Tenim constància que a Moià i a Igualada encara el 1735 hi havia júnors estudiant Gramàtica o Retòrica (indicació de la dispersió dels estudiants en diverses cases).⁶

Tot i que a les Constitucions no hi ha cap indicació del fet que han d'estudiar Filosofia, tenim constància que a Moià el 1689 el pare Agustí Passante n'ensenyava. El pare Bassante era un dels napolitans que fundaren Moià i Oliana i l'ànima i l'autor d'aquestes fundacions; havia estudiat a Itàlia, concretament a Chieti, cap al 1674, al costat del pare escolapi Angelo Morelli, deixeble directe de Galileu, i després a Roma va tenir de mestre de Matemàtiques Alfonso Borelli, entre el 1677 i 1679; a Moià ensenyà a dos catalans els pares Josep Font i Tomàs Mir. El pare general escriu al pare Passante el 1689, a Moià «*li leggerà il Goudin non sò si in un anno potranno sentir Logica, Fisica, Matematica e anco Grego*».⁷ Aquests dos escolapis catalans després d'estudiar durant el noviciat la Retòrica i la Gramàtica llatines (sembla que els dos ja en sabien quan entraren al noviciat), estudiaren la Filosofia al costat del pare Passante.

Amb el mestratge del pare Passante s'inicia un corrent entre els escolapis catalans que caracteritzarà el seu futur. Galileu, Borelli, com els escolapis Morelli i Passante, partien de la realitat i no de principis establerts a l'hora de l'anàlisi de la Matemàtica i de les ciències; aquesta filosofia els portà a la llarga a un mètode o *ratio* d'estudis per als col·legis, en què les humanitats clàssiques perden pes a favor de les matemàtiques aplicades a la Nàutica i a l'Agrimensura. Aquest corrent s'imposà entre els escolapis catalans durant el tercer terç del segle XVIII.

La biblioteca

Les Constitucions (II part, capítol VIII, núm. IV) manaven que en totes les cases que es fundessin hi hagués una biblioteca. El pare general va donar normes sobre el seu funcionament amb una circular del 3 d'abril de 1688. Altres capítols generals havien ja ordenat que cada any es destinés una quantitat per a la compra de llibres de la biblioteca i que el rector de cada casa al capítol provincial hagués de presentar una relació dels llibres comprats durant el seu govern. La biblioteca és un instrument essencial per a la formació dels mestres, i per això ha de tenir tots aquells llibres necessaris per preparar les classes; els religiosos poden emportar-se els llibres a l'habitació, però anotant al registre la data de sortida i de devolució de cada llibre.⁸ No tenim ni actes de capítols ni inventaris de les biblioteques d'aquest període. Per això no podem saber quins llibres formaren les primeres biblioteques i deduir-ne alguna cosa.

⁶ AGR.: Reg. Prov. 62, document 14.

⁷ AGR.: Manuale Epistolarum 1685-90, pàg. 1309.

⁸ AGR.: Reg. Gen. A-25, fol. 248r-249r.

De tota manera, he trobat alguns llibres que hi havia a les biblioteques de les primeres cases, i les seves referències són anteriors al final de la guerra de Successió. En una carta del pare general al pare Passante del 4 de desembre de 1683 (tres mesos després de la fundació de Moià) diu que li envia els llibres de Borelli⁹ (l'antic professor del pare Passante); l'onze de març de 1684 torna a escriure que vol enviar la *Trigonometria* de Cavallieri per als «nostres estudiants de Moià»;¹⁰ en signar la concòrdia per a la fundació d'Oliana, el mateix pare Agustí Passante exigí que el municipi comprés per als religiosos els llibres següents: «que dita Vila los dega comprar los llibres que són necessaris per dita ensenyança de gramàtica, Retòrica y Poesia, com són un Antoni (de Nebrija), una sintaxis ¿?, un Virgili comentat, un Ciceró, més les vides dels Sants escrites per Ribadeneyra, una Bíblia, un Missal, un Martirologi Romà y Rodríguez "De la perfecció christiana" y algún llibre de casos de consciència».¹¹ El 1709 el pare general, pare Salistri, recomana al pare Bartomeu Mir que llegeixi els autors següents, si vol perfeccionar-se en el que ja sap: Ciceró, Virgili, Horaci, Titus Livi i altres (que no especifica).¹²

A més dels llibres de Teologia i per a la predicació o dels que eren necessaris per al servei i el culte de les esglésies, comprovem que no hi manquen ni autors clàssics llatins i ni tampoc obres de matemàtiques i altres ciències.

L'inventari més antic que conec és de Mataró, datat el 1774, any força allunyat del moment que estudiem ara; de tota manera, crec que la classificació que fa dels llibres (està mutilat i només en tenim les primeres vuit planes) ja indica les preocupacions i preferències de la biblioteca; els titulars són: «*predicables, teólogos, espirituales, gramáticos filósofos, historiales, rubriquistas, aritmética y geometría, juristas y canonistas, coro y refectorio*». A la llista n'hi ha setanta de predicables, vint-i-quatre d'espirituals i cinquanta-quatre de gramàtics.

La biblioteca és, doncs, un auxiliar i un complement de la formació dels mestres escolapis des de la fundació de Moià.

Dues «famílies» o línies en la formació

La formació dels nous mestres es feia amb una relació immediata entre mestre i deixeble, ja que aquests eren normalment només dos i les matèries no es limitaven a uns ensenyaments teòrics, sinó que cada dia hi havia el contacte amb els nois a l'escola (això tant pel que fa als novicis com als juniors). No és estrany que els mestres marquessin fortament els alumnes i deixessin això que anomenem «escola».

La que podríem anomenar «família napolitana» s'inicia amb el ja esmentat pare Agustí Passante, deixeble d'Alfons Borelli i seguidor d'Angelo Morelli i de Galileu,¹³ però al seu costat hi havia una altra personalitat, el també napolità pare Marino Spina;

⁹ AGR.: Reg. Litterarum B-133, pàg. 442.

¹⁰ AGR.: Reg. Litterarum B-133, pàg. 511.

¹¹ POCH: *Un documento inédito de la fundación de las primeras escuelas pías en España*, pàg. 47.

¹² *Ephemerides Calasancianae*, Roma 1965, pàg. 31, nota 308.

¹³ SÁNTHA, György: *El pare Carlos Juan Pirroni...*, Salamanca, Publicaciones Calasancias 1985, pàg. 11-15, 31-33 i 36-37.

la primera generació que formaren fou la dels pares Tomàs Mir i Josep Font, el segon dels quals no va tenir influència, ja que passà aviat a Roma. El pare Tomàs Mir formà una segona generació, els principals de la qual, per la seva personalitat i influència, foren els pares Leandre Molet (professà el 1708) i Baltasar Toneu (professà el 1709); els escolapis sards ja havien marxat del Principat i la tasca formativa va recaure especialment en l'home més antic, el pare Tomàs Mir. De la segona generació, el que més es dedicà a la formació de joves va ser el pare Toneu, i entre els deixebles destaquen els pares Joan Balcells, Jordi Caputi i Rafael Passarell; aquesta tercera generació d'escolapis autòctons varen ser els que treballaren de manera especial per a la formació de la província de Catalunya deslligada de la resta d'Espanya i li donaren el tarannà que l'ha caracteritzada durant més de dos segles. Podríem fer un resum, assenyalant els noms de cada moment: Passante-Spina, Tomàs Mir, Molet-Toneu i Balcells-Caputi-Passarell.

La «família sarda» s'inicia amb el venerable pare Jordi Pes, vingut a Catalunya després de molts anys de treballar a Sardenya; els seus alumnes foren els pares Bartomeu Mir (era nebot del pare Tomàs i professà el 1705) i Miquel Picanyol; aquest segon va ser un dels principals representants de la línia conservadora de la província, que s'enfrontà als progressistes de la «família napolitana»; com que els mestres de júnior foren de la «família napolitana», a la llarga els escolapis catalans s'identificaren amb aquella tendència, i es va disoldre la «família sarda».¹⁴

Crec que és de molta importància haver remarcat l'existència d'aquestes dues línies o «famílies», ja que la napolitana té les arrels en Galileu i tot el que aquest nom i persona porta i comporta.

Resum

Podríem resumir el que acabem de dir en els següents trets fonamentals: la formació dels mestres escolapis durant el període de 1683 a 1742, és a dir, mentre les cases o col·legis que hi havia al Principat depenien de superiors foranis, es feia al costat d'un altre mestre; era la forma tradicional en el món artesanal. A més d'aquest contacte constant i diari entre mestre i deixeble, aquest estudiava algunes matèries, les que després hauria d'ensenyar als nois a classe, com ara Gramàtica, Retòrica, Aritmètica...; aquí cal destacar la importància que es dona a les ciències matemàtiques seguint la tradició de Galileu, Morelli, Borelli o Passante, que continuaren el catalans Tomàs Mir, Toneu, Balcells... No hi havia una casa especial per als estudiants, sinó que eren distribuïts normalment de dos en dos per les diverses cases del Principat, i així ajudaven en les suplències. Per facilitar l'estudi de cada una de les matèries i per preparar les classes a cada col·legi hi havia una biblioteca, que hom procurava que estés equipada amb les obres indispensables. Formació al costat d'un mestre experimentat, estudi particular de cada matèria i biblioteca eren els elements bàsics de la formació dels mestres escolapis. Tal com marcaven les Constitucions, calia donar principal relleu al mètode d'ensenyament, més que als mateixos continguts: el «*modus eam tradendi*», que diu sant Josep de Calassanç.

¹⁴ PICANYOL: op. cit., pàg. 22-24.

El Magisteri femení a Barcelona a les darreries del segle XVIII

Elena Venini i Redin

Introducció

Un dels trets fonamentals dels governs il·lustrats de la segona meitat del nostre segle XVIII va ser l'establiment de l'ideal pedagògic d'educar el poble per a l'Estat. Carles III representa a Espanya el màxim exponent d'aquesta tendència reformista manifestada en les successives disposicions tendents a crear una política escolar eficaç.

La Reial cèdula de 14 d'agost de 1768 inicia aquesta presa de postura oficial respecte a l'educació femenina tan deixada de banda fins aleshores. Mana que als pobles principals s'estableixin:

[...] *casas de enseñanza competentes para niñas, con matronas honestas é instruidas que cuiden de su educación, nstruyéndolas en los principios y obligaciones de la vida civil y cristiana, y enseñándolas las habilidades propias del sexo; entendiéndose preferentes las hijas de labradores y artesanos, porque a las otras puede proporcionárseles enseñanza a expensas de sus padres, y aun buscar y pagar maestros y maestras.*¹

A les professores d'aquestes «cases» ni tan sols se les qualificava de «mestres»; n'hi ha prou que siguin *matronas honestas é instruidas*.

L'11 de juliol de 1771 una provisió reial precisa les condicions exigibles a les persones que desitgin ocupar-se de l'ensenyament de primeres lletres. Interessa particularment l'article VIII, on Carles III fixa els requisits necessaris per a les mestres:

¹ *Novísima Recopilación de las Leyes de España*. Tom IV, llibre VIII, títol I, llei IX, pàg.9.

A las Maestras de Niñas, para permitirles la enseñanza deberá preceder el informe de vida y costumbres, examen de Doctrina por persona que depute el Ordinario, y licencia de la Justicia, oído el Síndico, y Personero sobre las diligencias previas. ²

La Reial cèdula de 12 de gener de 1779, que mana que no s'impedeixi l'ensenyament a les dones i nenes de les labors i arts pròpies del sexe, fa una passa endavant en considerar els avantatges que proporcionarà el treball d'aquestes, que podran emprar els guanys com a dot per casar-se o per ajudar a mantenir llurs cases.

Però, sens dubte, l'aportació fonamental de Carles III a l'educació femenina espanyola la constitueix la Reial cèdula d'11 de maig de 1783, la qual assenyala el començament teòric d'una acció de govern centralitzadora, uniforme i estatista envers la formació de la dona. Estableix la creació de trenta-dues escoles, regentades, cada una, per una mestra assistida per una deixeble «ajudanta» examinades i nomenades exclusivament per les diputacions de caritat de cada barri. La finalitat primordial assignada a aquestes escoles és la formació eminentment religiosa i moral, adreçada a un fi utilitarista per part de l'Estat (art. I).

L'ensenyament «de un estilo claro y sencillo» (art. VIII) comprenia la doctrina cristiana, els bons costums, els hàbits de neteja i labors, segons l'habilitat de les alumnes:

Las labores que las han de enseñar han de ser las que acostumbran; empezando por las más fáciles, como faja, calceta, punto de red, dechado, dobladillo, costura; siguiendo después á coser más fino, bordar, hacer encaxes; y en otros ratos, que acomodará la maestra según su inteligencia, á hacer cofias ó redecillas, sus borlas, bolsillos y sus diferentes puntos, cintas caseras de hilo, de hilaza, de seda, galon, cintas de cofias, y todo género de listonería, ó aquella parte de estas labores que sea posible, ó á que se inclinen respectivamente las discípulas; cuidando la ayudanta de una porción de ellas, que pueden ser las menos aprovechadas. ³

També voluntàriament s'inclouia la lectura.

D'ençà de la publicació del decret —declarava—, no es permetria regentar escola pública ni privada a ningú que no hagués estat aprovat per les diputacions (art. VI) després d'haver superat un examen en les matèries objecte d'ensenyament, i presentat un informe de bona conducta, preferint-se sempre «a la de mejores costumbres en concurso de igual habilidad» (art. VII).

² Real Provisión de S. M. y Señores del Consejo, en que se prescriben los requisitos, que han de concurrir en las Personas que se dediquen al Magisterio de Primercas Letras, y los que han de preceder para su examen, con lo demás que contiene: Barcelona. Por Thomas Piferrer Impresor del Rey. (Dada en Madrid à onze de Julio de mil setecientos setenta y uno). Art. VIII.

³ Real Cedula de S. M. y Señores del Consejo, por la cual se manda observar en Madrid el Reglamento formado para el establecimiento de Escuelas gratuitas en los Barrios de él, en que se dé educación à las Niñas, extendiéndose à las Capitales, Ciudades y Villas populosas de estos Reinos en lo que sea compatible con la proporción y circunstancia de cada una, y lo demas que se expresa. Año 1783. En Madrid: Impta. de D. Pedro Marin. Reimpresa en Manresa, en la Impta. de Esperansa Coma Viuda, de Orden del Cavallero... Art. V.

Malgrat aquest afany impulsor, no s'indica en cap document on i com han de formar-se aquestes mestres.

L'impuls reformista econòmic social menà també Carles III a obligar, per Reial Ordre de 14 de febrer de 1778, que els ganduls, dones, nens i pares que no s'apliquessin voluntàriament al treball, fossin recollits per la Justícia i conduïts als hospicis, on se'ls ocuparia i ensenyaria segons llur capacitat i força.

Carles IV ratificà les línies pedagògiques del regnat anterior, insistint, sobretot, en l'acompliment de les normes establertes pel seu pare. Així, mitjançant Reial Ordre d'11 de juny de 1791, reiterà el seu interès en l'educació i l'ensenyament de les nenes pobres, tot recordant que les escoles públiques havien estat instituïdes per a aquest fi, i era competència de les diputacions de caritat i alcaldes de barri de cada quarter la vigilància de l'execució de tot allò legislat.

Menció especial mereixen els *Estatutos de la Real Academia de Primera Educación y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras*, de 13 de juny de 1779, on es considera necessària la formació de la dona, «*cuyos exemplos y consejos serán algún día la norma de la conducta de toda una familia*».⁴

També els escriptors, col·laboradors enèrgics en la vida política, van deixar sentir la seva veu clamant per una millora de l'educació, en general, i de la instrucció i l'ocupació femenines en particular: Torres Villarroel, Feijoo, Faxardo, Ruiz, Sarmiento, Ward, Clavijo, Cadalso, Ramón de la Cruz, Moratín, Josefa de Amar y Borbón, Campomanes, Cabarrús i, sobretot, Jovellanos, defensaven, des de diferents punts de vista, el dret de la dona a l'educació i a la participació en el sistema productiu del país.

L'educació femenina a Barcelona

Barcelona presencià aquest segle un creixement demogràfic insospitat, produït arran de l'increment de l'activitat econòmica. La prosperitat derivada del comerç exterior i interior va elevar el nivell de vida i, com a conseqüència, es produí un resorgiment de la nostra cultura, malgrat les mesures restrictives del Decret de Nova Planta. Però l'ensenyament primari, gairebé va notar la revifalla.

L'ensenyament privat

El nucli de l'ensenyament privat el constituïen les mestres de costura i labors, de llarga tradició a la nostra ciutat.

No s'exigia a aquestes mestres autorització especial per obrir escola i el compliment de les disposicions reials en les quals es precisaven les condicions requerides a les aspirants al magisteri era deixat de banda, per això, l'alcalde del crim Francisco de ZAMORA Y AGUILAR arribà a decalarar el 1786 que a Barcelona «*maestras... lo son todas las que quieren, en las que convendría mucho que se pusiera arreglo*».⁵

⁴ LUZURIAGA, Lorenzo: *Documentos para la historia escolar de España*. Centro de Estudios Históricos. Madrid, 1916. Tom I, pàg. 305.

⁵ ZAMORA Y AGUILAR, Francisco: *Diario de los Viajes hechos en Cataluña*. Curial. Documents de Cultura 3. Barcelona, 1973. pàg.473.

Com que no hi havia cap institució ni orientació adequades per a la formació de les professionals de l'ensenyament, hom pot suposar que les futures mestres, d'alguna manera, aprenien les labors que ensenyaven i, en aquest sentit, l'única font d'informació vàlida ha estat la secció d'ofertes del *Diario Curioso, Histórico, Erudito, Comercial, Civil y Económico* (anys 1762 i 1772) i, sobretot, del *Diario de Barcelona* a partir de 1792.

En la *Respuesta del Corregimiento de Barcelona* a l'interrogatori de l'esmentat ZAMORA s'indica que, en general, «*En Barcelona las niñas van a las escuelas de hacer medias, encajes o coser*»⁶ i és lògic que, a mesura que augmentava la població, augmentessin les necessitats pedagògiques, almenys des del punt de vista quantitatiu, de nombre de persones i centres dedicats a l'ensenyament.

Amb tot, l'evolució qualitativa va trigar a deixar sentir els seus efectes. L'esquema educatiu femení no havia variat des de finals de l'edat mitjana: labors, catecisme i, a mesura que ens acostem al començament del segle XIX, lectura i escriptura.

D'entre els ensenyaments anunciats ocupen un lloc destacat els brodats a tambor i a mà, les blondes i les mitges, encara que hi són representades totes les labors considerades femenines: fer xarxes llises i amb mostres, blondes de seda i fil, brodats de llana, fil i seda, i fistons, cosir, apedaçar mitges de seda, fer guants, rentar i planxar brodats de tot tipus, filar, tallar i fer vestits de senyora, toques, camises i escofietats.

L'arribada de les monges franceses exclaustres arran de la Revolució del 1789 suposa l'inici d'una evolució vers programes pedagògics més complets, en els quals tenen cabuda el francès, les primeres regles d'aritmètica, els brodats d'or i plata, el castellà, la geografia, la història i les altres ciències que havien d'entrar en l'educació d'una senyoreta ben criada⁷ De fet, fins ara no es parlava (en els anuncis) de l'educació de les nenes, sinó tan sols de l'ensenyament de determinades labors amb inclusió optativa de la lectura, l'escriptura i el catecisme. De totes maneres, aquestes escoles s'orienten a les classes benestants: es tracta d'escoles de senyorettes i no de mestres de costura. L'ensenyament s'orienta des d'una perspectiva cristiana realista (es dediquen algunes tardes a l'ensenyament de la religió), però tenint en compte que la inserció de les alumnes en el món social, requerirà una formació humanística, artística i àdhuc laboral, no pas per col·locar-se fora de la llar, però sí per atendre les necessitats de casa des del punt de vista pràctic. Fins i tot algun anunci adverteix la possibilitat d'admetre pensionistes «*a imitación de las antiguas casas claustrales y demás destinadas en Francia, para la educación de la juventud*».⁸

Encara que és impossible donar-ne referències precises, car solament coneixem xifres extraoficials i no sabem amb seguretat quina fou la durada de les escoles anunciades, hi comptem vint-i-nou mestres particulars, que s'anuncien entre el 1792 i 1808.

L'ensenyament religiós

A les darreries del segle XVIII hi havia a Barcelona tres col·legis de religioses: el de la Companyia de Maria i els beateris de Sant Domènec i Sant Agustí.

⁶ *Ibidem*, pàg. 446.

⁷ *Diario de Barcelona*: 24 de desembre de 1792, 21 d'abril de 1803.

⁸ *Ibidem*, 31 de maig 1803.

La Companyia de Maria

El Monestir de la Companyia de Maria era la institució docent que gaudia de més prestigi entre els conciutadans, fins al punt d'arribar a ser protegida pels francesos perquè estava dedicada a un servei d'utilitat pública. La gratuïtat de les classes va influir decisivament en el seu entroncament a la ciutat, en contrast amb el caràcter mercenari de les mestres privades, no sempre ben considerades. El pensionat s'orientava només vers les famílies riques.

Sortosament la distribució de càrrecs permet entreveure alguns detalls relatius a l'organització docent.

D'ençà de 1721 les religioses que es dedicaven a l'ensenyament es varen registrar en diversos apartats, segons l'assignatura impartida, que les subdividia en mestres de lectura i mestres de labors. Així, el 1769 hi havia sis mestres de lectura i quatre de labors, mentre que l'any 1806 eren sols quatre les de lectura i sis les de labors, les quals eren subdividides en mestres de labors (citades sense especificar), amb dues religioses inscrites, i mestres de puntes en diferents classes amb quatre. Segons el Baró de Maldà, les labors objecte d'ensenyament eren: «fer mitjàs; puntes, y cusir».⁹ Posteriorment, les mestres de lectura es van dividir també en dos grups, corresponents a les classes de primera i segona de lectura.

La classe de catecisme s'assignava a la religiosa considerada pel Consell de la Comunitat com la més idònia.

En segon terme, i en qualitat d'ajudantes, les pensionistes i els senyores encomanades residents al Monestir compartien amb les monges les tasques docents.

Finalment i com a índex del nivell de participació de les deixebles, les més avançades coadjuvaven amb llurs professores, tant en l'ensenyament com en el bon funcionament de les classes, la direcció general de les quals era a càrrec de la Mare Prefecta.

Els beateris de Sant Domènec i Sant Agustí

Detalls de tipus pedagògic dels dos beateris, citats repetidament pels testimonis de l'època en fer recompte dels centres educatius femenins d'aleshores, n'hi ha pocs, car les escasses dades que ens han arribat sols parlen de l'emplaçament, els detalls arquitectònics dels edificis o bé del tipus de vida de les beates. Amb tot, de l'exhortació del bisbe de Barcelona, D. Pedro Díaz de Valdés, als fidels de la ciutat i, en especial, als pares de les alumnes que freqüentaven el beateri de Sant Domènec, incitant-los a contribuir econòmicament a la construcció d'una capella nova, podem deduir que procuraven a les nenes formació domèstica i catecisme amb «las máximas sublimes de la fe y de la moral [...]»¹⁰ i «las labores que necesitan saber para ser de provecho en vuestras casas [...]».¹¹

⁹ AMAT: *Miscelánea* 1792, pàg. 101. AHC: ms. A-253.

¹⁰ DÍAZ DE VALDÉS, Pedro: *Exhortación del Ilmo. Sr. D. ——. En la imposición de la primera piedra para la Capilla pública ó Iglesia de el Beaterio de Religiosas Dominicanas de Barcelona, el día 5 de Agosto de 1799*, s. imp. Localitzat al *Communium* a l'Arxiu Diocesà de Barcelona, 5 d'agost de 1799, f. 568 g.

¹¹ *Ibidem*.

Menys al·lusions pedagògiques tenim encara del beateri de Sant Agustí, dedicat a «la ensenñansa de las miñonas que determinaren emprender peraque mediant ésta, y son propi Labor, tinguesen ab més facilitat lo subsidi necessari temporal [...]».¹²

De tota manera, és innegable la seva contribució per pal·liar la problemàtica educativa femenina d'aquell moment, sempre segons la perspectiva i orientació educatives vigents aleshores.

Les escoles públiques

La introducció per Carles III del terme «escoles públiques» a la Reial Providència d'11 de juliol de 1771 permet considerar quina ha estat la incidència d'aquesta modalitat d'ensenyament en el panorama educatiu femení barcelonès. Però cal arribar a la seva Reial cèdula d'11 de maig de 1783 per trobar un cert ressò dels seus afanys a la nostra ciutat. En efecte, el 14 de juny de 1787, Francisco de Zamora va adreçar al corregidor una carta autògrafa en la qual, entre altres coses, li notificava l'establiment de vuit escoles per a nenes (una per barri) al Quarter Vè, anomenat del Raval, adjuntant exemplars del *Reglamento* i de la *Instrucción* que va redactar expressament i que van ser aprovats per Reial Ordre de 2 de maig de 1786. La notificació es registrà, però es deixà sense resposta.

La manca d'un document que acrediti l'existència d'escoles públiques per a nenes a Barcelona a finals del segle XVIII priva de treballar sobre una base real, així i tot, el *Reglamento* i la *Instrucción* de Zamora, redactats el 1786, permeten de suposar, fins a cert punt, l'efectivitat de tals escoles, car en la resposta a la pregunta 169 al *Interrogatorio del Sr. D. Francisco de Zamora por lo concerniente al Corregimiento de Barcelona*, en la qual demana «*Si hay maestros de primeras letras, maestras de niñas, [...]*» l'any següent, parla d'aquesta reforma iniciada al Quarter Vè. Però en la mateixa resposta fa entendre també que l'establiment d'escoles no havia acabat, car menciona «*el arreglo que se había empezado*».¹³

Quant al contingut, *Reglamento* e *Instrucción* es complementen i semblen respondre al sentit pràctic i utilitarista que els anima.

En realitat, al *Reglamento*, Zamora es va limitar a copiar quasi íntegrament i textual la Reial cèdula d'11 de maig de 1783. L'única aportació va ser la redacció de les bases sobre les quals havia de fonamentar-se l'administració de cabals i l'establiment d'una política econòmica entre mestres i alumnes, a fi d'estimular l'afecció al treball per ambdues parts.

Interessen aquí les indicacions relatives a l'examen que havien de superar les mestres d'aquestes escoles, tot i que, per a la seva formació no es fa cap suggeriment. Com que el contingut programàtic del currículum escolar de les nenes és sumament reduït, ja que segueix una doble trajectòria d'interessos: religiosos i morals, d'una banda i de desenvolupament d'habilitats motrius, mitjançant l'aprenentatge de labors, de l'altra, les condicions requerides per al nomenament de mestres atorguen gran importància

¹² *Origen, y fundacio de las Religiosas Beatas de la Orde de N. P. S. Agusti, en Barcelona. ...ordenat tot per el P. Present Fr. Joaquim Nogueró, ...; fet en lo any 1796.* pàg. 1-2.

¹³ ZAMORA, Francisco.: *Diario de los Viajes hechos en Cataluña.* Op. cit., pàg. 473.

a les qualitats morals de les aspirants, sotmetent-les a un rigorós informe per part del rector, el qual influirà també en el nomenament de les ajudantes. A aquest informe seguirà un examen detingut:

*Las Maestras han de ser rigurosamente examinadas en la Doctrina Christiana por el Cura Parroco de esta Parroquia, quien informara reservadamente de su suficiencia.*¹⁴

Pel que fa a les labors, les aspirants no sols cal que demostrin les seves aptituds per fer-les, sinó que, a més a més, se les examina de la metodologia que empraran per ensenyar-les:

*El exámen de labores se hará delante de las otras Maestras, que en el día ya estan aprobadas, concurriendo a este acto el Alcalde del Cuartel, con el Escribano del mismo, y el Cura Parroco: Se la preguntará el modo de hacer cada labor; el método de enseñarla, executando á la vista lo que deben enseñar; y hecho así, se preferirá siempre á la de mejores costumbres, en concurso de igual habilidad, dando á las Maestras elegidas el título correspondiente firmado por el Alcalde y el Escribano del Cuartel.*¹⁵

L'aprenentatge de la lectura era optativa per a les alumnes, però obligatòria per a les mestres:

*El principal objeto de estas Escuelas ha de ser la labor de manos; pero si alguna de las Muchachas quisiere aprender á leer, tendrá igualmente la Maestra obligación de enseñarlas; y por consiguiente ha de ser examinada en este arte con la mayor prolixidad.*¹⁶

Àdhuc es recomana un determinat estil docent:

*Usarán las Maestras de un estilo claro y sencillo en la explicacion de la enseñanza é instruccion que dieren á sus Discipulas, y no permitirán á estas valerse de palabras indecentes ó equivococas.*¹⁷

Més encara, a fi d'igualar l'ensenyament femení del sector, afegeix:

*Ninguna Persona tendrá Escuela publica, ni secreta en el Cuartel, sin ser examinada y aprobada de orden del Alcalde del mismo; pero no se impedirá con estos previos requisitos que se establezcan en él otras particulares, que deberán guardar estas Ordenanzas, para que sea uniforme la enseñanza de Niñas.*¹⁸

¹⁴ Reglamento para las Escuelas de Niñas de los Ocho Barrios del Cuartel Quinto de la Ciudad de Barcelona, establecidas por don Francisco de Zamora, de la Real y Distinguida Orden de Carlos III, del Consejo de S. M.; Alcalde del Crimen de la Real Audiencia de Cataluña, y encargado de dicho Cuartel. Barcelona. 1786. Fco. Suria y Burgada. Imp. Edit. Real. Art. VI. 1. Arxiu Històric de la Ciutat: *Político, Real, Decretos* 1787.

¹⁵ *Ibidem.* Art. VI. 2.

¹⁶ *Ibidem.* Art. IX. 1.

¹⁷ *Ibidem.* Art. IV. 9.

¹⁸ *Ibidem.* Art. V. 1.

Es precisa, a més, que les mestres —una per escola—, solament ensenyaren les labors per a les quals estan nomenades i dividiran l'alumnat en tres grups segons el nivell. També s'insisteix en la necessitat de designar una ajudanta, escollida entre les mateixes deixebles. Ben segur que s'exigia a les aspirants un coneixement ben profund del *Reglamento* i de la *Instrucción* de Zamora.

A fi de vetllar pel compliment de tot allò preceptuat, es crea un servei d'inspecció setmanal a càrrec de l'alcalde de barri, i mensual, per part de l'eclesiàstic nomenat pel rector, el qual preguntarà a les nenes la doctrina i les obligacions civils i polítiques.

L'avaluació del rendiment escolar calia fer-la diàriament, mensual i quadrimestral, amb repartició de premis. El càstig per a aquelles nenes que incomplien el tracte fet amb la mestra era pecuniari.

Els mestres, en general, tenien bastant mala premsa: l'informe del jutge de dia 3 de juliol de 1800, relatiu a la fusió dels dos col·legis de mestres, assenyalava que la decadència dels ensenyants provenia:

«[...] del *abandono y desprecio con que se ha mirado tan noble profesión y del numero excesivo que se ha dedicado a ella sin haber adquirido la instruccion y conocimientos necesarios*».¹⁹

per la qual cosa, els pares de famílies benestants, preferien l'ensenyament privat, que, lluny d'oferir qualitat, moltes vegades servia únicament per reafirmar el caràcter classista. Aquest intrusisme professional, durament criticat en l'àmbit escolar masculí, no podia donar-se en el camp pedagògic femení, car ni existien reglamentacions de caràcter gremial adients, ni s'obeïen a Barcelona les disposicions oficials redactades en el regnat de Carles III respecte a les escoles per a nenes; almenys, no localitzem al *Diario de Barcelona* cap mestra que s'anunciï «*examinada y aprobada*». Tan sols es constata el reconeixement per part de l'Ajuntament el 1801 que la instrucció dels nens «*se halla en esta Ciudad en fatal estado*».²⁰

Bibliografía

A més de la bibliografia citada a les notes, vegeu:

AZCÁRATE RISTORI, Isabel: *El Monasterio de la Enseñanza en Barcelona de 1645 a 1876*. Tesis doctoral.

Diario de Barcelona, 1792-1808.

ZAMORA Y AGUILAR, Francisco: *Instrucción civil y política, que han de dar las Maestras a las Niñas, que concurren a las Escuelas establecidas en el Cuartel Quinto de la Ciudad de Barcelona*, por D. Francisco Suria y Burgada, Imp. Barcelona, 1786.

¹⁹ *Político, Real. Decretos*, Ajuntament de Barcelona, 3 de juliol de 1800, f. 250.

²⁰ *Acuerdos* Ajuntament, 14 d'abril de 1801, f. 158 g.

Educació i cultura,

revista mallorquina de pedagogia

(UIB) núm. 8-9, 1990-91

La Formació del Professorat de Pàrvuls segons les disposicions i Reials Decrets de la segona meitat del segle

M. Dolors Roigé i Riola*
Carme Borbonés i Bresco*

Les disposicions i els reials decrets que fan esment de les escoles de pàrvuls no són del tot explícits, malgrat la importància de l'educació en els primers anys del nen, que implícitament es dedueix, quant a la formació del professorat d'aquest nivell.

Ens agradaria, això no obstant, recordar *l'Amiga*, institució molt generalitzada a tot Espanya, especialment a Andalusia, i que es remunta al temps de la Reconquesta, com a primer centre d'atenció al nen petit. *L'Amiga* era una pobre dona que per uns pocs diners tenia cura dels nens de mares treballadores, però sense cap finalitat educativa, si bé, com ens diu Josefina Cànovas (1966): «...*más tarde ya se enseñaba en la Escuela "Amiga" a rezar y hacer calceta, recitar oraciones y últimamente, hasta leer y escribir...*». Una variant de *l'Amiga* la trobem a les escoles de *la Perrilla*, que és justament el que cobrava la mestra cada dia per cuidar-se dels nens. La Pedagogia d'aquell temps ens parla poc del que cren aquestes escoles, però no passa el mateix a la literatura, on trobem diferents autors, com Fernán Caballero, que ho reflecteixen a les seves obres.

És amb Pablo Montesinos, amb la creació de les primeres escoles de pàrvuls, i amb el pare Manjón (creador de les escoles de l'Ave Maria), quan trobem les primeres referències respecte a la formació dels mestres parvulistes.

* Departament d'Educació i Psicologia. Universitat de Barcelona.

Montesinos demana que el mestre de pàrvuls sigui:

— Coneixedor de principis morals i religiosos.

· Persona de bona salut perquè no li manquin l'activitat i l'energia necessària per exercitar la seva professió.

-- Persona equilibrada.

· Posseïdor d'imaginació i creativitat.

— Coneixedor del nen petit.

— Estimador del nen petit.

Montesinos (1838) creu que, en seleccionar els mestres de pàrvuls, no és tan important que el mestre pugui demostrar la seva suficiència de coneixements intel·lectuals, sinó que el més important és que sàpiga tractar els nens amb gran amor i aconseguir que l'acceptin. Per la seva part, el pare Manjón coincidia amb Montesinos en considerar que el mestre de pàrvuls tingués una profunda formació cristiana i que, a la vegada, fos capaç de dialogar amb el nen per tal d'establir ensems una comunicació que fonamentés totes les seves activitats per mitjà del joc.

Hem vist com les escoles de pàrvuls varen començar arreu de l'Estat espanyol a les grans poblacions, però no fou fins l'any 1850 quan el Govern se'n feu càrrec, substituint l'acció de l'antiga Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo.

L'any 1850 se signa una reial ordre, en la qual es diu que la provisió de les escoles de pàrvuls es farà per mitjà d'oposicions i es valorarà el coneixement de les futures mestres respecte de:

«— Doctrina Cristiana.

»— Letras, números y figuras y bastando en todo lo demás, nociones muy ligeras» (A. Maíllo 1966).

La Llei d'instrucció pública, amb data 9 de setembre de 1857, no clarifica els estudis que han de tenir els mestres de pàrvuls, però ens diu: «...los cuales podrán ejercer un certificado de aptitud y moralidad expedido por la Junta local y visado por el Gobernador Civil de la provincia...» (Maíllo, 1966). Podem comprovar així la manca de formació pedagògica d'aquests mestres.

Això no obstant, la llei, que en aquell temps no contemplava aquest nivell d'ensenyament com a obligatori, sí que creia amb la necessitat de crear aquestes escoles on fos necessari, tal com diu la mateixa reial ordre: «...El Gobierno cuidará de que por lo menos en las capitales de provincia y pueblos que lleguen a diez mil habitantes, se establezcan además Escuelas de Párvulos». I per tal de donar compliment a la creació d'aquestes escoles de pàrvuls, es dictà la reial ordre següent: «Teniendo en cuenta lo expuesto por el Rector de Barcelona con motivo de las reclamaciones de algunas Juntas de aquel Distrito Universitario, y considerando los importantes servicios que las Escuelas de Párvulos pueden prestar en determinadas poblaciones, y de conformidad con el dictamen del Real Consejo de Instrucción Pública (Q. D. G.) ha tenido a bien disponer que en los pueblos donde a juicio de los Rectores sea conveniente, se establezcan Escuelas de Párvulos en lugar de las Elementales que aún no se hubieran creado y correspondiese sostener a los mismos». Reial Ordre de 31 d'octubre de 1861. (Ferrer P. 1893).

L'any 1874, el Govern ordenà que es fes un assaig del mètode froebelià a l'Escola Normal de Pàrvuls, i el 1876 s'inaugurà l'Escola Model de Pàrvuls a Madrid, organitzada com a *Jardín de la Infancia* seguint el model de Froebel. Volem, però, deixar constància que l'any 1803 es fundà la primera escola pestalozziana, a Tarragona, i que dos anys més tard se'n fundaren una a Madrid i una a Santander.

El document administratiu en què millor es concretà el concepte de l'educació de pàrvuls fou el preàmbul del Reial Decret de 17 de març de 1882, els articles 8 i 9 del qual diuen el següent:

«Para ser primera Maestra o Auxiliar de las Escuelas de Párvulos se necesitará, además de las Condiciones generales establecidas por la Ley de Instrucción Pública, haber obtenido el Título especial que ha de habilitar para esta enseñanza con arreglo a lo que se dispone en este mismo Decreto. Hasta que haya el suficiente número de aspirantes que tengan el expresado Título, todos los nombramientos se harán con la calidad de interinos por los Rectores de las Universidades, y en la forma que previenen las disposiciones vigentes en Maestras elementales o superiores. Las que en adelante fuesen nombradas primeras Maestras o Auxiliares a tenor de lo establecido en la primera parte del artículo octavo, tendrán derecho a ocupar sus plazas durante seis años, y al terminar este plazo podrán ser confirmados en sus cargos por igual tiempo».

Per tal d'harmonitzar les disposicions de l'esmentat decret de 1882 amb els drets adquirits pels mestres de pàrvuls nomenats en virtut de la legislació anterior, es dictà la Reial Ordre de 23 de desembre de 1882, per la qual es disposava que els rectors públicuessin els concursos de trasllat i ascens de les escoles de pàrvuls vacants o que estarien vacants en endavant, a fi que poguessin demanar-les els mestres que hi tinguessin dret, i que les vacants corresponents al torn d'oposició fossin proveïdes pels mateixos rectors, amb mestres elementals o superiors amb caràcter interí, fins que no hi hagués un nombre de mestres de pàrvuls suficient.

Cal dir, però, que tota aquella organització fou derogada pels articles del Reial Decret de 4 de juliol de 1884, articles que, donada la seva importància, crec convenient transcriure literalment:

»Art. 1º. Las Escuelas de Párvulos, que cada Municipio de diez mil habitantes tiene obligación de sostener con arreglo al art. 105 de la Ley de 9 de Septiembre de 1857, estarán a cargo de un primer Maestro, o de una primera Maestra y de los Auxiliares que se consideren necesarios, según el número de los alumnos inscritos en ellas.

»Art. 2º. En estas Escuelas de Párvulos, cuya matrícula exceda de sesenta alumnos habrá cuando menos un auxiliar con el Título Profesional o con el Certificado de Estudios correspondiente.

»Art. 3º. En las que no pasen de sesenta alumnos, podrá imponerse el Maestro de que otra persona de su sexo le auxilie constantemente en el cuidado y asistencia de la Escuela.

»Art. 4º. Los encargados de la Escuela como primer Maestro o Maestra,

les corresponde la designación de los que a su lado han de desempeñar el cargo de Auxiliares».

«Art. 8º. El nombramiento de la Escuela de Párvulos en aquellas Escuelas que debe sostener cada Municipio de 10.000 h., con arreglo a la Ley de 9 de Septiembre de 1857, se hará a tenor de las prescripciones de la misma Ley.

»Art. 9º. Los Maestros de Párvulos que aspiren a las Escuelas Oficiales de esta clase, deberán acreditar hallarse casados o vivir en compañía de una hermana suya que sepa leer y escribir, y que los ha de auxiliar en las tareas de la enseñanza».

«Art. 11º. En las demás Escuelas de Párvulos que no son de sostenimiento forzoso para los Municipios, con arreglo al Art. 105 de la Ley de 9-IX-1857, el nombramiento de Maestros y Maestras se hará en ellas por designación del Municipio o de la Diputación Provincial a propuesta de la Junta de Señoras que auxilia al Gobierno en los servicios de Beneficencia».

Per tal de reglamentar l'anterior decret, es dictà la Reial Ordre de 13 d'agost de 1884, per la qual es disposà que a les oposicions a les escoles de pàrvuls, solament podrien presentar-s'hi les mestres que tinguessin títol normal, superior, elemental o de pàrvuls. També en aquesta època, i fent-se ressò del corrent francès, es disposà que l'ensenyament de pàrvuls fos donat tant sols per dones, a les quals a la vegada se'ls exigia una millor especialització i un grau de coneixements més elevat.

Més tard, i ja a principis del segle XX, trobem al Reial Decret de 2 de juny i en la Reial Ordre de 16 d'agost de 1922 que les escoles de pàrvuls es regulen de la forma següent:

Resum del preàmbul:

«La Escuela Nacional, sin perjuicio que otras instituciones puedan realizar parecida labor, debe ofrecer a la mujer los medios necesarios para estudiar aquellos cuidados que merecen los niños en su más tierna infancia, no sólo con amor que asegure contra posibles riesgos el desarrollo de su vida, sino de una manera pedagógica. El Ministerio de Instrucción Pública puede lograr estos resultados teniendo como tiene bajo su cargo Escuelas y Maestros Nacionales para iniciar y desenvolver con acierto las Escuelas Maternales, modelo que el Legislador ha señalado expresamente a la Administración, consignando en el Presupuesto, créditos bastantes para instalarlas por via de ensayo» (Álvarez de Cánovas, 1945).

Continua dient que les escoles maternals han de complir dues finalitats importants d'educació i cultura, oferint a les educandes (futures mestres de pàrvuls) una escola pràctica en relació amb l'atenció i la cura de la infantesa, i recollint i atenent el nen per tal de ser guies de la seva intel·ligència.

Concretament, el Reial Decret ens diu:

«Art. 1º. Por el presente decreto queda autorizado el M.I.P. para instalar por via de ensayo, Escuelas Maternales, modelo, con sujeción a los siguientes preceptos y aplicando los créditos legalmente utilizables, al efecto.

»Art. 2º. Las mencionadas Escuelas tendrán dos fines esenciales: la instrucción y educación práctica de la madre y de la mujer en general en el cuidado y educación de los niños de 2 a 6 años, lo mismo en cuanto se refiere a la higiene que a los conceptos pedagógicos rudimentarios».

«Art. 4º. La práctica de esta enseñanza se hará con una o varias Maestras nacionales, según lo exija el desarrollo de la institución y lo permitan las condiciones del local, donde se establece la enseñanza. Las Maestras serán auxiliadas en sus tareas por las alumnas matriculadas en la Escuela.

»Art. 5º. Podrán matricularse como alumnas o educandas de las referidas Escuelas, las mujeres españolas que tengan doce años cumplidos y posean la primera enseñanza elemental».

«Art. 7. El Plan docente de las Escuelas maternas, deberá formularse para cada una de ellas por las Maestras encargadas de estas enseñanzas con aprobación de los Directores o Directoras de los Grupos Escolares en que se establezcan, tomando como guía, el desarrollo de las siguientes bases:

- Ideas y conceptos generales.
- Ideas y conceptos sobre religión y literatura.
- Ideas y conceptos sobre la observación de los hechos y fenómenos naturales.
- Formas de expresión.
- Formas de representación.
- Formas de construcción.
- Ejercicios físicos.
- Quehaceres domésticos.
- Higiene infantil.
- Cursos complementarios.
- Clases de cultura general: (Para las alumnas, siempre que las haga necesarias el estado de educación de las mismas)».

»Art. 8º. Al terminar sus enseñanzas en la Escuela, las alumnas que tengan nota favorable, tendrán derecho para solicitar de la Administración un Certificado de Aptitud, como competentes en los cuidados e higiene infantiles, en cuyo documento ha de hacerse notar los estudios y prácticas que ha realizado y el tiempo que han invertido en su educación».

«Art. 11º. Con el propósito de conseguir que sean estos modelos adecuados para estudiar en la práctica una organización permanente, los Maestros y Maestras a quienes se encarguen ahora estas enseñanzas, deberán remitir, por lo menos cada tres meses, al M. I. P. el resultado de sus observaciones».

Comentari d'aquestes disposicions i reials decrets

Totes aquestes disposicions legals que regulaven les escoles maternals (entnem «de pàrvuls»), i que van ser vigents àdhuc fins a la promulgació de la Llei d'educació primària de 17 de juliol de 1945, reflecteixen una inquietud per part de les persones responsables del Ministeri d'Instrucció Pública —les quals eren representatives de la

societat d'aquell temps— de la necessitat d'educar els nens i les nenes de la primera infància; però malgrat això, de la lectura dels seus articles, es desprèn que:

— Aquest tipus d'educació és un assaig.

— L'ensenyament a què ens referim no arriba a totes les escoles, ni a tots els nens.

— La selecció del personal que havia de fer aquestes classes és incorrecta: aquest personal tan sols té un nivell elemental de cultura o fins i tot, no en té gens.

— El nom de «maternal» ens mostra que la finalitat principal era la de guardar els infants, fent d'aquestes classes un lloc assistencial i no pas educatiu.

— Veiem, en canvi, que el pla d'estudis s'apropa amb certa manera al que avui tenim establert a les nostres escoles de pàrvuls: centres d'interès, narracions, educació artística, etc.

— Un factor positiu de la Llei és que contempla l'existència d'una auxiliar de classe, possibilitat que avui en dia no ha estat encara assolida a les nostres escoles públiques, però sí, en algunes de privades.

Podem dir que l'esperit dels decrets esmentats denota una inquietud, una certa preocupació per ensolcar, i tal vegada intentar solucionar, el problema de l'educació del nen petit i la nena petita. Si bé aquesta solució, idealment considerada, no arribà pas, hem de reconèixer que es tenia esment de l'existència del problema de l'educació del nen pàrvul i de la preparació dels seus mestres.

Però... Era realment una inquietud sobre l'educació?

Es tractava tant sols d'un sentit assistencial vers la classe més pobre?

La classe alta de la societat tenia els seus parvularis?

Podem respondre afirmativament a la darrera pregunta: els trobava a l'escola privada...

Bibliografia

ALCÁNTARA GARCÍA, (1969); *Educación de Párvulos*; Edit. Escuela de Sordomudos, Madrid.

ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, (1945); *Pedagogía del Párvulo*; Edit. Espasa Calpe, Madrid.

CASTILLO, C. [et alt.], (1978); *Educación Preescolar*; Edit. CEAC, Barcelona.

CHARRIER, CH., (1929); *La Pedagogía vivida en las Escuelas Maternales y de Párvulos*; Edit. Estudio, Madrid.

MAILLO, A., (1966); *Manual de Educación de Párvulos*; Edit. H. S. Rodríguez, Burgos.

MEDINA, A., (1967); *Educación de Párvulos*; Edit. Labor, Barcelona.

El fons històric de l'Escola Normal de Barcelona

Francesc Imbernon*

El 8 de març de 1839 es va inaugurar oficialment l'Escola Normal Central de Madrid amb el nom de Seminario de Maestros. No es pot dir que fos la primera iniciativa en la formació de mestres, ja que la societat gremial Hermandad de San Casiano, creada a Madrid el 1642 i suprimida el 1787, tenia finalitats semblants, encara que fins al desembre de 1743 no va confirmar Felip V el dret a examinar els aspirants a mestres i a poder nomenar «visitadors» per inspeccionar les escoles.¹

L'Hermandad de San Casiano, la podem considerar el precedent de la institucionalització de la formació de mestres, ja que els altres precedents no són més que regulacions legislatives: la cèdula d'Enric II, l'any 1370, o l'ordre («no se podrá abrir una escuela pública en pueblo alguno de los reinos sin ser primero examinado o aprobado para ello») de Felip II de l'any 1588.

El 1743 es va crear el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras, que va tenir una durada de deu anys, i s'establí posteriorment, el 25 de desembre del 1791, l'Academia de Primera Educación, la qual, conjuntament amb la Junta General de Caridad, preparava i examinava mestres.

El 21 d'octubre de 1834 es va recomanar la creació d'escoles normals mitjançant la Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas públicas, dictada pel ministre Moscoso de Altamira (es va crear una comissió per Decret de 31 d'agost del 1834). El 8 de març de 1839 és la data en què es va institucionalitzar oficialment la formació de

* Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de Barcelona

¹ Sobre l'Hermandad de San Casiano, podeu veure: SOLANA, E. (1957): *Historia de la Pedagogia*. Escuela Española. Madrid.

mestres a l'Estat espanyol amb la inauguració de la primera escola normal de *maestros* (les escoles normals de *maestras* no s'establiran fins al 1858).²

La Llei del ministre Moyano de 9 de desembre de 1857 va establir que hi hagués una escola normal a cada província.³

A partir d'aquell moment es van crear escoles normals arreu de l'Estat: la de Barcelona (Escola Normal Superior de Instrucció Primària de Barcelona) es va establir el 1845⁴ en una casa particular (carrer del Comte de l'Assalt, número 13) i posteriorment, el 1849, es va instal·lar a l'edifici de la Universitat.

Les primeres dades que trobem a l'arxiu de l'actual escola de magisteri són les actes d'examen i expedients de 1849 i els llibres de comptes, que corresponen a l'any 1858, i les dades del curs acadèmic de l'escola normal de *maestras* del 1861. Dels quatre que eren el 1845, dirigits per Odon Fonoll, els professors van passar a ser onze durant el curs 1861 (quatre catedràtics, quatre adjunts, dos ajudants i un especial).

L'escola normal de *maestras* es va inaugurar oficialment el 14 de juliol del 1861. Les alumnes que es van matricular el curs 1861 van ser 249, de les quals 143 hi assistien en règim oficial i 106 en règim lliure. D'aquestes 249 alumnes, van acabar la carrera 105 de les oficials i 32 de les lliures. Per tant, la primera promoció femenina de mestres d'escola va ser de 137.

El fons bibliogràfic amb què comptava la biblioteca era, en el curs 1861/1862, de 3.452 llibres, dels quals, segons fonts de l'arxiu, 540 es van fer servir per la lectura, amb un total de 600 hores d'obertura de la biblioteca.

Avui, 144 anys després, l'Escola Normal de Barcelona (amb les vicissituds patides per totes les escoles de l'Estat i amb les específiques de canvi de domicili, persones, ideologies...) ha perdut part del seu importat fons històric, producte dels esdeveniments històrics i humans. Això no obstant, encara conserva un fons que, patrimoni de tots, pot aportar molts documents útils sens dubte per als historiadors de l'educació en general i també per aquells professionals, preocupats per la formació de mestres.

Actualment, la Universitat de Barcelona, mitjançant els tècnics del seu arxiu i conjuntament amb professors de l'Escola Normal, ha iniciat la classificació de l'arxiu per tal que en un futur proper es puguin utilitzar. Durant el curs 1988/1989, tres persones es dedicaren íntegrament a realitzar aquesta classificació, amb la qual cosa esperem que properament aquestes notes precipitades es puguin convertir en una relació precisa i exhaustiva del material de l'arxiu històric de l'Escola Normal de Barcelona.

² Per ampliar el tema dels inicis dels estudis de Magisteri, podeu veure: CARDERERA, M. (1886): *Diccionario de Educación y métodos de enseñanza*. Hernando. Madrid.

³ Per ampliar la història de les escoles normals, podeu veure: GUZMÁN, M. del (1986): *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. PPU, Barcelona.

⁴ Segons l'*Anuario Histórico Estadístico Administrativo de Instrucción Pública en España*, publicat el desembre de 1874.

L'únic material classificat fins ara ha estat el corresponent a l'Escola Normal de la Generalitat; només disposem, però, dels expedients dels alumnes, d'actes d'examen i d'informació parcial sobre el professorat.

Aquest fons, el podem dividir en tres apartats en funció de la temàtica de què tractem:

- a) Fons que conté material sobre l'alumnat.
- b) Fons que conté material sobre el professorat.
- c) Fons que conté material sobre la gestió i d'administració de l'Escola Normal.
- a) Fons que conté material sobre l'alumnat.

Podem trobar exàmens d'ingrés i tots els expedients complets del Pla de 1914, el Pla cultural de l'Escuela Normal Superior de Maestras (des del 1862), el Pla professional i la resta de plans fins avui dia.

Actes d'examen des de 1861.

Matrícules de quasi tots els plans.

Estadístiques sobre alumnes de diversos plans: número d'alumnes per cursos, activitats, qualificacions...

Registres d'assistència d'alumnes fins a 1950.

Actes de revàlida dels diversos plans.

- b) Fons que conté material sobre el professorat.

Respecte al professorat es pot dir que es conserva tot el material des del 1868:

Actes de reunions de professors de diversos plans.

Relació exhaustiva de tot el professorat des de 1868: nòmines (completes a partir de 1916), expedients, nomenaments.

Informació sobre les permanències.

Llibre d'actes del claustre (des de 1889).

Llibres de record del professorat jubilat o mort (d'especial relleu és el dedicat a la mort el 1875 del primer director, Odon Fonoll).

- c) Fons que conté material sobre la gestió i l'administració de l'Escola Normal.

Concessió de beques a alumnes de diversos plans.

Llibres de caixa, diari i arqueig de quasi tots els exercicis (a partir de 1858).

Pressupostos (els de principi de segle, molt detallats).

Registre de tots els títols donats.

Convalidacions.

La pretensió d'aquesta comunicació és donar notícia als historiadors de l'educació dels Països Catalans, del fet que en un futur immediat podran disposar de l'ordenació i la classificació d'un fons històric-pedagògic que els permetrà conèixer millor la història de la formació inicial al Principat i, específicament, a Barcelona.

Educació i cultura,

revista mallorquina de pedagogia

(UIB) núm. 8-9, 1990-91

La formació de mestresses al segle XIX a les Illes Balears: Model institucional i condicionaments socials

Pere Solà

M'interessa de reflexionar sobre el nexa entre la formació dels ensenyants —en aquest cas, mestresses— i el tipus d'ensenyant que resulta d'aquesta formació. Per això m'ha semblat escaient l'exemple de la Normal femenina balear al segle passat. Reconec que el meu coneixement del tema és limitat, i fins podria semblar agosarat que em fiqués en un tema de les Illes. Però dues raons m'han dut a persistir en la idea d'escriure sobre el tema: per una part, el fet d'haver trobat tot un lligall de l'Arxiu històric de la Universitat de Barcelona sobre la Normal femenina balear al segle XIX, lligall tot ell de caire administratiu. I, en segon lloc, el fet que el que he llegit o sentit sobre aquesta Normal femenina no m'ha semblat que aprofundeix prou en el tema del que avui diem la «funció social» dels estudis (en aquest cas de Magisteri femení). De tota manera, insisteixo: el que ve no són res més que unes acotacions a una qüestió que mereixeria una recerca rigorosa sobre el paper de l'ensenyament femení (de nenes, de noies, de mestresses) en el marc d'una societat com la mallorquina. A Mallorca la Restauració tornà inicialment el poder a les forces nobiliàries i estamentals tradicionals —fa notar Per Gabriel. Aquesta afirmació sembla decisiva per entendre el període que historia aquest article. Després, en els anys vuitanta, l'empenta econòmica va ser notable (auge dels sectors del calçat i tèxtil, fusions financeres), però als anys noranta ve la crisi del calçat i les seves exportacions, de la vinya a causa de la fil·loxera, de les societats financeres, i de l'economia dels pagesos, que protagonitzen una vertadera allau migratòria.

Ens diu B. Barceló que, «després de la Restauració les forces polítiques a Mallorca restaren reduïdes als partits liberal i conservador, encapçalats respectivament per Alexandre Rosselló i M. Socias. D'una manera general, a la ciutat de Mallorca fou notori el domini dels conservadors en les eleccions municipals i a diputats a corts, fet que impulsà els liberals a recolzar-se en els republicans en els moments en què aquests tingueren una certa vitalitat» (així els períodes 1898-1903 i 1909-1914). La industrialització i la funció portuària van ser causa d'un creixement d'efectius demogràfics d'un 23 per cent a Ciutat de Mallorca, i d'un 21 per cent a la resta de l'illa. S'ha de tenir en compte que la ruralia es va veure més afectada per la crisi social i econòmica de la fi del segle. Una quarta part dels mallorquins vivien a finals de segle a Ciutat (63.937 h., l'any 1900). (Cf. GEC, veus «Ciutat de Mallorca» i «Mallorca», BARCELÓ, B., 1964).

1857: la formació de professorat femení es troba en quadre

Però, abans de continuar, ¿quina era la situació dels centres de professorat femení, a Catalunya i les Balears, a poc temps d'impantar-se la llei Moyano?. Recordem que, segons l'article 71 de la llei Moyano, per ser mestressa de primer ensenyament calia haver estudiat «amb la deguda extensió» a una escola normal les matèries que comprenia l'ensenyament elemental de nenes, «*elemental o superior según el título a que se aspire*». També calia saber un mínim de Pedagogia i de Didàctica. Segons aquest article, «*se admitirán a la Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de práctica en alguna Escuela modelo*». Per la seva banda, l'article 114 contemporitzava amb l'obligació governamental de crear normals femenines. I, així com a l'article 109 s'establí taxativament la inexorabilitat de les normals masculines, el 114 només deia que el govern «procuraria» establir normals femenines. També parlava de declarar «Escoles-model», per a l'efecte de l'article 71, «*las que (el Gobierno) estime conveniente, previos los requisitos que declarará el reglamento*» (MEC, 1985, II:268).

Precisament a les darreries de 1858 i a requeriment de la Direcció General d'Instrucció Pública del Govern central, que s'havia adreçat en aquest sentit al Rector de la Universitat de Barcelona, el cap d'aquest districte universitari demana imperativament a les juntes provincials d'Instrucció Pública informació urgent sobre l'estat de les escoles normals femenines a les províncies respectives. A cap hi ha en aquestes dates escola normal de professorat femení. En la resposta de cada província, però, queden paleses intencions, excuses i fins acusacions, pel que fa a l'estat de la formació de les mestresses que han d'exercir a les escoles de cada demarcació. Per exemple, la Junta de Lleida (lletra d'1 de gener de 1859 al rector) diu que «*todos los años se educan de intento en la Casa Provincial de Misericordia el mayor número de acogidas, para dedicarse al Profesorado de Instrucción Primaria de niñas, y que en el Colegio de las Hermanas Mercader, que el Señor Inspector propuso a esa Rectoría como otra de las Escuelas-Modelo, se preparan de antemano las más jóvenes que aspiran al Magisterio, antes de sufrir el correspondiente examen...*» Això era el que «*se había podido hacer hasta la fecha (...) a fin de ir proveyendo poco a poco de Maestras la multitud de pueblos que carecen de ellas*». També a Tarragona (lletra al rector de la Junta Provincial, de 13 de desembre de 1858) es constata la inexistència d'una normal

femenina, tot i que anteriorment hi havien estat practicades diligències fallides en aquest sentit: *«y si bien la Comisión Superior de Instrucción Pública se propuso en el año 1854 la creación de una (normal femenina) en esta capital (Tarragona) (...), no la estableció»*. Indirectament és acusada l'Administració estatal del fracàs d'aquestes diligències de 1854. Tampoc no hi ha normal femenina a Barcelona. En lletra de primer de març de 1859, el president de la Junta Provincial d'Ensenyament de Barcelona certifica que *«esta Junta ignora si hay practicada diligencia alguna para establecer escuela Normal de Maestras»*. Per la seva banda, a Girona (lletra al rector de la Universitat, de la Junta Provincial d'Instrucció Pública, de 18 de desembre de 1858) tampoc no hi ha cap escola normal de mestresses, tot i que havia estat sol·licitada l'autorització per al seu establiment —i concedida per la Superioritat. Passa a Girona que *«hasta el presente no ha sido posible llevar a cabo tan útil e interesante mejora por falta de fondos para su mantenimiento»*.

I a les Balears, ¿com estava poc després de la Llei Moyano la qüestió de la formació de les mestresses de primeres lletres? Vegem-ho amb paraules de la Junta Provincial Balear d'Instrucció Pública:

«En vista del contenido de la Real Orden de 9 de Noviembre del año pasado que S. I. ha trasladado a esta Junta con fechas del mismo mes y año y 20 de Febrero último, y en cumplimiento de la disposición 2a. de la citada Real Orden, se ha enterado la Corporación que tengo el honor de presidir de los antecedentes que relativamente a creación de Escuela Normal de Maestras obran en la secretaría de la misma, habiéndose tenido presentes las circunstancias particulares y económicas del país y los recursos con que cuenta la provincia y el Ayuntamiento de Palma que en sus respectivos presupuestos deberían votar los fondos necesarios para la creación y mantenimiento de la Escuela Normal de Maestras.

»En 1854, cuando en nuestra provincia apenas había Maestras examinadas, cuando casi todas las escuelas públicas de niñas estaban servidas por substitutas sin título, existía una necesidad imperiosa de formar un Seminario de Maestras para proveer con profesoras idóneas las muchas escuelas de niñas que se hallaban vacantes. Así lo comprendió la celosa Comisión Provincial de Instrucción Primaria, encargando al vocal D. Francisco M. de los Herreros la formación de un proyecto que, aprobado por dicha Corporación, se pasó a la Excm. Diputación provincial en solicitud de una auxilio de 4.000 reales para atender al arreglo del local y menage y de 6.000 reales en calidad de reintegro para sostenimiento de la escuela.

»Las circunstancias desde aquel entonces han variado. Cuenta esta provincia 59 pueblos con Municipalidad y existen 75 Maestras examinadas, habiéndose provisto por oposición 23 escuelas de niñas: el presupuesto provincial ha aumentado en su capítulo de instrucción pública 2.000 reales por aumento de sueldo del Director de la Escuela Normal de Maestros, 7.000 reales por la creación de la plaza de un segundo Maestro en la misma escuela, y en cantidad necesaria para el aumento gradual de sueldo de los Maestros y Maestras, al tenor del artículo 196 de la Ley.

»Además, no siendo ya tan espontánea de parte de la provincia la creación de Escuela Normales de Maestras por lo establecido en el artículo 114 de la Ley, es regular que no permita la Superioridad que su organización se amolde a los deseos de cada localidad, sino que probablemente se dictarán reglas para uniformarlas, rigiéndose todas por un mismo reglamento cuyas disposiciones tenderían seguramente a que se monten al estilo de las demás Naciones con el correspondiente personal tanto de Maestros como de Profesores auxiliares, que reclamarían precisamente una cantidad respetable para su sostenimiento.

»La Junta, en vista de todas estas consideraciones, de los gastos considerados que se han de hacer para crear una Escuela Normal de Maestras, es de parecer que por ahora y para los efectos del artículo 71 de la Ley vigente, únicamente se cree una Escuela-Modelo montada del mismo modo que la Práctica o modelo de niños, dotándola si se creyese conveniente con un profesor auxiliar para dar algunas lecciones a las alumnas aspirantes a maestras.

»Con la creación de dicha escuela se principiaría a completar el número de las escuelas públicas de niñas que, con arreglo a las disposiciones vigentes, debe de sostener el Ayuntamiento de Palma, y si por disposición del gobierno o por haber mejorado la situación económica de la provincia se crease más adelante una Escuela Normal de Maestras, lejos de haber instalado un establecimiento inútil, existiría ya la Escuela-Modelo, práctica o de aplicación que debe tener siempre agregada todo Seminario de Maestras.

»A juicio de la Junta podría establecerse en su caso la citada Escuela-Modelo en el local que ocupa hoy el Colegio de niñas de la Crianza, que está bajo protección del M. I. Ayuntamiento de esta Capital, pues reúne dicho edificio la mejores condiciones para el objeto de que se trata.

»Tal es el parecer de la Junta que somete a la ilustración de V. S. I.

»Díos que a V. S. I. m. a.

»Palma, 16 de Marzo de 1859

»El Presidente» José Primo de Rivera

»Ilmo. Sr. Rector del Distrito Universitario de Barcelona» (AHUB, 11. 19/4/3/9, 1859, «Expediente relativo a Escuelas Normales del Distrito»).

La creació de la Normal femenina balear

Hom destaca una actitud general de «veure-les venir», pel que fa a les normals femenines. Les forces fàctiques i els poders públics «provincials» i «municipals» volen i dolen, i recelen enormement dels periòdics rampells de jacobinisme governamental, que ni fan ni deixen fer. En el cas mallorquí, tal com palesa la lletra del president de la Junta d'Instrucció Pública balear, acabada de transcriure, es fa una valoració positiva del progrés de l'escolarització pública femenina (i de la provisió de mestresses per a aquesta funció) entre 1854 i 1859. S'hi diu, també, que la situació econòmica de la

província no permet (1859) l'establiment d'una normal femenina. I es considera més rendible i útil, a curt termini, la creació d'una escola pràctica de nenes, la qual, a més a més, contribuirà a completar el nombre d'escoles públiques que, segons la llei, ha de tenir una ciutat com Palma.

No hi havia, doncs, després de la promulgació de la Llei general de 1857, escoles oficials on poguessin estudiar la carrera de Magisteri, a cap «província» del districte universitari de Barcelona. Posteriorment, a totes elles —també a les Balears— es constituïren anualment uns tribunals integrats pel director de la Normal de Mestres, algun membre de la mateixa normal i una professora pública de «*reconocidas dotes*». I eren aquests tribunals els encarregats d'expedir el títol a les alumnes lliures. (JUAN, M., 1987, II:987).

Més endavant, i sembla que a conseqüència de l'Ordre de 17 d'agost de 1871, per la qual la Direcció General d'Instrucció Pública va prohibir que es fessin exàmens de mestresses a les províncies «on no hi hagués Escola Normal del seu sexe», la Diputació balear va acordar el 17 de gener de 1872 l'establiment d'una escola d'aquesta mena. Va ser el bisbe de la diòcesi qui va proporcionar local. Un local que va ser l'edifici del Col·legi de la Puresa de Maria Santíssima (JUAN, M., 1987, II:864). L'Escola Normal femenina de les Illes va ser inaugurada el dia 13 de maig de 1872. La primera directora va ser Gaïetana Alberta Giménez, rectora del Col·legi de la Puresa. I el seu professorat inicial estava compost per Sebastià Font i Martorell, director de la Normal de Mestres, Jaume Balaguer i Bosch, regent de l'Escola Pràctica, el prevere Tomàs Rullan, com a encarregat de Doctrina i Història Sagrada, Joan Mestre i Bosch i Mateu Planas.

Les «forces vives» locals li van donar ple suport, però ja l'any 1874 hi ha una topada forta amb l'autoritat acadèmica, quan el rector de la Universitat de Barcelona, Antoni Bergnes de las Casas, manà el cessament de les activitats docents del centre. Efectivament, el 20 d'octubre de 1874, el rector del Districte Universitari de Barcelona, en vista de disposicions governamentals dels dies 29 de juliol i 6 i 10 de setembre d'aquell any, va ordenar la clausura de l'establiment, adduint que la Diputació no havia donat acompliment al que estava manat en aquelles disposicions, però la Diputació balear va al·legar en contra de la mesura, i el 16 d'abril de 1875 el Consell d'Instrucció Pública va retornar a l'Escola Normal de Palma el caràcter d'establiment «públic i oficial» de formació de professorat femení.

Va ser, doncs, la Diputació balear qui es féu càrrec des del començament de les despeses de l'escola, primer amb 2.000 ptes. de subvenció anual i els productes de matrícula per a totes les despeses de personal i material; més endavant es va elevar la subvenció de la província a 2.700 ptes. fins que el primer de juliol de 1887, va passar a l'Estat, el qual va fixar 600 ptes. per a la indemnització del local, 2.700 ptes. per a personal i una altra petita quantitat per a material. Cal dir que el producte de les matrícules també passà a ser administrat per l'Estat. Posteriorment —març de 1899— l'Estat reduí a Elemental la categoria de la Normal, però disposicions posteriors de maig i juny retornaren a l'Escola Normal de Mestresses de les Illes el caràcter de Superior.

Els defensors del status de l'escola de mestresses mallorquina argumentaven a finals de segle que el seu pressupost de funcionament era el més baix d'Espanya. En efecte, l'Escola de la Puresa costava a l'Estat 2.700 ptes. (pel que fa al sou del personal), mentre

que, segons el Decret de 23 de setembre de 1898, les altres escoles normals elementals en costaven 5.500 i les normals superiors 18.400 (JUAN, M., 1987, II:920).

La clientela de la normal balear de mestresses

És indubtable que la nova carrera va tenir un èxit creixent entre un cert sector de noies mallorquines, de les quals no totes ni molt menys estudiaven per fer de mestres. La ploma de J. Castaño ens feia saber l'any 1898 que:

«Muchas de ellas estudian para ejercer el Magisterio, pero hay muchas también que sólo aspiran a la mayor y mejor cultura que los estudios de la carrera proporcionan, al par que con la obtención del título se habilitan para el caso desgraciado de que un revés de fortuna las obligase a dedicarse a la enseñanza como medio honroso de subsistencia». (JUAN, M., 1987, II:878).

Curiosament, de les Illes Balears sortia l'any 1894 el menor contingent, en xifres absolutes, de titulats masculins (només 62 en cinc anys), mentre que al mateix temps figuraven «en bon lloc» pel que fa a les dones amb el títol de mestra. Caldria veure amb cura si el que passava amb «la Normal de Maestros, donde la matrícula nunca es crecida y cuyos alumnos estudian con el decidido propósito de ejercer la carrera...», segons mots de J. Castaño (octubre, 1898), era general als Països Catalans i a l'Estat espanyol, o si responia a condicions específiques balears. En tot cas, les xifres canten: el curs de 1896-97 el nombre total d'alumnes de la normal masculina de les Balears era de vuit estudiants oficials i de setze alumnes lliures. Pel que fa a la normal femenina, les alumnes d'ensenyament oficial són cinquanta-vuit i les d'ensenyament lliure vint-i-dues (el curs 1896-97). Pel que fa al curs 1897-98, l'anuari de la Universitat de Barcelona dóna la xifra de només tres alumnes oficials i onze de lliures per a la Normal de Mestres de Balears, mentre que aquell any a la normal de la mare Alberta hi cursen estudis quaranta-cinc noies. (UNIV. DE BARCELONA, 1898 i 1899).

Com han provat a bastament altres estudis recents, com el de la normal femenina de Navarra (GUIBERT NAVAZ, 1983), confirmant el que és evident en la normal de Palma, una normal femenina no era pas només un centre professionalitzador (?) de la futura mestressa, sinó també una institució de cultura general més àmplia per a la noia. Això, i la manca, pràcticament, de cap altra institució semblant amb els mateixos objectius, ajuda a trobar les claus de comprensió d'una progressió d'alumnes ben palesa.

En efecte, i tal com constatà repetidament la directora, la mare Alberta, —i tal i com avala la documentació arxivada a la Universitat de Barcelona—, la matrícula al centre va augmentar progressivament des de la seva inauguració (JUAN, M., 1987, II: 923, 911, 840).

Evolució del nombre d'alumnes matriculades a l'Escola Normal de Mestresses de les Balears (ENMB) entre 1875 i 1887. Comparació amb la Normal Femenina de Tarragona (ENMT).

	1875-76	1876-77	1877-78	1878-79	1879-80		
ENMB	40	51	—	—	51		
ENMT	—	19	—	—	42		
	1880-81	1881-82	1882-83	1883-84	1884-85	1885-86	1886-87
ENMB	57	69*	90	117	138	130	137
ENMT	39	94	62	68	65	57	—

Font: Estats de Registre de Matrícula lliurats per la directora de la Normal al rector de la Universitat de Barcelona. Elaboració pròpia a partir dels informes del Lligall 19/4/ 3/9/ AHUB.

Per a les dades de la normal tarragonina, cf. NOGUERA ARROM, 1984: 220.

* Del curs 1881-82 no consta cap estat de les matriculades en el termini extraordinari. Del curs 1877-78 sabem que, almenys, hi ha trenta-vuit matriculades.

Les dades anteriors testimonien un extraordinari augment de l'alumnat, que en deu cursos, entre 1875 i 1885, passa de quaranta alumnes a cent trenta-vuit, la qual cosa indica que la matrícula s'ha multiplicat gairebé per 3,5. Posteriorment, la xifra baixarà, potser per la incertesa de la continuïtat de l'establiment. Sabem que l'any 1906 hi estudiaven cinquanta-tres alumnes. D'elles, cursen per obtenir el títol superior de mestres setze alumnes, de les quals vuit fan primer i les altres vuit segon. Al primer curs de mestra elemental hi ha aquell curs vint-i-dues alumnes, i disset al segon curs (JUAN, M., 1987, II:911). En qualsevol cas, ampliant aquestes impressions, caldria aprofundir en la composició social de l'alumnat. Les llistes d'alumnes (amb els noms complets i el lloc d'on provenen) del lligall en qüestió —i d'altres que poguessin aparèixer— podrien ser la base per a una recerca dels orígens familiars, la situació econòmica, etc., de cada una de les alumnes. També convendria seguir l'evolució del tant per cent de becaes pels ajuntaments i/o la Diputació insular. Fóra necessari també veure el tant per cent d'alumnes de l'escola pràctica que van optar pel títol de mestresses i el van aconseguir, i on van exercir. També caldria saber més sobre el règim educatiu de la normal femenina, que hem de suposar totalment mongívol (propi de monges). ¿quin tant per cent de futures mestresses de les Illes preferien cursar a d'altres normals, o almenys anar-hi a passar els exàmens? Aquesta és una altra cosa que cal escatir. Pel que fa a la normal femenina balear, tot ens fa pensar que a finals de segle les exigències didàctiques eren mínimes, massa mínimes per a una autèntica normal de mestresses. En aquest sentit, és molt significativa la diferència amb la relativa proximitat i riquesa amb què l'Anuari de la Universitat de Barcelona (1897-1898) descriu els efectius didàctics de la normal masculina insular (cf. UNIVERSITAT DE BARCELONA, 1898: 353-367. També, per a la normal masculina de Mallorca: MULET, 1982 i 1984; OLIVER, J. 1978; COLOM, A. J., 1984, SUREDA, B., 1984). Aquest panorama contrasta de manera colpidora amb la pobresa de la

descripció dels efectius de la de noies. També la biblioteca masculina, bàsicament de consulta i suport al futur mestre, està mínimament dotada (fins i tot hi ha diccionaris mallorquí-castellà), mentre que la de les noies és reduïda a la mínima expressió. Vet aquí els mitjans d'ensenyament de què disposa la normal de noies, ben misèrrims:

«No cuenta con muchos medios de enseñanza que puedan constituir Museo. Tiene láminas de Historia Sagrada y de Dibujo, cuerpos geométricos, globos, mapas y aparatos para enseñar fundamentalmente el sistema métrico decimal de pesas y medidas, para estudiar los movimientos de la tierra y de la luna, los eclipses y estaciones; un piano y una máquina de coser. La Biblioteca de la Escuela está reducida a libros de texto de las diferentes asignaturas, y a algunos de Religión, Literatura, Geografía y Pedagogía a propósito para consulta.» (UNIV. de BARCELONA, 1898: 389).

La misèria en persona. Però els defensors del peculiar «arranjament» (una normal femenina provincial associada a un orde religiós, amb una escola pràctica d'aquest institut religiós, i per tant, molt menys cara que qualsevol altra normal «provincial») feien de la necessitat una virtut, i no s'estaven (com ja hem dit) de vanagloriar-se que tenien la normal més barata de l'Estat...

Punt i final

La brevetat que imposen les normes d'aquestes jornades no permet d'entrar ara com ara en l'anàlisi de la pedagogia impartida a la normal femenina de les Illes, pedagogia que tot fa creure que no era precisament innovadora, sinó que més aviat tradueix una sensibilitat conservadora i molt a la defensiva, pel que fa als valors que la sustenten. Tampoc no és possible entrar a valorar la defensa que bona part de les forces vives locals, en especial les més conservadores, van fer de la normal, quan aquesta va haver d'amotllar-se a la normativa dels liberals dinàstics, moment en què es va demostrar un cop més la precarietat institucional del centre. Recordem que, si el 17 d'agost de 1901 Romanones incorporà als instituts els ensenyaments de Magisteri, nou dies després una ordre ministerial tolerava l'escola femenina de les Balears, però una altra ordre de 14 de setembre de 1906 disposava la incoació de l'expedient de supressió de les normals de les Balears, tot i que el 22 d'abril de 1907 tornava a autoritzar el funcionament de la Normal Balear. Però el 22 de juliol de 1912 el ministre d'Instrucció Pública, Santiago Alba, publicava un decret que suprimia «l'organització actual» de les escoles normals de mestresses de les Balears i Osca, confiada la mallorquina a les monges de la Puresa i la d'Osca a les del Beateri de Santa Rosa de Lima (JUAN, M. II, 1987). Caldria veure fins a quin punt la seva desaparició a distints trams de la història recent mallorquina ha deixat un buit en una forma d'entendre la formació femenina, buit que els sectors més conservadors de la societat i de l'Església insular s'han afanyat a cobrir, així que han pogut fer-ho. En aquest sentit, són d'utilitat treballs com l'estudi en dos volums sobre la primera directora de la normal femenina, obra que devem a Margalida Juan, R. P., i que duu el títol següent: *Una insigne balear. Madre Cayetana Alberta Giménez. Instituciones: Escuela Normal y Congregación* (Palma de Mallorca, 1987). L'estudi,

atapeït de dades, no sempre permet de fer-se una idea clara del tarannà del centre, en el seu aspecte pedagògic. D'altra banda, ja que no em consta que hagi utilitzat la documentació que sobre aquesta normal de mestresses hi ha a l'Arxiu de la Universitat de Barcelona, he cregut oportú analitzar la significació de l'esmentada institució, contrastant, en certa manera, les dades de Margalida Juan amb algunes de tipus administratiu de l'Arxiu de la UB. Tot plegat ens pot haver permès, o així ho voldria, de mesurar o avaluar les mesures que caldria prendre per comprendre millor la significació d'aquest centre a la societat insular del darrer quart de segle XIX.

Algunes fonts

- Arxiu Històric de la Universitat de Barcelona (AHUB): Lligall 19/4/3/9: «Dispenses d'exàmens, expedients, programes de curs, matrícules, etc. Escola Normal de Balears, 1854-1887».
- BARCELÓ, B., 1964: *El segle XIX a Mallorca*. Obra Cultural Balear, Palma.
- COLOM, A. J., 1984: *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Centre d'Estudis Gabriel Alomar, Palma.
- GUIBERT NAVAZ, M. E., 1983: *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931)*, Institución Príncipe de Viana, Pamplona.
- GEC (Gran Enciclopèdia Catalana), veus «Ciutat de Mallorca» i «Mallorca».
- GUZMÁN, M. de, 1986: *Vida y Muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del Magisterio Básico*, PPU, Barcelona.
- MEC, 1985, II, *Historia de la Educación en España. II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*. (2a. ed.), Madrid.
- MULET, B., 1982: «El reformisme liberal i la creació de l'Escola Normal (1842)», *Maina*, 6, desembre.
- Id., 1984: «La creació de l'Escola Normal de Palma i la seva relació amb la part forana de Mallorca (1842-1849)», *Actes de les VI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, març de 1984, Lleida, pàg. 242-255.
- NOGUERA ARROM, Joana, 1984: *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931). Cien años de la vida de una Escuela Normal*. EU, Barcelona.
- JUAN, R. P., M., 1987: *Una insigne balear. Madre Cayetana Alberta Giménez. Instituciones: Escuela Normal y Congregación*. Palma.
- OLIVER, J., 1978: *Escola i Societat (L'ensenyament a les Illes en el segle XX)*, Ed. Moll, Palma.
- Del POZO ANDRÉS, M. d M., SEGURA REDONDO, M., DÍEZ TORRE, A. R., 1986: *Guadalajara en la historia del Magisterio Español (1839-1938). Cien años de Formación del Profesorado*. Universidad de Alcalá de Henares, Guadalajara.
- SIMO SEPPO, 1988: *Conference for the 10th. Session of the International Standing Conference for the History of Education. Joensuu 25-28 July 1988*. Sis volums; Vol. I: «The History of different forms of teaching activities»; vol. II: «Social Conditions and Prestige of Teachers in different periods and in different countries»; vol. III: «The level of general education and of professional training of teachers. Financial perspectives and the quality of live of teachers under

different historical circumstances»; vol. IV: «The developement of creative activities, research activities, educational innovations and initiatives of teachers»; vol. V: «Male and female teachers in the History of education. The process of feminization of the teaching profession»; vol. VI: «The History of Preschool teacher's profession».

SOLÀ, P., 1979: «La préhistoire récente des Écoles Normales en Espagne». I International Standing Conference for the History of Education. Leuven (actes no publicades).

SOLÀ, P., 1987: «Escoles de Mestres dels Països Catalans: sinopsi històrica», *Calendari 1988 EUMO*, Vic (documentació reunida per a la confecció del calendari).

SUREDA, B., 1984: *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la Escuela Normal*. ICE. Universitat de les Illes Balears, Palma.

TURIN, I., 1967: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguilar, Madrid.

Universitat de Barcelona, 1898: *Anuario de la Universidad Literaria de Barcelona. 1897-1898. Segundo año de su publicación*. J. Jepús, Barcelona.

Id., 1899: *Anuario... 1898-1899.*, Hijo de J. Jepús, Barcelona.

Resum

Aquest article entra en el tema de la formació de mestresses a la segona meitat del segle XIX. L'exemple balear és interessant, ni que sigui pel fet de que les autoritats civils van permetre directament a un ordereligiós de fer-se càrrec de l'ensenyament de les futures mestresses. L'article confronta i amplia dades de la historiadora de l'institut religiós, Margalida Juan, R. P., amb dades obtingudes pel mateix autor, a partir del fons històric-administratiu de l'Arxiu de la Universitat de Barcelona. L'autor convida a aprofundir de valent en la significació sociològica i cultural d'una escola de mestresses, en tot moment defensada pels sectors més conservadors de la societat illenca, i àdhuc per sectors socials no precisament ultramuntans. Davant de les diverses conjuntures en què la continuïtat d'aquesta escola es va veure amenaçada, diverses fonts illenques, generalment conservadores, adduïren arguments a favor de la seva permanència. Arguments del tipus següent: a) l'escola manté viva la vocació cultural del «bell sexe» (sic); les noies illenques adquireixen, d'aquesta manera, una cultura i un títol que pot tenir valor de canvi en el cas que quedin solteres o vídues. A més, cal comptar amb la dificultat de les dones joves solteres de traslladar-se soles fora de l'illa/ les illa per cursar estudis; b) l'escola de la Puresa assegura el caràcter «balear» de les futures mestresses d'escola de les Illes. Per tant, la seva permanència fa en favor dels «interessos regionals» (sic) i afavoreix la descentralització de l'educació; c) el caràcter «balear» de les futures mestresses assegura la comunicació de les mestres i de les alumnes en la llengua materna.

El treball corrobora que el nivell cultural i pedagògic del centre va ser durant les dècades finals del segle XIX molt baix i que arguments adduïts a favor del centre com el c) eren pura demagògia, atès que en cap moment consta que el centre es plantegés la qüestió de la llengua territorial, ni tan sols quan el «regionalisme» es va començar a posar de moda. De tota manera, no cal dubtar que la mesura liberal de substituir la direcció i el professorat religiós per una direcció i un professorat seclar (1912-1913) va topar amb fortes resistències, ni que fos pel fet que —com deia l'Associació de Mestres

de les Balears per boca de *El Magisterio Balear* del 10 d'agost de 1912— aquesta escola de mestresses, dirigida per la mare Alberta, havia estat durant molts anys almàixera o planter de les mestresses que «avui (1912) difonen l'ensenyament a les escoles públiques i privades de les Balears».

Vull agrair, per acabar, a la Congregació de la Puresa, les facilitats que m'han donat per documentar-me sobre el tema.

Els professors de l'Ateneu Tarragoní de la classe obrera (1863-1936)

Adelina Manuel Nogueras

L'any 1863 sorgeix l'Ateneu Tarragoní de la Classe Obrera, la idea principal en la fundació del qual fou «se eix de la cultura així com suport i guia de la classe treballadora». ¹Els socis tenen la possibilitat d'assistir a les classes que persones il·lustres en lletres i ciències imparteixen i adquirir una saviesa mitjançant aquestes lliçons o a través de la biblioteca, les xerrades i conferències... L'àrea educacional de la societat sempre va estar en apogeu, fins i tot en els moments més durs i amb les dificultats socio-econòmiques que va tenir durant tota la seva existència.

Quines lliçons s'impatrien a les classes de l'Ateneu? Les matèries que s'hi tractaven eren la Música, el Dibuix, la Història, la Física, l'Economia, la Taquigrafia o els Idiomes, juntament amb els temes obligatoris de l'ensenyament primari.

En els primers temps, els sistemes educatius portats a terme dins les aules varen estar inspirats en Pestalozzi, fins i tot pel que fa a la forma de les taules, la unió amb els bancs, la disposició dels calaixos, cadires... Pel que fa a l'ensenyament de l'escriptura, es va imposar la pràctica d'agafar amb correcció la ploma i l'ús de mostres i quaderns de cal·ligrafia amb els textos més adients a cada àrea.

El curs començava al mes d'octubre i els interessats s'havien d'inscriure a la Secretaria de l'Ateneu, on pagaven unes petites quantitats a canvi del rebut (aquests diners servien per adquirir material). Molts obrers s'anaren inscrivint a les classes gratuïtes de l'Ateneu: donaven així resposta als esforços de la societat, el fi de la qual

¹ Podeu veure una comunicació meua a *VIII Jornades d'Història de l'Educació als Països catalans: «L'Ateneu Tarragoní de la classe obrera»*. Menorca, 1986, p. 27.

era propagar els coneixements entre els artesans² que volien aprofitar la vetllada d'hivern per adquirir els coneixements necessaris per il·lustrar les seves idees. En el s. XIX era molt freqüent creure que l'artesà necessitava poca instrucció, i els aprenentatges a Espanya eren basats en la rutina, i la idea que l'obrer havia d'utilitzar amb deseiximent únicament les seves eines, oblidant els coneixements, era la tònica general. Recordem que a finals del s. XIX i començament del XX la massa obrera i la petita burgesia es convencen de la necessitat de la il·lustració i prenen consciència de la problemàtica contemporània.

La Junta de Govern de la societat tarragonina, ja des dels primers moments, fou plenament conscient de la necessitat d'ensenyar —tant als nens com als adults que passaven per les seves aules— a llegir, a escriure i a comptar. L'ateneu volia il·lustrar l'obrer i pretenia que les classes i els professors estiguessin ben organitzats. Les dotacions econòmiques no eren molt grans, però s'anaven ampliant a poc a poc, sobretot en aconseguir subvencions oficials a partir de 1881; tampoc el sou dels professors no era molt elevat —tenim notícies que l'assignació mensual era de 40 pessetes,³ i en moltes ocasions es cobraven tard; l'any 1899, era de 60 pessetes.

Els sous dels mestres estatals de l'ensenyament primari, en aquests anys, no eren òptims; més tard, el 1910, l'Estat va centralitzar el sou i ja fou possible que els mestres rebessin alguna retribució —ja prevista a la Llei Moyano i fixada per la Junta Local. Al llarg d'aquestes ratlles parlarem d'alguns professors destacats i de la seva influència dins la vida quotidiana tarragonina.

Josep Andreu i Folch (1873-1914)

Era oriünd de Valls (l'Alt Camp), va estudiar el batxillerat i es va fer mestre, més tard impartí classes a l'Ateneu i també a l'escola normal. Va escriure diverses obres de gran valor pedagògic, que foren utilitzades a les classes de l'Ateneu Tarragoní. Una d'aquestes obres, *Ortografia Teòrica-pràctica*, editada el 1885 i premiada pel Claustre de Professors de l'Escola Normal de Tarragona i a l'Exposició Aragonesa del 1885, fou declarada pel Reial Consell d'Instrucció Pública llibre de text per a les escoles normals del Regne.⁴ La primera edició tenia tres-cents fulls i costava tres pessetes. També va escriure el *Mètode racional de lectura. Mètode fàcil i progressiu per l'escriptura del caràcter bastard*, que publicaria Jaume Brugarola, de Barcelona. Eren uns quadernets pautats amb cobertes en color, realitzats en paper de qualitat amb un gravat que els voltava, i es venien al preu de 0,05 pessetes.⁵ Hi havia una col·lecció d'aquests quadernets a la Biblioteca Nacional.

² *El Ateneo Tarraconense de la Clase Obrera*. Rev. mensual. Mayo de 1879, núm. 1, año I, p. 3.

³ *Instrucción Pública, 1898-1899*. Arxiu Històric Municipal de Tarragona.

⁴ *Tarraco, Ciències, Art, Literatura*. Desembre, any II. Sagrañes. Tarragona, 1910, p. 6.

⁵ Josep Andreu i Folch. *Mètode racional de lectura, mètode fàcil i progressiu per l'escriptura del caràcter bastard*. Tarragona, 1885.

Josep Andreu va viure a Tarragona a la plaça del Pallol, al primer número d'un tercer pis, dedicant-se plenament a l'ensenyament (en nombroses ocasions la premsa local es feia ressò de la seva obra i l'elogiaven).⁶ Altres obres importants són: *Història sagrada, Religió, moral i urbanitat; Les Taules aritmètiques*, que formaven un rètol orlat de 0,50 per 0,64 metres i que a primers de segle figuraven en moltes escoles de Tarragona i fins i tot en despatxos mercantils i agències comercials.⁷

Andreu va pertànyer a la Comissió d'Ensenyament de l'Ateneu i a la de l'Escola d'Arts i Oficis. El 1906 entrà a la Comissió pro Ermita de la Salut juntament amb Lluís Figuerola, el senyor Melendres, mossèn Jaume Bofarull...; també pertanyia a la Junta Provincial d'Instrucció Pública, on feia de Secretari (1891).

El professor va morir al 80 anys.

Juli Baixauli Perelló (1874-1963)

Va néixer a Alfafar (València) el 29 de març de 1874 i morí a Tarragona el 7 de setembre de 1963. Es va mullerar amb Anna Morales el 1900. Per aquesta època va treballar a Aranjuez pel Patrimoni Artístic Nacional, que administrava i vigilava els palaus i les altres dependències dels llocs reials. A començament del segle es traslladà a Tarragona formant una societat mercantil, J. Baxauli i Cia, dedicada a la fabricació de gèneres de punt. També va fundar l'Acadèmia Pràctica d'Estudis Mercantils i Carreres Especials i en fou director, posteriorment fou nomenat interventor de fons a l'ajuntament d'Algamesí (València). Tornà de forma definitiva a Tarragona ocupant el càrrec d'interventor de fons de l'ajuntament tarragoní, càrrec que exercí fins a la seva jubilació.

Participà a l'Acadèmia Pràctica de Comerç, entitat col·laboradora de l'Ateneu Tarragoní, de la qual sortiren un gran planter de comptables i emprats de banca. A més, el senyor Baixauli Perelló fundà amb el senyor Solano la Casa de València a la nostra ciutat, cercle d'esbarjo per als socis valencians.

Prosseguint amb totes les seves activitats, fou un dels fundadors del Sindicat d'Iniciativa-atracció de Forasters, hi actuà com a secretari i hi deixà un excel·lent record. Així mateix els anys 1909-1930 fou professor de Comptabilitat i Tenidoria de Llibres a l'Ateneu Tarragoní de la Classe Obrera, on feu classes a fi que tots els obrers poguessin preparar-se en les matèries indispensables per a la vida.

Josep Maria Nogués i Soler (1857-1942)

El professor Josep Maria Nogués va néixer el 22 d'abril de 1857 al Vendrell (Tarragona). Tenia el grau de batxiller amb títol expedit per Pau Tort, director del col·legi de Vilafranca del Penedès, Barcelona, on va cursar els seus estudis. En virtut d'un certificat expedit pel director del col·legi de Perpinyà, fou incorporat a l'Acadèmia de Montpeller, on va cursar durant els anys 1874-1877, i en qualitat d'alumne intern, els

⁶ *Diari de Tarragona*, dimarts, 23 de setembre de 1885, any XXIII.

⁷ *Ibidem*.

tres cursos d'Ensenyament Especial —del qual formaven part els estudis de llengua anglesa i alemanya— amb unes qualificacions molt bones.

El rector del Districte Universitari de Barcelona, en comunicació de 24 d'abril de 1898, agrai els serveis prestats pel senyor Nogués, i també en els mateixos termes hi hagué una altra comunicació del director de l'Institut de Segon Ensenyament de Tarragona. Va ser nomenat professor ajudant de Llengua Francesa a l'Institut de Tarragona, i també fou nomenat pel Claustre de Catedràtics el dia 27 de setembre de 1894 i prengué possessió del seu càrrec a l'octubre. El Claustre de Catedràtics el nomenà també ajudant de Llengües Vives el 1901, i el curs següent, catedràtic substituït de Llengua Francesa.

A l'Ateneu Tarragoní va ser professor de Francès des del 1887 fins al 1928. Hem llegit al seu expedient personal: «28-9-1887. *En sesión de la Junta de Gobierno del Ateneo Tarraconense de la clase obrera se le nombra profesor de Lengua Francesa*».⁸

En anys successius feu classes de Llengua Francesa simultàniament a l'Institut i a l'Ateneu Tarragoní, amb grans èxits entre els seus alumnes. La Junta de Govern de la societat, en sessions del 20 de novembre de 1895 i de 22 de maig de 1901, acordà unànimament nomenar-lo soci de mèrit d'aquesta societat, per la col·laboració prestada durant tants anys (a més, el 1893 va ser vocal de la Junta de Govern).

El 18 de setembre de 1899, i per concurs, la Direcció General d'Instrucció Pública el nomenà professor especial de Llengua Francesa de l'Escola Normal Superior de Mestres de Tarragona, amb un sou de 1.000 pessetes anuals, càrrec que va ocupar fins al 1930. En sessió del 17 d'agost de 1901 també la Junta de Govern de l'Ateneu l'havia nomenat professor de Llengua Anglesa.

El seu fill, Josep Nogués March, el 1939 va ser nomenat professor auxiliar de Ciències i substituït en moltes ocasions el professor Francesc Manuel Nogueras —que era el meu pare—, tal com hem comprovat a l'arxiu de l'Escola Normal de Tarragona.⁹

Una obra important del senyor Nogués és *Pequeñas nociones teórico-prácticas de gramática franca para los alumnos del Ateneo Tarraconense de la clase obrera*. Publicat a la imprenta F. Arís, de Tarragona, el 1895.

Des del 1941 el senyor Nogués va viure a Figueres (Girona), on va morir després de poc temps.

Les classes de l'Ateneu en el període 1863-1930 es van anar desenvolupant a través dels professors, de l'alumnat i les diverses disciplines. Hi havia assignatures que romanien constants en totes les èpoques, d'altres tingueren alts i baixos.

Com podem comprovar en el quadre adjunt, les assignatures que tenen continuïtat són: Primer Ensenyament, Francès, Dibuix (Lineal, Adornament, Figura i Artístic), Música (amb Solfeig i Piano). (Aquest quadre és inclòs dins la meua tesi doctoral, inèdita).¹⁰

⁸ Vegeu la comunicació que presento a la *Memòria del Tercer Congrés d'Ateneus de Catalunya*. Reus, 1985, p.77.

⁹ Arxiu de l'Escola Normal de Tarragona. Expedient personal. *Libro del Personal Profesorado, 1857-1930 (sfp.)*.

¹⁰ Una descripció més pormenoritzada del tema es pot trobar a la meua tesi doctoral, titulada *El Ateneo tarraconense de la clase obrera. Su dimensión pedagógica (1863-1936)*, defensada el juny de 1988, inèdita encara.

«Les classes que tendien a divulgar coneixements d'immèdiata aplicació entre els alumnes de l'Ateneu, funcionarien amb tota la seva amplitud; i, en una paraula del Plà General d'Ensenyança, que tira a afavorir especialment la nostra classe directora en lo social, i que viu sempre deixada de la més completa foscor de la intel·ligència i del cor, n'hauria sortit ja la Universitat popular, que és el complement de les nostres aspiracions. Pel que a nosaltres respecta, estem decidits, passi el que passi, a implantar i practicar el catecisme tarragoní del gloriós Ixart que va donar a conèixer a l'Ateneu Tarragoní de la classe obrera.»¹¹

Els professors de l'Ateneu Tarragoní tenien un concepte de l'art d'ensenyar ben diferent del de l'època, ja que coneixien molt bé els seus alumnes. Tenien una forma fabulosa de transmetre normes i consells —ens consta gràcies als quaderns escolars en què podem llegir els consells en forma de dictats, còpies cal·ligràfiques etc.— que ens mostra el caràcter sistemàtic dels professors.

Continuïtat de les assignatures de les classes de l'Ateneu Tarragoní. Etapes: obrera-transició (1863-1930)

CURSOS	ASSIGNATURES	
1.863-1.930	Primer Ensenyament	
	Francès	
	Dibuix lineal	
	Dibuix: adornament	Permanència constant: 67 anys
	Dibuix: figura	
	Dibuix artístic	
	Música: solfeig	
	Música: piano	
1.910-1.930	Batxillerat-Comerç-Magisteri	
	Dibuix industrial	Permanència menor: 20 anys
	Alemanys	
	Tall i confecció	

Fonts: *Diario de Tarragona* (1.863-1.930).
El Ateneo Tarraconense de la clase obrera (1.879-1.889).

¹¹ Vegeu la comunicació que presento a les IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Barcelona, 1987.

La formació dels mestres durant la Dictadura de Primo de Rivera

Carme Romia i Agustí

Som conscients que la present investigació pot cridar l'atenció per dues raons:

1. Per l'amplitud, ja que no se centra en un fet específic de Catalunya.
2. Per les fonts emprades, donat que es tracta dels butlletins *La Enseñanza*, publicats a Madrid durant els anys 1923 i 1924.

Aquests aspectes ens els plantejarem quan vàrem iniciar el nostre treball, però trobarem arguments suficients per encoratjar-nos a seguir el camí emprès. Els arguments foren:

a) El fet, tan constatat en la història del nostre país, que els camins seguits han estat generats dins els engranatges polítics en què s'ha trobat embarcat per interessos al marge de la seva voluntat com a poble. Així, ha estat regit per unes legislacions i uns plantejaments polítics que han incidit en la seva història i, és clar, també en el camp de l'educació, al marge de les conviccions o necessitats que des d'aquí es poguessin preveure.

b) Si les fonts emprades poden semblar llunyanes en el temps i en l'espai, en el temps ja ens va bé, ja que aquest fet ens permet la perspectiva tan necessària en tota tasca històrica. Quant a la llunyania en l'espai, fàcilment podrem constatar que no fou tal, ja que *La Enseñanza* representà un mitjà d'informació uniformitzador que es feia ressò d'uns fets i d'uns decrets que afectaren, sense cap mena de dubte, tots els professionals de l'ensenyament sense cap tipus de discriminació, ja que semblava ben palès que tots pertanyien a un mateix cos i país.

Així, dins aquest context, iniciarem el seguiment i estudi de *La Enseñanza* durant els anys 1923-1924. Aquest butlletí setmanal es continuà publicant durant tot el Directori Militar i es prolongà també durant la II República.

Hem recollit testimonis dels dos primers anys, ja que en els anys següents els temes es repetien, sense massa afans de canvi, o millor dit, de voluntat de trobar solucions.

És a partir de la proclamació de la II República quan es comencen a albirar aires diferents, però aquesta ja és una etapa que s'escapa de l'objectiu d'aquest treball.

Els testimonis més significatius que hem trobat durant el primer bienni de la Dictadura de Primo de Rivera, i que varen poder tenir incidència i repercussió en la formació dels mestres de tot Espanya, i també de Catalunya, en aquells anys foren:

1. El canvi de règim polític.
2. La situació de l'educació, dels mestres i de les escoles normals.
3. La supressió d'escoles normals.
4. La repressió exercida.
5. Les reivindicacions de l'Associació Nacional del Magisteri i de l'Associació del Professorat d'Escoles Normals.

Canvi de règim polític

Amb el canvi de règim s'inicià una tasca de denúncia a la qual foren cridats tots els que, d'una forma o altra, estaven implicats en l'ensenyament. I no únicament fou així, sinó que es convertí en una «caça de bruixes» en la qual no sempre es denunciaven els vicis o errors més o menys crònics en el camp educatiu, sinó que en nom de la «regeneració de la Pàtria» s'arribaren a denunciar persones i fets no sempre des del vessant educatiu.

*El cambio de régimen, compás de espera para cuantos desean, sin miras parcialistas, la regeneración de la Patria, una España nueva, rica y floreciente, nueva esperanza para cuantos honradamente sentimos como primera necesidad la justicia aplicada en todo especialmente a cuanto se relaciona con la enseñanza, no falta quien le aprovecha para acometer desconsideradamente contra cosas docentes.*¹

*Mediten bien catedráticos y alumnos, cuantos acudan al llamamiento del Directorio pide su opinión a Catedráticos y alumnos, bueno será que unos y otros, es decir, Catedráticos y alumnos sin precipitación, conciencia y puesta la mirada únicamente en la Patria y en la enseñanza, acudamos a esa consulta hecha indudablemente con la más sana intención.*²

En aquest sentit, el Directori exposà als centres d'ensenyament la disposició següent:

*Antes de dar forma a los planes que sobre instrucción pública tiene el Directorio, desea esta ponencia recoger las manifestaciones que tanto Catedráticos como Asociaciones escolares puedan aportar en cuanto a vicios y errores que a la función docente se refieran.*³

Situació de l'educació

El nivell educatiu de tot l'Estat espanyol presenta una alta penúria, que es venia fent

¹ *La Enseñanza*, núm. 1936. Madrid, 25 de setembre de 1923, p. 1181.

² Íd. núm. 1940. Madrid, 10 d'octubre de 1923, p. 1246.

³ Íd. núm. 1940. Madrid, 10 d'octubre de 1923, p. 1253.

palesa des de la Llei Moyano de 1857. Aquesta llei decretà una sèrie de mesures, la majoria de les quals restaren únicament sobre el paper. La realitat continuava, després de més de mitja centúria, clamant més atenció, recursos i voluntat de canvi davant d'un altíssim índex d'analfabetisme, desescolarització i d'unes condicions escolars i educatives alarmants.

Mantullano publica al diari *El Imparcial* de 5 de juny de 1923:

*Nuestra triste realidad escolar continúa siendo la misma que en 1892. Faltan 12.000 escuelas en España —repetámoslo un día y otro día—, según la ley de ... 1857; faltan acaso 30.000 para atender a las necesidades reales de la infancia española.*⁴

El diari *El Mundo* publica el dia 13 de juny de 1923:

*En Castilla hay 1867 pueblos sin escuela. En Galicia pasan de 4.000. En algunos pueblos las clases se dan en cuadras y entre animales. En Madrid hay 210 automóviles oficiales dedicados a compras y a niñeras. El Estado paga por ellos unos cinco millones.*⁵

També les escoles normals presenten una imatge deplorable, donat el nivell del seu professorat com també l'allunyament amb què es mantenen respecte a les necessitats educatives de l'època. La formació que reben els futurs mestres no té com a punt de referència la realitat escolar i social on posteriorment treballaran. Tampoc els recursos i les dotacions per a les normals són suficients, la qual cosa també ajuda a frenar possibles canvis, malmetent cada vegada més la imatge, tant dels mestres com de les institucions que els preparen. Segons José Herrero, Director de l'Escola Nacional Graduada:

Si de la escuela pasamos al Magisterio, es preciso confesar que su formación en las Normales no responde a las efectivas exigencias, ya que aquéllas carecen de profesorado depurado en el crisol escolar y no cuentan con sobrados elementos formativos de los futuros maestros. Véanse los programas, tanto de las Normales como los de oposiciones, y confirmarán ellos cuantos indicamos en este aspecto.

*Por otra parte, ni el Magisterio está bien dotado, ni goza todavía de la consideración social a que tiene derecho. Su justo anhelo de mejoramiento, es sólo un ideal.*⁶

El nivell de formació dels mestres és molt baix. Això serveix massa vegades per justificar la baixa consideració social en què es troben, com també la misèria de retribucions que reben.

És curiós constatar com, davant l'escasa formació dels mestres —fins i tot es parla de milers de mestres que gairebé no saben llegir ni escriure—, es proposin alternatives al marge de les normals. Per exemple, resaltar com a possible solució del problema el paper de la Inspecció (de gran poder en aquesta època) com a vetlladora de les

⁴ Íd. núm. 1905. Madrid, 9 de juny de 1923, p. 713.

⁵ Íd. núm. 1907. Madrid, 16 de juny de 1923, p. 742.

⁶ Íd. núm. 1967. Madrid, 15 de gener de 1924, p. 66.

mancances en la formació dels mestres, que, amb actitud paternalista, anés omplint els buits dels professionals de l'ensenyament primari.

*En España hay unos cuantos millares de Maestros insignes, para quienes todo premio nos parecerá escaso y todo encomio merecido. Pero en España hay también varios millares de Maestros que apenas saben leer y escribir (...). Estos maestros no tienen la culpa de su ignorancia, y, porque no la tienen, más gallardo es orientarlos, instruirlos en silencio y sin alharacas, llamara a su corazón virilmente con voces de recia virilidad, que plañir con frenos franciscanos, más propios para predicar a los infieles que para marcar a hombres inertes y sanos la ruta del deber. Hay millares de Maestros a quienes es preciso enseñar. Faltan muchos millares de Maestros y muchos millares de escuelas. La mitad de la población de España no sabe leer ni escribir. Estos problemas sólo los puede resolver la Inspección de la enseñanza.*⁷

No manca qui, sensibilitzat per la situació imperant, endega fortes crítiques respecte a tot el sistema educatiu. Així, trobem aportacions de Fernando de los Ríos com a testimoni crític i revulsiu, que no trobarà ressò fins a l'arribada de la República.

*Desde la Escuela primaria a la Universidad, desde la Escuela de Artes y Oficios a la de Ingenieros, están aguardando hace largos años que comience a acomodárseles a las necesidades, a las cuales pretenden servir; el ambiente de miseria que las envuelve y la ineficacia de su métodos, favorece la desconsideración social de que son objeto. La acción cultural del Estado a que tan sensible fue Carlos III, y el propio Godoy, el asenderado Príncipe de la Paz, no ha tenido continuadores en el siglo XIX; ¿va a principiar el fin?*⁸

Supressió d'escoles normals

La baixa consideració del Magisteri portà a plantejar la necessitat de suprimir escoles normals. Com que no hi ha prou jovent interessat a preparar-se per ser mestre, es poden tancar una gran part dels centres, amb la qual cosa s'aconseguiran uns beneficis econòmics que sembla prou justificat estalviar.

Segons el Consejo de Instrucción Pública:

*La economía del concepto relativo a las Escuelas Normales de Maestros, corresponde en primer término a la supresión de la cuarta parte de las que hoy existen. El resto, así como la que se proponga en las Escuelas Normales de Maestras, corresponde a lo que pueda obtenerse cuando en una misma localidad haya profesores o profesoras comunes a dos Escuelas. Pasado algún tiempo con sujeción a este régimen, la economía puede pasar del 40 por 1.000 en algún caso.*⁹

⁷ Íd. núm. 1907. Madrid, 16 de juny de 1923, pp. 732-733.

⁸ Íd. núm. 1978. Madrid, 23 de febrer de 1924, p. 253.

⁹ Íd. núm. 1963. Madrid, 1 de gener de 1924, p. 11.

Però seran les normals de nois les que caldrà suprimir en més quantitat, ja que les de noies tenen una tasca «culturitzadora interessant», encara que les alumnes no pensin dedicar-se a l'ensenyament.

Per altra banda, caldrà, a curt termini, que les mestres facin també classes a nens (cosa rara de moment, ja que als infants els pertoca mestre o mestra, segons siguin nens o nenes). Es parla de les mestres per a nens. Els mestres per a nenes és quelcom il·lògic i plenament descartat. Per tant, les escoles normals faran un paper discriminador ja en l'etapa de formació dels futurs mestres: «Els nois amb els nois i les noies amb les noies», que després es reproduirà a les escoles infantils.

*Tampoco habrá aconsejado supresiones respecto a Escuelas Normales de Maestras, porque son los centros de cultura para la mujer a que acuden las jóvenes sin dificultad alguna, aún sin pensar en ejercer la profesión del Magisterio primario.*¹⁰

Manuel Bartolomé y Cossío fou un dels més destacats defensors de les escoles normals. Els seus arguments apuntaren sempre cap a la necessitat de revitalitzar el Magisteri, ja que és la base per a tot possible canvi educatiu. No es tracta de suprimir, sinó de potenciar. Potenciar la formació dels mestres i també la seva imatge i tasca a nivell social.

*En toda supresión de organismos de la enseñanza debe atenderse al verdadero origen de su aparente falta de eficacia. Ejemplo: Las Escuelas Normales que hayan tenido antes y ahora no tengan alumnos, no deben suprimirse por esta sola causa, porque no es que sobren maestros en el país, ya que todo el mundo sabe las miles de escuelas públicas que el país necesita todavía y que están sin crearse, sino que la ausencia de alumnos normalistas procede de que nadie que se estime en algo quiere ser hoy maestro de escuela, porque no se le retribuye convenientemente. (...) Con respecto a la orientación económica, debería tenerse por norma lo siguiente: Que España gaste en Instrucción Pública y cultura aquel tanto por ciento por habitante que gastan las naciones a que la nuestra aspire a compararse, e igualmente, que en tales países guarda, tanto con el general del Estado como en particular con los destinados a la defensa nacional.*¹¹

Repressió exercida

Per conèixer el tipus de formació que reberen els futurs mestres durant l'època estudiada, creiem necessari tenir en compte també la repressió que durant la Dictadura es dugué a terme. Trobem diferents àmbits on la repressió es fa palesa:

¹⁰ Íd.

¹¹ Íd. núm. 1973. Madrid, 5 de febrer de 1924, p. 172.

— Censura a l'ensenyament:

Tota iniciativa que sorgeixi de qualsevol persona o institució educativa caldrà que compti amb el vist i plau del Directori (fins i tot els butlletins de *La Enseñanza* van encapçalats durant aquests anys amb: *Revisado por la censura Militar*).

— Censura a les ciències:

També les ciències passaren per la censura, la qual cosa reflecteix la informació següent:

*En el paraninfo de la Universidad de Barcelona tuvo lugar la solemne inauguración de curso (...), el Rector concedió la palabra al Doctor Planellas, que tenía a su cargo el discurso inaugural. El Sr. Planellas estudió el estado actual de la Biología y su influencia en algunas ciencias, afirmando que hay que borrar el darwinismo de la serie de las teorías científicas.*¹²

Aquest petit testimoni ens pot ajudar a suposar que el nivell científic en què es formaven els mestres no era massa progressista, sinó més aviat tot el contrari. I més si, per altra banda, també s'imposava un text únic i igual per a tothom, per damunt de la llibertat de càtedra i les diversitats culturals, ideològiques o de pensament. La tasca era unificadora i uniformitzadora a tots els nivells.

*El Presidente del Directorio en el Consejo de Instrucción pública. —En esta reunión, el Presidente habló de los propósitos del Directorio en cuanto se relaciona con la reorganización de la enseñanza, y, dentro de ella, de cuestiones tan interesantes como la del libro único y el cuestionario único. El General Primo de Rivera expuso, ampliamente, las orientaciones del Directorio en materia de enseñanza, para que ellas sirvan de base a los debates del Consejo de Instrucción pública.*¹³

*El Sr. Marqués de Estella anunció que era propósito decidido del Gobierno decretar la imposición del texto único en ambos grados de la enseñanza, por lo cual, sobre este extremo, no se pedía consulta al Consejo.*¹⁴
Del diari *Ejército y Armada*: *También se abrirá un concurso, eligiéndose en corto plazo un texto único para toda España, obra cuya propiedad adquirirá el Estado, que la editará y venderá por su cuenta, con provecho para el Tesoro y con mucho mayor para la enseñanza y para los padres de los estudiantes, que dejarán de ser víctimas de la inveterada explotación de tener que pagar cada año y en cada Centro, libros nuevos, caros y malos en general, todos los años.*

*El aplauso que al Directorio tributa el país, por esta hermosa disposición, es tan entusiasta como unánime y justo.*¹⁵

¹² Íd. núm. 1940. Madrid, 9 d'octubre de 1923, p. 1247.

¹³ Íd. núm. 1969. Madrid, 22 de gener de 1924, p. 111.

¹⁴ Íd. núm. 1970. Madrid, 26 de gener de 1924, pp. 125-126.

¹⁵ Íd. núm. 1935. Madrid, 22 de setembre de 1923, p. 1165.

— Repressió al català:

Aquesta uniformització s'estengué també a l'àmbit de la llengua i, de retruc, de tota manifestació cultural. Així trobem testimonis prou roents de com va incidir la repressió concretament al nostre país.

En España hay Ayuntamientos que tienen empeño en desterrar el Castellano, reemplazándolo por el catalán o el Vizcainarra.

*Los aires de fuera debieran enseñar a nuestros Gobiernos, para corregir con mano dura esos intentos, siempre con ribetes de separatismo.*¹⁶

Gerona. El Gobernador ha requerido a la Sociedad Unión Deportiva, de Gerona, para que en las indicaciones de las localidades de su campo use el castellano.

*El castellano debe usarse como lengua oficial, si no hemos de tender al funesto separatismo que, bajo tantas formas, ha ido anidando en España.*¹⁷

El Gobierno ha dado instrucciones a las autoridades de Cataluña para que persigan y castiguen todas las manifestaciones, más o menos disimuladas, de antiespañolismo, cualquiera que sea la organización, institución o potestad que las ampare.

*Así, pues, en ninguna orden de la vida del Estado se permitirá que ningún funcionario, ni aún a título de autonomista, teoría que sólo en el orden administrativo es admisible, proceda con tibieza en cuanto al reconocimiento de su soberanía y de la unidad patria se refiera, y las entidades que favorezcan tendencias contrarias serán disueltas y castigadas fulminantemente, pues en esto más que en nada está el Directorio dispuesto a hacer uso de sus facultades excepcionales.*¹⁸

Amb aquests punts de referència és fàcil preveure el nivell de conscienciació amb què es formaren a casa nostra els mestres que després tindrien una tasca prou significativa i reproductora en el context de les escoles de Catalunya durant molts anys.

— Repressió personal i institucional:

També arribà la repressió al nivell personal i institucional. El control fou una arma que s'esgrimí durant tota la Dictadura, amb el que això suposa d'inhibidor i blocador de noves iniciatives.

*Se autoriza a Doña Julia Alegría, Directora de la Normal de Burgos, para que se ausente de su residencia oficial durante las vacaciones.*¹⁹

Reivindicacions

Finalment recollim una sèrie de reivindicacions presentades en el seu moment al

¹⁶ Íd. núm. 1923. Madrid, 11 d'agost de 1923, p. 997.

¹⁷ Íd. núm. 1978. Madrid, 23 de febrer de 1924, p. 251.

¹⁸ Íd. núm. 1964. Madrid, 5 de gener de 1924, p. 28.

¹⁹ Íd. núm. 2007. Madrid, 14 de juny de 1924, p. 720.

Directorí, que són una mostra de les necessitats i aspiracions que un sector prou representatiu i directament implicat en la formació dels mestres emet, amb esperança de trobar ressò a les seves demandes. Les propostes de reforma es presentaren, però calgueren anys i canvi de perspectives polítiques perquè aquestes demandes es fessin realitat. A Catalunya, la majoria arribaren amb el Pla Professional de l'Escola de Mestres de la Generalitat.

El dia 17 d'octubre de 1923, la Permanent de l'Associació de Magisteri va fer, entre altres, les peticions següents:

4º) *Toda la obra de la Escuela primaria nacional estará encomendada a un solo Cuerpo, con un solo Escalafón, cuyos individuos desempeñarán función educadora en la Escuela, docente en las Escuelas Normales, administrativa e inspectora, sin salir del Escalafón del Magisterio. (...)*

6º) *Habrà las Escuelas Normales necesarias para la formación del personal y una Facultad de Pedagogía, donde cursarán sus estudios los que quieran capacitarse para las funciones a que se refiere el razonamiento 4º. (...)*

8º) *El trabajo de la Escuela será esencialmente educativo, tomando la instrucción como medio y no como fin de la obra escolar.*²⁰

Segons un article publicat per *El Socialista* el dia 23 de març de 1924:

*La Escuela Normal debe ser un Centro profesional pedagógico, abarcando todo lo relativo a la Primera enseñanza. Esto exige la fusión de la Inspección de Primera enseñanza y la fusión de los Claustros de ambos sexos; al desempeño de la regencia de la escuela graduada aneja a la Normal por un profesor numerario, y la incorporación de las Secciones administrativas de Primera enseñanza a los Centros que nos ocupan.*²¹

L'Associació del Professorat de les Escoles Normals va presentar al Directorí militar un projecte de reforma d'aquests centres perseguint les quatre finalitats següents:

Primera. La formación sería, con la mayor garantía de acierto y de eficacia, del Magisterio primario.

Segunda. Atraer a las Escuelas Normales, con destino a la enseñanza primaria nacional, aspirantes en calidad y cantidad suficientes para resolver la crisis que actualmente sufre dicha enseñanza.

Tercera. Mejorar el personal docente destinado a la formación de los futuros maestros nacionales.

*Cuarta. Reducir gastos.*²²

²⁰ Íd. núm. 1949. Madrid, 10 de novembre de 1923, p. 1401.

²¹ Íd. núm. 1987. Madrid, 29 de març de 1924, p. 399.

²² Íd. núm. 1959. Madrid, 15 de desembre de 1923, p. 1556.

El context institucional en la formació dels mestres a les Illes Balears (1914-1936)

Jaume Oliver Jaume*

La formació del professorat mai no ha estat una tasca fàcil, i en molt poques ocasions ha estat ben resolta. La gran diversitat de factors de tot tipus (ideològics, tècnics, històrics) que hi han de confluïr, i reforçar-se, per tal d'aconseguir un bon resultat, converteix en esdeveniment infreqüent el fet de llur coincidència. El marc temporal objecte d'aquesta aproximació de síntesi (1914-1936) n'és un bon exemple.

Efectivament, i segons es constata a continuació, l'esmentat període queda definit per unes característiques tals que el converteixen en paradigmàtic i irrepetit (tot i tenint en compte els diversos moments històrics i socio-econòmics que omplen aquests anys). Malgrat que alguns d'aquests trets haguessin tingut llur inici abans de l'any 1914, pot resultar aquesta data significativa per la publicació del Pla d'estudis de Magisteri (MEC, 1982) que unificava els títols de Mestre Elemental i Mestre Superior, i per la intensificació del moviment de renovació pedagògica a Mallorca.

«A partir de 1914 la dinàmica manifesta d'alguns professors de l'illa, quant a la innovació educativa, adquireix encara un significat més gran en el sentit que s'escampen les idees noves i també s'inicien, encara que tímidament, pràctiques escolars realment innovadores. Cal destacar en aquest context el cicle de conferències que va impartir Gabriel Comas a l'Associació Provincial de Mestres, fruit dels seus viatges per la península i l'estranger. Aquesta vegada tractà els temes següents: Organització i funcionament de l'Escola del Bosc de Barcelona; el grup escolar de Girona; el sanatori de Pedrosa a

* Universitat de les Illes Balears.

Santander; les colònies escolars de Bèlgica; l'educació de pàrvuls i els jardins de nins; l'ensenyament dels anormals i l'organització de les classes destinades a ells; l'obra del Dr. Decroly a Brussel·les. A més d'això, ensenyà a curssets de caire pràctic les tècniques i mètodes següents: Horaris i programes per als jardins de nins; el cant i la música; l'ensenyament del dibuix i els dons de Froebel.» (COLOM, 1978, 37.)

L'any 1936, per la sistemàtica i total repressió vers tot el que fos representatiu de la pedagogia anterior, marca, per un trist privilegi, el final de l'època que analitzam.

En relació amb la formació inicial dels mestres, i en el marc de les escoles normals, cal remarcar els plans d'estudis de 1914 i de 1931 —dit el Pla professional— i, d'altra banda, el transcendent paper de l'Escola Annexa a l'Escola Normal quant a la formació pràctica. En relació amb la formació permanent, basta esmentar el Museu Pedagògic Provincial, creació de l'inspector Joan Capó, per tenir la qüestió adequadament plantejada. I afegir, no sols com una constatació sinó també com una profunda convicció, des de la perspectiva d'abans i d'ara, que la qualitat d'ambdues, la inicial i la permanent —en realitat dues cares del'única formació sempre oberta dels mestres—, creix i es consolida amb l'ajut i per la influència de l'altra.

Les escoles normals i les escoles de pràctiques

Efectivament, la situació de les escoles normals (OLIVER, 1978) a casa nostra a l'època que analitzam fou la millor de tota la seva història. Creada la masculina l'any 1842 i la femenina l'any 1872 (i regentada per les religioses de la Puresa), les dues havien sobreviscut a totes les incidències legals pròpies del segle XIX. L'any 1913 l'Escola Normal Femenina, segons ordre del ministre d'Instrucció Pública Santiago Alba, deixà d'ésser regentada per l'ordre que fundà la mare Alberta Giménez, i hi foren destinades quatre catedràtiques que just havien acabat els estudis a l'Escola Superior de Magisteri de Madrid: Mercedes Usúa, Carmen Cascante, Rosa Roig i Concepció Majano. Aquest esdeveniment secularitzador, viscut traumàticament per gran part de l'opinió pública, possibilità un nivell extraordinari per a aquest centre (recordem que, més endavant, s'incorporaren al claustre Amparo Ibáñez, Anna Canalias i Caterina Vives).

De forma semblant, l'Escola Normal Masculina rebia professorat format a l'Escola Superior de Madrid (per exemple, i entre altres, Francisco Bello, Pompeu Rosselló, Lluís Férbal, Lluís Garcia Sainz, Josep M. Olmos, Josep Ensenyat, Gabriel Viñas, Josep M. Eyaralar), mentre s'anava desenvolupant el Pla de 1914.

Aquest Pla (considerat en alguns aspectes tan encertat com el Pla professional) durava quatre cursos, pressuposava els estudis primaris i constava de les matèries següents:

Primer curs: *Religión e Historia Sagrada, Teoría y práctica de la lectura, Caligrafía, Nociones generales de Geografía y Geografía regional, Nociones de Historia e Historia de la Edad Antigua, Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría, Música, Dibujo, Labores.*

Segon curs: *Religión y Moral, Gramática Castellana, Caligrafía,*

Geografía de España, Historia de la Edad Media, Aritmética y Geometría, Pedagogía, Música, Dibujo, Labores.

Tercer curs: *Gramática Castellana, Geografía Universal, Historia de la Edad Moderna, Álgebra, Física, Historia Natural, Francés, Pedagogía, Labores, Prácticas de Enseñanza.*

Quart curs: *Elementos de Literatura, Ampliación de Geografía de España, Historia Contemporánea, Rudimentos de Derecho y Legislación Escolar, Química, Francés, Historia de la Pedagogía, Economía doméstica, Prácticas de Enseñanza.* (MEC, 1982, 28-30).

El Pla de 1914 possibilità el coneixement i la divulgació entre els mestres de les idees de l'Escola Nova i dels mètodes i les tècniques classificats com a actius, i assolí uns objectius d'una considerable exigència en la formació inicial dels mestres.

«Como he dicho al principio, las Profesoras procedían de la Escuela Superior de Magisterio y seguramente de su período más interesante; por esto las técnicas de aquella Escuela fueron las aplicadas en ella (la de Palma de Mallorca). Las tendencias modernas en aquel momento se nos dieron a conocer especialmente en las clases de Historia y Pedagogía, las más conflictivas. [...]

»Recuerdo a Dña. Rosa Roig que en 1920 llevaba a sus discípulos a contemplar una cúpula o una reproducción de un arco románico en la capilla del Temple, o al Museo Arqueológico Diocesano, en aquellos días verdadero almacén de antigüallas, o a las conferencias de arqueología de los martes.

»En la clase de Pedagogía puedo decir que todo lo que hoy se estudia como novedad, Dña. Concha Majano ya nos lo mencionaba en sus explicaciones en 1920 y 1921. Los clásicos de la Pedagogía y los entonces modernos (en aquella época): Claparède, con su obra Psicología del niño nos llenó de manera interesante todo el curso último que dicha profesora permaneció en Palma de Mallorca. Teorías del juego, del interés (Herbart), atisbos de educación sexual, y mucho más, fue puesto a nuestro alcance, aún siendo tabú...» (Margalida Bordoy i Sansó a OLIVER, 1978, 39).

«El nivell era molt bo [es refereix a l'Escola Normal Femenina de Palma, ja estatal], de tal forma que quan vaig ésser professora durant deu anys de l'Instituto-Escuela de Madrid, d'on era directora María de Maeztu, podia aplicar moltes coses de la Normal de Palma que allà no sabien, sap? Jo ho havia mamat aquí...» (Anna Comas Camps a OLIVER, 1985, 26).

El Pla de 1931, dit Pla professional, dissenyat en l'eufòria republicana per Marcel·lí Domingo, ministre d'Instrucció Pública, i Rodolf Llopis, director general d'Ensenyança Primària, convertia les escoles normals (que, d'altra banda, unificava amb la implantació de la coeducació) en centres de nivell universitari (exigien els mateixos estudis previs que per a l'ingrés a una facultat) i constava de tres cursos de formació, més un de pràctica absoluta i exclusiva —disseny que, per cert, mai no ha estat superat ni igualat— i era integrat per les matèries següents:

Primer curs: *Psicología, Metodología general, Biología, Fisiología, Metodología de las Matemáticas, Metodología de la Lengua, Filosofía, Formación doméstica, Idioma, Realizaciones, Dibujo.*

Segon curs: *Fisiología, Metodología de Física, Biología, Historia, Geografía, Nociones de Historia, Psicología, Antropología, Música, Idioma, Formación didáctica, Realizaciones, Dibujo.*

Tercer curs: *Teoría, Literatura y Arte, Ética y Sociología, Historia, Geografía, Idioma, Educación Física y Juegos infantiles, Psicotecnia escolar, Música, Trabajos monográficos de Pedagogía, Trabajos monográficos de Cultura, Especialidades.* (MEC, 1982, 28-30).

«Som alumne d'un pla excepcional i no me n'amag de dir-ho. Jo vaig fer complet i bé el que s'ha anomenat Pla Professional de la República. Aquest Pla, obra d'en Marcel·lí Domingo i d'en Rodolfo Llopis, que ha tornat a Espanya, ja convertit en un vell —però un vell ple d'energia i decisió—, va esser una cosa excepcional. A mi sempre m'ha meravellat que la República tingués seny i coneixement per a mantenir aquest Pla durant tots els seus anys. El Pla fou fet per les esquerres més esquerres, llavors hi va haver el canvi a les dretes més dretes, i el Pla ni es tocà ni es modificà el més mínim. El Pla va acabar quan la guerra aturà totes les institucions de la República. Desgraciadament, en els anys de després ja no ha estat així, ja he perdut el compte dels plans d'estudis de magisteri que he vist i que s'han succeït amb una velocitat vertiginosa. Ara mateix [1977] es parla d'un altre pla, on, diuen, no serà possible arribar als tres anys teòrics i un de pràctic que tingué el nostre.

»A més dels continguts del pla en si mateix, va esser un èxit per les persones que el dugueren a la pràctica. Jo vaig estudiar a l'Escola Normal de Ciutat i he de dir que en els tres anys d'estudis teòrics que vaig fer, no vàrem tenir una classe que no fos amb el catedràtic titular de l'assignatura; la figura d'adjunt no la coneguèrem. Una Normal amb totes les places cobertes, amb vuit o deu catedràtics de vertadera categoria, naturalment donava lloc que els estudis se fessin amb una serietat realment important. Per altra banda hi havia cursos de molt poc alumnat, perquè l'oposició per a entrar a l'Escola Normal era abans de començar els estudis, i segons les places que es convocaven. L'oposició era rigorosíssima i el nombre d'alumnes quedava reduït, de tal manera que férem una carrera que era, jo diria, ensenyança personalitzada. Això, avui amb cursos de dos-cents o tres-cents alumnes, ja em diràs...» (M. Rosselló Simonet a OLIVER, 1978, 213-214).

La formació pràctica dels mestres era confiada a les escoles annexes, centres d'ensenyament primari amb un règim administratiu i unes funcions especials, adscrites a les escoles normals (ROSSELLÓ, 1981).

Miquel Porcel i Riera (Manacor, 1869 - Barcelona, 1933) —director regent de l'Escola Annexa de nins de 1891 a 1931, i el millor educador que l'època moderna ha regalat a la nostra terra— omplí tota la seva vida —com a responsable de les

Pràctiques— amb una tasca paradigmàtica de formació de mestres, i protagonitzà, d'altra banda, la introducció d'un corrent d'innovació educativa inspirat en les tendències més representatives de l'activisme pedagògic (COLOM, 1984).

L'Escola Annexa femenina continuà regentada, àdhuc després de l'any 1913, per la mare Montserrat Juan.

El Museu Pedagògic Provincial

Les activitats de formació permanent dels mestres s'organitzaven al si del Museu Pedagògic Provincial (SEGUÍ, 1987). Creació de l'inspector d'Ensenyament Primari Joan Capó i Valls de Padrinas (Felanitx, 1888 - Palma, 1952) a imitació del Museu Pedagògic Nacional, i instal·lat a l'edifici de la Misericòrdia, a Palma, fou un veritable centre d'intercanvi d'idees, de promoció d'iniciatives i de vida pedagògica. Casa pairal per als mestres, s'obrí l'any 1918 i es tancà l'any 1936 (instal·lat ja a l'edifici del Consolat de Mar des de l'any 1933), any que obrí el llarg procés de depuració (OLIVER, 1986) contra tot allò que es relacionàs amb el moviment pedagògic madurat durant la República i que fos inspirat pel moviment de l'Escola Nova.

El Museu Pedagògic constituí un modèlic centre de formació permanent i rebé la col·laboració dels membres de la Inspecció (entre altres, Angelita Sempere, Fernando Leal, Lluís M. Mestras o M. Josefa López) i de gran part del Magisteri. Oferia als mestres un servei de biblioteca i de publicacions (*El Magisterio Balear* i *Boletín Pedagógico*, a més d'altres publicacions de caire monogràfic), exposicions permanents o temporals, conferències, seminaris, reunions periòdiques, cursos, viatges, colònies escolars, etc.

Com a exemple, pot resultar significativa la referència a dos cursos de gran contingut tècnic i científic i d'una considerable dimensió pedagògica: el «Curs de perfeccionament per a mestres» (CURSO, 1920), que tingué lloc a Sineu, Lluç i Felanitx l'any 1919, i el «Curset elemental de Psiquiatria amb aplicacions mèdico-pedagògiques», dirigit pel doctor Joan Ignasi Valentí i que tingué lloc al Museu durant el curs 1933-34 (OLIVER, 1986).

Difícilment s'hauria produït el fenomen del Museu Pedagògic Provincial com a catalitzador de tota la formació permanent dels mestres (aleshores dita «perfeccionament dels mestres») sense la sòlida preparació professional i la forta empenta personal de l'inspector Joan Capó, format, com els catedràtics de les escoles normals, a l'Escola Superior de Magisteri de Madrid (FERRER, 1973).

«Els devuit anys de funcionament del Museu Pedagògic constituïren una experiència única, i fins ara irrepetida, inspirada pels ideals institucionistes, de progressisme i de reformisme liberal, i absurdament segada l'any 1936, que aglutinà i mobilitzà la major quantitat de recursos humans i mitjans tècnics a favor de l'educació que mai havia estat possible.

»L'extraordinària competència tècnica i professional de l'Inspector Joan Capó, amb l'esforç il·lusionat de molts de col·laboradors, havia fet realitat un somni: posar en marxa i aprofundir en la tasca de millorar l'educació i el seu entorn, amb la convicció, tantes vegades manifestada, que les energies esmerçades en aquesta empresa es converteixen, més endavant, en fruits ben

madurs de millora social i col·lectiva.» (DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ, 1988, 15).

Síntesi

En síntesi, la formació dels mestres de les Illes Balears, des de l'any 1914 fins a l'any 1936, comptà amb un suport institucional excepcional, concretat en l'encertada configuració dels plans d'estudis de 1914 i professional de 1931, l'òptima preparació del professorat de les escoles normals i les circumstàncies que concorrien en les escoles annexes, d'una banda. De l'altra, i en referència a la formació permanent, cal destacar la intensa activitat promoguda al voltant del Museu Pedagògic i inspirada per l'inspector Joan Capó.

Constituiria una important omisió deixar d'esmentar una institució pública de les Illes Balears que fou present en dos moments ben decisius per al món de l'educació, presència que cal explicitar de forma ben clara i conscient: es tracta de la Diputació.

En primer lloc, cal recordar que fou Alexandre Rosselló, quan era president de l'esmentada institució, qui concedí una beca a Miquel Porcel i Riera per a la realització a Suècia del curs d'especialització de Didàctica dels Treballs Manuals (PORCEL, 1892), curs que possibilità, de forma directa i indirecta, l'extraordinària preparació del que havia d'ésser, ben aviat, director regent de l'Escola Annexa i capdavanter de la renovació educativa a casa nostra, mitjançant la influència directa sobre el professorat, com a professor de Pràctiques en primer lloc, i, en una perspectiva més general, com a divulgador de corrents i tècniques que constituïen l'avantguarda a nivell internacional.

En segon lloc, és també la Diputació la institució que patrocina i acull el Museu Pedagògic Provincial, l'any 1918, i n'autoritza la ubicació en un edifici de titularitat de la Diputació mateixa, quan n'era president, en aquesta ocasió, Lluís Alemany.

No és casual que les diputacions provincials, creades per les Corts de Cadis per difondre l'esperit liberal, es preocupassin per les qüestions educatives. La manera com durant la història —general i nostra— l'esperit liberal ha estat motor del progrés en el món de l'educació és una anàlisi que ultrapassa els objectius d'aproximació sintètica d'aquesta comunicació. Que quedi constància, però, de la decisiva influència de la Diputació Provincial, al llarg dels segles XIX i XX, en el procés de la formació dels mestres i de la renovació educativa.

Amb raó i de forma ben expressiva, durant els actes commemoratius del centenari del naixement del tantes vegades esmentat inspector Joan Capó (DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ, 1988), una mestra, formada segons el Pla de 1914, resumia amb aquestes paraules la seva percepció del context institucional:

¹ Durant els mesos de novembre i desembre de l'any 1988, i organitzats per la Direcció General d'Educació de la Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear (per iniciativa i sota la coordinació del seu titular, Bartomeu Rotger i Amengual), tingueren lloc a Mallorca, Menorca i Eivissa actes commemoratius del centenari del naixement de l'inspector Joan Capó. Entre altres, cal remarcar la creació dels premis Miquel Porcel i Riera al valor educatiu i Francesc de B. Moll a la defensa i la promoció de la llengua catalana, i la inauguració d'una làpida a la façana de l'edifici de la Misericòrdia, seu del Museu Pedagògic des de l'any 1918 fins a l'any 1933. La mestra que pronuncià les paraules transcrits durant l'acte d'inauguració d'aquesta làpida fou Margalida Bordoy i Sansó.

«Els mestres rebíem de dues institucions la nostra formació i l'estímul per al treball. De l'Escola Normal rebíem la preparació bàsica, d'un gran nivell, i una gran il·lusió. En el Museu Pedagògic hi trobàvem l'orientació, l'amistat i la possibilitat de compartir tot allò que fèiem. Ni la formació rebuda a l'Escola Normal hagués estat suficient per a la nostra vida professional sense el contacte amb el Museu Pedagògic, ni tota l'activitat del Museu Pedagògic hagués estat possible sense el fonament que en nosaltres havia posat l'Escola Normal.»¹

És un explícit reconeixement, amb un gran valor de testimoni històric, de l'absoluta necessitat d'un adequat plantejament en relació amb la formació continuada dels mestres.

Bibliografia

- COLOM, A. J. (1978): «Els inicis de l'Escola Nova a Mallorca (1910-1920)». Comunicació a les II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. Publicacions del Departament de Pedagogia. Facultat de Filosofia i Lletres. Ciutat de Mallorca, 36-41.
- (1984): D. Miquel Porcel i Riera *i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Centre d'Estudis Gabriel Alomar. Palma de Mallorca.
- Curso de perfeccionamiento para maestros*. (1920). Imprenta La Sinceridad. Sóller.
- DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ. Conselleria de Cultura, Educació i Esports. Govern Balear. (1988): «Bases dels premis al valor educatiu i a la defensa i promoció de la llengua catalana». Palma.
- FERRER, S. (1973): *Una institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores de Magisterio*. Madrid.
- MEC. (1982): *La reforma de la formació de profesores de EGB*.
- OLIVER, J. (1978): *Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes en el segle XX*. Edit. Moll. Ciutat.
- (1985): Joan Comas i la *Política Educativa de la Segona República (1936-1939)*. Servei de Publicacions de la Universitat de Palma de Mallorca.
- (1986): «Dr. Joan Ignasi Valentí Marroig. *In memoriam*». *Lluc*. Juny. 4-5.
- (1986): «Procés a l'Escola Normal». *Baleares*. 30 de novembre. VI-VIII.
- PORCEL, M. (1892): *Los trabajos manuales en la Escuela Primaria*. Imp. Tipográfica Provincial. Palma.
- ROSSELLÓ, M. (1981): «Notes sobre l'Escola de Pràctiques». Escola Universitària de Professorat d'EGB. Lliçó inaugural del curs acadèmic 1981-82. Ciutat de Mallorca.
- SEGUÍ, A. (1987): «El Museu Pedagògic Provincial de Balears (1917-1936)». Comunicació a les IV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans. *Full Informatiu de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*. Núm. 5. 146-151.

Escola, ciència i llar: la nova economia domèstica i la formació del professorat *Ménager*

Esther Cortada i Andreu*
Elisenda Macià i Encarnacion*

L'objecte d'aquesta comunicació és l'aproximació al tema de l'ensenyament de l'economia domèstica a l'escola primària, i per tant, els canvis que es produeixen en els continguts mateixos, com també l'adequació del professorat a uns nous corrents pedagògics i ideològics força determinats. Si bé quan es parla de la renovació en l'educació femenina de principi de segle hom tendeix a fixar-se en els trets d'una major racionalitat, utilitat i igualtat que obren un tímid camí cap a la implantació de la coeducació moderna, no és menys cert que aquests mateixos propòsits renovadors volien incidir també en aquella àrea de formació específicament femenina orientada cap a la preparació de la dona com a futura esposa i mare.

Es tracta d'un corrent europeu de pensament que, com veurem més endavant, influeix també a casa nostra, encara que força superficialment i que planteja les dites reformes en el context dels anomenats ensenyaments *ménagers*. Els propòsits d'aquests eren dotar les noies d'uns coneixements més apropiats al rigor científic, per exemple, combinant les classes de cuina amb nocions de nutrició i dietètica, les classes d'organització i decoració de la llar amb els avenços en la salubritat ambiental, o bé les de puericultura amb la higiene personal i la medicina familiar. Tanmateix, no cal oblidar la càrrega ideològica implícita que això comporta, que s'orienta a grans trets a inserir adequadament la dona en les noves estructures del món modern: és així, doncs, com ens parlaran de la responsabilitat creixent de la dona a la família, en un intent de contrarestar

* Centre d'Investigació Històrica de la Dona. Universitat de Barcelona

la suposada i temuda deserció d'aquesta de la llar deguda al treball assalariat extradomèstic —ja no únicament realitzat per la dona obrera—, o bé insistiran en l'estalvi i ensenyaran a administrar millor els ingressos, i per tant, a millorar les condicions de vida familiar, també en previsió del desclassament i de la proletarització creixent dels sectors més baixos de les classes mitjanes.

Una clara mostra de l'interès dipositat en aquestes propostes fou l'organització dels congressos internacionals d'ensenyament domèstic, que tingueren lloc a Friburg —1908—, Brussel·les —1913— i París —1922—,¹ als quals, a través de la posada en comú de diverses experiències europees, especialment procedents dels països catòlics, es pretenia una presa de consciència de l'opinió pública i la difusió d'un seguit de pautes i exemples pràctics per imitar.

Catalunya també es féu ressò d'aquest moviment renovador, d'una banda, des de les ressenyes aparegudes a les pàgines de la revista *Feminal* o amb la participació en el congrés de 1922, al qual assistí una representació catalana, amb Rosa Sensat per l'Ajuntament de Barcelona i Concepció Farran i Carne Rodon per la Mancomunitat, i de l'altra, amb els esforços renovadors endegats per la mateixa Rosa Sensat, per Francesca Bonnemaison i Adelina Estrada, entre altres, en un intent d'europèitzar des de la mateixa òptica conservadora l'endarreriment de l'ensenyament femení al nostre país.

Tanmateix, les realitzacions en la pràctica foren, encara que escasses, força interessants en atenció als protagonistes i la voluntat que els inspirà.

Si bé la iniciativa pública intentà d'abordar tant la creació d'aules d'ensenyament domèstic com la formació del professorat *ménager*, val a dir que la iniciativa privada se centrà primordialment en el primer àmbit, del qual destacaríem, d'una banda, l'extens programa de l'Institut de Cultura i Biblioteca Popular de la Dona,² alguns establiments religiosos i, més modestament, els diversos patronats per a obreres de la ciutat, i de l'altra, les escoles d'ensenyament domèstic agrícola de Santa Anna (Castell del Remei, Urgell), de Sant Sadurní d'Anoia i de Palau Sacosta, que volien seguir l'exemple d'alguns internats europeus per a les filles dels propietaris rurals benestants.³

Així mateix, diverses institucions públiques organitzaren una oferta d'ensenyaments domèstics juntament amb els programes d'estudis professionals i complementaris femenins: són els casos, per exemple, de l'Escola Professional per a la Dona de la Diputació de Barcelona, de l'Escola de Labors i Oficis de la Dona i de les escoles d'adultes de l'Ajuntament barceloní; això, paral·lelament a l'organització de cursos ambulants i les propostes de la seva introducció als grups escolars.

¹ I Congrès International d'Enseignement Ménager. Fribourg: Imp. Saint Paul, 1908; *II Congrès International d'Enseignement Ménager*. Bruxelles: Secrétariat Général, 1913 (vegeu-ne especialment el tom dedicat a la *Formation du personnel enseignant de l'Enseignement Ménager - Troisième Section*); *III Congrès International d'Enseignement Ménager*. Paris: Office Familial-Ménager, 1922.

² Elisenda Macià i Encarnacion. «L'Institut de Cultura: un model de promoció cultural per a la dona catalana», a *L'Avenç*, núm. 112, febrer de 1988.

³ Alexandre Galí. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya, 1900-1936*. Llibre VIII: *Institucions d'ensenyament per a la dona*. Barcelona: Fundació A. G., 1983.

Però, tant per seguir avançant en aquesta incipient línia de creació de centres de formació domèstica per a noies i adultes, com per introduir d'una forma seriosa els anomenats ensenyaments de la llar a l'escola primària, es feia imprescindible un replantejament a fons dels programes de les normals femenines, que possibilités la preparació d'un cos de professores especialitzades en aquesta matèria.

La primera iniciativa ministerial en aquest sentit va coincidir amb la creació de l'Escola Superior del Magisteri a Madrid l'any 1909, on es va establir una Secció de Labors per formar inspectores i professores normals especialitzades en aquestes disciplines. El programa específic d'aquesta secció incloïa l'aprenentatge de labors artístiques —brodats, puntes, etc.—, labors útils —tall, confecció, etc.— i l'estudi d'una encara poc definida economia domèstica.

Malgrat aquest primer pas, no serà fins al Pla de 1914 quan s'introduirà l'economia domèstica com a ensenyament obligatori a les normals femenines. Aquesta matèria, que tenia assignades tres hores setmanals durant el quart curs, la impartien les antigues professores de labors, les quals —exceptuant el cas de les noves fornades sorgides de l'Escola Superior del Magisteri— no havien rebut cap preparació en aquest aspecte. Aquesta circumstància estava agreujada, a més, per la inexistència d'un programa oficial de l'assignatura, que, en general, es reduïa a unes nocions merament teòriques i poc estructurades.⁴

D'aquesta manera, mentre als països capdavanters d'aquest corrent a favor de l'ensenyament domèstic es creaven normals *ménagères* exclusivament dedicades a la preparació de professores especialistes, a l'Estat espanyol aquesta formació quedava limitada a una assignatura poc definida i totalment relegada, en el marc de les ja per si mateixes prou paralizades normals oficials.

Un element d'interès per il·lustrar els canvis produïts en els textos i l'orientació dels ensenyaments de la llar el constitueixen els manuals d'economia domèstica. Una anàlisi comparativa d'algunes d'aquestes obres permet establir a grans trets tres tipologies principals, pel que fa als continguts i també a la persona a qui s'adrecen: els manuals de la segona meitat del segle XIX, que considerariem com a precedents; els llibres divulgatius posteriors adreçats a les futures mestresses de casa; i els ja clarament pensats per a la formació i guia del professorat *ménager*.

Del primer grup, esmentaríem els ja clàssics treballs de Mariano Carderera,⁵ Pilar Pascual de Sanjuán i Juan Ruiz Romero, tots ells d'una senzillesa d'exposició pensada per a la lectura femenina d'unes noies d'una posició social molt concreta, i imbuïts d'unes grans dosis moralitzants i paternalistes. En contraposició, dels manuals divulgatius publicats durant el primer terç del segle XX, entre ells els de Carmen de Burgos —

⁴ *Revista de Escuelas Normales*, núm. 8, octubre de 1923 i L. Sánchez Sarto. *Diccionario de Pedagogia*. Barcelona: Labor, 1936.

⁵ Guadalupe Gómez-Ferrer Morant. «El trabajo doméstico en los manuales escolares (Contribución al conocimiento de las mentalidades de las clases medias)», a *VI Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la mujer. El trabajo de las mujeres, siglos XVI-XX*. Madrid: U. A. M.-Seminario de Estudios de la Mujer, 1987.

1910—, Adelina Estrada —1918— i Rosa Sensat —1923—,⁶ destacaríem molt especialment el sentit pràctic i utilitari, la voluntat de dotar d'un cert científisme l'economia domèstica i també una intenció marcada de servir de llibre de text perquè s'usi a les aules.

Menció especial mereix en concret el text de Rosa Sensat, *Les ciències en la vida de la llar*, fruit de l'experiència del Curs Normal d'Ensenyament Domèstic organitzat per l'Ajuntament de Barcelona el 1921. L'autora hi defensa un nou concepte d'economia domèstica, segons el qual les classes s'han d'unir a l'experimentació i als principis científics de les ciències físiques i naturals, i desenvolupa aquest lligam en un seguit de lliçons d'una funció didàctica indiscutible pensades per a les escoles.

Malgrat que alguns d'aquests textos per a adultes podien utilitzar-se a les classes d'economia domèstica de les normals, especialment el de Rosa Sensat, cal destacar que hi havia un manual específic per a aquesta funció, elaborat l'any 1915 per la professora de la Normal de Burgos, Juana Sicília, procedent precisament de les primeres promocions de l'Escola Superior del Magisteri. Encara que aquesta obra representa un meritori intent de recollir de forma exhaustiva els diferents aspectes d'una difusa assignatura, que ni el Ministeri mateix no havia gosat planificar en un programa oficial, el resultat és un compendi de vint-i-cinc lliçons on predominen les disquisicions teòriques alternades amb simples consells d'ordre moral o domèstic i amb nocions d'alimentació, pericultura i urbanitat. Si bé aquesta autora fa constar el fet que l'ensenyament de l'economia domèstica s'ha d'amotllar als preceptes de la química i la higiene fugint de tota rutina, la seva obra no aconsegueix establir els evidents lligams entre ciència i llar que sobresurten dels escrits de Rosa Sensat.

Tot i les diferències de tractament, ambdues autores coincideixen a afirmar que les professores d'ensenyament domèstic no poden limitar-se a ser unes bones professionals en el seu ram — rentar, cuinar, etc.— sinó que han de rebre una sòlida formació pedagògica i metodològica que les prepari per: «...*revelar a las jóvenes la poesía del hogar, demostrándoles que vistas a cierta luz, tienen las faenas más humildes y materiales en apariencia un alcance moral que singularmente las realza, y tan sólo por su ejecución metódica y diaria puede asegurar la mujer el bienestar y la dicha de la familia*».⁷

Precisament aquest objectiu primordialment didàctic i d'adoctrinament és el que persegueix el segon manual de Rosa Sensat, *Como se enseña la economía doméstica*, on es perfila com a principal direcció metodològica l'establiment d'una sòlida base científica que sustenti un aprenentatge de caràcter eminentment pràctic.

Els continguts del programa que Rosa Sensat proposa per a les escoles primàries es concreten en l'estudi de les ciències físiques i naturals —incloses la fisiologia i la higiene—, de l'economia domèstica —cuina, rentat, planxat, tall i confecció, etc.— i

⁶ Carmen de Burgos. *La mujer en el hogar (Economía Doméstica). Guía de la buena dueña de casa*. Valencia: Imp. Prometeo, 1910; Adelina B. Estrada. *Economía doméstica*. Barcelona: Seix Barral, 1918; i Rosa Sensat. *Les ciències en la vida de la llar*. Barcelona: Publicacions de l'Editorial Pedagògica de l'APEC, 1923.

⁷ Juana Sicília y Martín. *Apuntes de Economía para Escuelas Normales de Maestras*. 3a. ed. Burgos: M. Miguél, 1921, p. 354-355.

d'algunes nocions de puericultura i educació infantil. D'aquesta manera, el currículum queda dividit en tres apartats: ciències aplicades a l'alimentació, ciències aplicades al vestit i la conservació d'aquest, i finalment, ciències aplicades al coneixement de l'individu i la vida a la llar, on s'integren l'estudi de la fisiologia, la higiene, la puericultura i l'economia domèstica.

Pel que fa a la preparació del professorat adient, Rosa Sensat suggereix com a primera passa que «*se decretase que en las Escuelas Normales la asignatura de economía doméstica se diese con carácter práctico, disponiendo lo necesario para poder enseñar el tecnicismo de las labores domésticas a las futuras maestras*», com també que s'organitzassin cursos breus de vacances per capacitar les mestresses en exercici.⁸

D'aquesta manera, i per pal·liar l'evident manca d'interès de les autoritats centrals a l'hora de modernitzar i racionalitzar els únics ensenyaments específics femenins de les normals estatals, durant el període de la Mancomunitat s'endeguen a Catalunya un seguit d'iniciatives que, malgrat l'abast minoritari i la falta de continuïtat, tenen una gran significació. En concret, ens referim als projectes impulsats per la Mancomunitat mateixa i per l'Ajuntament de Barcelona, encaminats a la formació acurada d'un professorat especialitzat en els ensenyaments de la llar que possibilités una adequació i una generalització d'aquesta disciplina.

Per part del Consell de Pedagogia de la Mancomunitat cal destacar la creació l'any 1920 de la Secció d'Ensenyament Domèstic, que, sota la direcció de Concepció Farran, es va encarregar, entre altres tasques de tipus divulgatiu, de la formació domèstica de les mestresses que cursaven els estudis normals implantats per aquesta institució.⁹ Aquesta Secció d'Ensenyament Domèstic va ser també la responsable dels cursos pràctics d'aquesta disciplina que es varen portar a terme a les diverses escoles d'estiu del període i, en concret, de la Secció Especial per a Mestresses *Ménagères* de l'any 1920, on s'impartien lliçons d'higiene, alimentació, jardineria i ensenyament domèstic en general.¹⁰

Pel que fa a l'obra de l'Ajuntament, convé destacar l'organització l'any 1921 del Curs Normal d'Ensenyament Domèstic, dirigit per Rosa Sensat. Aquest curs, dividit en dues etapes, va tenir una durada de catorze mesos. Durant el primer període —de febrer a juliol—, es va donar una orientació general a les alumnes, mentre que de l'octubre al juny següent, des de la base d'un estudi més aprofundit de les matèries, es propicià una major participació de les futures professores d'ensenyament domèstic, totes elles ja mestres titulades.

El programa es dividia entre estudis tècnics i pràctics: els primers incloïen les ciències naturals aplicades a la llar —impartides per la mateixa Rosa Sensat—, la higiene i la cura dels malalts, la puericultura i l'economia domèstica, i els segons, cuina, planxat i tall i confecció.

⁸ Rosa Sensat. Como se enseña la economía doméstica. Madrid: Publ. de la Revista de Pedagogía, 1927, p. 13-14.

⁹ Alexandre Galí, op. cit. i Ramón Alberdi. *La formación profesional en Barcelona. Política-Pensamiento-Instituciones. 1875-1923*. Barcelona: Don Bosco, 1980.

¹⁰ *Quaderns d'Estudi*, núm. 43, agost de 1920 i *Escola d'Estiu (1914-1936)*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1983.

Les dotze alumnes que seguiren el curs a les instal·lacions de l'Escola de Labors i Oficis de la Dona reberen un certificat, amb el número d'ordre a la promoció, que els havia de donar dret a ocupar les places de professora d'ensenyament domèstic que convoqués l'Ajuntament, amb la idea que: «No són, doncs, cuineres, rentadores o cosidores, per excel·lents que siguin, el que es necessita en aquestes escoles, són mestresses de cuina, de rentar o de tall que sàpiguen el *com* i el *perquè* de les operacions que practiquin, que coneguin els mètodes generals d'ensenyament i tinguin la suficient educació per a imprimir en dites escoles aquest to senzill i fi, seriós i amable, tan escaient a l'esperit femení».¹¹

En aquest sentit, l'objectiu del curs era preparar un personal docent adequat que cobrís les necessitats de les noves institucions d'ensenyament domèstic municipals — que no es van arribar a crear fins després de la Dictadura— i, per tant, representava per a les mestres la possibilitat d'una interessant sortida professional al marge dels reduïts canals habituals que tenien a l'abast.

En definitiva, el conjunt d'iniciatives que hem estudiat en aquesta comunicació podien representar una passa endavant amb vista a la promoció laboral de les mestres i aquesta és, pot ser, una de les raons per les quals es pot observar una intensa participació de les dones ensenyants en aquest moviment. Per una altra part, la insistència a consolidar uns ensenyaments domèstics de caire científic expressa, sens dubte, un intent — poc recíxit— de dignificar i racionalitzar les tradicionals assignatures femenines, de forma que adquirissin el rang de disciplina acadèmica amb la mateixa categoria que la resta de matèries escolars i, en conseqüència, assolissin un major grau de protagonisme en un món educatiu bàsicament masculí.¹²

Amb tot, aquestes temptatives de millora concebudes sota el llast d'unes aspiracions reformistes que tendien, com hem dit, a modernitzar el paper de la dona en el sistema educatiu, cal entendre-les igualment en un context interpretatiu més ampli, del qual destacaríem la reafirmació d'una proposta educativa tradicional per a les dones. Així, preparar millor les noies per a la llar i professionalitzar el treball de les ensenyants d'economia domèstica havia de representar un avenç relatiu, sempre, però, inserit en el no qüestionament del paper social assignat a la dona en la família i la societat, idea propugnada per Rosa Sensat quan deia que: «...il s'agissait d'une véritable formation ménagère de la femme, du rétablissement de cet esprit d'ordre, de prévision, d'austérité, de courage moral, de ressusciter l'ancienne maîtresse de maison, la femme forte et pieuse, laborieuse et gaie qui sache verser à pleines mains sur son entourage le trésor de sa bonté. Cette femme, mais transformée et renouvelée, modernisée pour ainsi dire, à la hauteur des difficultés nouvelles — et sans cesse augmentées, que lui crée notre civilisation moderne».¹³

11 *Curs Normal d'ensenyament domèstic per a Mestresses*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, s. a.

12 Esther Cortada i Andreu. *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Madrid: Instituto de la Mujer (en premsa).

13 Rosa Sensat. *Rapport de la Directrice et Professeur du cours Mme. — présenté au IIIème. Congrès International d'Enseignement Ménager*. Barcelone: Municipalité de Barcelone, 1922, p. 4.

Se seguien, si més no, les pautes típiques de la modernització social i econòmica del segle XX, que des de la tradició liberal impulsaren noves fórmules de progrés i de racionalització de l'organització social, on la ideologia patriarcal venia a renovar el seu propi model cultural. Un model cultural que donà lloc a la formulació d'una «dona nova» com a prototipus de la dona moderna,¹⁴ per a la qual l'esfera domèstica, més enllà d'un àmbit privat, esdevenia un espai controlat socialment sota la responsabilitat femenina, garantidora d'un confort i una felicitat necessaris per al bon ordre social.

¹⁴ Mary Nash. «La dona moderna del segle XX: la "nova dona" a Catalunya» a *L'Avenç*, núm. 112, febrer de 1988. Vegeu també els articles d'història contemporània de l'obra col·lectiva: *Més enllà del silenci: les dones a la història de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya-Comissió Interdepartamental de Promoció de la Dona, 1988.

Educació i cultura,
revista mallorquina de pedagogia
(UIB) núm. 8-9, 1990-91

Com se seleccionaven les parvulistes del Patronat Escolar de Barcelona. Apunts sobre uns materials

**Jaume Carbonell
Mariona Ribalta**

En la història recent de l'educació al nostre país, l'actuació de l'Ajuntament de Barcelona en el primer terç de segle —amb la creació de les escoles a l'aire lliure, de la Comissió de Cultura i del Patronat Escolar— és un dels temes més estudiats i sovint, sobrevalorats. L'actual ordenació dels arxius municipals i la possibilitat d'accedir a uns fons inaccessibles fins ara que aquest fet representa, ha de permetre conèixer i estudiar més profundament un seguit d'actuacions que ens aproparan més a la història educativa de l'Ajuntament de Barcelona.

La documentació que s'ha utilitzat per a la confecció d'aquesta comunicació s'ha trobat als arxius municipals (Arxiu Administratiu i Centre de Documentació Històrico-pedagògica de l'IME). Consta de l'expedient administratiu corresponent a les oposicions per a les mestres de pàrvuls dels grups escolars del Patronat (convocatòria, enunciat dels exercicis, currículums de les participants, llista d'admeses, guanyadores, etc.) i dels treballs escrits que corresponen al primer exercici del concurs. Amb aquesta anàlisi es pretén veure l'organització, que va elaborar el Patronat, d'uns exercicis fets amb molta cura i objectivitat, el perfil de les mestresses que s'hi presentaren i, el més estimable, quina era la seva vinculació amb el pensament dels pedagogs més importants del moment.

Les oposicions: bases i exercicis

Després del restabliment del Patronat Escolar el 2 de juliol de 1930, la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona va convocar les places de mestres imprescindibles per poder posar en funcionament els grups escolars quasi enllestits.

Les primeres que es convocaren, amb caràcter urgent, foren les corresponents a quaranta mestresses de pàrvuls. Dos requisits de tipus professional (tenir el títol de mestre i acreditar el coneixement del català oral i escrit) complementaven els de tipus administratiu (ser espanyol i tenir entre 18 i 35 anys). El punt 3 de les bases fa referència a la valoració que es farà de l'experiència professional amb pàrvuls. El sou anual assignat seria de 3.000 ptes.

Els membres del Patronat,¹ constituït en tribunal, tal com acordà la Comissió Municipal Permanent, varen proposar cinc temes, un dels quals, escollit a sort, seria el que correspondria el primer exercici, o tema escrit:

«I. *Fundamento de los sistemas Froebel, Montessori y Decroly para la enseñanza de los párvulos.*

»II. *Noticia de los sistemas modernos para la enseñanza de la lectura, con expresión razonada del que se considera de mayor eficacia.*

»III. *Valor educativo de los juegos infantiles y diferentes tipos de los más a propósito para la educación de los párvulos.*

»IV. *Métodos y procedimientos que utilizaría la concursante para el desarrollo de la expresión oral y gráfica de los párvulos.*

»V. *Tipos diversos de trabajo manual y ejercicios de vida práctica en una clase de párvulos.»*

¹ El Reial decret que n'amplia les facultats estableix la nova composició del Patronat; entre els seus membres, cal assenyalar la presència de persones molt qualificades en el camp professional i que foren les que participaren més activament en la tasca del tribunal (M. Ainaud, M. Rueda, L. Serrano, M. Baldó, F. Martí i Alpera).

President: Exm. Sr. Comte Güell i Balaguer, alcalde de Barcelona

II-ltre. Sr. Lluís Massot i Balaguer

II-ltre. Sr. Josep Barbey i Prats

II-ltre. Sr. Lluís Nicolau d'Oliver

II-ltre. Sr. Salvador Bremon i Masgrau

II-ltre. Sr. August de Rull i Artós

II-ltre. Sr. Fèlix Roure i Carricarte

II-ltre. Sr. Josep Monegal i Nogués

II-ltre. Sr. Alexandre Font i Pla

II-ltre. Sr. Eduard Alcober

Sr. Manuel Rueda, inspector cap de l'Ensenyança

Sra. Leonor Serrano, inspectora de l'Ensenyança

Secretari: Sr. Manuel Ainaud, cap de l'Assessoria Tècnica

Sr. Fèlix Martí i Alpera, director del grup Baixeres

Sra. Maria Baldó, directora del grup La Farigola.

El tema que va sortir va ser el II, si bé cal posar de manifest que l'I, el II i el IV demanaven pràcticament els mateixos coneixements, encara que enfocats des d'un altre punt de vista. L'exercici es va fer el dia 2 de gener de 1931.

El segon exercici, que varen fer les 253 mestres que aprovaren el primer, es tractà d'un exercici pràctic, en llengua catalana, davant un grup de quinze pàrvuls, d'un dels aspectes exposats per la concursant al treball escrit. A la convocatòria el tribunal comunicava a les opositores que tindrien a la seva disposició material Montessori y Decroly, com també pissarra, guix, paper, etc.

Aquests exercicis, que foren públics, duraren des del 21 al 30 de gener, en sessions de matí i tarda.

Qui eren els mestres aspirants

Els extractes dels currículums de les mestres que es presentaren al concurs no permeten afinar gaire sobre el seu perfil professional, ja que les dades són molt escasses, encara que totes havien de procedir de l'única escola de mestres que hi havia a Barcelona, llevat de les que podien haver estudiat a les altres capitals de Catalunya (proporció molt reduïda).

De les condicions que es demanaven a les bases, i si analitzem el perfil de les quaranta mestres que guanyaren les places, podem veure que l'edat mitjana és de vint-i-cinc anys, malgrat que n'hi ha un tant per cent elevat de dinou o vint anys.

Pel que fa als coneixements del català, la majoria compten amb un títol de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, que era l'organisme oficial per a l'ensenyament del català. Les altres tenen certificats signats pels pedagogs més coneguts del país, que feien lliçons de català (A. Martorell, P. Fabra, P. Romeva, E. Vallès, R. Sensat). El coneixement del català s'avaluava, a la pràctica, en el segon exercici, que era oral.

Cal posar de manifest, però, que malgrat exigir un coneixement del català a les opositores, tota la documentació que produïa l'Ajuntament està escrita en castellà; tant la convocatòria del concurs, com les actes corresponents als diversos exercicis i els comunicats a la premsa.

L'altre aspecte que es demana a les bases del concurs és el que fa referència a l'exercici professional. La tònica general és que l'experiència no és molt àmplia. D'entre elles, tres no havien treballat mai; nou havien treballat en escoles municipals i disset en escoles de pàrvuls. La resta comptava amb un tipus d'experiència en altres nivells de l'ensenyament. Globalment, hom pot veure, amb les poques dades amb què es compta, que les mestres tenien poca experiència i sovint molt diversificada.

El primer exercici: mostra de la formació de les mestres

Tal com hem dit abans, la documentació més interessant que s'ha consultat és la que correspon als escrits fets per les opositores corresponents al primer exercici. Val a dir que no es conserven els exercicis de cap de les altres oposicions que més endavant el Patronat va convocar. És, doncs, una documentació única i valuosa, tant pel fet d'existir com pel contingut.

El tema, tret a l'atzar, de la prova va ser aquest: «*Noticia de los sistemas modernos para la enseñanza de la lectura con expresión razonada del que considera de mayor eficacia*», que s'havia de desenvolupar en un màxim d'un plec de paper de barba de la mida de foli, en un temps de tres hores. Nosaltres hem seleccionat les respostes de les vint primeres candidates classificades.

Pel que fa al contingut de la prova, les respostes són força semblants i s'ajusten a l'esquema següent: importància de la lectura en l'aprenentatge i el desenvolupament de l'infant; crítica als mètodes tradicionals; els mètodes de la nova pedagogia, amb especial referència als de Montessori y Decroly. Els objectius, la descripció de la mecànica i la corresponent valoració d'aquests dos ocupen bona part dels escrits.

Crítica a l'ensenyament tradicional de la lectura

Alguns candidats fan breus consideracions, en tons genèrics i poc aprofundits, sobre la importància i la centralitat del procés lector en l'ensenyament. Aquesta rellevància s'expressa en termes sempre negres i àcids quan les referències se centren en el passat: «*Aprender a leer ha sido también hasta casi nuestros días el martirio de muchos pequeños.*»²

L'acord és comú en la crítica als sistemes tradicionals: «*Miles de niños durante mucho tiempo han trazado "palos y ganchos" y se han aburrido repitiendo el m, a, ma, p, e, pe*». Entre aquests mètodes s'esmenten: el literal —que parteix de la lletra per arribar a la paraula—; el verbal —que parteix de la paraula per arribar a la lletra—; el sil·làbic i el de lectura lletrejada. Tots ells són qualificats d'antiquats, abstractes, avorrits, artificiosos i allunyats dels interessos i de l'activitat infantil. Algunes respostes diuen que els mètodes de lectura lletrejada i sil·làbic han estat feliçment abandonats a l'escola. Altres, en canvi, reconeixen que estaven fortament implantats a les escoles on han treballat.

Des del punt de vista didàctic, el raonament nuclear és que la lectura, pel que mostren les darreres recerques i experimentacions, és més visual que no pas auditiva. «*La letra que no despierta ninguna imagen mental y que no tiene ningún contenido concreto no presenta para el niño ningún interés. Si los métodos de delecteo y silabeo han dado algún resultado ha sido para muchos el afán de saber leer, para otros la docilidad y emulación pero para todos no ha sido más que unos ejercicios aburridos la mayoría de las veces*» és una opinió que podria resumir la visió de la major part de les mestres.

La resposta de l'Escola Nova. El mètode Montessori

Montessori y Decroly acaparen gairebé 3/4 de les produccions dels candidats. Les idees, contribucions o metodologies d'altres autors ocupen un espai ben migrat. Solament s'esmenten, i no de forma majoritària. Els més anomenats, més o menys per

² Totes les citacions d'aquest apartat corresponen als escrits dels concursants. La transcripció és literal. Aquesta documentació es pot consultar al Centre de Documentació Històrico-pedagògica de la Direcció de Serveis Pedagògics, Institut Municipal d'Educació.

aquest ordre, són: Pestalozzi, Jacobot, Mackinder, Locke i Rousseau. Només s'explica la tesi de Pestalozzi, que sosté que el nen no ha d'aprendre a escriure sense saber dibuixar. També s'esmenten alguns autors espanyols, amb una freqüència encara menor: Navarro, Flórez Avendaño, Carderera, Vallejo i Manjón. En aquest cas, però, l'adscripció a l'Escola Nova és imprecisa i confusa, atenent sempre les respostes dels parvulistes.

El mètode Montessori és un dels dos grans mètodes per excel·lència. Les respostes se ceneixen molt específicament a la descripció del mètode, a les seqüències del procés d'aprenentatge. Solament hem detectat un parell de comentaris que el situen en el context més ampli de la pedagogia científica montessoriana i de la seva concepció de la intel·ligència i del desenvolupament infantil. Tampoc no abunden els comentaris generals, més enllà de l'explicació de la mecànica. Tot i així, les qüestions més recurrents fan referència al component sensorial i a l'estimulació de tots els sentits, a la llibertat completa del nen, a les virtualitats d'un material molt complet i pensat, a l'ambient de treball, d'ordre i disciplina, al procés conjunt i inseparable de la lectura i l'escriptura i al d'anar al més difícil a través d'unes fases progressives i perfectament regulades. Es caracteritza, com diu algú molt emblemàticament, «*Por partir de una serie reducida de palabras-tipo correspondientes a una idea o concepto, llegando por descomposición de sus elementos fonéticos al conocimiento del sonido.*»

El retrat robot del procés és, sintèticament, com segueix:

— 1a. fase. Els nens, en iniciar la lectura, van a buscar una lletra, la porten a la mestra i li pregunten com es diu. Aquesta els diu el nom i el nen la hi repeteix, tot i resseguint-la al mateix temps amb els dits. Les lletres, de paper de vidre, estan enganxades i retallades en uns cartons.

— 2a. fase. Quan el nen ja coneix algunes vocals va a buscar una consonant i fa el mateix que amb les lletres vocals. El mestre li'n diu el so i el nen la uneix a una de les vocals que ja coneix.

— 3a. fase. Quan reconeix les lletres disposa d'un material de paraules —generalment el nom d'un objecte o una joguina que el nen agafa per utilitzar— que el nen escull i col·loca a l'objecte corresponent.

— 4a. fase. El procediment es reproduïx ara a través de frases senceres escrites en tires de paper que el nen ha de llegir i executar.

Aquest mètode és conegut també com a mètode analític o fonosil·làbic.

El mètode Decroly, una passa endavant

És una afirmació gairebé acceptada majoritàriament el fet que Decroly provoca una major revolució en la pedagogia moderna i en l'ensenyament de la lectura, perquè coneix millor allò que el nen necessita, el que li és més fàcil. I perquè Decroly afirma que tota abstracció, que representa un esforç extraordinari per al nen, ha de ser suprimida de l'ensenyament de la lectura i que aquesta ha de basar-se en idees el més concretes possible.

Entre les definicions més comunes i representatives que es donen, en destaquem un parell: «*Se basa en la adquisició visual y motriz de un vocabulario concreto, práctico y usado habitualmente por el niño*»; o aquesta altra: «*Se trata de que el niño descubra*

por sí mismo la relación que existe entre la forma escrita y la forma verbal y se familiarice con los signos.»

Com en el cas de Montessori, tampoc aquí no apareixen comentaris o al·lusions al pensament pedagògic decrolyà i al seu context. Les preferències són d'ordre pràctic. La recepta, la mecànica i les seqüències del mètode acaparen molt més l'atenció i omplen molt més espai que no pas les preocupacions més teòriques.

A l'hora de triar alguns trets definidors i característics del mètode, en destacariem els següents: s'adapta a la psicologia natural del nen; presenta la imatge abans que la paraula escrita; alterna la lectura i l'escriptura; parteix del que és fàcil per arribar al més difícil; l'aprenentatge es basa en el coneixement previ de l'alumne; s'associa als centres d'interès bàsics del nen; té en compte que la mentalitat infantil s'adapta més fàcilment a la frase que a la paraula; i disposa d'un material ric en jocs i exercicis. Com veiem, alguns dels trets característics són els mateixos que s'esmentaven al mètode Montessori; altres, però, tenen una singularitat específica. Sobre la manera com es perceben les diferències entre aquestes dues propostes en parlarem al pròxim apartat. Fixem-nos a continuació en el retrat robot de la seqüenciació de la mecànica per aprendre a llegir i a escriure:

— Etapa d'iniciació. Es mostren al nen les frases-típus i algunes paraules (el seu nom, el nom dels objectes de la classe...). Aquestes paraules es reproduïxen en cartolines o bé en bandes de paper que es posen sobre l'objecte. Si es tracta del nom del nen, pot fer-se en lletres grans i de doble contorn perquè el nen els doni color.

— Etapa de comprovació i ampliació. Es veu si el nen sap les frases-típus que el mestre escriu a la pissarra i que ell ha de reconèixer. També es pot fer que sigui el nen qui escrigui la frase i que siguin els seus companys els que l'han de llegir.

— Fase d'elaboració. El nen, amb els elements de les frases-típus ja conegudes, construeix noves frases. Les bandes de paper que té el nen, on estan escrites les frases, es poden tallar i així se separen els elements que les formen. Això fa possible que el nen construeixi noves frases.

— Fase de descomposició. Finalment, el nen passa a estudiar la paraula, la síl·laba i la lletra. És l'etapa del coneixement dels caràcters impresos.

El mètode Decroly és definit, també, com a mètode ideovisual, ideogràfic, visual-natural, global i sintètic.

Montessori o Decroly?

L'elecció s'inclina majoritàriament pel mètode global de Decroly.³ Sense ànim de fer una estadística, podríem dir que la meitat o més de les parvulistes ho expliciten de forma rotunda. Un segon grup de candidats en condiciona l'eficàcia, tal com veurem, als distints moments o contexts d'aprenentatge. Un tercer grup no s'hi pronuncia. I pocs, poquíssims, fan una opció declarada pel mètode Montessori. Convé dir que molts dels

³ Aquesta inclinació no és gens sorprenent, ja que el mètode de la doctora italiana havia començat a perdre adeptes precisament a partir dels anys trenta. Per ampliar aquest tema, vegeu: JORDI MONÉS, *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona. «Els Orígens». La Magrana, 1977 (p. 238-244).

candidats parlen de la seva pròpia experiència docent; altres, finalment, del que han sentit i/o llegit. Els registres de mesura són, per tant, diversos.

Les raons que justifiquen el suport incondicional al mètode global són aquestes: té més avantatges perquè està subjecte a les lleis metodològiques de la psicologia infantil; interessa més el nen perquè la frase es treu d'un centre d'interès; l'infant capta més ràpidament el conjunt d'un objecte que no pas les parts; i perquè el nen desenvolupa primer i amb més perfecció el sentit visual que no pas l'auditiu. Una de les parvulistes, després d'experimentar-lo a l'escola de Guinardó, en fa aquesta valoració: *«En él los niños, además de no aburrirse deletreando o repasando letras, les mantiene abierto siempre su interés y esto hace que se fijen y que se les graben las palabras que ven escritas. Además, estas frases y palabras no les vienen de ideas abstractas sino concretas, pues están sacadas de un tema que anteriormente ha servido de conversación con los niños, que les ha llamado la atención, se han interesado por ello, lo han visto y observado, lo han dibujado y moldeado, de manera que difícilmente se les olvidará.»*

Les preferències pel sistema Montessori —més escasses, com hem assenyalat— incideixen en aspectes com: l'oferta més variada d'exercicis, alhora més agradable i adaptada als parvulets, sobretot del grau maternal; el caràcter individual; la situació de joc; el fet que el parvulari Montessori és una llar —i no una escola caserna— on el nen aprèn amb absoluta llibertat seguint el seu propi procés d'aprenentatge. *«No exige gran esfuerzo de memoria y deja al pequeño en libertad para estar aprendiendo cuanto tiempo él necesita»*. També es diu, en algun cas, que resulta més eficaç i que corregeix els defectes de pronunciació.

Més usuals són aquestes dues constatacions: en primer lloc, que els nens aprenen a llegir amb més rapidesa amb el mètode Montessori; i per això és el preferit dels pares que pressionen els educadors i jutgen els mètodes solament per la rapidesa per adquirir els coneixements. I en segon lloc, que el sistema Montessori és el més eficaç quan els nens són més petits i, en canvi, el Decroly ho és més quan aquests tenen sis o set anys. Les dues respostes seleccionades corroboren i matisen l'abast i el sentit de les esmentades constatacions:

«Quizá para los padres y personas que no observan al niño les parezca, mientras permanecen en las etapas de iniciación y comprobación decrolyanas, que se ha estacionado y que no aprenden nada, aunque no es así, pues en cuanto el niño llega a la elaboración y finalmente a la descomposición, adelanta rápidamente y es extraordinaria la perfección con que leen los niños que han aprendido por este sistema.»

Vet aquí una altra anàlisi comparativa molt habitual: *«Para niños de cuatro a cinco años, considero mejor el sistema Montessori pues me hace el efecto que no podría vencer las dificultades de la lectura ideovisual. La Dra. los prepara insensiblemente para la lectura y la escritura de manera que llegan a hacerlo sin enojo ni fatiga y con gran facilidad. La lectura ideovisual, en cambio, yo no la veo aplicable a niños menores de seis años. Así pues, los que creen que hasta esta edad no debe empezar la enseñanza de la lectura, a mi entender deben seguir este sistema, pues es más rápido que el montessoriano y me parece más apropiado para niños mayorcitos.»*

Alguns candidats, finalment, parlen de la necessitat de l'alternança, de les possibles combinacions i adaptacions i del fet que ells no n'aplicarien cap dels dos de forma metòdica. Tot depèn, diuen, del tipus d'escola, del nombre d'alumnes per aula, de la forma de treball del mestre, de la vocació, i de molts d'altres factors. Algú sintetitza prou adequadament aquesta filosofia de l'alternança i del consens metodològic: «*Los dos sistemas son excelentes pero tienen un inconveniente a la hora de aplicarlos a nuestras escuelas: demasiados alumnos por aula y su individualismo. Por eso lo mejor es hacer una selección de uno y otro.*»

La formació posterior

Del que s'ha dit anteriorment es desprèn que la formació de les mestresses que guanyaren les oposicions era bastant estereotipada: tenien un coneixement llibresc de mètodes que sovint no havien aplicat, però que havien observat en les visites i pràctiques escolars.

Els responsables del Patronat i de la Comissió de Cultura varen veure doncs, la necessitat — abans que les mestres parvulistes s'incorporassin a les escoles i perquè «puguin enriquir els coneixements propis de la seva especialitat i preparar-se degudament per a col·laborar amb eficàcia per mitjà del seu estudi a l'avenç dels múltiples problemes generals i específics que té plantejats avui l'ensenyament dels infants...» — d'organitzar un curs de perfeccionament.

El programa es va confeccionar tenint en compte tres nivells de formació: el coneixement de l'infant, els mètodes d'aprenentatge propis per als pàrvuls i unes sessions sobre coneixements complementaris.

Totes aquestes lliçons les donaren els millors especialistes en cadascuna de les matèries. Així, i pel que fa al coneixement de l'infant, es tenia en compte el desenvolupament físic, la formació del llenguatge i el desenvolupament psíquic. En aquest bloc hi intervingueren els doctors Manuel Salvat i Espasa i Josep Alzina i Melis, Alexandre Galí, Federic Doreste, Cassià Costal i Joaquim Xirau.

En les lliçons que tractaven dels mètodes per a l'ensenyament dels pàrvuls, Rosa Sensat va parlar de Froebel i Montessori, Dolors Canals, de l'educació sensorial de Montessori, i Anna Rubiés, dels principis científics de Decroly.

En el bloc dels ensenyaments complementaris, Joan Trigo va donar als mestres unes lliçons sobre educació física; Ramon Jori i Dolors Palau, sobre el dibuix i l'activitat manual; de la cançó i la dansa com a mitjà educatiu en va parlar Enric Gibert-Camins; i del folklore, Aureli Campmany. Artur Martorell i Pompeu Fabra feren unes classes sobre llengua catalana, la seva història i la pràctica de la gramàtica.

Algunes de les mestres que assistiren a aquest curs recorden tant els coneixements que adquiriren com la relació que establiren amb els professors, la seva personalitat i la quantitat de suggeriments i recursos que els oferiren.

És interessant posar l'accent en aquest curs perquè és un bon exemple de les idees que manaren la política educativa de Manuel Ainaud i de la Comissió de Cultura:

- El respecte a l'infant.
- La consideració de la formació del mestre com a punt clau.

— La implicació de la societat en general (en aquest cas, dels intel·lectuals) en el procés educatiu.

— El fet de no lligar-se a un mètode o un corrent únic.

Voldríem dir, com a nota final, que la pretensió d'aquesta comunicació és tan sols mostrar una documentació fins ara poc coneguda. L'anàlisi que se n'ha fet no pot servir més que per tenir noves dades per a un treball més global.

Val a dir, també, que en el resultat d'aquestes oposicions apareix un fet interessant que cal posar de manifest. Les mestres no tenien, com s'ha demostrat, una bona formació, ni teòrica ni pràctica. Malgrat això, el resultat del seu treball en els parvularis dels grups escolars va ser excel·lent. Les deficiències formatives varen ser superades per un ambient sòcio-educatiu estimulants i per una política educativa ambiciosa o coherent.

Cursillos de selección y actividades de formación permanente del magisterio republicano en Ourense

Xosé Manuel Cid Fernández*
M. Dolores Candedo Guntúriz*

La formación de maestros demandaba, en los años treinta, una urgente reorganización, no sólo pensando en la dignificación de la clase, por la cual venía luchando durante el medio siglo anterior, sino también por sus repercusiones en el conjunto del plan cultural emprendido por los intelectuales republicanos.

Dos aspectos de esta formación eran fundamentales, además del nivel inicial: la reglamentación del acceso a la docencia en condiciones que hiciesen olvidar las oposiciones de 1928, y la formación permanente, mediante programas comarcalizados. A su vez, cada nivel debía atender a tres aspectos fundamentales de la formación del docente: el cultural, el pedagógico y el profesional.

Los cursillos de selección-perfeccionamiento

Los cursillos de selección-perfeccionamiento sustituyeron al sistema de oposiciones.

La solución pareció al principio insatisfactoria para enmendar las irregularidades cometidas en las históricas oposiciones de 1928, y aún en 1934 tenía lugar un contencioso con el Ministerio; sin embargo el cursillo abrió las puertas de acceso a la práctica docente a un número considerable de titulados.

* Departamento Teoría e Historia da Educación. Universidade galega

La celebración de los cursillos estuvo rodeada de amplias discusiones ideológicas y discrepancias sobre la validez formativa, como refleja la alternativa presentada por Celso BARATTA, (miembro de la ATEO) que consistía en prolongar la parte práctica durante el curso, “trabajando libremente, sin tutela de ninguna clase”, después de recibir una orientación acerca de la práctica por parte del tribunal durante tres meses basada en los “modernos procedimientos de la escuela de trabajo”. El cursillista, encargado de una escuela vacante, percibiría el sueldo de un maestro interino y al final del curso rendiría cuentas ante el tribunal.¹

Durante el primer bienio se celebraron cursillos en noviembre de 1931 y agosto de 1932 (la primera convocatoria); entre enero y mayo de 1933, (la segunda convocatoria); estaba prevista una tercera convocatoria en el curso 1933-34 con el objeto de afrontar la sustitución de la enseñanza religiosa, que se llevaron a cabo a pesar de no producirse dicha sustitución.

Los cursillos del primer semestre de 1933 transcurrieron sin apenas conflictividad, cubriéndose en Ourense 144 plazas, 62 de maestros y 82 de maestras.

En 1931 y 1934, las plazas a cubrir eran, respectivamente, 149 y 234. En los primeros hubo grandes dificultades para su realización, mientras en 1934 los mayores problemas estuvieron relacionados con los resultados de la selección.

La convocatoria de 1931 arrastraba las secuelas de las oposiciones de 1928. Las mil plazas adjudicadas a éstos sólo alcanzaban a la mitad de los aprobados, por lo que, junto a diversas cartas de protesta y a la lucha en el Parlamento, estaban dispuestos a boicotear las pruebas. El apoyo de la prensa conservadora a las reivindicaciones de los cursillistas dio al grupo de Orense un cierto protagonismo.

Apoyados por Basilio ÁLVAREZ, presentaron una interpelación en el Parlamento, solicitando de los demás cursillistas que consiguiesen el respaldo de los diputados de sus provincias respectivas a la interpelación formulada por los ourensanos. En agosto de 1931 ya estaba este proceso en marcha, recibiendo un fuerte impulso por parte de *Galicia y La Región*.²

Las peticiones básicas consistían en: a) que el carácter del cursillo fuese de perfeccionamiento y no de selección; b) que no se limitase el número de plazas; y c) que no pudieran presentarse licenciados.³

Hubo una cierta cohesión al principio, acordando la no participación en los cursillos de los dos primeros grupos y el traslado a Pontevedra para impedir que allí se celebrasen. El día 22 acordaron no entrar los grupos tercero y cuarto. Sin embargo, tuvieron lugar los cursillos en el primer semestre de 1932, según las bases establecidas por el Ministerio, solicitando entonces que los actos a realizar en el Rectorado no fuesen eliminatorios.

¹ BARATTA, C.: “La oposición y el cursillo”. Escuela de Trabajo, II, 21, (noviembre de 1933).

² La Región, (25 de julio de 1931); (2 de agosto de 1931); (18 de setiembre de 1931); (15 de octubre de 1931); (1 de noviembre de 1931); (6 de noviembre de 1931). Galicia, (16 de setiembre de 1931), (1 de noviembre de 1931); (11 de noviembre de 1931); (13 de noviembre de 1931); (20 de noviembre de 1931); (22 de noviembre de 1931); (26 de noviembre de 1931); (20 de enero de 1932); (6 de abril de 1932).

³ La Región, (10 de octubre de 1931).

En estos primeros cursillos, el vocal maestro de los Tribunales pertenecía a la Asociación de Trabajadores de la Enseñanza, al igual que en 1933-34. Uno de los tribunales de esta tercera tanda de cursillos estaba presidido por el catedrático de Segovia, Rafael FERNÁNDEZ, quien imprimió a las conferencias un matiz también progresista.

Al principio, estos cursillos estaban pensados para emprender la sustitución de la enseñanza religiosa, lo que hizo más acusados los aspectos ideológicos de las primeras conferencias. La A.T.E.O., además de tener representantes en los tribunales, reflejó en las columnas de *Escuela de Trabajo* su interés por la línea ideológica de los cursillos y su preocupación por el nivel exigido a unos concursantes que se "apuntaron en masa"⁴. Además, se estaba ante un cursillo de selección, por este motivo antes apuntado, y no de perfeccionamiento:

*Un cursillo de perfección ha de trabajar sobre pequeños grupos de profesionales, ha de ser de más larga duración, disponer de un material práctico abundante y diluirse en una mayor intimidad entre productores y consumidores de la mercancía pedagógica...*⁵

Por iniciativa de los ministros radical-cedistas tan sólo se realizaron cursillos en el cuarto trimestre de 1935.

En abril de 1936, se realizaron nuevos cursillo de selección-perfeccionamiento, caracterizados también por el elevado número de participantes -alrededor de 720-, en condiciones poco apropiadas para cumplir una labor de perfeccionamiento. Sin embargo, el ambiente de dignificación de la escuela y del Magisterio constituía un estímulo para la formación permanente de los aspirantes al ingreso y de los propietarios que sentían la necesidad de actualizarse y desarrollar nuevos procedimientos pedagógicos. Aunque sea brevemente, haremos referencia a las realizaciones más importantes en cuanto a la formación del Magisterio en ejercicio.

Cursos, semanas y centros de colaboración pedagógicos

La formación y actualización permanente del Magisterio cobró en la IIa. República nuevas dimensiones. Junto al nuevo papel desempeñado por las Escuelas Normales y la Inspección, hay otro factor favorable a la creación de nuevos cauces formativos: la capacidad asociativa del Magisterio, ya que desde las organizaciones se podían promover modelos formativos que respondiesen a las deficiencias concretas observadas en la práctica diaria, sin perder de vista aspectos más generales de la investigación científica y pedagógica.

De esta forma el maestro podía participar en la programación de sus actividades formativas, a través de grupos de zona, de Asociaciones pedagógicas, o bien de éstas en colaboración con las Instituciones. Al menos en la organización, se rompía la estructura vertical característica de los cursos celebrados con anterioridad.

⁴ "En torno a la sustitución". *Escuela de Trabajo*, II, 17, (julio de 1933). Editorial.

⁵ *Escuela de Trabajo*, II, 18, (agosto de 1933). Editorial.

El primer fruto de esta nueva estructura fue la publicación semanal de Magisterio Orensano, con carácter más bien informativo, obra de la Asociación provincial y la Sección Administrativa; y la revista mensual de la A.T.E.O., Escuela de Trabajo, concebida como plataforma de crítica y renovación educativa e intercambio de experiencias.

Cursos de perfeccionamiento, conferencias y semanas pedagógicas

L. A.T.E. de Ourense trabajó al margen de la Inspección y de la Escuela Normal, puesto que encontró en estas instituciones ciertos obstáculos para desarrollar sus actividades. Estas instituciones optaron por seguir protagonizando el proceso formativo del Magisterio, tanto en lo relativo a conferencias, cursos de perfeccionamiento y semanas pedagógicas, como los centros de colaboración pedagógica de carácter más institucionalizado.

Se hizo responsable a la Inspección y al Claustro de la Normal de la suspensión de la Semana Pedagógica que iba a celebrarse entre el 6 y el 12 de noviembre de 1932, organizada por los Trabajadores de la Enseñanza,⁶ y de un Cursillo metodológico, en abril de 1933, programado por la Asociación de maestros de Celanova,⁷. Aunque el secretario de esta última pretendió mostrar otras causas, no desmintió la ingerencia de la Inspección. Afirmaba en su escrito:

*Por otra parte, la Inspección parece abrigar la idea de celebrar, en fecha muy próxima, actos muy parecidos al que nosotros proyectábamos, en os distintos partidos judiciales, y ésto nos hizo desistir de continuar en la idea de celebrarlos más adelante como algunos nos proponían.*⁸

CUADRO I. Exposiciones, Conferencias, Cursos y Semanas de Educación

ACTIVIDAD	CIUDAD	FECHA	ORGANIZACION	CONTENIDO
C. Conferencias	Ourense	Curso 31-32	A.T.E.O.	Anpl. Cultural
Conferencia	Verín	XI-32	Maestros	Nueva Educac.
Clases Compl.	Ourense	Curso 32-33	Claustro	Idiomas, Mus. i Cultura Gral.
Sem. Pedagóg.	Ourense	Suspendida		
Cursillo Metod.	Ourense	Suspendido		
Hom. Decroly	Ourense	XI-32	M.G.O.	Metod. Decroly
Cursillo Metod.	Celanova	Suspendido		
Inaug. Biblioteca	Celanova	III-33	Maestros	Conf. sobre el libro.
Cursillo Perfec.	Ourense	V-33	Inspección	Aspectos teóricos y metodológicos
Exposic. escolar	Ourense	V-33	Inspección	Trabajos escolares
			E. Normal	Material enseñanza
Clases complem.	Ourense	Curso 33-34	Claustro	Ext. Cult. y música
Cursillo pedag.	Castro C.	VIII-33	ATE de C.	Ped. y metod. didác.
Cursillo de tabajo	Ourense	III-34	Normal	Tec. trabajo escolar

⁶ Escuela de Trabajo, 8 y 9 (octubre y noviembre de 1932).

⁷ "Epílogo de un cursillo metodológico". Escuela de Trabajo, II, 14, (abril de 1933).

⁸ "Cursillos pedagógicos de Celanova. El por qué no se celebraron". Galicia, (28 de marzo de 1933).

Sem. Pedagógica	Ribadavia	25-31/III-34	Insp. y Mac.	C. Educ. y Met. did.
Curso metodol.	Ourense	IV-34	Mestros	Met. C. Físico-Nat.
Curs Pedagógico	Pontevedra	VIII-34	S. E. G.	Extens. Escolar
Sem. Pedagógica	Santiago	VII-35	Asoc. Catol.	Doctrinal
Congreso	Vigo	V-35	F.G.T.E.	Organ. y Doctrinal

1) Se incluyen los actos que tuvieron como finalidad preferentemente la formación del magisterio.

2) Los celebrados en Pontevedra, Santiago y Vigo se incluyen por la importante participación de maestros orensanos en los mismos.

Por lo tanto, la mayoría de las actividades realizadas durante la IIa. República contaban con la iniciativa de la Inspección o la Escuela Normal, con la excepción de un ciclo de conferencias en Ourense y un Cursillo metodológico en Castro Caldelas, así como la creación de la “Casa del Maestro” y las actividades del “grupo de excursión y colaboración escolar”⁹. También se exceptúa, por supuesto, la labor permanente desarrollada por las Asociaciones del Magisterio a través de encuentros y reuniones para discutir de forma espontánea sobre sus respectivas prácticas. Éstas, según testimonio de maestros que fueron miembros de la A. T. E. O.¹⁰ constituían auténticos centros de colaboración pedagógica, sin reglamentación oficial.

No incluimos en el cuadro I otras actividades que por su alcance interesaban a un tipo de público diferente del Magisterio, aunque ciertos maestros estuviesen ligados a las instituciones organizadoras: Irmandade Galeguista, Ateneo, Acción Católica, Casa del Pueblo...

Centros de colaboración pedagógica

Aunque algunos maestros venían ya trabajando en colaboración dentro de sus zonas respectivas, la creación institucional de estos centros de trabajo en equipo permitió que se beneficiasen de sus ventajas la mayoría de los maestros de la provincia. Allí donde la experiencia de los compañeros de la zona no aportaba suficientes elementos innovadores, era responsabilidad de la Inspección favorecer el encuentro y el intercambio con otras zonas mejor dotadas de personal, material y de condiciones de trabajo docente.

En el Decreto de mayo sobre “Misiones Pedagógicas” ya se estimulaba la creación de centros de colaboración pedagógica. Sin embargo, la sobrecarga de funciones encomendada a la Inspección, en el primer bienio republicano, no le permitió poner en marcha de forma generalizada los centros de colaboración ya que era la Inspección, según el reglamento de las funciones de dicho cuerpo, la que tenía la responsabilidad de organizarlos.

En la hoja de servicios y méritos de Manuel MACEDA se indica que “organizó Centros de Colaboración Pedagógica en los años 1932, 1933 y 1934, en los Ayuntamientos

⁹ “Grupo de excursión y colaboración”. La Región, (28 de mayo de 1933).

¹⁰ En la escuela de Albino NÚÑEZ se reunían varios maestros de la zona de Maceda; en la de HERRERO, los de Amoeiro, Coles y Vilamarín; en las escuelas instaladas en Ourense, en el ex-hospital, también trabajaban en equipo: Adolfo R. ANSIAS, Patricio ARCE, Felix SALGADO y otros según nos informaron Baltasar VÁZQUEZ, Raúl GONZÁLEZ y familiares de Adolfo R. ANSIAS.

de Orense, Allariz, Junqueira de Ambía, Maceda, Baños de Molgas, Taboadela, Viana del Bollo y La Mezquita”¹¹.

Sin embargo, la prensa no se hizo eco de la creación de dichos centros hasta 1934. Ignacio HERRERO, uno de los maestros de la A.T.E.O. más versado en temas didácticos, asistió a la organización del de Orense el domingo 4 de febrero, enviando a *Escuela de Trabajo* sus impresiones. Aunque estaba conforme con los fines propuestos por los legisladores¹², apuntó ciertos defectos de partida del centro de colaboración de Orense:

*Nace ausente de una base de organización... El pleno de trabajadores de la escuela, viejos en años e ideas, muéstrase poco propicio para una siembra de orientaciones renovadoras. En vez de planear teóricamente sobre métodos o libros, váyase previamente a la escuela de esos maestros que tantos aplausos infieren a los proyectos del Inspector:...silabarios, tableteo de aritmética, papel de reglilla de letra española, lecciones estudiadas por renglones, castigos variados y plásticos, respetos ñoños...*¹³

En las zonas alejadas de la capital, el centro de colaboración tenía una función más dinamizadora, debido al aislamiento del Magisterio necesitado de redes de conexión con otros de la comarca, y debido a la juventud e interinidad de un número elevado de maestros. Raúl GONZÁLEZ, compañero de HERRERO en la redacción de *Escuela de Trabajo*, nos contó el beneficio que obtenían los maestros de su zona al examinar conjuntamente algunos artículos de la revista, sobre técnicas de lecto-escritura, o sobre el método de Proyectos, o los centros de interés. Al institucionalizarse los Centros de Colaboración, en su escuela se realizó alguna sesión, que valora positivamente:

En una escuela determinada se reunían los maestros de las localidades más próximas y asistían, en calidad de expectadores, al desarrollo de la clase en una sesión completa, siempre la de la mañana. Así se divulgaban e intercambiaban los nuevos métodos de enseñanza, de acuerdo con las nuevas corrientes pedagógicas.

*Estos centros se celebraban en escuelas regentadas por maestros jóvenes, en las que hervían las inquietudes pedagógicas renovadoras. En la escuela de Sampayo, regentada por mí, se celebró uno de ellos, si mal no recuerdo en abril de 1936... Ese día desarrollaba yo uno de los aspectos del centro de interés sobre el algodón*¹⁴.

¹¹ “Hoja de servicios y méritos de MnaueI MACEDA LÓPEZ”. (15 de marzo de 1936). Documento privado.

¹² Los objetivos de los centros de colaboración eran los siguientes:

Cooperación instructiva: lecciones prácticas, ensayos, etc.

Cooperación material: intercambio de servicios, útiles y aparatos, libros.

Cooperación social: mítines, conferencias, sesiones de recitado, teatro, etc.

¹³ HERRERO, I. “Un centro de colaboración pedagógica”. *Escuela de Trabajo*, III, 24, (febrero de 1934).

¹⁴ Testimonio escrito de don Raúl GONZÁLEZ, respondiendo a un cuestionario que recogimos de SUREDA, B. y VALLESPÍR, J.: “Un proyecto de investigación utilizando los testimonios personales” en *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*. Actas del II Coloquio de Historia de la Educación. Valencia, 1983.

Por toda la provincia se crearon Centros de Colaboración durante el 2º bienio republicano, centrados especialmente en torno a la práctica de lecciones modelo, seguidas de la discusión correspondiente. El intercambio de material pedagógico y las excursiones fueron otros recursos obtenidos a través del Centro. Asimismo fueron dotados con Bibliotecas escolares de las Misiones Pedagógicas. Basándonos solamente en datos de prensa, observamos ciertas diferencias entre zonas en que la ingerencia del Inspector fue constante y zonas en que los centros llegaron a funcionar con una cierta organización interna. Los Centros de Colaboración Pedagógica de los que tenemos constancia están reflejados en el cuadro II:

Cuadro II: CENTROS DE COLABORACIÓN PEDAGÓGICA CREADOS EN LAS DIVERSAS ZONAS DE INSPECCIÓN

ZONA	INSPECTOR	CENTRO	FECHA
1a.	A. Couceiro	Ourense	7-II-34
3a.	M. Macceda	Baños de Molgas	12-VII-34
		Vilar de Barrio	9-XI-34
		Maceda	9-XII-34
		Alariz	18-I-35
		X. de Ambía	26-I-35
		Paderno-Taboadela	15-II-35
4a.	Antonia Ortiz	Ribadavia	II-35
		Cenlle	II-35
		Leiro	II-35
5a.	María Cid	Carballiño	12-V-35
		Maside	12-V-35
		Irixo	12-V-35
6a.	Aurora Maceda	Celanova	31-X-34
		Freás de Eiras	23-X-35
7a.	Alfonso Iniesta	Xinzo	18-I-35
		Porqueira	6-VIII-35
9a.	Matilde Camacho	Castro Caldelas	24-XI-35
10a.	Lucía Lucha	Lobeira	20-VI-34
		Lovios	8-V-35
11a.	Plácido Castro	Barco	II-35
12a.	Vacante	Viana	4-XI-34
		A Gudiña	4-XI-34
		A Mezquita	4-XI-34
		V. de Conso	10-XI-34

La preparació dels mestres i la Normal de Tarragona

**M. Josepa Figueras i Serrano
Joan Teixidó i Ribera**

La República representà, encara que ja s'hagués gestat anteriorment, un afany d'alliberament de la societat, que, entre altres actuacions, quedà plasmat en una renovació de l'ensenyament. Les primeres actuacions es manifestaren en una reforma radical de la legislació escolar.

El tarragoní Marcel·lí Domingo, mestre i ministre d'Instrucció Pública, deia:

«El programa de una República democràtica con relación al problema de la enseñanza queda contenido en este precepto: La escuela única, sistemáticamente equivale a abrir paso al talento. A borrar la desigualdad más irritante, más injusta, más perturbadora que existe, la desigualdad ante la cultura.»¹

Un altre tarragoní, el conseller de Cultura Ventura Gassol, que s'havia dedicat a l'educació dels infants amb diverses activitats, també escrivia:

«A Catalunya, com a tot l'Estat, el primer ciutadà ha d'ésser el mestre.»²

Aquestes citacions són prou eloqüents per esperar una millora substancial en l'ensenyament, que es traduí en un augment de la demanda escolar, conseqüència del nou clima creat pels mitjans governamentals mateixos. Les reformes anaren dirigides a aconseguir un fort estament primari sacralitzant la figura del mestre. Conseqüent amb aquests criteris, el Ministeri d'Instrucció Pública elaborà un decret que prohibia fer

¹ DOMINGO, M. *La escuela en la República, la obra en ocho meses*. Ed. Aguilar. Madrid, 1932, pàg. 7.

² *Bulletí dels Mestres*, 15 de gener de 1934.

classe a totes aquelles persones que no tinguessin el títol de Magisteri, amb l'excepció dels nuclis de població inferiors a mil habitants. Aquestes poblacions que el 12 d'abril de 1931 no votaren la República foren objectius que es proposaren els republicans i, en paraules de Rodolf Llopis, director general de Primer Ensenyament:

«Había que sacudir la modorra de esa España rural. Había que conquistarla para la República. Nosotros íbamos a intentar esa conquista con la Escuela Nacional.»³

La funció del mestre, segons Francisco Giner de los Ríos, ministre d'Instrucció Pública, era la següent:

«Es, ese problema del personal, uno de los más grandes de la educación. El maestro no representa un elemento importante en ese orden, sino el primero por no decir el todo. Dadme el maestro y os abandono la organización, el local, los métodos materiales... él se dará arte para suplir las insuficiencias.»⁴

Paraules semblants són les que diu el subsecretari del Ministeri d'Instrucció Pública en les seves memòries, l'any 1935:

«Al llegar la República con sus modos libres e inundar las escuelas con maestros jóvenes... si lo fundamental en la escuela era el maestro, la República aspiró no sólo a levantar las paredes del edificio escolar sino a darle un alma, un educador que interpretase con lealtad la difícil misión que se le encomendaba.»⁵

Però no només en els estaments estatals es fa palesa aquesta visió. L'ajuntament tarragoní, per mitjà de la Comissió Municipal de Cultura, edità el llibre *El Problema Escolar a Tarragona*,⁶ on es diu, a la pàg. 9, que un dels principals problemes que s'han de resoldre és el de la cultura. De tot això es dedueix que la forma de sortir d'aquesta situació era canviant la formació dels mestres i, per tant, transformant les normals. El senyor Llopis deia que els moments històrics de les normals velles ja havien passat, s'havien de modificar i convertir en autèntics centres de formació professional.

Per entendre les conclusions a les quals havien arribat els personatges anteriorment citats sobre la preparació tècnica dels mestres, fem una breu ressenya històrica.

Fins l'any 1914 els mestres havien estudiat segons la Llei Moyano, que legislà l'obligatorietat de crear una Escola Normal a cada capital de província. És a partir d'aquest any, que es crea l'anomenat Pla de 1914, els estudis del qual duraven quatre anys. No es necessitava el títol de Batxiller per ingressar a la Normal. Per matricular-s'hi, calia haver complert quinze anys, no patir cap malaltia contagiosa i ésser aprovat

³ MOLERO PINTADO, A. *La reforma educativa de la 2a. República Española. Primer Bienio*. Ed. Abierta/ Santillana. Madrid, 1977, pàg. 95.

⁴ CARBONELL, J. *L'Escola Normal de la Generalitat*. Edicions 62. Barcelona, 1977, pàg. 21.

⁵ SAMANIEGO M. *La Política Educativa de la 2a. República*. Madrid, 1977.

⁶ Comissió de Cultura. Ajuntament de Tarragona. *El Problema Escolar a Tarragona*. Tarragona, 1932, pàg. 9.

a l'examen d'ingrés. Les proves d'accés eren molt simples i molt poc orientadores envers la selecció de l'alumnat. El Pla de 1914 es caracteritzava pel caire, encara, exclusivament doctrinal, els aspectes d'instrucció cultural i l'acumulació de coneixements primer sobre els aspectes tècnics i els qualitatius de la formació pedagògica del mestre. El pla d'estudis no contenia cap assignatura de metodologia ni didàctica. Tot això feia que l'ensenyament es limités a uns continguts d'ampliació de coneixements. En haver finalitzat els quatre cursos, es passava una revàlida. L'accés a l'ensenyament oficial es feia a través d'oposicions.

En valorar la situació dels estudis de Magisteri, M. Antònia Muñoz deia:

«En la Escuela Normal no se atiende a explicar la vocación profesional por ser pocos los estudios especializados. Buena falta de especialización nos da el hecho de que el grado de Bachiller Universitario equivale al título de Maestro con el aditamento de dos años de práctica en una escuela nacional y el haber aprobado la asignatura de Pedagogía.»⁷

Convençuts que el mal principal de l'escola era degut als estudis de Magisteri, i conseqüents amb aquesta idea, els polítics crearen l'any 1931 el Pla professional, el qual tingué una acollida favorable entre els diversos estaments de l'ensenyament. Mestres que havien acabat els estudis amb el Pla de 1914 o l'havien iniciat, anaren a fer els nous estudis del Pla professional. Per a ells havia arribat l'hora de la dignificació del Magisteri. Això són alguns testimonis que ens han arribat personalment, oralment o per escrit:

«Nosaltres vam començar els estudis de Magisteri, el Pla professional, pensant que per mitjà d'ell renovariem la societat.»⁸

«Els que avui hem travessat el dintell de la carrera del Magisteri, cal que ens fem càrrec de la nostra responsabilitat davant la pàtria. En una data no molt llunyana se'ns posarà a les nostres mans una nova generació que constitueix l'orgull i l'esperança de l'avui.»⁹

El canvi del Pla d'estudis del Magisteri s'utilitzà per eliminar professors: en sobraven en unificar-se les normals de nois i de noies. Per solucionar-ho favorablement, es van jubilar els professors que, per edat, malaltia o preparació científica deficient, eren una mena de «destorb» per aplicar la reforma. Ho feren amb unes condicions econòmiques prou bones.

L'ingrés en aquest Pla es feia per mitjà d'un examen-oposició a un nombre determinat de places, en acabar els estudis, l'accés al cos docent oficial era directe per a tots els que aprovaven l'any de pràctiques i l'examen final de conjunt. Durant l'any de pràctiques regentaven una secció de graduada amb plena responsabilitat i amb un sou d'entrada al Magisteri Oficial.

⁷ MUÑOZ RUIZ, M. *Revista de Pedagogia*, agost de 1931, núm. 16.

⁸ Conversa personal, agost de 1980.

⁹ BORONAT, J. *Revista Cossetània*, 1 d'octubre de 1934, núm. 22, pàg. 33.

La Normal de Tarragona

Inspirats en les idees dels homes il·lustrats de començament del segle passat, els quals veien en l'educació del poble un mitjà per a la implantació de la democràcia, i malgrat que la burgesia progressista només va aconseguir el poder en tres ocasions, es crearen les escoles normals.

El 1843 es fundà l'Escola de Mestres de Tarragona. Es va establir a l'ex-convent dels pares franciscans. Fou suprimida el 1849.¹⁰ El 1863 fou annexionada a l'Institut i hi romangué fins al 1911, pràcticament fins a la creació de la nova escola. Durant aquest principi de segle la matrícula va oscil·lar entre 28 alumnes, l'any 1905, i 138 alumnes, l'any 1910. Disminuí considerablement els tres cursos següents, i es mantingué en 24 alumnes.

El 10 d'octubre del 1913 es creà l'Escola Normal, amb la condició que l'Ajuntament facilités els locals i la Diputació es fes càrrec de les despeses. La Normal de noies s'instal·là a l'antic ajuntament del carrer Major, la de nois s'instal·là a la plaça dels Infants.

S'expedien, segons els estudis realitzats, els títols següents:

- Mestre de Grau Elemental.
- Mestre de Primer Ensenyament.
- Mestre de Grau Superior.

L'alumnat es dividia en dos grups: els alumnes oficials i els no oficials; aquests darrers eren els més nombrosos.

L'Escola Normal de noies passà a ésser l'Escola Normal d'ambdós sexes en implantar-se, el 29 de setembre de 1931, l'Escola Normal única com a conseqüència de la coeducació.

L'any 1931 es creà el Pla professional, que convisqué amb l'anterior Pla, anomenat «cultural». El Pla republicà dignificava els estudis de Magisteri i els col·locava al rang que els pertocava.

Els canvis socials produïts lògicament havien de crear enfrontaments, que es manifestaren en tensions contínues, i alguns cops violentes, que hagueren d'assumir el Claustre, per un costat, i els alumnes, per un altre. La premsa de l'època contínuament se'n feia ressò, i les actes del Claustre així ho reflecteixen.

Les controvèrsies se centraren, sobretot, en:¹¹

1. La manera de conduir la democratització a l'escola. Així, els mestres del Claustre s'acusaren de no voler acceptar el que havia significat el canvi polític en el plantejament de les relacions d'autoritat que hi havia d'haver a l'escola, tant dels càrrecs directius envers els altres professors com dels professors amb els alumnes. Les discussions en aquests sentit foren dures.

¹⁰ SANSÇCAPDEVII, A, *prev. Les antigues Institucions Escolars de Tarragona restaurada*. Institució Patxot. Barcelona, 1929, pàg. 203.

¹¹ FIGUERAS, M. J., TEIXIDÓ, J. *Aspectes significatius de la Història de l'Educació. El primer terç del segle XX a Tarragona*. Departament d'Ensenyament. Tarragona, març de 1987.

2. La participació dels estudiants en el Claustre. Es va crear l'Associació d'Alumnes, la qual s'havia d'enfrontar sovint amb la direcció del centre per problemes d'aprovació d'estatuts, de representativitat...

3. L'ensenyament de la religió. Aquest tema sembla que no portà gaires conflictes, ja que en «no procedir l'ensenyança a les noves normals», es va decidir consultar la qüestió als alumnes.

4. La catalanització. Com que era una conseqüència ideològica de la Generalitat republicana, s'implicaren qüestions de caire personal entre els membres del Claustre: no solament es debateren idees, sinó postures molt fortes de cadascú, a les quals s'afegiren les actituds mentals de domini històric d'una llengua sobre una altra.

5. Coeducació. Malgrat la filosofia de l'escola unificada —que, entre altres coses, significava la no discriminació de sexes— d'implantar la coeducació a les escoles normals, va dependre en part dels professors que es dugués a terme. Fins i tot a l'agost de 1934 una Ordre ministerial prohibia la coeducació a les escoles d'ensenyament primari, i es va pretendre que aquesta norma arribés a les normals. No va ésser així, però la polèmica s'imposà. Alguns sectors de la premsa tarragonina atacaven determinades professores de la Normal i les acusaven d'atemptar contra l'honestedat i la moral.

Educació i Cultura
(UIB) núm. 8-9, 1990-91
Miscel·lània

La información vocacional como herramienta fundamental en el desarrollo vocacional del joven

Maria Teresa Adame Obrador

“la actividad del sujeto consiste siempre, a partir de las informaciones extraídas del medio ambiente, en construir y transformar las representaciones -representaciones del mundo social/profesional y representación de sí mismo- y coordinarlas a fin de dar lugar a las preferencias y proyectos”. (Holland, 1973).

El desarrollo vocacional a lo largo de la vida (career development) necesita ser planificado, y ello es especialmente importante en el caso de los jóvenes, en tanto que deben adaptarse a la complejidad y variabilidad del mundo profesional.

Mediante la sucesiva toma de decisiones guían su propia incorporación a la vida social y laboral. Al decidir han de contar con muchos factores tanto personales como sociales: han de valorar sus preferencias e intereses, sus capacidades y habilidades, valores, rasgos de personalidad, etc. De la misma forma, necesitan conocer los requisitos y características de las tareas hacia las que se orientan, y saber ubicarlas en un contexto social. Todo ello les permitirá juzgar futuras alternativas y definir sus propios objetivos profesionales, culturales y vitales.

No obstante, el conocimiento que los jóvenes tienen sobre la realidad al tomar decisiones es, en la mayoría de los casos incompleto, distorsionado y confuso. Es en este proceso, donde juega un papel importantísimo el tema de la Información, elemento primordial para el conocimiento de la realidad (social, laboral, económica y educativa).

Un pobre manejo de la información lleva a la persona a permanecer aislada, marginada, vacía de argumentos, de posibilidades para elegir y calcular riesgos; en definitiva, supone el desconocimiento de las múltiples opciones, ayudas y dificultades que el medio le presenta para orientar y dirigir sus intereses vocacionales y profesionales y, consecuentemente, poder preparar proyectos personales realistas.

De ahí que, el estudio de la información vocacional sea un aspecto básico del proceso de desarrollo vocacional, en cuanto a que es uno de los factores que interviene en dicho proceso, y que contribuye a la consecución de la madurez por parte del individuo, encaminada a una toma de decisiones realistas y eficaces para consigo mismo y respecto a la situación ambiental en que se halla.

La situación escolar

Durante su paso por la escuela, los niños y jóvenes se van creando la imagen de aquello a lo que pueden aspirar de mayores. La autoimagen se va construyendo desde la infancia, así como los recursos para hacerla realidad.

No obstante, en la formación de estas expectativas vocacionales no interviene de forma exclusiva la escuela, sino que la familia, el grupo de pertenencia, el entorno sociocultural en general, los medios de comunicación de masas, etc., juegan también un papel fundamental. Por su parte, el sistema escolar se convierte en un importante mediador como agente de interacción inicial. Siguiendo la argumentación de J. Planas (1989), "la escuela es la institución social encargada de medir, de manera "objetiva", las capacidades de los individuos, además en un momento decisivo del desarrollo de su personalidad".

La escuela, en su tarea orientadora, es una fábrica de expectativas; las consolida y las hace crecer o menguar; las produce en abundancia y en un amplio abanico (G. Franchi, 1988).

Nuestro sistema educativo no trata, desgraciadamente, el tema de la información tal y como sería deseable, por lo que la persona tiene pocas posibilidades de realizar un análisis experimental y encauzar de forma adecuada la información recibida.

Gran parte de nuestros alumnos se encuentran en una situación difícil y en desventaja ante un acto tan importante para su futuro y el de la sociedad, como el de la toma de decisiones. Esta, se convierte en un hecho aislado, al azar y lleno de ansiedad cada vez que han de elegir entre distintas opciones, así por ejemplo: el paso de un ciclo a otro, la elección de asignaturas optativas, la realización de unos estudios determinados, la elección de una carrera, la incorporación al mundo del trabajo, etc.

La información vocacional adquiere un papel relevante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje debido no tanto al aumento y complejidad de los nuevos empleos y profesiones como a la gran diversidad del tipo de formación que les corresponde (RIVAS, F. y GIL, JM. 1990)

Por otra parte, nuestro sistema escolar se ha centrado, durante mucho tiempo, de forma casi exclusiva en el rendimiento académico relegando la elección de estudios a un aspecto administrativo o burocrático desvinculado de lo psicológico.

En este contexto, nuestro sistema escolar se ha centrado, durante mucho tiempo, de forma casi exclusiva en el rendimiento académico, relegando la elección de estudios a un aspecto administrativo o burocrático desvinculado de lo psicológico.

En este contexto, es función de la escuela proporcionar a todo estudiante los medios necesarios para que desarrolle su conducta vocacional de forma libre y responsable.

Un primer paso, en este sentido, -recogido por la Dirección General de Renovación Pedagógica, 1990- bien pudiera ser el propuesto por el MEC en su Reforma del Sistema Educativo, donde se contempla la creación de Departamentos de Orientación a partir del curso 1987/88 para centros de EEMM, y en el curso 1988/89 para los de EGB. La orientación es considerada como un derecho de todo alumno, la cual "consiste en la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida". Esta intervención psicopedagógica no recae única y exclusivamente en dichos Departamentos de Orientación, sino que debe tener continuidad en la función tutorial -dentro del propio centro escolar- y, en la ayuda externa al centro proporcionada por los equipos interdisciplinares de sector.

Por otro lado, las funciones de orientación, apoyo educativo e intervención psicopedagógica especializada deben tener cabida en el currículo, "entendido éste como oferta educativa integral, dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la personalidad de los alumnos, y, por ello mismo, además, oferta personalizada" (MEC, 1990).

La información vocacional como elemento importante en el desarrollo vocacional, debiera suponer una tarea de fuerte colaboración entre la escuela y la familia, en primer lugar, los medios de comunicación social, la administración, las empresas, las instituciones culturales y formativas del entorno, etc. con el objeto de ofrecer a nuestros alumnos las herramientas necesarias para optar de manera realista, libre, eficaz y responsable en sus elecciones.

La información vocacional

A fin de enmarcar o delimitar el campo de la información vocacional, algunos autores españoles han tratado el tema de la siguiente manera:

Siguiendo a M.L. Rodríguez (1987), informar racionalmente consiste en transmitir al alumno la situación real respecto a tres áreas fundamentales: en primer lugar, información académica, el sistema educativo y las oportunidades que de éste se derivan; en segundo, información profesional y ocupacional sobre la situación del mundo del trabajo, profesiones al alcance y la prospectiva laboral futura de la comunidad y del país, en definitiva, conocer el mundo del trabajo; por último, información personal y social de cara a dar el máximo de facilidades y datos objetivos sobre las propias potencialidades del alumno como futuro trabajador -conocerse a sí mismo.

J.L. Gil y F. Rivas (1990), tratan la información vocacional como proceso de adquisición de conocimientos significativos del individuo, que se encuentra inmerso en un plan de asesoramiento conducente a conseguir una madurez vocacional que le permita tomar decisiones realistas y eficaces para él. Tratan, pues, la información como un aspecto básico en el proceso de desarrollo vocacional.

R. Bisquerra (1990), por su parte, entiende que la información profesional es uno de los elementos esenciales de un programa de orientación vocacional. Recoge bajo el término de información profesional todo lo referente a estudios, carreras, profesiones, centros de formación, mercado de trabajo, etc. que un sujeto necesita conocer en el proceso de elegir profesión. Es decir, incluye información académica y profesional.

De todo lo anterior, se deduce que, en el proceso de información vocacional, se debe potenciar la adquisición de información por parte del sujeto, de modo gradual y acumulativo, de manera que ésta pueda ser encauzada de forma adecuada en los momentos de toma de decisión.

Para J.M. GIL (1988), la información debe ser precisa, auténtica y objetiva. El alumno tendrá que organizar e interiorizar esta información para ser capaz de adaptar decisiones sobre aquellas opciones que le ofrece la sociedad.

La captación de la información vocacional por parte del sujeto, pasa generalmente por tres fases: una primera donde la información es recogida de forma pasiva, sin propósito alguno; otra, en el momento en que el sujeto empieza a seleccionar la información de acuerdo a posibles perspectivas de futuro; y, por último, el momento de adecuación de la información -escogida, seleccionada y analizada- respecto a su propio autoconcepto. Es el momento en que se realiza el contraste entre el conocimiento de uno mismo (subjetivo) y el de la realidad (objetivo), esta comparación es fundamental en la toma de decisiones eficaces.

Los profesionales del asesoramiento deben definir las opciones posibles en cada etapa del proceso, y trabajar los procedimientos que permiten la recogida, interpretación, análisis y utilización de la información con el objeto de ayudar al alumno a manejar toda esa información para tomar su propia decisión.

Si nos centramos en las funciones básicas del asesor vocacional, éste debería (Jones, 1984):

— Dar soporte a los adolescentes en transición que necesitan información respecto a sí mismos, a su medio vocacional próximo y futuro.

— Ayudar a formular planes responsables.

— Favorecer la toma de decisiones que afectan a su desarrollo personal y profesional.

Por último, siguiendo los planteamientos anteriores, cabe descartar la consideración de la información vocacional como si de un hecho puntual o aislado se tratara, mas bien, constituye un aspecto fundamental en el desarrollo vocacional que debe trabajarse a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje por el que pasa todo alumno ya desde el principio de su escolaridad, y ello a través de un adecuado planteamiento curricular en los centros escolares. Esta labor del asesoramiento vocacional contribuirá a facilitar a nuestros estudiantes la toma de decisiones vocacionales madura -donde integren su propio conocimiento con el del medio en el que se hallan-, lo cual les permitiría preparar adecuadamente los itinerarios de transición que marcan el paso de la escuela al mundo laboral.

Medios para la información vocacional

J.M. Gil (1989) plantea que la información vocacional va evolucionando en sus formas de intervención, debido básicamente a dos aspectos: de una parte, las continuas

informaciones sobre la crisis de empleo, las dificultades de inserción profesional, ello ha creado una situación de angustia y ansiedad en nuestros jóvenes, propiciando que los medios de comunicación traten de forma continua el tema, facilitando información, pero a la vez reforzando esa situación de inseguridad del estudiante. El segundo aspecto se refiere a las sucesivas innovaciones tecnológicas que se están produciendo en los últimos años, fundamentalmente en el mundo audiovisual e informático.

En cuanto a la aplicación de las nuevas tecnologías a la información vocacional, decir que, gracias a un uso cada vez más difundido en los últimos años de los sistemas informatizados de orientación e información, este sector profesional tienen mayores posibilidades de abordar el contenido y proceso de elección de una carrera. En este campo cabe distinguir entre sistemas exclusivamente informativos y sistemas interactivos.

Los sistemas exclusivamente informativos, dentro de las nuevas tecnologías, permiten al sujeto recibir una información preciso sobre la oferta informativa que le ofrece un determinado banco de datos. El material impreso o audiovisual puede llegar a grandes cantidades de público en cualquier momento, pero su carácter lineal no le permite abordar de forma diferenciada las necesidades y particularidades específicas de cada estudiante.

Por su parte, los sistemas interactivos son aquellos que demandan la participación del sujeto invitándole a definir su propio perfil, intereses, formación, etc. Este sistema puede ser utilizado con bajo costo por muchas personas, permitiendo adaptar el tratamiento a las necesidades individuales.

Finalmente, con el fin de obtener una visión global de cuáles son los medios más apropiados en la información vocacional, es importante conocer el inventario de Kunze (1982), donde se clasifican los medios según un continuum que abarca desde la experiencia vivida hasta las representaciones verbales más o menos abstractas:

1. Medios que implican contacto directo con situaciones profesionales:
 - Actividades profesionales en trabajo ocasional, a tiempo parcial, etc.
 - Stages pre-profesionales con duración limitado.
 - Observación directa (visitas).
2. Medios que implican la simulación de roles de situaciones y profesionales:
 - Iniciación mediante actividades simuladas.
 - Representación de roles.
3. Medios que suministran informaciones elaboradas en función de necesidades y demandas específicas de los individuos:
 - Obras elaboradas según los procedimientos de la enseñanza programada.
 - Medios audiovisuales.
 - Programas informáticos.
 - Obras diversas que suministren información global o monográfica: guías, carteles, folletos, etc.

Referencias bibliográficas

BISQUERRA, R (1990) *Estudios y profesiones* PPU. Barcelona.

FRANCHI, G (1988) "Transformaciones y nueva centralidad de la escuela: apuntes

- para una discusión". En PLANAS, J (1989) "Itinerarios de transición" Cuadernos de Pedagogía, 174.
- GIL, JM (1988) "La información vocacional y profesional en el asesoramiento: revisión y propuesta de acción". En RIVAS, F. et al. *Estudios de Psicología Vocacional*. Nau Llibres. (1988). Valencia, p. 357-372.
- GIL, JM (1989) "*La información vocacional y profesional en el proceso de asesoramiento: propuesta de intervención en secundaria* Tesis doctoral. Facultat de Psicologia. Universitat de València. València.
- GIL, JM - RIVAS, F (1990) *La información vocacional en el proceso de asesoramiento de los estudiantes de secundaria*. Col. Acció Psicopedagògica. Conselleria de Cultura, Educació y Ciència. Generalitat Valenciana. València.
- HAYES, J -HOPSON, B (1982) *La orientación vocacional en la enseñanza media*. Oikos-Tau. Barcelona.
- HOLLAND, J (1973) *La elección vocacional. Teoría de las carreras* Trillas. México.
- JONES, A (1984) *Counseling adolescents, school and after*. En RIVAS, F (1988) *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento* Morata. Madrid.
- KATZ, MR (1988) "Informatización de la orientación vocacional y sistemas de información sobre el empleo" Revista Perspectivas, vol. XVIII, nº 4, 68. UNESCO. p. 545-557.
- MEC (1990) *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid.
- PLANAS, J (1989) "Itinerarios de transición". Cuadernos de Pedagogía, nº 174, p. 16-18.
- RIVAS, F (1988) *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Morata. Madrid.
- RODRIGUEZ, ML (1987) *Fonaments i prospectives de l'orientació professional a Catalunya*" Laertes. Barcelona.
- WATTS, AG (1988) "*La evolución de la orientación vocacional en la escuela*" Revista perspectivas, vol. XVIII, nº 4, 68. UNESCO. p. 499-507.

El llibre infantil com a sistema de comunicació: les aportacions de la pedagogia sistémico-cibernética

Ramon Bassa i Martín

El llibre infantil i les ciències de l'educació

La hipòtesi de partida d'aquest escrit és que el llibre per a infants o llibre infantil, englobat dins l'anomenada literatura infantil o juvenil, té un paper educatiu, i que aquest paper educatiu el converteix en un possible objecte d'estudi de les ciències de l'educació.

El llibre infantil és un clar exemple de transmissió d'idees, de valors, de visions del món. Des del moment en què es converteix en objecte-transmissor i va destinat a un receptor —en aquest cas, el nin o l'adolescent—, duu un missatge immers. Missatge que té un contingut educatiu —explícit o latent—, que podem descobrir, estudiar i analitzar, des d'una contextualització teòrica provinent de les ciències de l'educació. Per això,

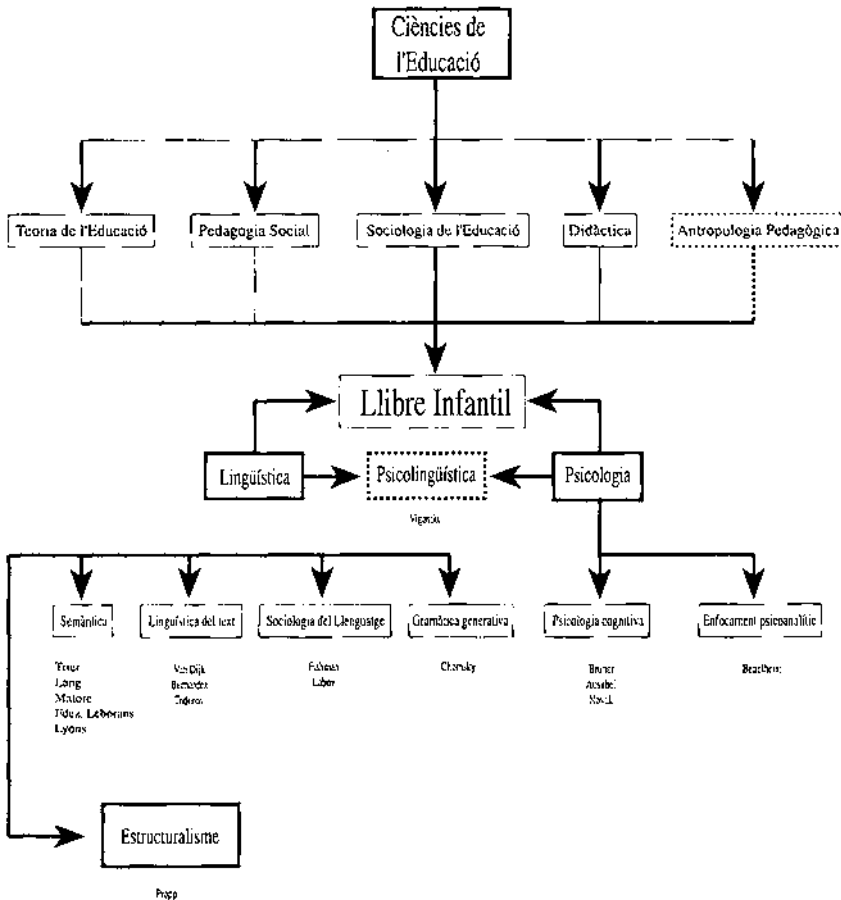
«el procés d'aprenentatge de patrons conductuals, per ser educatiu, ha de ser la dinàmica plasmació d'una forma desitjable, a través d'un conjunt finit d'accions i interaccions relacionades que s'estableixen durant l'esmentat procés. La vàlua del patró no pot menystenir ni l'agent, ni la forma realitzada, ni l'ideal director de l'acció.» (ESCÁMEZ 1983: 7).

Aquest és el repte educatiu del llibre infantil, sense menystenir l'agent, ni la forma realitzada, estudiar l'ideal director de l'acció, que anomenaré el «pensament pedagògic del llibre per a infants».

El llibre és un dels productes dels fets de viure en societat i posseir una cultura i un llenguatge. És possible per la «humanitat», o per la «personització» —terme que empra

A. SANVISENS (1987: 131)—, i per tant, un objecte d'estudi des de la perspectiva de les ciències de l'educació, en el sentit que viure en societat implica també tenir unes pautes de conducta, uns valors implícits i explícits, unes formes socials d'organització, una transmissió cultural, una acció en el temps i en l'espai, en definitiva, també una forma d'educació.

Així doncs, d'entre les diverses ciències de l'educació n'hi ha algunes —des d'una visió de l'antropologia pedagògica, de la teoria de l'educació, de la història de l'educació, de la pedagogia social o des de la sociologia de l'educació— que, pel seu desenvolupament teòric, permeten ser aplicades a l'estudi del llibre infantil com a objecte i subjecte d'educació. Ara bé, fins ara aquestes concepcions teòriques no s'han aplicat d'una forma global i interdisciplinària per analitzar el llibre per a infants. El propòsit d'aquest article és fer-ho així: mostrar com es conjuguen els diversos aspectes, els elements i les funcions del llibre per a infants en la teoria educativa general de les ciències de l'educació. (Vegeu el gràfic núm. 1.)



Gràfic 1. Aportacions epistemològiques per a l'estudi del llibre infantil i juvenil.

Per una altra part, no és gens estrany, sinó al contrari, que un tema sòcio-educatiu concret com el llibre es pugui estudiar des de diverses disciplines. La imbricació cultura-societat-educació requereix un enfocament interdisciplinari perquè es pugui copsar i interpretar en la seva complexitat. I el llibre és un d'aquests elements que poden ser objecte d'aquest estudi interdisciplinari, ja que tot llibre pretén una comunicació: s'escriu per dir alguna cosa —un missatge, implícit i explícit—, i aquest missatge està relacionat amb la realitat social i cultural que envolta l'agent emissor. Encara que també cal afegir, segons observa J. SARRAMONA (1983: 58), que: «el camp d'investigació sobre la funcionalitat dels diferents canals de comunicació queda obert a noves perspectives si en lloc de parlar d'«eficàcia» en abstracte, es contemplen com a estructuradors dels missatges i se supera la vella consideració de simple suport». D'aquí la necessitat d'estudiar l'estructuració —lèxica, conceptual i sociològica— del missatge del llibre infantil, i del llibre infantil català en el nostre cas concret.

Les aportacions de la pedagogia sistèmico-cibernètica

L'elaboració de l'acció i la intervenció educatives es caracteritza per la complexitat del fenomen educatiu, que segons CASTILLEJO i COLOM (1987: 40): «es fa patent en el moment de procedir a construir la seqüència d'accions que possibilitaran una acció educativa científicament justificada o, cosa que és el mateix, tecnològicament configurada».

Per tant, l'aportació principal de la teoria de l'educació des d'una perspectiva sistèmico-cibernètica és que possibilita estudiar el procés d'intervenció educativa vist com un sistema complex, i compost per subsistemes de «comunicació» i «interacció», que a la vegada integren altres subsistemes (sistema emissor, receptor...) (CASTILLEJO i COLOM 1987: 41). On vull arribar amb aquesta argumentació aplicada al nostre cas? Doncs, al punt que, si aconseguim analitzar quins són els principals elements que formen els subsistemes de comunicació i interacció, podrem entendre la «matriu de les interrelacions», que ens duran a veure com s'utilitzen com a «matrius de decisions» pedagògiques. És a dir, ens permetrà estudiar no només la intenció, sinó també l'acció educativa, des d'una perspectiva global, i no en compartiments tancats o allunyats de tota necessària connexió amb la realitat, o amb l'acció. Això, aplicat al llibre infantil i juvenil, consistirà a estudiar el pas d'una «matriu de les interrelacions» més descriptiva, a la configuració d'un possible model, o «matriu de les decisions», que reflectirà el que anomèn pensament pedagògic (desenvolupat a BASSA 1989).

L'acció, és clar, l'acció educativa, passa a ser l'eix al voltant del qual gira la intervenció sòcio-educativa. Aquesta acció és comunicació i, per tant, un objecte d'estudi de la pedagogia sistèmico-cibernètica.

La importància de l'estudi de l'acció educativa s'ha vist incrementada al nostre país des de perspectives diverses: la pedagogia social, la sociologia de l'educació, la investigació-acció, etc., però amb molts de punts complementaris. Així, l'enfocament de la investigació-acció pens que es pot considerar una metodologia pràctica de l'aplicació de la perspectiva sistèmico-cibernètica, tal com ho han vist autors com AMEGAN et al. (1981: 148), quan diuen:

«Encara que la investigació-acció no tingui una metodologia pròpia, per la naturalesa dels problemes que aborda generalment, com també pels fins que persegueix, un enfocament de concepció sistèmica li convé més que qualsevol altre.»

O també G. GOYETTE i VILLENEUVE (1983), responsables d'un programa de formació d'ensenyants per a la investigació-acció, quan constaten que l'enfocament sistèmic «que privilegia la identificació d'un major nombre de variables, com també la naturalesa de la dinàmica que mantenen entre elles, concorda millor amb els objectius del seu programa.» (GOYETTE i LESSARD-HÉBERT, 1988: 141). Altres autors comentats per GOYETTE i LESSARD-HÉBERT (1988), com CLAUDIA i GÉLINAS (1982), BOUCHARD et al. (1984), VAILLANCOURT (1981), A. MORIN (1984) o LE MOIGNE (1977) també estan d'acord a utilitzar el paradigma sistèmic per a les seves recerques d'investigació-acció.

LESSARD-HÉBERT (1984) arriba a afirmar que l'enfocament sistèmic els permet «operacionalitzar amb metodologies diverses, que és possible situar en el pla tècnic de la investigació, dins dues tendències: les metodologies quantitatives i les metodologies qualitatives de recollida i anàlisi de dades». Vista aquesta amplitud de la teoria sistèmico-cibernètica, que compartesc, m'ha semblat útil i fins i tot necessària la inclusió d'una reflexió sobre les aportacions sistèmico-cibernètiques utilitzables per a la comprensió de tota acció educativa i, en el nostre cas en concret, del llibre per a infants.

Ja les primeres aportacions utilitzables són les que fan referència al fet que l'educació és un sistema, que la societat es pot estudiar com a sistema social i que el sistema educatiu és un subsistema del sistema social (SANVISENS 1973. COLOM 1975, 1976, 1979. SARRAMONA 1983). Aquestes ja clàssiques tesis ens permeten avançar des d'una determinada posició i un bagatge teòric per entendre i delimitar que el llibre per a infants és un element del sistema educatiu, com un membre més dels mitjans de masses, ja que «l'escola amb el temps ha arribat a ser solament una part del sistema educatiu. L'escola no és més que un subconjunt d'una entitat educativa total molt més àmplia que comprèn la família, els mitjans de masses, el medi de vida, de treball, les relacions de convivència, etc.» (COLOM 1976: 380).

També la concepció del sistema educatiu com a sistema socio-cultural ens permet, d'acord amb A. SANVISENS (1973: 245-275), estudiar les interrelacions amb tots els processos socials i culturals (lingüístics, artístics, científics, tècnics...). Així, el llibre, i, amb més motiu, el llibre per a infants, com un element socio-cultural i un element educatiu que és, permet que l'estudiïm tant des del sistema educatiu com des de la pertinença al sistema socio-cultural.

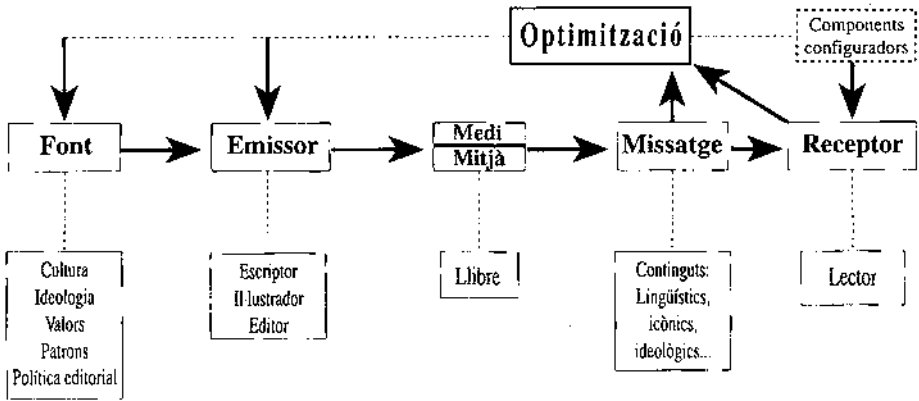
Ara bé, no es pot estudiar el llibre per a infants fora del seu paper com a part del sistema educatiu informal. El llibre infantil d'imaginació no pertany a l'esfera escolar, sinó a la de l'educació informal. Traçant un esquema, tindriem:

SISTEMA SÒCIO-CULTURAL ——— SISTEMA EDUCATIU
 SISTEMA EDUCATIU INFORMAL
 MITJANS DE MASSES- ——— LLIBRE INFANTIL D'IMAGINACIÓ

El llibre com un sistema de comunicació

A continuació podem explicitar la manera com amb l'enfocament sistèmicocibernètic tenim una teoria per analitzar el llibre com un microsistema de comunicació propi. El llibre, que pretén establir una comunicació, transmetre un missatge —per aquesta pròpia finalitat expansiva i educativa—, acaba constituint-se en un sistema específic dels mitjans de comunicació, com altres sistemes de comunicació com ara l'Església o la institució escolar (COLOM 1976: 386-387).

El sistema de comunicació del llibre és un sistema tancat, en la mesura que també poseeix —com el sistema educatiu— capacitat retroactiva, és a dir, la connexió que s'estableix entre la resposta que donen els subjectes en la pràctica lectora i «el paradigma establert per la font possibiliten la capacitat correctora del sistema en la seva posterior acció i d'acord amb els resultats obtinguts.» (COLOM 1976: 387). Els llibres, els autors, els temes, les col·leccions més venudes o més llegides actuen com a reforçador, o corrector en el cas d'un fracàs editorial, del sistema de comunicació del llibre, que és, per tant, un sistema obert «quant a intercanvi d'informació (valors, cultura, símbols, normes...) i d'energia (recursos econòmics, materials, etc.), i tancat quant a la seva autoregulació, tal com és el sistema educatiu» (COLOM 1976: 389). Aquest sistema de comunicació del llibre —i també del llibre infantil— permet, a més a més, que l'analitzin i el desglossin en els elements principals: la font o les fonts, l'emissor, el medi/mitjà, el missatge i el receptor. (Vegeu el gràfic núm. 2, sobre el llibre com un sistema de comunicació.)



Gràfic 2. El llibre com a sistema de comunicació: els elements principals.

Els principals elements del llibre com a sistema de comunicació

1. La font

La font (o les fonts, ja que en el cas de les ciències de l'educació, i també del llibre infantil, l'origen primer es fa quasi impossible d'assignar a una sola causa o un sol focus de generació, ateses la complexitat i l'entrecruament d'elements generadors dins un sistema socio-cultural) forneix l'emissor i es produeix una interrelació dependent entre

font i emissor. És a dir, l'emissor (autor de qualsevol tipus) parteix d'una determinada concepció cultural, ideològica, de valors, de llenguatge, de condicionaments de política editorial, de vivències, de visió antropològica, de creences, de símbols, que el marquen i l'amaren. Aquesta actuació de les fonts no vol significar que hi ha una servil dependència mecanicista o una valoració negativa, sinó que actua en diferents graus d'intensitat i en diferents nivells de profunditat, segons la interrelació de l'emissor amb una societat concreta. Les fonts, a vegades, poden estar ja lluny de l'emissor, però poden continuar actuant. Un dels darrers casos més significatius d'aquesta interrelació font(s)/emissor el tenim en l'escriptor Salman Rushdie, que produeix l'obra des de Londres i en llengua anglesa, però des de fonts d'origen indo-pakistanès i de religió musulmana, amb unes repercussions sobre ambdós estats i sobre els creients musulmans, fins al punt de provocar que una fracció de l'integrisme musulmà representada pel desaparegut *ayatollah* Khomeynî de l'Iran el condemni a mort, perquè el considera blasfem contra la religió. A més a més, hi ha la prohibició que es publiquin els *Versos Satànics* en una sèrie de països amb religió musulmana, com Iran, Pakistan, l'Índia i Egipte, entre altres.

2. L'emissor

L'emissor, és a dir, l'autor del llibre, el que el produeix —tant en la part literària com en la part gràfica (il·lustrador, dissenyador, fotògraf...)— és un altre dels elements que cal tenir en compte en l'estudi del procés comunicatiu del llibre.

En aquest emissor s'ajunten dos aspectes molt difícils de separar: el component configurador personal i el component configurador socio-cultural. Voldria precisar més ambdós components: em referesc al *component configurador personal* com el conjunt de trets que marquen l'apropiació, l'assimilació i les característiques individuals que com a persona concreta té un subjecte físic determinat en un lloc concret. L'existència d'aquests components configuradors personals té un efecte: «l'acció educativa es veu afectada en el sentit d'haver d'adaptar les propostes d'acció a l'estat evolutiu del subjecte, perquè puguin ser admeses a procés.» (CASTILLEJO 1987a: 46).

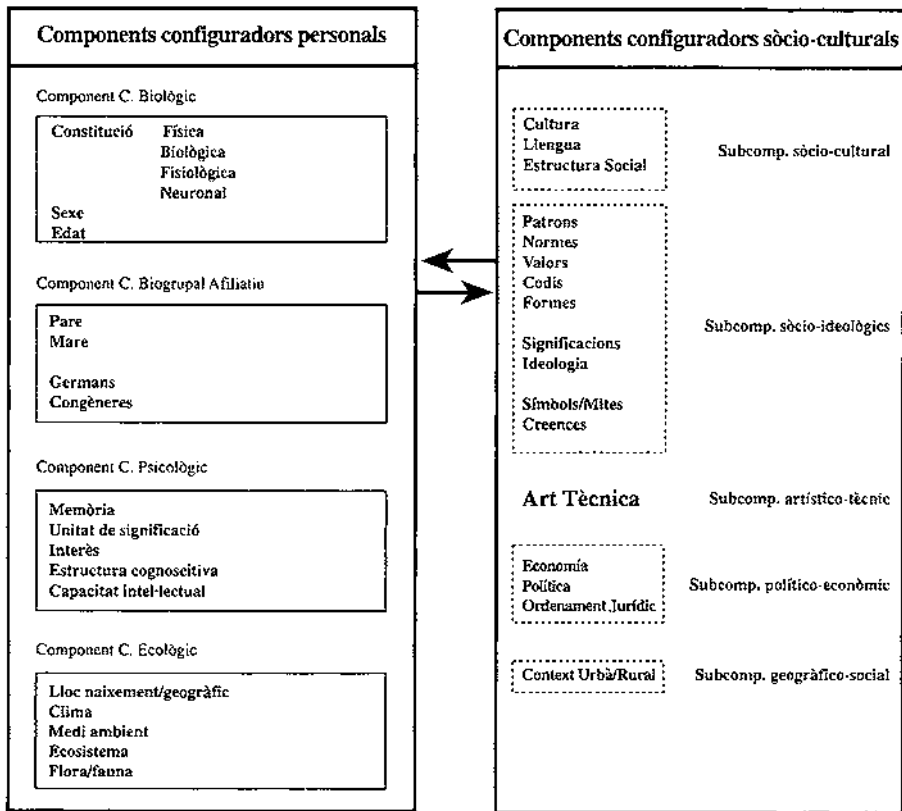
Hi consideraria quatre subcomponents:

- a) El *biològic* (constitució física, biològica, fisiològica, neuronal, sexe, edat...).
- b) El *biogrupal afiliatiu*, o conjunt de trets característics del fet de tenir uns progenitors i de viure amb altres congèneres.
- c) El *psicològic*, o conjunt de trets característics psicològics que configuren un subjecte (la memòria, l'estructura cognoscitiva, la manera com agrupa les unitats de significació, l'interès...).
- d) Un component ecològic format pel conjunt de trets físico-ambientals que condicionen el subjecte pel fet de viure en un espai geogràfic i natural concret, amb un ecosistema propi, un clima, una flora, una fauna, etc.

Els *components configuradors socio-culturals* de l'emissor són el conjunt d'influències i condicionaments que té l'emissor pel fet de viure en una societat concreta i ser-ne membre. El mateix individu, traslladat de petit a un altre sistema socio-cultural, tendria unes altres característiques, encara que tendria la mateixa constitució física, de sexe, d'edat, de capacitat intel·lectual, etc. Podria dir-se que el component configurador

sòcio-cultural condiona —encara que no pot determinar mecànicament— la manera de triar prioritats o el selector de la informació, la codificació i la descodificació.

No oblidem que, com assenyala A. SANVISENS (1983: 174), «la codificació afecta tots els processos d'interacció vital i orgànica, psíquica i social i cultural», i encara remarca que com «a nivell humà la codificació esdevé summament làbil i complexa. Intervenien signes-símbols en diferents nivells d'expressió significativa.» (Vegeu el gràfic núm. 3).



Gràfic núm.3. Elements components configuradors personals i socio-culturals de l'emissor (receptor) del llibre infantil i juvenil.

Entre els components configuradors socio-culturals es poden trobar des de l'estructura d'una formació social concreta, és a dir, la forma de relacionar-se les persones segons la posició en un nivell social concret i en les relacions productives i les classes socials; passant per aspectes com la cultura i la llengua, tant en la representació oral com en la gràfica; fins a patrons, normes, valors, codis, significacions, que «pressuposen —en cada cas i en cada taula i en la seva jerarquització— una ideologia, una concepció de l'home, del món i de la vida, i que incideix tant en el camp socio-cultural com en

l'antropològic i ètic», d'acord amb la visió de SANVISENS (1984 b: 19). També hi inclouria el terme «context», entès com un «nínxol ecològic, cultural i social», en paraules de CASTILLEJO (1985), encara que aquest context és intercanviant, és a dir, delimita i és delimitat, segons que estudiem el procés o el resultat de les interrelacions societat-cultura.

Atesa aquesta complexitat i interrelació del sistema sòcio-cultural, és lògic que, dins els macrocomponents configuradors sòcio-culturals, hi puguem distingir com a més destacables els subcomponents següents:

- a) Uns de caire cultural, en sentit més estricte, com ara la cultura o la llengua d'un societat.
- b) Uns de caire sòcio-simbòlic i antropològic, conjunt que agruparia les creences, les significacions, els símbols i els mites, els patrons, les normes i les representacions simbòliques del món i la societat.
- c) Uns subcomponents de caire artístic, tècnic i conceptual: manifestacions artístiques, creacions i aplicacions tècniques.
- d) Uns subcomponents de caire polític i econòmic: l'estructuració política i econòmica i l'ordenament jurídic de la societat.
- e) Un subcomponent geogràfico-social, corresponent a les característiques físiques i ambientals on es troba una societat concreta (medi urbà, rural).

Si aplicam al llibre i al llibre infantil l'estudi dels components i subcomponents configuradors de l'emissor, veiem que són objecte de tractament de diverses disciplines: la sociologia, la sociologia de l'educació, l'antropologia, l'antropologia pedagògica, la psicologia, la psicologia social, l'ecologia, la història, la biologia, la lingüística, la pragmàtica, etc. D'aquestes disciplines, destacaria com a més acostades al nostre tema les que fan referència a aspectes dels components configuradors sòcio-culturals, que són els que ens ajuden a entendre i poder estudiar la construcció literària, simbòlica, contextual i també vivencial de l'emissor. Així, com més components configuradors sòcio-culturals estudiem o sapiguem d'un autor, més elements tendrem per entendre'n el context, el rerafons cultural, l'ús de les fonts; més podrem calibrar la influència dels components de caire polític i econòmic sobre la seva obra; si hi tenen un paper destacat o no els components geogràfico-socials; els subcomponents de caire artístic, tècnic i conceptual ens permetran entendre la construcció literària, la simbologia, les influències artístiques de l'emissor, etc.

Alguns breus exemples poden il·lustrar el que he anat dient: si sabem el màxim possible sobre els components configuradors personals i sòcio-culturals de Mark Twain o de Herman Melville, podrem entendre molt més profundament i sistemàtica el món de l'obra *Les aventures de Tom Sawyer* o de *Moby Dick*. Podrem determinar la manera com influeix sobre l'obra el fet que entre els components de Mark Twain figuri que fos pilot d'un vaixell de vapor pel riu Mississipi o que va viure durant la infància a Hannibal (Missouri), una ciutat fluvial, on, a més a més, hi havia una cova calcària que era una curiositat de la vila, i que serveix d'escenari literari com a gruta de McDowgal als darrers capítols del *Tom Sawyer*. O el fet que Herman Melville va viatjar uns quants anys amb un vaixell balener. Fins i tot podríem fer una llista de components configuradors de l'emissor-autor i veure com es reflecteixen després dins el seu missatge. En certa manera, encara que molt més monogràficament, és el que fa l'anàlisi literària, la

sociologia, posant altres denominacions: categories temàtiques, anàlisi semàntica, estudi del context i influència sobre l'obra d'un autor, anàlisi ideològica, sociològica...

Per acabar aquest punt, voldria assenyalar que els dos tipus de components configuradors o moduladors, en el cas dels individus humans, no són dos components separats, sinó que tenen una connexió estreta, ja que en un procés de relació humana no es pot prescindir en absolut de la imbricació entre l'individu i la societat i entre l'individu i la cultura, d'acord amb la concepció sistèmico-cibernètica (COLOM 1979; 1982. SANVISENS 1984b: 12) i, per tant, tampoc entre els components configuradors personals i els socio-culturals.

3. El medi/mitjà

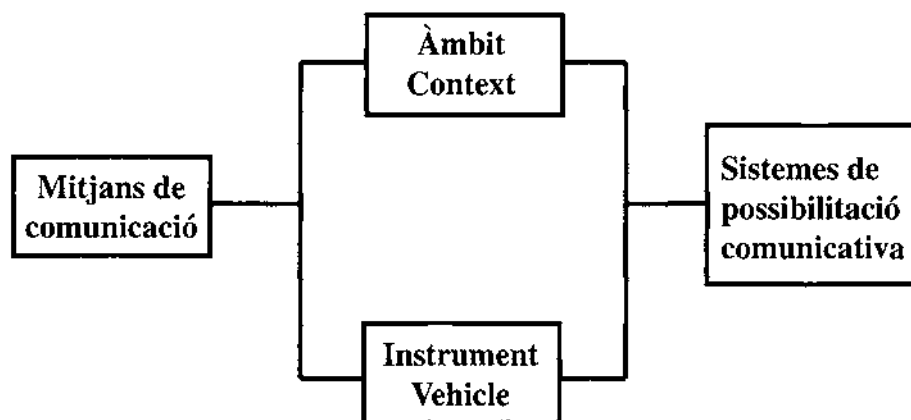
La Gran Enciclopèdia Catalana (vol. 10, 1977: 132) defineix el mitjà com «allò que serveix per arribar a un fi» i posa l'exemple dels «mitjans de comunicació», i el terme «medi» (GEC, vol. 9, pàg. 752) té diverses accepcions: com a «substància a través de la qual obra una força, és transmès un efecte» i com a «conjunt de condicions ambientals que constitueixen el marc on esdevé l'existència d'un ésser viu o d'una comunitat». En general, però, dins la concepció sistèmico-cibernètica es considera el mitjà com a suport del contingut del missatge (SARRAMONA 1987: 152); també s'anomena «canal» o «canal comunicatiu» (SANVISENS 1983: 173). En canvi, CASTILLEJO (1987: 82 i 86) diferencia entre els *mitjans*: «estructures tecnològiques a través de les quals es vehiculen els missatges educatius», i els *canals*: «vincles comunicatius, normatives funcionals, nexes, criteris, etc.».

De tota manera, l'enfocament sobre aquest terme que em sembla més apropiat per a l'estudi del llibre (i del llibre infantil) és el d'A. SANVISENS (1984c: 98), que, en una ponència al Primer Simposi Internacional sobre la Premsa a l'Escola, estableix la distinció entre *medi* i *mitjà*, tot i que considera que no sempre és prou clara en els límits. SANVISENS (1984c) afirma, referint-se a la premsa, «que va néixer i continua essent un *mitjà* de comunicació, un instrument molt potent d'informació i de relació dels homes i dels pobles, esdevé tot un medi que envolta i perfecciona l'activitat humana i social».

Aplicant al llibre l'estudi que A. SANVISENS (1984c: 98-99) dedica a la premsa, podem dir que el llibre es converteix

«en un *medi* comunicatiu de desenvolupament i d'evolució humana. Així és tot un *sistema*, un sistema obert, en relació amb altres sistemes socio-culturals i presenta totes les característiques estructurals i funcionals d'un sistema dinàmic i evolutiu. Es tracta, en aquest cas, d'una comunicació a nivell sistèmic.»

SANVISENS (1985) continuarà desenvolupant posteriorment de forma més detallada les tesis anteriors i presentarà l'esquema següent, aplicat a aquesta diferenciació *medi/mitjà* i *mitjans de comunicació* (vegeu el gràfic núm. 4).



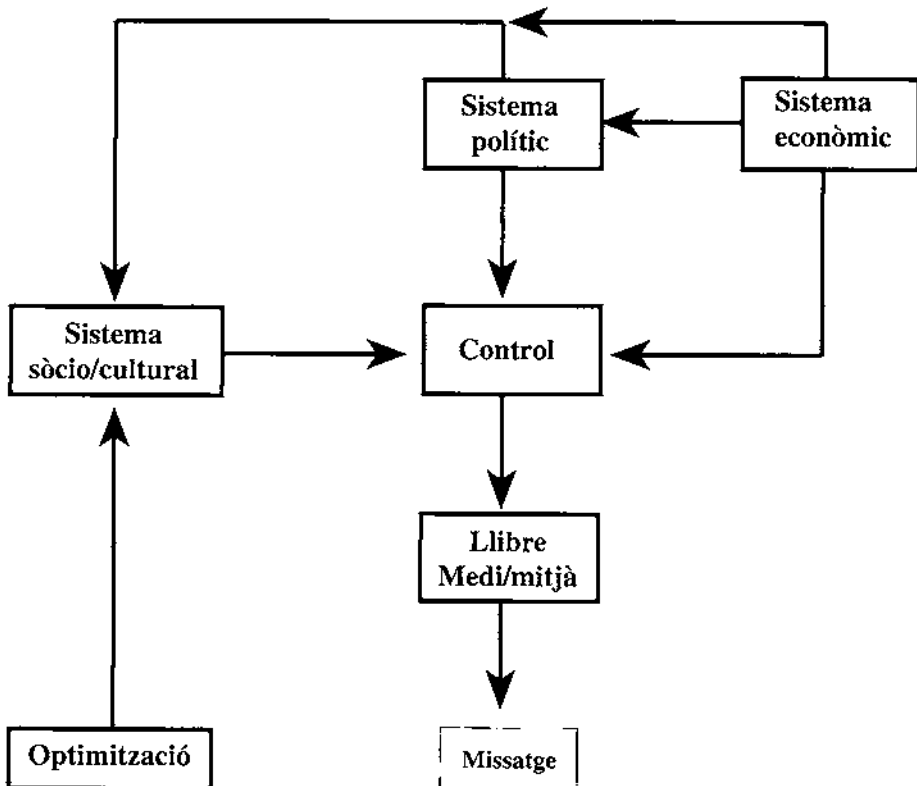
Gràfic núm. 4. Esquema dels mitjans de comunicació com a medi/mitjà. (Font: SANVISENS 1985: 78.)

Les aplicacions anteriors em permeten integrar l'estudi del llibre com un element de comunicació del tipus generador d'àmbit-context tant des d'un punt de vista sistèmicocibernètic com sociològic, en tant que el llibre (infantil-juvenil) passa a ser un *medi* cultural amb entitat pròpia. En basar-nos en aquesta doble diferenciació semàntico-conceptual del llibre com a medi/mitjà, o context/instrument, accedim a unir conceptualment i metodològica la seva aplicació al camp del llibre, i per inclusió, al del llibre infantil-juvenil, com a objecte i com a subjecte, com a mediació i com a participació, com a suport material i com a suport cultural, com un context cultural. Enfront de corrents que han anunciat, des de fa més de vint anys, la «mort del llibre» atesa l'expansió d'altres mitjans àudio-visuals com el vídeo, o processuals com l'ordinador i la telemàtica (telex, telefax...), ens trobam que aquella encara no s'ha produït, afortunadament. Determinades concepcions catastrofistes, doncs, es basaven en una concepció del llibre i dels mitjans de comunicació com a instruments o suports d'informació, i oblidaven el paper del llibre com a mitjancer i productor d'un clima cultural.

En tot cas, queda anunciada una altra problemàtica, que és la de la lectura. Llibre i lectura són dos components inseparables, però m'atreveria a dir que amb dinàmiques diferents: si tot llibre requereix una lectura, tota lectura no requereix un llibre. El llibre analitzat diacrònicament és alguna cosa més que un element on exercir l'activitat de la lectura. És un objecte i un subjecte cultural, deia abans. És un objecte en tant que és resultat d'una evolució de les tècniques tipogràfiques al llarg del temps, des de l'aparició del primer llibre imprès a Europa l'any 1456. Però també és un subjecte cultural per si mateix, que produeix un canvi, no només pel contingut del que guarda, sinó pel que significa de provocar l'aparició d'un nou element democratitzador al camp de la cultura. Els llibres, abans de l'ús de la impremta, eren exemplars manuscrits únics o amb ben poques còpies, en mans de determinades institucions (Església, noblesa, Universitat...), però amb escasses possibilitats d'arribar a ser objectes posseïts per particulars no relacionats directament amb els poders institucionals, segons explica P.

BOHIGAS (1986). L'aparició de la impremta i la reducció progressiva de la mida del llibre provoquen que la cultura pugui deixar de ser patrimoni d'unes élites reduïdes i passi a ser patrimoni cultural de quasi tots. De quasi tots els pocs que sabien llegir, és clar! Amb la qual cosa, el llibre fa una altra funció que la de ser un simple suport vehicular: passa a convertir-se en l'originador d'una nova forma de fer cultura, de generar accions, d'intervenir socio-culturalment. En definitiva, el llibre és un factor d'optimització del sistema socio-cultural.

Evidentment, els poders polítics, econòmics i els que participen en el sistema socio-cultural de cada època són els primers a adonar-se d'aquesta segona funció del llibre, més enllà de la de ser un suport material, i creen els mecanismes de control: censura prèvia eclesial, permís reial o del noble, aprovació o prohibició com a llibre de text oficial a les universitats, permisos de consulta, lectura i tinença de llibres, etc. El gràfic explicatiu d'aquest control seria el següent:



Gràfic núm. 5. Esquema del control sobre el llibre i el seu missatge en un sistema social.

Ara bé, l'esquema anterior no explica tota la complexitat de les funcions del llibre com un dels medis i mitjans de comunicació. Cal estudiar més detalladament les funcions del llibre des de dins un sistema i de cara a un sistema de comunicació.

SANVISENS (1985: 81-82), en una classificació general dels mitjans de comunicació social i de masses, classifica els llibres com un subapartat del mitjà premsa: els periòdics i les revistes; els llibres i els impresos; les historietes («còmics»); les fonovel·les, etc. Tot i aquesta barreja, permet situar el llibre dins una teoria general dels mitjans de comunicació, a la qual faig referència en un altre subapartat.

Avançem ara que, d'acord amb Lasswell i W. Schramm, SANVISENS (1985: 83-87) assigna tres funcions principals als sistemes socials de comunicació:

a) *Observació/vigilància*. En el sentit de proporcionar als components de la societat la informació i la interpretació dels esdeveniments, vigilar el medi i informar la societat dels signes positius/favorables i negatius/amenaces.

b) *Fòrum/consens*. Seria la funció que fan els mitjans a la societat en tant que serveixen de lloc «per determinar les variacions i orientacions possibles i marcar la direcció jutjada convenient, per tal que puguin determinar-se així els individus i els grups.»

c) *Magisteri/ensenyament*. La societat es val del seu sistema de comunicacions com a «mestre o guia per transmetre l'herència social —patrons, idees, pautes, normes, hàbits, actituds...— d'unes generacions a les altres».

En definitiva, ens diu SANVISENS (1985: 83) que, examinat així, el sistema de comunicacions fa aquestes funcions d'observació, consens i magisteri per mantenir l'equilibri i el control de l'organització social.

4. *El missatge*

El missatge és el contingut transmès en un sistema de comunicació. El missatge del llibre és, doncs, tot el contingut, tan explícit com ocult.

Partint de la definició de missatge que dona COLOM (1979: 53), que el qualifica d'aquesta manera: «expressió d'idees (continguts) transmeses en una determinada forma (tractament) mitjançant l'ús d'un codi», podem establir tres components bàsics del missatge:

a) Els continguts, o material informatiu que comporta tot missatge (de caire instructiu, ideològic, emocional...).

b) El tractament del missatge, referit a les decisions que pren l'emissor de la comunicació en seleccionar i estructurar els codis i els continguts d'una determinada forma (COLOM 1979: 54).

c) *El codi utilitzat*: lingüístic (oral, escrit), icònic, artístic (pictòric, escultòric...), etc. El missatge pot fer unes funcions semblants a les que s'assenyalen per al medi/mitjà, però transformades i adaptades al nou camp:

a) Una funció *d'observació i descripció*.

b) Una funció *divulgativo-informativa*.

c) Una funció *instructiva*.

I encara unes altres funcions:

d) *Una funció formativa*. (És a dir, el contingut del missatge configura o desvela unes actituds, incita a una actuació, de caire constituent personal i del caràcter.)

e) Una funció *d'esplai-plaer*. (Quan el missatge afecta el camp de passar-s'ho bé, desperta sentiments de plaer, d'entreteniment positiu de l'oci.)

f) *Una funció simbòlica*. (El missatge ens introdueix en el món simbòlic d'una cultura

concreta, és a dir, en la forma que ha pres culturalment la manera d'entendre i explicar-se les relacions de l'home amb el món: els mites populars, el conscient i l'inconscient col·lectiu, les creences, i tot el que fa referència al camp cultural-antropològic.)

g) *Una funció de transmissió ideològica i de valoracions.* (Juntament amb una funció simbolitzadora, el missatge pot aportar, i aporta, elements ideològics, desqualificacions, valoracions, tan positives com negatives. Al llarg de tot el treball i de les anàlisis posteriors, present la funció ideològica amb la seva dualitat, és a dir, entesa com l'aportació d'elements positius i alliberadors, juntament o paral·lelament amb la presència d'elements negatius o alienadors.)

h) *Una funció socialitzadora.* (El missatge, i en particular, el missatge del llibre, també té una funció social i socialitzadora. Aporta, o pot aportar, al receptor un conjunt de coneixements sobre la realitat social que envolta els individus, pel fet de viure en una societat determinada. La lectura del missatge d'un llibre és sempre una concreció d'aquesta relació emissor-societat-receptor.)

i) *Una funció de dinamisme ambiental o de renovació socio-cultural (optimitzadora).* (Com a conseqüència de les funcions anteriors, el missatge del llibre pot transformar-se en una actuació, en un canvi en la mentalitat i la conducta dels receptors, que potencii aspectes de renovació o d'intercanvi dins el medi cultural i el sistema social. El cas de les idees i els missatges dels il·lustrats i la influència que exerciren sobre la revolució francesa, en seria un exemple.)

A continuació presentaré alguns exemples concrets de la manera com el missatge del llibre ha fet les funcions anteriors en uns contextos històrics determinats.

Entre aquests exemples dels efectes del missatge, esmentaria el temor del poder a la funció simbòlica i a la de dinamisme i renovació, i moltes de vegades, fins i tot a la d'esplai-plaer. En el marc de control que exercia el poder, la prohibició de la Corona espanyola, a partir de 1506, de passar cap a Amèrica llibres de «materias profanas y no religiosas como son libros de Amadís y otros de esta calidad de mentirosas historias», tal com recordaven unes instruccions de 1543, és una mostra clara d'aquesta malfiança dels poders cap la funció d'esplai-plaer.

El missatge del llibre també ha tengut una funció simbòlica, d'animadora de somnis, en la història de la civilització. F. MORALES (1983: 265; 268) ha analitzat la influència del llibre en el descobriment, la conquesta i la colonització d'Amèrica, i afirma que «a partir de 1500 els impresos es multipliquen, i aquest fet coincideix amb el descobriment d'Amèrica de Cristòfol Colom, un home que, precisament, més d'una vegada es guanyà la vida venent textos impresos i d'estampes (xilografies). Encara Sevilla no havia estat designada com a "port i porta" ("puerto y puerta") d'Amèrica quan s'hi situa l'alemany Jakob Kromberger, hàbil en l'art de la impremta (1500). Kromberger arriba en el moment propici, en el moment en què s'obre el mercat americà i quan les gestes èpiques que s'hi desenvoluparan estimularan la lectura de les obres de ficció, al mateix temps que neix una historiografia que recull aquestes gestes (les cròniques). Sevilla, serà, per tot això, el centre editorial més important d'Espanya en el cinc-cents».

Una altra influència del mateix tipus són els llibres —a part de la informació del pilots i mariners experimentats— que influïren en el pensament de Cristòfol Colom: la *Biblia* (especialment la *Concordantiae Bibliae Cardinalis S. P.*), la *Imago mundi*, la

Historia Rerum ubique gestarum (Venècia, 1477), el *Llibre de les meravelles* de Marco Polo (no se sap segur si el va llegir directament abans de la trobada d'Amèrica, o si només en tenguè notícia epistolar a través de terceres persones). També en unes funcions simbòliques i d'esplai-plaer se situaria el paper que han fet en la ment dels conqueridors espanyols les novel·les d'aventures del segle XVI: els llibres de cavalleries: *Amadís* (1508), *Las Sergas de Espladián* (1510), *Florisando* (1510), *Palmerín de Oliva* (1511), *Amadís de Grecia* (1530), *Don Florisel de Niquea* (1532) i tots els cicles posteriors. Cal fer notar que el *Tirant lo Blanc*, la principal novel·la de cavalleries en llengua catalana, va ser publicada a València el 1490, dos anys abans de l'arribada dels espanyols a Amèrica.

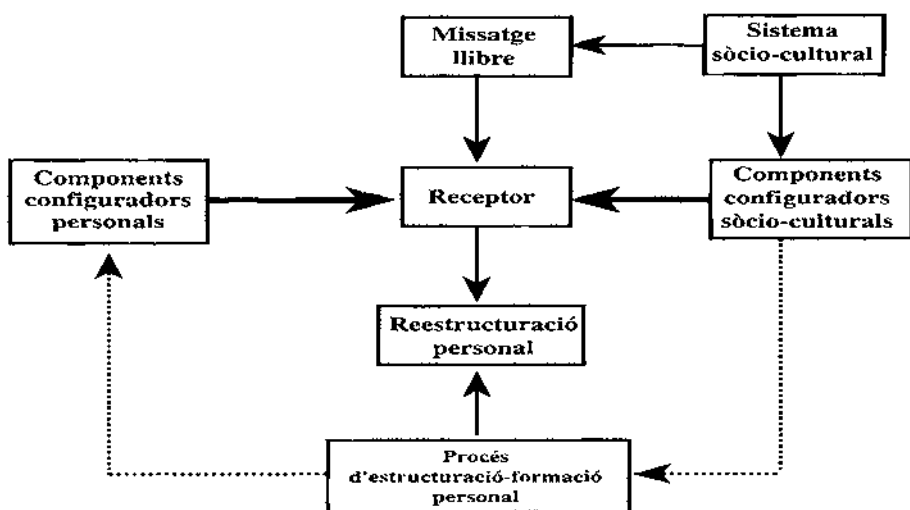
També esmentaria el paper que ha fet el missatge transmès a través de la literatura escrita popular o «de cordill», en la qual es publicaven almanacs, acudits, endevinalles, patents, contractes de matrimoni, epistolaris; en alternança amb el contingut dels llibres de pietat, vides de sants, fullets educatius, novel·les, contes, històries de personatges il·lustres, llibres d'elogis fúnebres, discursos, etc., que conformen, com diu VIDAL-BENEYTO (1983: 340), «un tot heterogeni i plural en el qual els consells més concrets de la vida quotidiana fan companyia als textos màgics i d'evasió».

Com veiem, el llibre i el missatge del llibre es troben immersos en una àmplia xarxa de relacions amb el sistema socio-cultural que generen les funcions anteriorment exposades.

5. El receptor

El receptor del llibre és el lector, el que llegeix aquest producte final, el que reinterpreta el missatge.

Com l'emissor, també té uns components configuradors personals i uns altres socio-culturals. El gràfic representatiu seria el següent:



Gràfic núm. 6. Relacions en un sistema socio-cultural dels components configuradors del receptor del llibre (i del llibre infantil).

Cal remarcar que el receptor del llibre i del seu missatge o contingut no és un receptor passiu. Per poder captar la informació que conté el llibre, ha de fer un paper actiu. No hi ha lector si no hi ha estructuració personal del missatge comprès en el llibre. Aquesta reestructuració és, de fet, una interpretació i una apropiació del contingut; vol una elaboració, que està marcada per la possessió dels elements d'un codi mínim per descodificar el discurs: el lector n'ha de fer l'estructuració particular. La lectura és la interpretació i l'apropriació personal que fa un lector, després de la descodificació del codi escrit. És el que ha escrit JANER MANILA (1986: 17): «També llegir és donar vida a les paraules». En efecte, en l'acte de la lectura, que sempre vol un receptor-lector, hi ha una doble realitat que s'entrecrua: la del llibre i la del lector o el receptor (JEAN 1876). Per això, podem dir amb JANER MANILA (1986: 17) que «llegir és veure-hi més enllà de les lletres i de les pàgines, més enllà d'aquests signes, d'aquests suports. Llegir és, per tant, imaginar.».

Ja d'antuvi, els educadors preocupats per la lectura han insistit, des de diverses posicions, que no hi ha lectura fins que no hi ha aquesta reestructuració personal del lector-receptor, reestructuració composta de diverses passes: la codificació, la descodificació, la interpretació, l'apropriació, que ens remet al sentit educatiu dels components configuradors personals i sòcio-culturals del lector. Podríem arribar a dir que no hi ha un lector, que hi ha lectors. L'existència real, i no solament teòrica, d'aquests components configuradors és un motiu que explicaria perquè amb el mateix missatge escrit, es fan o es capten interpretacions ben diferents, segons qui sigui el lector. Com més obertes són les claus del missatge amb què està escrit un llibre, més es pot fer aquesta reinterpretació: l'expressió poètica seria un d'aquests màxims graus d'obertura del missatge. El receptor que està en possessió del màxim de claus configuradores de l'obra poètica, o de qualsevol obra, i de codis que s'hi imbriquen seria el que podria captar el màxim del missatge transmès. Duita aquesta idea al límit en la recepció del missatge d'un llibre, seria el cas d'una obra escrita per ser captada per una sola persona, que seria qui en posseís totes les claus o tots els elements per interpretar el missatge transmès. Afortunadament per als molts lectors i amants dels llibres i de tot tipus de creació artística, les obres poden tenir un destinatari primer —com l'Àlicia de les *Aventures soterrànies*, escrita en un exemplar únic manuscrit de Lewis Carroll— i arribar posteriorment a molts més receptors —en aquest cas, convertida en l'obra *Àlicia en Terra de Meravelles*.

Per concloure aquest apartat, voldria recordar que s'ha dit, i fins i tot emprat com a eslògan, que, de lector, hom no hi neix, hom s'hi fa. Ara bé, aquesta «construcció del lector» vist des de la perspectiva comunicativa es troba immersa en un conjunt d'influències i factors que demanen un estudi adequat, per a una millor delimitació des d'un punt de vista educatiu, i que podríem situar en una pedagogia de la comunicació, on el llibre infantil seria uns dels mitjans que caldria tenir ben en compte.

Per una pedagogia de la comunicació aplicada al llibre infantil

Aquesta pedagogia de la comunicació ha estat propugnada al nostre país, principalment, per A. SANVISENS, en una sèrie de treballs en els quals em basaré i que seguiré a continuació.

SANVISENS (1984c: 101) argumenta així la importància d'aquesta pedagogia de la comunicació:

«branca d'estudis novella que esdevé de gran valor i actualitat, encara no ben reconeguda en els "curricula" ordinaris, però a la qual, sens dubte, espera un gran avenir. Estem immersos en un món de comunicació, en tots els ordres, i això no podia deixar de repercutir intensament en el camp de la pedagogia, en els estudis pedagògics i en les manifestacions educatives».

Sobre el contingut que comprendria, diu:

«a més de tractar d'aspectes generals de la comunicació educativa (comunicació i educació, expressió i contingut, transmissió, llenguatge educatiu, etc.), tracta dels Medis i Mitjans de Comunicació, en tant que són elements que intervenen o poden intervenir en el procés educatiu (formal i informal), convertint-se en factors d'educació. Les entrades, les sortides i els canals comunicatius, així com els aspectes d'emissió, de recepció, de regulació o control, de medició informativa, d'interferències i pertorbacions, de redundància, de codificació i descodificació, de manipulacions diverses, d'utilització i de resposta [...] poden ésser estudiats i comprovats sistemàticament. És a dir, aquests i altres aspectes relacionats, en sentit quantitatiu o qualitatiu, poden ésser estudiats en la seva dimensió comunicativa-educativa.» (SANVISENS 1984c:101).

Com veiem, la pedagogia de la comunicació estudiaria des d'un punt de vista de les ciències de l'educació els aspectes educatius dels mitjans/medis de comunicació. Ara bé, RODRÍGUEZ ILLERA (1980: 14-15) assenyala una doble accepció en l'anomenada pedagogia de la comunicació: la primera, que partiria de l'aplicació literal dels esquemes comunicatius (emissor-missatge-receptor) intentaria un ensenyament que consistís a aconseguir que l'alumne aprengués a comunicar-se més i millor. La segona, entesa més com una disciplina crítica que com una disciplina substancial, pensaria més en el fonament comunicatiu de l'educació que en la manera s'aconseguir comunicar-se millor, i es plantejaria que tota acció educativa és necessàriament una acció comunicativa, i que estudiant la segona és la millor manera d'entendre la primera.

No cal dir com l'aportació de SANVISENS (1984; 1985) se situa en la segona posició, des del moment que defensa que «el basament i la interdependència d'aquesta especialitat d'estudis està en les ciències humanes i socials, en les ciències de la informació i en la tecnologia de la comunicació» (SANVISENS 1985:95) i afirma al mateix temps que:

«el lloc científic propi de la pedagogia de la comunicació és, naturalment, la pedagogia, en el seu tractament empíric, normatiu i discursiu (amb les dimensions filosòfica, científico-tecnològica i paraxiològica), és a dir, es troba en les ciències de l'educació, com un desenvolupament de la pedagogia amb referència a la comunicació, tant en l'aspecte teòric com en el tecnològic i aplicat».

Pel que fa referència als continguts d'estudi d'aquesta disciplina, SANVISENS (1985: 97-98) arriba a assenyalar-ne, de forma genèrica, cinquanta, que agrupats, diversificats o reduïts, poden incloure's en disciplines de la comunicació i de la pedagogia. Evidentment, una disciplina d'aquest abast requereix una col·laboració i equips interdisciplinaris entre professionals de l'àmbit educatiu i de l'àmbit tecnològic i comunicacional. SANVISENS (1985: 99) proposa la formació de professionals de la comunicació educativa, que, a la vegada, requereix la formació d'uns professors (tant del camp educatiu amb dimensió tecnològico-comunicativa, com del camp de la informació i la tecnologia comunicacional amb dimensió educativa) d'aquells professionals. La disciplina es referiria a: pedagogs, tecnòlegs i animadors socio-culturals, que sense perdre la seva «dimensió pròpia o de base, complementaran adequadament els seus estudis per adquirir també la professionalitat especilitzada en el camp educativo-comunicacional.» (SANVISENS 1985: 100). Com es pot veure, la proposta de Sanvisens és molt completa i ambiciosa, i segurament obre nous mercats als professionals de l'educació en el camp comunicatiu. De fet, al Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, ja comptam amb uns quants pedagogs dedicats a aquesta disciplina —des de la tecnologia educativa—, amb uns resultats excel·lents en el camp dels vídeos educatius (amb premis estatals de considerable prestigi), de programes d'educació lingüística i d'actituds sociolingüístiques per al circuit «regional» de la televisió estatal, i també en el camp de la informàtica.

En un pròxim article estudiaré les funcions d'un pedagog de la comunicació social i el paper que pot fer, aplicat al camp del llibre per a infants.

Ja com a referència final, en aquest apartat vull fer menció expressa a la finalitat social i democràtica del «pedagog del mitjans de comunicació», posada de relleu també per SANVISENS (1985: 101) amb unes paraules que subscric totalment:

«En una societat pluralista, de cara al futur, aquesta branca d'estudis i aquesta professió tecnològico-pedagògica que propugnam, en bona mesura per la seva dimensió humana, poden contribuir enormement —creim— a l'elevació cultural i a la democratització conscient, responsable, de la informació.».

Bibliografia

- AMEGAN, Samuel et al. (1981): «La recherche-action: un processus heuristique de connaissance et de changement (État actuel de notre réflexion)». A: *Actes du Colloque Recherche-action*. Chicoutimi. Université du Québec (octubre de 1981), pàg. 143-157.
- BASSA, Ramon (1984): «El llibre infantil com a element d'intervenció socio-educativa». A: *Lluc*, 718 (novembre-desembre de 1984), 6-11. Palma: OCB.
- BASSA, Ramon (1985): «Axiología educativa y libro infantil». Comunicació presentada al I Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Sevilla: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (juny de 1985), 1-11.
- BASSA, Ramon (1989): *El missatge educatiu del Llibre Infantil i Juvenil Català (1939-1985)*. (Tesi doctoral.) Palma: Universitat de les Illes Balears.

- BOHIGAS, Pere (1986): «Les arts gràfiques i el llibre a Catalunya». A: *L'Avenç*, 98 (novembre de 1986): Dossier monogràfic. Barcelona: *L'avenç*, pàg. 26-51.
- BOUCHARD, Y. et al. (1984): *La prise en charge dans les interventions sociales et éducatives: L'orientation du GRISAH* (Groupe de Recherche et d'Intervention sur les Systèmes d'Activités Humaines), núm. 1 (març de 1984).
- CASTILLEJO BRULL, J. L. (1987a): *Pedagogía tecnológica*. Barcelona: CEAC («Educación y Enseñanza»).
- CASTILLEJO, J. L.; COLOM, A. J. (1987b): *Pedagogía Sistemica*. Barcelona: CEAC («Educación y Enseñanza»).
- CLAUX, R.; GÉLINAS, A. (1982): *Systémique et resolution des problèmes, selon la méthode des systèmes souples*. Montréal: L'Agence d'Arc Inc.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J. (1976): «La Educación como Sistema». A: *Mayurka*. Palma: Facultad de Filosofía y Letras (juliol-desembre de 1976), pàg. 375-401.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J. (1979): *Sociología de la Educación y Teoría General de sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J. (1982): *Teoría y metateoría de la educación*. México: Trillas.
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J. (1987): «La Metodología Cibernética». A: CASTILLEJO, J. L.; COLOM, A. J. (1987: 65-80).
- ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1983): «Educación y normatividad». A: CASTILLEJO BRULL, J. et al. (1983): *Teoría de la educación*. I. Múrcia: Límites, pàg. 63-77.
- GOYETTE, G.; LESSARD-HÉBERT, M. (1988): *La investigación-acción. Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona: Laertes («Pedagogía»; 56).
- JANER MANILA, Gabriel (1986): *Pedagogia de la imaginació poètica*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular/Alta Fulla («Cultura Popular», 4).
- JEAN, G. (1976): *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Brussel·les: Casterman. 2a. ed.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (coord.) (1983): *La Cultura del Libro*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide. («Biblioteca del libro», A).
- LE MOIGNE, J. L. (1977): *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. París: PUF («Systèmes-Décisions»).
- LESSARD-HÉBERT, M. (1984): *La recherche-action comme modèle de perfectionnement des enseignants*. Montréal: Université du Québec (març de 1984). (Memoire de maîtrise en éducation.) 355 pàgines.
- MORALES PADRÓN, F. (1983): «Influencia del libro en el descubrimiento, conquista y colonización de América». A: LÁZARO CARRETER, Fernando (ed.) (1983: 265-287).
- MORIN, André (1984): «Réflexions sur la recherche-action à partir d'une expérience d'animation». A: *Prospectives*, vol. 20, núm. 1-2, Montréal (febrer-abril de 1984), pàg. 49-54.
- RODRÍGUEZILLERA, José Luís (1988): *Educación y Comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica («Paidós Comunicación», 33).
- SANVISENS, Alexandre (1973): «El enfoque Sistemico en la Metodología Educativa. La Educación como Sistema». A: *Reforma Cualitativa de la Educación*. Madrid:

- CSIC. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto San José de Calasanz, pàg. 245-275.
- SANVISENS, Alexandre (1983): «Concepción sistémico-cibernética de la educación». A: D. A.: Teoría de la Educación. I. Murcia: Límites, pàg. 161-186.
- SANVISENS, Alexandre (1984a): Cibernética de lo humano. Barcelona: Oikos-Tau.
- SANVISENS, Alexandre (1984b): «Educación, pedagogía y Ciencias de la Educación». A: A. SANVISENS (1984): Introducción a la pedagogía. Barcelona: Barcanova, pàg. 5-38.
- SANVISENS, Alexandre (1984c): «Implicacions pedagògiques de la premsa en el nostre temps». A: Primer Simposi Internacional: *La Premsa a l'Escola*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, pàg. 97-106.
- SANVISENS, Alexandre (1985): «Educación y medios de comunicación social». A: D. A.: *Condicionamientos socio-políticos de la educación*. Barcelona: CEAC, pàg. 75-107.
- SARRAMONA, Jaume (1983): «La educación como sistema de comunicación». A: D. A.: Teoría de la Educación. I. Murcia: Límites, pàg. 43-62.
- VAILLANCOURT, Yves (1981): «Quelques difficultés rencontrées dans la recherche militante». A: Actes du Colloque Recherche-action. Chicoutimi. UQAC (octubre de 1981), pàg. 62-72.
- VIDAL-BENEYTO, José (1983): «La guerra del libro no tendrá lugar». A: LÁZARO CARRETER, F. (1983: 335-374).

El ambiente como recurso educativo para los años 90

Antonio J. Colom Cañellas

Introducción

La Educación Ambiental no ha logrado aun la consideración universitaria que le corresponde al no ser, por lo general, objeto de análisis y estudio en las universidades Españolas, salvo alguna que otra excepción. Ello nos conduce a una situación absolutamente paradójica y desvertebrada de las tendencias internacionales en educación; así, nuestros licenciados y profesores de E.G.B. salen de facultades y escuelas universitarias sin tener conocimiento ni referencia del mayor fenómeno educativo de toda la historia de la humanidad. Jamás, tantos países, gobiernos, fundaciones, instituciones públicas y privadas, intelectuales de primera fila, organismos multinacionales...etc. han aunado y sumado tantos esfuerzos, dinero, investigación.. en pro de un proyecto educativo como la educación ambiental. Y lo más curioso del caso es que este fenómeno único se está realizando en nuestra más cercana cotidianidad. De hecho, es a partir de 1.975 cuando se inicia el desarrollo del programa de las Naciones Unidas en colaboración con la UNESCO (Programa UNESCO-PNUMA); desde entonces, hemos ido asistiendo al mayor fenómeno educativo de tipo internacionalista y solidario que jamás se había dado, y a pesar de ello, nuestras estructuras oficiales de formación del profesorado siguen sin enterarse de lo que es el mayor esfuerzo educativo de toda la historia de la humanidad.

En todo caso, se ha confundido lo que realmente era la E.A. En nuestro país hay, en efecto, una larga tradición que ha entendido la E.A. como educación a través del medio, o sea, como un tipo de educación que se acogía al medio en tanto que instrumento didáctico, facilitador del aprendizaje. Y la educación ambiental no es ni mucho menos un recurso didáctico-escolar; la E.A. es un sistema global de educación porque aporta

una nueva axiología y unos nuevos postulados ético-morales. Es sin más, y tal como ha sido definida, "educación en favor del medio ambiente", con lo que y de principio su último destinatario es la naturaleza, cumplimentando, el papel de medidor para que sea efectiva la conservación y regeneración del medio ambiente. Indudablemente la E.A. se conforma como un sistema educativo inédito y original que de alguna forma se decanta de la tradición pedagógica de todos los tiempos. En este sentido, podemos decir que acaso su originalidad resida en los valores axiológicos y en la particular teleología que aporta ya que la E.A. requiere de una vez, la relación moral no se plantea a nivel exclusivamente antropológico (relaciones entre los hombres) sino entre éstos y los elementos materiales que conforman el medio bajo esta nueva perspectiva para que así se pueda cumplimentar el fin último de la E.A. favorecer a la naturaleza y al medio ambiente en general.

Los informes realizados, por personalidades e instituciones de gran prestigio, desde los primeros años de la década de los setenta, fueron los que aletaron a la humanidad de la necesidad pues la incidencia de las acciones humanas sobre la naturaleza podrían llegar a ser irreversibles con lo que peligraba la presencia del hombre en el planeta¹. A partir de aquí, la E.A. se vio como una estrategia más que, efectivamente, podía ayudar a devolver el equilibrio y la adecuada relación que para la supervivencia se debe dar entre el hombre y la naturaleza. De hecho, las problemáticas medio-ambientales superan el plano de lo puramente natural para afectar de cada vez más al contexto socio-cultural y político. Así, en el último de los informes publicadas², de los seis grandes problemas que afectan al hombre en relación al planeta, tres de ellos poseen una definición eminentemente social; me refiero a la demografía a la seguridad alimentaria y al crecimiento urbano. Ello hace que efectivamente la Educación Ambiental posea una dimensión social determinante y que, por ello mismo, pueda servir de adecuado marco para ser utilizada como recurso social para la innovación educativa en los próximos años.

La educación para los años 90

Quizás pueda parecer que hablar de la educación para los años 90 sea hacer un ejercicio de prospectiva educativa, en donde, de acuerdo con nuestra actual experiencia, y las líneas más, recientes de la investigación pedagógica, pueda intuirse el delineamiento educativo de la próxima década para nuestro futuro más inmediato está ya realizado, hasta tal punto que la institución educativa y cultural más importante del mundo y que

¹ En referencia a los informes que se citan en el texto véase a modo de ejemplo los siguientes: D.H. MEADOWS & Otros: *Los límites del crecimiento*, F.C.E., México 1972; R. RUBOS & B. WARD: *Una sola tierra*, F.C.E., México 1972; J. TINBERGER & Otros: *Reestructuración del Orden Internacional*, F.C.E. México 1977; A. KING: *El estado del Planeta*, Edit. Taurus, Madrid, 1978; U.I.C.N. (Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza): *Estrategia Mundial para la Conservación*, Paris. 1980; G. BARNEY: *El Mundo en el año 2000*, Edit. Tecnos, Madrid, 1982.

² El último informe publicado que, evidentemente cerraría la lista de los citados en la nota 1, es el dirigido por la actual primera ministra noruega Gro Harlem BRUNDTLAND cuya redacción fue encargada por la ONU a una Comisión nombrada a tal efecto que bajo la denominación de Comisión Mundial para el medio ambiente y el desarrollo (C.M.M.A.D.) publicó *Nuestro Futuro Común*, Alianza Edit. Madrid 1988. Las otras tres áreas que son analizadas en este informe son: La desaparición de especies y ecosistemas, las consecuencias del desarrollo energético y la industria.

afecta a casi todos los países, ha realizado ya, ultimamente, una declaración de principios referida a la educación en la década de ONU, ha calificado los años 1.990 - 2.000 de "Década mundial de la Educación Ambiental"³, con lo que los objetivos y contenidos de la educación para los años 90 deieran, forzosamente, contemplar los aspectos propios e inherentes de la E.A. e integrarlos a nivel oficial, dentro de la práctica pedagógica cotidiana de nuestras escuelas, así como en los programas paralelos de educación de adultos o de educación social en general.

Para la UNESCO, pues, hablar de educación para los años 90, será referirse fundamentalmente a la Educación Ambiental. Es, una vez más, su estrategia de futuro y es, con esta denominación a nivel mundial, un esfuerzo más en extender una nueva concepción pedagógica que se nos presenta perfectamente adaptada a las problemáticas actuales y futuras con que se tendrá que enfrentar la humanidad. Hay que pensar que la E.A. incide sobre los problemas básicos del desarrollo, del crecimiento y de la expansión tecnológica hasta tal punto que es, por ahora, la única estrategia educativa que se posee para la época y para la sociedad tecnológica. De ahí, que la estrategia educativa del futuro pase por la intergración de la E.A. dentro de los sistemas educativos hasta tal punto que incluso en nuestro país tanto la UNESCO como el MEC han dado ya los primeros pasos en este sentido⁴.

Caracterización de la educación ambiental

Ampliando algunas de las ideas ya expresadas al principio de esta comunicación, entendiendo al mismo tiempo que no es este el momento adecuado para definir lo que es la E.A. voy a exponer algunas características propias de la E.A. para así poder plantear, a continuación, las aportaciones que la E.A. pueda realizar a la educación de los años 90. Siguiendo el esquema clásico de cualquier teoría educativa que advierten el fenómeno educativo unos aspectos puramente teóricos-descriptivos y otros tecnológico-normativos consideramos a la E.A. como un sistema educativo que entre otras aporta las siguientes notas definitorias:

Plano teórico

* Enfoque Sistémico: En efecto, la E.A. posee una visión global e interrelacional de la realidad. En este sentido su planteamiento es ecológico y en consecuencia puede ser calificado de sistémico⁵.

³ Véase la *Estrategia Internacional de Acción en Materia de Educación y formación ambientales para el decenio de 1.990*. Este documento de la UNESCO resume las conclusiones de la Reunión Internacional que sobre educación ambiental organizó este organismo en Moscú en el verano de 1.987. En la resolución 149 se menciona exactamente la denominación de *Década Mundial de Educación Ambiental* para los años 1990-2000

⁴ Me refiero al seminario que la UNESCO organizó en Naves del Marqués (Avila) patrocinado por el MOPU, el MEC y el MAPA a fines de noviembre de 1.988 y en el cual se nos encargó la preparación de la estrategia para implementar la educación ambiental en el sistema educativo español.

⁵ Véase: A.J. COLOM & J. SUREDA: "Un caso de isomorfismo entre las ciencias ambientales y las ciencias de la educación. Bases epistemológico-cibernéticas de la Pedagogía Ambiental", en *EDUCACIÓ I CULTURA*, nº 2, Palma de Mallorca 1.981. Asimismo consúltese A.J. COLOM: "Formulaciones para un sistema-espacio educativo. Algunas nociones elementales en Pedagogía Ambiental", en *Documentos de Tecnología Educativa*, nº 1, Madrid, 1.983.

* Objetivo planetario e internacionalista. la E.A. es el proyecto más importante de educación para la paz, para la solidaridad y comprensión mundial que jamás se haya dado. Cabe tener en cuenta que la E.A. afecta a las políticas de desarrollo y, en consecuencia las relaciones económicas-políticas entre los países.

* Planteamiento de una nueva ética, que de hecho es el dato más determinante y característico de la educación ambiental en relación a cualquier otro tipo de Pedagogía. Se trata de integrar en la humanidad una nueva relación ética entre el hombre y la naturaleza.

* Una Filosofía propia. Como consecuencia de lo expresado anteriormente la E.A. plantea una educación asentada en unos esquemas de pensamiento absolutamente originales en donde la idea de conservación, de regeneración, de favorecer al medio ambiente, de solidaridad y de paz, concluyen en un proyecto teleológico que jamás ningún sistema de educación había contemplado hasta el momento.

Plano Tecnológico

La ejecución de programas de E.A. requiere y precisa de metodologías que posean al menos las siguientes características: que sean *activas* (postulado ya básico y fundamental en cualquier tipo de Pedagogía, *globales e interdisciplinarias* (como fruto y resultado de su definición sistémica). Además, requiere de *apoyos extra-escolares* tales como granjas escuela, centros de recurso, campos de experiencias naturales, escuelas de naturaleza, parques y reservas naturales... etc. Al mismo tiempo, el profesor, necesariamente, tendrá que poseer una mentalidad relacionante que denuncie las *cadena de causas y efectos* que se dan en las problemáticas ambientales con lo cual esta característica tendrá que entrar a formar parte de las programaciones o curriculums docentes. con ello, lo que se pretende es evidenciar que las problemáticas ambientales locales tienen sus orígenes en otros lugares y viceversa. Ello nos llevará a hablar de la *territorialización* como otras de las estrategias a implementar; se tratará, en definitiva, del estudio de la problemática local, más próxima al niño, por lo que de principio cualquier programa de educación ambiental debe obedecer a la territorialización de la problemática ambiental, sin menoscabo luego de que se encadenen estos problemas con otras incidencias externas al territorio propio. Por último cabría hablar de la *resolución de problemas* como metodología más importante en E.A. Con ello se incorporan a la escuela, técnicas y métodos tales como la simulación, los juegos y la toma de decisiones, todo ello enfocado para lograr un *cambio de actitud* en los educandos que debería estar enfocado en función de la ética y de las finalidades propias de la E.A. con lo que, efectivamente, se cumplimentarían los objetivos propios de sus planteamientos.

Aportaciones de la E.A. a los sistemas educativos

De esta elemental caracterización que hemos efectuado de la E.A. podemos, no obstante, extraer una serie de consecuencias que creemos deberían ser contempladas en los sistemas educativos nacionales para cumplimentar, así, lo que se espera sea la educación de la próxima década A nivel de diseño y, en consecuencia, muy sintéticamente nosotros vemos la aportación de la E.A. a los siguientes niveles:

Objetivos Generales

En la década de los noventa cualquier proyecto educativo debe contemplar como objetivos los propios de la E.A. hasta tal punto que se deben integrar junto con los que las autoridades educativas consideren pertinentes. Por mi parte, defino aquí estos objetivos mínimos, totalmente compatibles con los que busca el sistema educativo español en el contexto de la normalización democrática y del Estado de las Autonomías.

a) A nivel cognoscitivo.

1. La E.A. debe apoyarse en el conocimiento y en las consecuencias de la tecnología para el logro del desarrollo equilibrado y sostenido entre los pueblos.

2. La E.A. debe dar una visión relacional e interdependiente del mundo socio-cultural y del mundo bio-físico.

3. La E.A. aporta un enfoque interdisciplinario del aprendizaje.

4. La E.A. pretende un estilo cognitivo de orden sistémico como forma de pensar del alumno.

b) A nivel afectivo

1. La E.A. debe ser siempre educación a favor de la realidad medioambiental. En consecuencia:

2. La E.A. debe aportar una nueva ética en las relaciones entre los hombres y el medio-ambiente

3. La E.A. debe refrendar el movimiento internacionalista y la solidaridad entre los hombre y los pueblos

4. La E.A. debe ser educación a favor de la paz

5. La E.A. debe favorecer la conciencia crítica

c) A nivel de acción

1. La E.A. debe implementar actitudes en favor de la naturaleza

2. La E.A. debe producir un cambio de comportamientos que favorezca las mejoras de las condiciones sociales y naturales del medio ambiente.

Contenidos

La definición de los contenidos en E.A. vendrá marcada por la problemática medio ambiental local o territorial y por la visión compleja amplia, e interrelacionante de esta problemática en relación a los grandes problemas ambientales. De ahí que la resultante sea la necesidad de disañar curriculums que desde la realidad concreta desde la territorialización que la laproblemática medio-ambiental se realice, devengan en conocimiento de los grandes vectores que son causa y origen de las problemáticas medio-ambientales a nivel mundial. Una vez más se debe decir que los problemas medio-ambientales no tienen fronteras, y acciones, para nosotros inofensivas, pueden ser origen de problemas a mucho Kilómetros de distancia.

Metodología

A nivel metodológico la educación ambiental aporta a la educación de los años noventa una profundización en la innovación metodológico didáctico importante. Como hemos dicho y confirmamos ahora, la E.A. requiere del activismo y de la interdisciplinarietà, de apoyos extraescolares y fundamentalmente, de la aportación

de las técnicas de resolución de problemas y de toma de decisiones como metodologías fundamentales. Todo ello, por su parte, implica que con la E.A. necesariamente debe aumentar la utilización de los medios audiovisuales y de la prensa en la escuela.

Formación del profesorado

La implementación de la educación ambiental en el entramado de los sistemas educativos en la formación del profesorado que, en definitiva, es el encargado de protagonizar la innovación. En este sentido lo que la E.A. puede aportar a la formación del docente en la próxima década se encontraría en los siguientes puntos:

- Capacitado en la lectura del medio-ambiente; o sea, con un amplio conocimiento de las estrategias de la interdisciplinariedad al mismo tiempo que interesado en la cultura y en la investigación local. Consecuentemente:

- Capacitado en la investigación en el aula y paradigmas afines

- Poseer un pensamiento complejo, no analítico, de mentalidad sistémica y educativa.

- Capacidad de trabajar en equipo. La E.A. es interdisciplinaria por lo que se evidencia necesaria la flexibilidad personal que haga del profesor un profesional del trabajo en equipo, junto con sus compañeros de claustro.

- Conocimientos en la temática ambiental y, en consecuencia, poseer capacidad para la intervención mediante el dominio de las técnicas específicas de la resolución de problemas, de la simulación de situaciones y de la toma de decisiones.

- Capacidad de utilización de las nuevas tecnologías: Ordenador y video fundamentalmente.

Se plantea, como estrategia importante, la formación permanente del profesorado desde los propios centros donde trabajan, independientemente de las aportaciones que puedan realizar las instituciones clásicamente implicadas en esta labor.

Los planes de la Unesco en E.A. para los años 90

Del afán de integrar la E.A. dentro de los diversos sistemas educativos nacionales y, en consecuencia, la posibilidad que posee la propia E.A. de convertirse en la gran protagonista de la innovación pedagógica en la próxima época, nos habla el informe de la UNESCO resultante de la Reunión que tuvo lugar en Moscú en verano de 1.987⁶. Este documento se conforma entonces como la estrategia internacional que la UNESCO ha diseñado para posibilitar así que efectivamente, la próxima década sea realmente la "década mundial de la Educación Ambiental". Se contempla nueve áreas de acción prioritaria a las que voy a referirme brevemente

1. Acceso a la información

Hasta ahora la organización de la información en E.A. no ha sido eficaz por lo que se pretende, en primer lugar, reforzar y fortalecer el sistema de intercambio de

⁶ Nos referimos al documento citado en la nota nº 3. En el texto se pretende dar una visión generalizada y a la vez muy resumida de algunos de los aspectos que nos han parecido más interesantes de los múltiples que propone.

información, que, en el fondo, es lo mismo que decir de experiencias. Para ello, se prevee la creación de un servicio informatizado multinacional al mismo tiempo que se perseguirá el fortalecimiento de las redes regionales de información creando centros de documentación que canalizarían la información local. Todo ello se pretende acompañar con un aumento de publicaciones, traducciones, síntesis para así aumentar la difusión de la información. En este sentido se considera válido la continuidad en la publicación del boletín CONTACTO.

2. Fortalecer la investigación y la experimentación

Al ser la E.A. una estrategia interdisciplinaria se considera prioritario aumentar los esfuerzos investigacionales para así lograr una definición clara de los objetivos que debe perseguir la E.A. Al mismo tiempo, se considera esencial la investigación en nuevos campos educativos dentro de la E.A., fundamentalmente, en los medios humanos y sociales. En este sentido, se pretende conexionar la E.A. con otros tipos o parcelas que requieren de cada vez más un enfoque educativo, tales como la demografía y la salud (educación demográfica y sanitaria) sin olvidar el clásico proyecto de la E.A. centrado en una Pedagogía de la Paz. Por último, y a nivel más concreto, o si se quiere, más escolar, se pretende ampliar la investigación y la experimentación en los siguientes campos: La Pedagogía de los valores (Cuestiones afectivas y axiológicas), nuevas estrategias en la transmisión de mensajes y evaluación de la educación ambiental.

3. Programas Educativos y materiales didácticos

Se pretende que cada país cree bancos de programas y de manuales así como que fortalezca sus propias redes de información. Se ve como positivo la creación de programas pilotos o programas tipo que acepten modificaciones concretas en función de su aplicación en lugares específicos. Se intentará la organización de programas de formación, o cursos muy específicos sobre problemas concretos del medio ambiente, todo para que se pueda ir formalizando material didáctico de mayor calidad. Se pide que en estos nuevos materiales se impliquen las tesis del desarrollo sostenido ⁷.

4. Formación del personal docente.

El diagnóstico de la UNESCO es que no se dispone de personal docente capacitado sobre todo a nivel de enseñanza medias, universitarias y para planes de educación del gran público. Para ello se pretende, en primer lugar, sistematizar las experiencias llevadas a cabo hasta ahora para evaluarlas y a partir de aquí iniciar planes tanto de formación inicial como de formación permanente o de personal en servicio. Se considera importantísimo que estos planes de formación posean una infraestructura común y básica para todo el mundo. Se va pues hacia programas comunes con referencias parejas y manuales semejantes.

⁷ La tesis del desarrollo sostenido fue planteada por primera vez por el informe de la UICN ya citado (*Estrategia Mundial para la conservación*, París, 1.980) y vuelve a ser ampliamente explicitado en el informe de la C.M.N.A.D. dirigido por la Sra. Harlem Bruno land *Nuestro Futuro Común*, Alianza Edit. Madrid, 1988.

5. Formación a nivel técnico-profesional

Se ve necesario incidir sobre el aparato productivo con planes de formación educativo-ambiental. Los obreros y especialistas inciden con su trabajo en el aparato productivo sobre la problemática ambiental por lo que se considera necesario que todos estos agentes posean una formación ambientalista. No obstante, no se tratará de desarrollar programas centrados en cada uno de los oficios sino en programas y planes generales que sobretodo contemplasen las relaciones entre la técnica y los impactos ambientales y las acciones profesionales que más problemática acarrea al medio ambiente. Todo ello implicará formar a un profesorado muy específico así como ir creando estrategias instructivas adecuadas al público al que irían dirigidas estas acciones.

En este contexto se considera prioritario la acción sobre los trabajadores del sector de servicios ya que se espera para la próxima década un crecimiento importante del sector. El turismo es el que más interés despierta en la UNESCO por ser, de cada vez más, responsable de la degradación del medio ambiente. Para ello se establece la estrategia de incidir mediante cursos a los directivos internacionales y a los directivos locales.

6. Educación del público en general

Se trata de crear una nueva cultura de masas que encontraría su lugar en la alfabetización ambiental de las poblaciones. Para ello se considera que deben utilizarse los mas media a pesar de la ambigüedad con que se decodifican sus mensajes. De todas formas, se considera que falta experiencia y contenido en este tipo de educación ya que los métodos convencionales no son suficientemente interactivos. Para solucionar toda la problemática ligada con el objetivo formativo del público en general se pretende establecer una mayor relación entre los pedagogos y los comunicólogos, realizar programas adaptados a los mas media, profundizar en el estudio y aplicación de métodos más activos y potenciar programas de educación en museos, bibliotecas y otras instituciones sociales.

7. Enseñanza universitaria general

Se trata de introducir la visión educativo-ambientalista en la Universidad lo que implica una seria dificultad por la estructura departamentalizada de la misma. Se trataría, no obstante, de sensibilizar a los responsables universitarios, desarrollar planes de estudio tipo, formar y sensibilizar al profesorado y lograr una verdadera cooperación intra y extrauniversitaria. Sólo así se podrían formar no sólo especialistas sino incidir sobre los gestores y los que serán decisores de la política económica e industrial del país.

8. Formación de especialistas

Se trata de ir formando, de cada vez más, especialistas en medio ambiente para que así puedan ser posibles muchas de las anteriores estrategias reseñadas. La universidad, mediante las materias afines a las cuestiones medio-ambiente puede ir formando expertos. En este sentido la investigación y la cooperación e intercambio internacional pueden favorecer mucho la labor. Además, se contempla como aspecto positivo las

potenciación de posibilidades formativas a nivel regional; por otra parte, todo ello implicará la utilización constante de parques naturales y de zonas protegidas.

9. Cooperación internacional

Los problemas ambientales no son locales ni nacionales. Su internacionalismo está fuera de toda duda por lo que cualquier estrategia en defensa del medio ambiente debe plantearse a nivel planetario. Para ello se pretenderá aumentar el intercambio de información entre países, promocionar planes internacionales de investigación y experimentación así como de formación. También se pretenderá co-ayudar en el desarrollo de estrategias nacionales de E.A. e ir movilizado de cada vez más recursos técnicos y financieros. Su lucro estará en función de la coordinación internacional y de la cooperación de las diversas agencias de las Naciones Unidas.

Conclusiones

Las conclusiones que se pueden extraer del planteamiento efectuado son al menos las siguientes:

- * Interés por parte de la comunidad internacional, representada en este caso por la ONU y la UNESCO, en desarrollar y propiciar planes de Educación Ambiental en la década de los años 90.

- * Necesidad de que los objetivos y contenidos de la educación para los años 90 contemplen e integren objetivos y contenidos propios de la educación ambiental

- * Por ello mismo se considera necesario, el hecho de que la educación ambiental se integre en el sistema educativo español, apoyando en este sentido, las acciones emprendidas no hace aun tres años por la UNESCO

- * En consecuencia, se extrae la necesidad de formar al profesorado en cualquiera de sus niveles en educación ambiental. En este sentido instaría al Ministerio de Educación que en sus planes de formación de formadores contemplase el area específica de educación ambiental

- * Por último, y referido a los profesores en formación, concluyo en la necesidad de solicitar que la Educación Ambiental se integre en los curriculums de formación pedagógica tanto a nivel de educación básica como a nivel de enseñanza medias.

Valoración atribucional del profesor: su importancia en la formación científica y pedagógica

Joana Fornés y Carmen Fernández

Introducción

El quehacer educativo implica una actividad relacional entendida como un proceso (de enseñanza-aprendizaje) en el que entran en juego dos o más personas. Este proceso se traduce en una transacción o interacción humana que une al profesor y al alumno en un conjunto de interrelaciones dinámicas para alcanzar una meta concreta. La eficacia de estas relaciones depende de una serie de variables o razones procedentes tanto del profesor como del alumno que se influyen mutuamente.

Si admitimos que "la gente influye en la gente" tal como señala MAGER (1985), podemos pensar que la figura del docente es una de las razones fundamentales y suficientes que puede hacer de una asignatura algo agradable o desagradable, según la percepción que del profesor tenga el alumno y la posterior evaluación que haga.

La metodología para averiguar las características adecuadas de un profesor, puede enfocarse en varios sentidos. Uno de ellos, incluye la valoración de estas características realizada por los alumnos. Las críticas y dudas sobre esta evaluación son muy variadas y durante mucho tiempo se ha intentado encontrar argumentos en contra. Estos argumentos destacan la inmadurez del alumno, su falta de objetividad, insuficiencia intelectual, etc. (ABRAHAM, 1975). Sin embargo, podríamos decir que no hay un espejo más fiel y enriquecedor que este grupo de pares de ojos que se convierten en jueces directos de la actividad diaria del docente. Quizá por esta, la evaluación de los alumnos es importante por sí misma (GAGE, 1974), pues sirve para conocer las expectativas que éstos tienen, sus intereses, problemas, etc. Además, ayudan al docente

a comprender la situación y mejorar las relaciones con el discente (GARCIA CARRASCO Y VILLA, 1984).

Aunque el empleo de los alumnos como jueces no está exento de polémica, hay autores (MIALARET, 1980; SARRAMONA, 1989) que sostienen la convicción de que las opiniones de dichos alumnos no difieren mucho de las sustentadas por los propios profesores. Se ha dicho que el alumno por lo general, no parece estar en situación de poder emitir un juicio válido sobre algunas características del profesor, como por ejemplo sus conocimientos o la exactitud del contenido enseñado. Sin embargo, la cosa es muy distinta en lo que se refiere a cualidades pedagógicas, psicológicas (DEBESSE y MIALARET, 1980) o actitudinales (LADSHEERE, 1979). Cada vez se observa más claramente que los alumnos evalúan bastante bien la capacidad didáctica de un enseñante y la calidad de la relación que establece con la clase. Como señala LANDSHEERE (1980) los alumnos son capaces de diferenciar y valorar no sólo el tipo de enseñanza que reciben, sino también la forma en que son acogidos por el profesor, su disponibilidad, amabilidad, tolerancia, comprensión y equidad.

La literatura pedagógica recoge varias investigaciones referentes a métodos y criterios acerca de la función docente y cualidades exigibles al profesor. De ésta variedad de cualidades LANDSHEERE (1975) destaca la elevada sensibilidad social y una percepción correcta de la realidad humana. Otras condiciones que teóricamente debería poseer según NASSIF (1975) son objetividad, capacidad intelectual o dominio comprensivo del lenguaje, capacidad para planear/dirigir una clase, capacidad de expresión para comunicar con claridad y entusiasmo sus conocimientos y experiencias, etc.

Según VELDMAN (citado por ABRAHAM, 1975) el profesor debería ser además, un ser que supiera mezclar el interés y el agrado en los estudios, de trato democrático y capaz de mantener la disciplina y autoridad dentro de clase. Podríamos añadir también, que demostrara una personalidad equilibrada y una actitud positiva frente a las reflexiones o críticas de los alumnos. Por consiguiente, el profesor además de teórico y práctica debería ser un modelo a imitar por sus alumnos; pues no debemos olvidar, que la actitud respecto al aprendizaje, ya sea positiva o negativa está muy influida por la modelación que ejerce el profesor sobre el alumno. De hecho, si bien es cierto que aprendemos practicando, haciendo y viéndonos recompensados por nuestro progreso también lo es que mucho de lo que aprendemos lo aprendemos por imitación (MAGER, 1985).

Una vez realizada esta breve incursión bibliográfica sobre la valoración de las cualidades docentes desde el punto de vista discente, el objetivo de nuestro trabajo fué averiguar cuáles eran en este sentido las expectativas que tenían los alumnos y futuros docentes de nuestra comunidad. Por otra parte, deseábamos comprobar si existían notables diferencias con otro grupo de futuros profesionales no docentes del mismo nivel académico.

Metodología

El trabajo realizado simultáneamente en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y de Enfermería de Palma de Mallorca, comprende un total de 321 alumnos (204 Esc. Formación del Profesorado y 117 Esc. de Enfermería) (Tabla 1). En

el primer caso constituyen el 34,11% de alumnos matriculados y en el segundo el 72,22%. En ambos casos se incluyen alumnos de los tres cursos de la carrera y por lo que respecta a Formación del Profesorado, el primer curso contiene alumnos de las cuatro especialidades, el segundo curso de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y el tercer curso de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Filología.

Tabla 1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

ESC. UNIVERSIT.	CURSO (n)	TOTAL	RANGO EDAD
Formación Profesorado de E.G.B.	1º (119) 2º (44) 3º (41)	204	(19-40)
Enfermería	1º (44) 2º (40) 3º (33)	117	(19-39)

El primer día de clase en la Escuela de Enfermería y días después en la de Formación del Profesorado se pidió a los alumnos que expresaran a través de cualidades positivas y negativas lo que ellos esperaban o no deseaban de los profesores.

Dada la gran dispersión de cualidades manifestadas por los alumnos de ambas escuelas, la clasificación de la misma no fué tarea fácil, pues no se ajustaban a ninguna de las clasificaciones de los autores consultados. Por consiguiente, teniendo en cuenta las aportaciones bibliográficas y los resultados obtenidos se decidió agrupar éstos en dos grandes categorías a las que denominamos "profesionales" y "humanas", pudiendo ser ambas positivas y negativas. Dentro de las primeras se incluyen las subcategorías: científico-intelectuales y pedagógico-didácticas. La categoría de cualidades humanas contiene las subcategorías: integradoras de personalidad y actitudes hacia el alumno. Cada una de ellas queda configurada por diversas cualidades.

En el análisis de datos puede llamar la atención el que algunos porcentajes superen el 100%, ello se debe a que se les permitió más de una posibilidad de respuesta.

Resultados

En un primer análisis en el que se han incluido el total de los 321 alumnos, podemos observar (Tablas 2 y 5; Gráfico 1), que las cualidades positivas más consideradas siguiendo un orden descendente son: las actitudinales en primer lugar (140,18%), seguidas de las pedagógico-didácticas con muy poca diferencia (133,02%), a continuación y con un porcentaje bastante más reducido las integradoras de personalidad (50,15%) y en último lugar, también a escasa diferencia de la anterior las científico-intelectuales (45,48%).

Tabla 2. VALORACION GLOBAL DE LAS CUALIDADES QUE DEBERIA REUNIR (POSITIVAS +) O EVITAR -) UN PROFESOR.

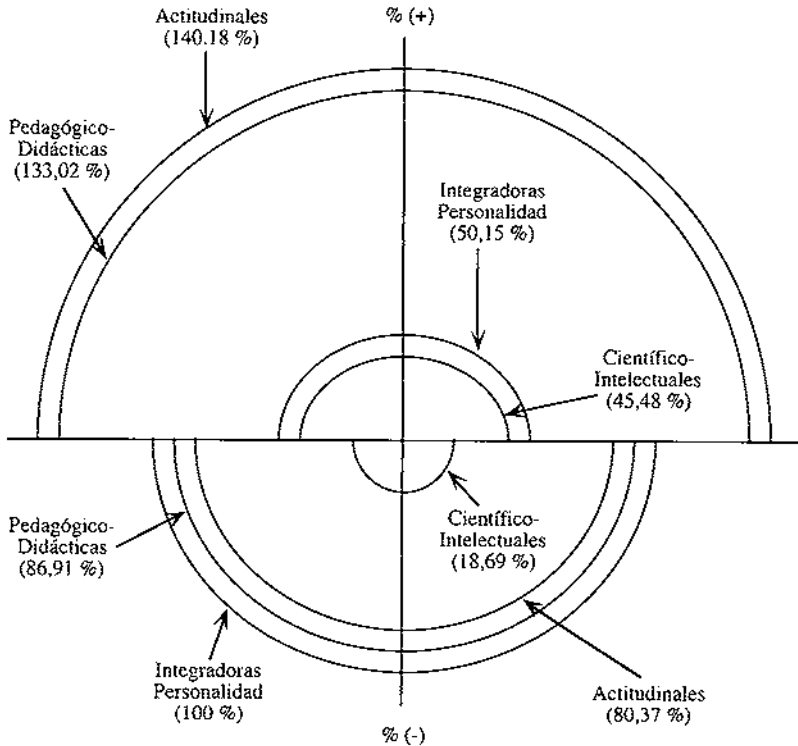
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Positivas (n) %	Orden Import.	Negativas (n) %	Orden Import.
Profesionales	Científico-Intelectuales	(146) 45,48 %	4°	(60) 18,69 %	4°
	Pedagógico-Didácticas	(427) 133,02 %	2°	(279) 86,91 %	2°
Humanas	Integradoras-Personalidad	(161) 50,15 %	3°	(321) 100 %	1°
	Actitudinales	(450) 140,18 %	1°	(258) 80,37 %	3°

Nota: Los % suman más de 100 porque se dió más de una posibilidad de respuesta.

Tabla 5. RELACION DE CUALIDADES DEL PROFESOR PREFERIDAS POR LOS ALUMNOS.

Cualidades	Orden Según %	Categoría de pertenencia
1. Amigo	63,5	Actitudinal (HUMANA)
2. Dominio de la comunicación	60,18	Pedagóg.-Didáctica (PROFES.)
3. Comprensivo	45,24	Actitudinal (HUMANA)
4. Dominio de la materia	23,52	Científ.-Intelec. (PROFES.)
5. Motivador/Activo/Creativo	23,03	Pedagóg.-Didáctica (PROFES.)
6. Conocedor del grupo y del alumno	15,68	Pedagóg.-Didáctica (PROFES.)
7. Objetivo	12,8	Actitudinal (HUMANA)
8. Equilibrio psicoemocional	11,5	Integrad. Personal. (HUMANA)
.		
.		
.		
9. Nivel cultural elevado	8,35	Científ.-Intelec. (PROFES)
10. Utilización adecuada de Métodos y recursos	8,08	Pedagóg.-Didáctica (PROFES)
11. Actitud democrática	6,35	Actitudinal (HUMANA)
12. Investigador	4,9	Científ.-Intelec. (PROFES.)
13. Exigente	4,8	Actitudinal (HUMANA)
14. Sincero	2,87	Integrad. Personal. (HUMANA)
15. Autocrítico/Admite críticas	2,69	Integrad. Personal. (HUMANA)
16. Sencillo	1,7	Integrad. Personal. (HUMANA)
17. Modelo a imitar	1,22	Pedadód.-Didáctica (PROFES.)

Gráfico 1. VALORACION GLOBAL DE LAS CUALIDADES QUE DEBERIA REUNIR (+) O EVITAR (-) UN PROFESOR



Estos resultados sugieren que los alumnos prefieren al profesor amigo, comprensivo, democrático, etc. que además dé explicaciones claras, precisas a amenas, antes que aquel profesor muy culto, inteligente o que posea un gran dominio de sí mismo. Datos todos ellos que apoyan los hallazgos de estudios anteriores (NASSIF, 1975; LANDSHEERE, 1979; ABRAHAM, 1975).

Para las cualidades negativas, y siguiendo también un criterio decreciente encontramos en primer lugar las cualidades integradoras de personalidad (100%), seguidas de las pedagógico-didácticas (86,91%) y actitudinales (80,37%) con poca diferencia entre ellas. A gran distancia y en último lugar se encuentran las científico-intelectuales (18,69%).

En esta apreciación negativa observamos paradójicamente que las cualidades consideradas como más negativas (integradoras de personalidad) no son las opuestas a las consideradas como más positivas (actitudinales). Esto podría interpretarse en el sentido de que el alumno categoriza al profesor como "buen profesor" o "mal profesor". En el primer caso, daría por sentado un equilibrio de personalidad dentro de unos límites

“normales” y lo que más valoraría de él sería la actitud hacia el alumno y su capacidad docente (saber hacer). En el otro supuesto, el considerar que un profesor no tiene un cierto equilibrio psicoemocional podría inducirle a pensar en la ineficacia de la demás cualidades.

Respecto al segundo objetivo del trabajo, en el que nos interesábamos por averiguar si existían diferencias de percepción y valoración entre los futuros profesores de E.G.B. y otro colectivo de diplomados no estrictamente docente, en nuestro caso los futuros enfermeros/as, hay que señalar dos aspectos fundamentales: el orden de importancia concedido a las categorías y la inclusión de cualidades en cada una de ellas. En cuanto al orden de importancia, y para las cualidades positivas, podemos observar (Tabla 3; Gráfico 2) que los futuros docentes valoran casi al mismo nivel, aunque el primer y segundo lugar las cualidades pedagógico-didácticas (171,07%) y las actitudinales (170,73%); encontrándose las otras dos, a gran distancia y también con apreciación similar, en 3º científico-intelectuales (58,82%) y 4º lugar integradoras de personalidad (47,05%).

Tabla 3. VALORACION DE LAS CUALIDADES POSITIVAS QUE DEBERIA REUNIR UN BUEN PROFESOR (SEGUN LOS ALUMNOS DE ENFERMERIA Y PROFESORADO DE E.G.B.)

	% 1º curso 44 119	% 2º curso 40 44	% 3º curso 33 41	% TOTAL 117 204	Orden Import.	
PROFESIONALES	Científico- Intelectuales	18,18 % 40 %	22,5 % 77,27 %	27,27 % 56,09 %	22,22 % 58,82 %	4º 3º
	Pedagógico- Didácticas	54,54 % 142,85 %	82,5 % 195,45 %	63,63 % 263,41 %	66,66 % 171,07 %	2º 1º
HUMANAS	Integradoras de su personalidad	68,18 % 27,73 %	35 % 25 %	63,63 % 26,82 %	55,55 % 47,05 %	3º 4º
	Actitudinales hacia el alumno	65,90 % 240,03 %	100 % 129,26 %	75,75 % 170,73 %	80,34 % 170,73 %	1º 2º

Nota: Algunos porcentajes suman más de 100 porque se dió más de una posibilidad de respuesta

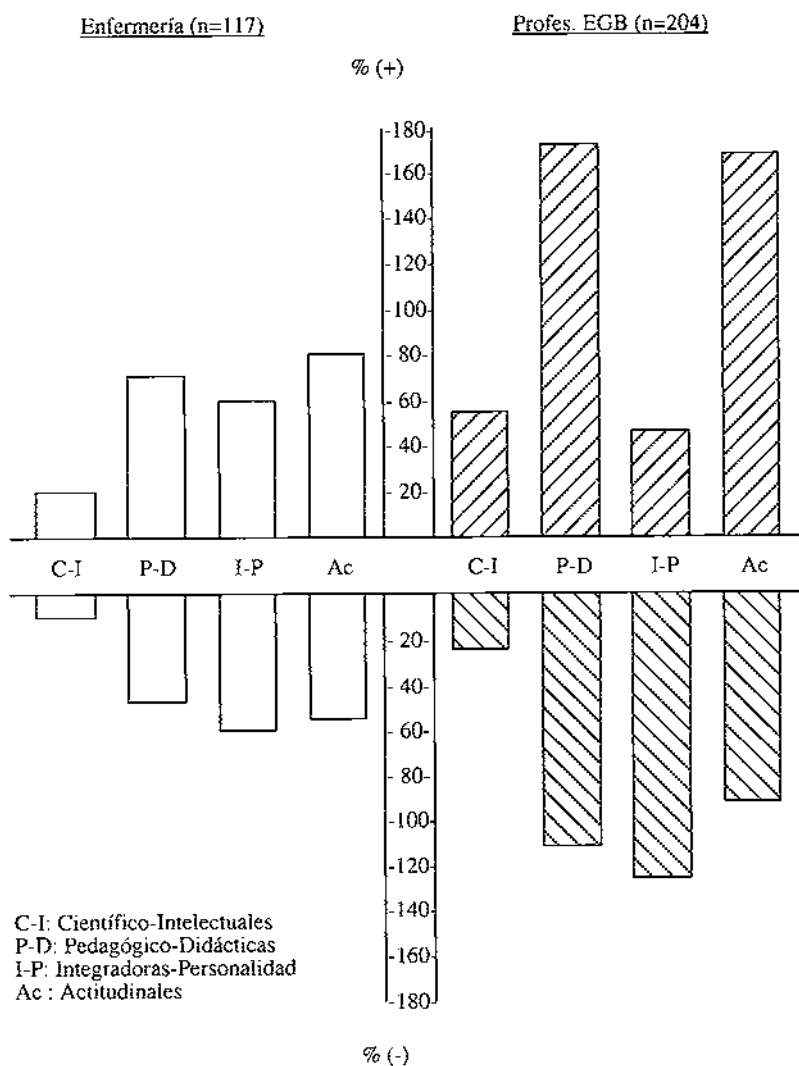
Valores de trazo normal, corresponden a los alumnos de Enfermería

Valores en negrita, corresponden a los alumnos de Profesorado de E.G.B.

Por su parte los alumnos de Enfermería, con niveles más diferenciados, consideran más importante en primer lugar las cualidades actitudinales (80,34%), seguidas de las pedagógico-didácticas (66,66%), las integradoras de personalidad (55,55%) y en último lugar y a gran distancia de las anteriores, las científico-intelectuales con un 22,22%.

Estos datos ponen en evidencia que lo más importante para considerar a un profesor como “bueno”, es la actitud que muestra hacia los alumnos y su dominio de la metodología docente para transmitir de forma eficaz el mensaje. Aunque para los alumnos de Enfermería, este segundo aspecto se encuentra a una distancia considerable del primero. Otro aspecto que llama la atención es el poco valor que conceden los

Gráfico 2. VALORACION GLOBAL DE LAS CUALIDADES QUE DEBERIA REUNIR (+) O EVITAR (-) UN PROFESOR SEGUN LOS ALUMNOS DE ENFERMERIA Y PROFESORADO DE E.G.B.



alumnos de Enfermería a las cualidades científico-intelectuales. Esto en cierta manera podría ser explicado por sus motivaciones profesionales, que le predisponen más a valorar aspectos humanos que intelectuales.

Centrándonos en los atributos que han sido considerados negativos, podemos comprobar (Tablas 4 y 6; Gráfico 2) que ambos colectivos coinciden en clasificar como más negativas las denominadas cualidades integradoras de personalidad tales como

rencoroso, autoritario, irritable, agresivo,...(Prof. E.G.B. = 123,03% y Enfermeras = 59,82%) y como menos negativas las científico-intelectuales (Prof. E.G.B. =24,50% y Enfermeras =8,54%). Es decir, que lo más criticado en un profesor sería la falta de equilibrio psicoemocional; y que supuestamente mantenido este equilibrio dentro de unos límites considerados por ellos como normales, lo que valorarían en último lugar como negativo sería el nivel intelectual, el dominio de la materia o la capacidad investigadora.

Otro dato a destacar y que constituye diferencia entre ambos grupos, es la inclusión de cualidades en cada una de las subcategorías mencionadas. Siendo escasas las aportaciones de los alumnos de Enfermería y muy numerosas las de Profesorado de

Tabla 4. VALORACION DE LAS CUALIDADES NEGATIVAS QUE DEBERÍA EVITAR UN PROFESOR (SEGUN LOS ALUMNOS DE ENFERMERIA Y PROFESORADO DE E.G.B.)

		% 1º curso 44 119	% 2º curso 40 44	% 3º curso 33 41	% TOTAL 117 204	Orden Impor.
PROFESIONALES	Científico Intelectuales	6,81 % 15,96 %	0 % 44,18 %	2,21 % 29,26 %	8,54 % 24,50 %	4º 4º
	Pedagógico- Didácticas	36,36 % 93,27 %	52,5 % 125 %	54,54 % 165,85 %	47 % 109,80 %	3º 2º
HUMANAS	Integradoras de su personalidad	52,27 % 196,63 %	77,5 % 120,45 %	48,48 % 192,68 %	59,82 % 123,03 %	1º 1º
	Actitudinales hacia el alumno	47,22 % 33,61 %	55 % 29,54 %	60,60 % 14,63 %	53,84 % 95,58 %	2º 3º

Nota: Algunos porcentajes suman más de 100 porque se dió más de una posibilidad de respuesta

Valores de trazo normal, corresponden a los alumnos de Enfermería

Valores en **negrita**, corresponden a los alumnos de Profesorado de E.G.B.

E.G.B. Este dato aunque resulta de difícil interpretación, hace pensar en la posibilidad de un mayor dominio racional o en un interés por dar explicación al mayor número de cosas posibles, en los futuros profesores de E.G.B.

Discusión

Los hallazgos de este estudio han apoyado una vez más las tesis sostenidas por algunos autores sobre la capacidad del alumno para valorar ciertos aspectos del proceso educativo. Concretamente, los referidos a los valores humanos exhibidos por el profesor.

Cabe pensar, que la imagen que el alumno universitario de hoy tiene de su profesor/ es ya no es en el sentido que exponen DEBESSE Y MIALARET (1980) la del pedagogo teórico que proyectaba sus ideas y aspiraciones. Actualmente la imagen docente es compleja y valoración que de él se hace dá una aproximación multidimensional con una lista interminable de cualidades exigibles y algunas de ellas difícilmente alcanzables.

Tabla 6. RELACION DE CUALIDADES DEL PROFESOR NO DESEADAS POR LOS ALUMNOS.

Cualidades	Orden Según %	Categoría de pertenencia
1. Despreocupado por los alumnos	70,3	Actitudinal (HUMANA)
2. Autoritario/Prepotente	63,46	Integrad. Personal. (HUMANA)
3. No dominio de la comunicación	33,9	Pedagóg.-Didáctica (PROFES.)
4. Injusto	29	Actitudinal (HUMANA)
5. Antipático/Agresivo/Déspota/Cínico	28,94	Integrad. Personal. (HUMANA)
6. No dominio de la materia	13,07	Científ.-Intelec. (PROFES.)
7. Desequilibrio Psicoemocional	12,16	Integrad. Personal (HUMANA)
8. No adecuación al nivel de los alumnos	12,07	Científ.-Intelec. (PROFES.)
9. Poco motivador/Rutinario	9,55	Pedagóg.-Didáctica (PROFES.)
10. Clases poco o mal preparadas	8,13	Pedagóg.-Didáctica (PROFES.)
11. Irrespetuoso/Mal educado/Grosero	6,36	Actitudinal (HUMANA)
12. Falta de relación extraescolar	1,23	Actitudinal (HUMANA)

La formación científica y pedagógica del profesorado no debe obviar pues estas demandas de los consumidores habituales de su producto.

Quizá, sin menos preciar la preparación científico-técnica, debería plantearse una formación más integrada en la que se revisase los valores humanos y las capacidades básicas de interacción; sin olvidar la degensa de unos rasgos de personalidad que favorezcan el dominio del control personal y la intercomunicación eficaz. Este autocontrol, o equilibrio psicoemocional según los alumnos, puede ser interpretado como una exigencia prioritaria, sin la cual no tienen sentido las demás.

Sin embargo, de cada vez existen más estudios que van constatando los fracasos psicológicos en aquellos profesionales que desarrollan su labor en el campo de las interacciones humanas. Dichos trastornos se presentan la mayoría de ocasiones bajo el síndrome de "burnout", manifestado a través de fatiga, frustración, actitud negativa hacia el trabajo, falta de entusiasmo (PINES and KANNER, 1982) e incluso depresión. Entre los candidatos a padecer este trastorno como respuesta a los estresores del trabajo se encuentran tanto las enfermeras y demás profesionales de la salud (GRAY-TOFT et al., 1981) como los profesores o maestros (EDELWICH, 1980; KALEINA, 1980).

Estas últimas aportaciones sugieren la necesidad de encontrar respuestas viables que garanticen la salud integral de los profesores y las exigencias de sus alumnos. Entre las

diversas alternativas que podrían ser consideradas a estudio se encuentran los psicodiagnósticos predictivos y la terapia recuperadora. Esta última podría llevarse a cabo a través de una descarga periódica (cada 4 ó 5 años) de la responsabilidad docente, en la que el profesor podría ocuparse de tareas burocráticas, o bien profundizar estudios en alguno área determinada, disponer de una beca para actualizar conocimientos en un país extranjero, etc...

Bibliografía

- ABRAHAM, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Promoción cultural S.A. Barcelona.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G. (1980). *La función docente*. Oikos-Tau. Barcelona.
- EDELWICH, J. (1980). *Burnout: Estage of disillusionment in the helping profession*. Human Sciences Press. New York.
- GAGE, N.L. (1974). Ratings of college teachings. En GLASMAN, N.S. and KILLAIT B.R. (eds) *Second UCSB Conference on Effective Teaching*. Univ. of California. Sta Barbara.
- GARCIA CARRASCO, J.; VILLA, A. (1984). Líneas dominantes de investigación en el análisis de la función docente. En ESTEVÉ, J.M. *Profesores en conflicto*. Madrid.
- GRAY-TOFT, P.; ANDERSON, J.G. (1981). Stress among hospital nursing staff: Its causes and effects. *Soc. Sci. Med.*, 15 A: 639.
- HALL, R. et al. (1979). The professional burnout syndrome. *Psychiatric Opinion*, 4: 12-17.
- KALEINA, G. (1980). Burnout: For many professionals, depressure is just too much. *The Pittsburgh Press*, April 21.
- LANDSHEERE, G. (1979). *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea. Madrid.
- LANDSHEERE, G. (1980). La evaluación de los enseñantes. En DEBESSE, M y MIALARET, G. *La función docente*. Oikos-Tau. Barcelona.
- MAGER, R.F. (1985). *Desarrollo de actitudes hacia la enseñanza*. Mtez-Roca. Barcelona.
- MIALARET, G. (1980). Perfil del educador-enseñante. En DEBESSE, M. y MIALARET, G. *La función docente*. Oikos-Tau. Barcelona.
- NASSIF, R. (1975). *Pedagogía General*. Cincel. Madrid.
- PINES, A.M.; KANNER, A.D. (1982). Nurses burnout: Lack of positive conditions and presence of negative conditions as two independent sources of stress. *Journal of Psychiatric Nursing*, 20: 30-35.
- SARRAMONA, J. (1989). *Fundamentos de educación*. CEAC. Barcelona.

Consideraciones didácticas para la integración escolar del deficiente mental

Joan J. Muntaner

La educación del deficiente mental

La educación especial es el conjunto de apoyos y actuaciones pedagógicas necesarias que se llevan a cabo para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos con el objetivo de lograr su desarrollo personal y social. Esta perspectiva incluye una diversidad de necesidades especiales y una amplia serie de sujetos pacientes, que son muy distintos entre sí.

De toda esta gama de posibles sujetos de educación especial, limitaremos el campo de esta exposición a aquellos que se conocen bajo la denominación global de "Deficientes Mentales" los cuales presentan unas características y unas peculiaridades propias que los convierten, como nos indica Fierro (1.988;24): "Es el desafío más serio de todas las formas de educación especial, en el que se plantean las dificultades propiamente educativas más graves y difíciles".

La educación del sujeto deficiente mental se plantea los mismos objetivos que la educación en general: ofrecer el máximo de oportunidades a cada niño para que alcance el mayor desarrollo posible de sus capacidades tanto intelectuales como sociales. Este proceso educativo debe realizarse en los entornos menos restrictivos posibles en un marco de cooperación, que contemple la igualdad de oportunidades de estos sujetos y asegure al menos la adquisición de las habilidades básicas de autonomía y socialización; se promueve una intervención que favorezca la optimización de las posibilidades de estos sujetos en un contexto abierto de relación con las demás personas, siempre que sea posible.

El deficiente mental se caracteriza por una dificultad de adaptación al medio, provocada por una difícil relación de intercambio con su entorno y por problemas en la elaboración de la información recogida, lo cual se ve incrementado por su escaso interés hacia su entorno. Todo ello se traduce en una actitud pasiva y estereotipada ante los estímulos del exterior y consecuentemente en una necesidad de mayor estimulación para consecuentemente en una necesidad de mayor estimulación para promover su actividad. Esta situación nos conduce a un nuevo modelo de intervención en la educación del deficiente mental, que no se dirige al logro de un gran bagaje de información que luego no sepa o no pueda utilizar, sino a desarrollar una interacción con su medio físico y social que le permita la construcción de unos esquemas de acción cada vez más desarrollados y más adaptados a la realidad, que produzca un completo desarrollo de su personalidad integral. Nuestra labor pretende alcanzar por estos medios dos objetivos básicos:

1. Una adaptación del sujeto a su entorno más próximo: el deficiente mental presenta un trastorno más o menos importante en su canal de comunicación con el mundo que le rodea y ello repercute en la formación más o menos alterada de sus estructuras cognoscitivas; debemos crear y buscar situaciones motivadoras, para que puedan funcionar los elementos de relación y acción que posee cada sujeto y activar de este modo nuevas relaciones y nuevos esquemas mentales.

2. Integración social: desarrollar una relación de respeto con los demás, que le posibilite un intercambio con sus iguales y le permita responder adecuadamente a las exigencias sociales de su entorno. Debemos conseguir que cada deficiente mental pueda desenvolverse por sí mismo, según sus capacidades, en su ámbito social, donde su minusvalía no sea una causa aislante, sino una diferencia que le permita vivir en la sociedad como miembro de pleno derecho.

La consecución de estos objetivos se logra por una actuación educativa basa en cuatro pilares fundamentales:

a) La necesaria graduación en la estimulación del niño, que debe ser capaz de resolver los posibles problemas que surgieran a lo largo del proceso de formación.

b) Aumentar los intereses y la espontaneidad de cada individuo que le provocará un cambio en su actitud y una mejor y más rica relación con su entorno.

c) Incluir todo lo que se supone útil para el niño, es decir aquellos conocimientos, que su nivel mental presente le permita asimilar y su nivel social le permita asumir y ejecutar.

d) Los esfuerzos pedagógicos deben adaptarse al momento evolutivo del sujeto y a la situación social e individual de cada caso.

Este contexto general nos delimita las principales variables a tener en cuenta en el proceso educativo del deficiente mental, situado en las coordenadas más amplias de la educación especial, a las que ya hemos hecho referencia.

El concepto de deficiencia mental

El término "deficiencia mental" comprende un grupo heterogéneo de síndromes, que presentan como principal característica y denominador común el déficit en la

función intelectual del sujeto. El concepto de deficiencia mental, pues, no es unívoco ni en su concepción nosológica ni en su terminología por dos razones:

- a) La diversidad de campos científicos y profesionales desde los que se aborda un mismo problema: médico, psicológico, educativo, jurídico, político, etc.
- b) La complejidad de los factores involucrados que condicionan y determinan las características individuales de cada sujeto.

Este abanico de posibilidades y de enfoques ha provocado a lo largo de los años la utilización de diferentes términos para describir este fenómeno. Desde los ya obsoletos de idiota, inbécil y tonto, hasta los actualmente oficiales de minusválido mental, ha gabido todo un rosario de términos más o menos afortunados para referirse a este grupo de sujetos, todos ellos han ido perdiendo su valor semántico desde el punto de vista científico con su utilización vulgar, siempre con connotaciones peyorativas, como por ejemplo ha ocurrido con el vocablo: oligofrenia o subnormal. La bibliografía científica utiliza hoy dos términos paralelos para referirse al grupo de sujetos que nos ocupa: deficiencia mental y retraso mental. M^a. O. Quiroga (1.988; 377) nos propone utilizar estos dos términos como equivalentes, puesto que partiendo de una concepción amplia y flexible en cuanto a la etiología del fenómeno, no parece haber otros motivos que justifiquen un uso diferenciado. Compartimos plenamente este criterio unificador, a pesar de que la O.M.S. propusiera los términos de: subnormalidad mental a nivel general y deficiencia mental para los casos biológicamente determinados frente a retraso mental para los socialmente determinados. En la actualidad, encontramos dos situaciones, que nos aconsejan el gran número de sujetos que cumplen con las características de la deficiencia mental y se presentan como casos de origen desconocido; por otra parte, la pérdida de relevancia de la cuestión etiológica para estos sujetos. En estas circunstancias, nos parece lo más apropiado utilizar el término de deficiencia mental, en detrimento del de retraso mental, para referirnos a todo este grupo de sujetos, pues hace referencia directa a la característica común básica de todos ellos, como es su déficit en los procesos cognitivos.

La definición de deficiencia mental presenta también numerosas variantes según los distintos autores y teorías que las sustentan, la definición más aceptada es la propuesta por la American Association for Mental Deficiency (Grossman, 1.983): "El retraso mental se refiere a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media, que se origina en el período de desarrollo y existe conjuntamente con un déficit en la conducta adaptativa".

El concepto de deficiencia mental y al clasificación de una persona como tal, de acuerdo con esta con esta definición exige el cumplimiento de tres criterios:

1. Funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media según su edad cronológica y su ámbito social.
2. Manifestado en el período de desarrollo.
3. Déficit en la conducta adaptativa.

Además esta definición nos clarifica dos aspectos básicos para situar la deficiencia mental en un contexto educativo:

- a) No se hace referencia alguna a la existencia de una etiología específica como causante de la deficiencia, sino que se deja abierta a cualquier posibilidad etiológica: biológica, psicosocial o una interacción de ambas.

b) No se considera la deficiencia mental como una condición permanente, pues no fija fatamente el alcance del desarrollo de estos individuos, sino que deja abierta una posible intervención para optimizar al máximo el nivel de desarrollo de cada individuo.

Ollendick y Hersen (1.986; 142) apuntan los dos objetivos primarios de la definición de la deficiencia mental:

1. Actuarial, para determinar cuantos deficientes existen y poder planificar sobre esta base.
2. Educativo, para proporcionar respuestas educativas a las necesidades presentadas por estos sujetos.

Este segundo aspecto se complementa e interactúa con los criterios apuntados por la definición de deficiencia mental presentada por la A.A.M.D. que centra su objetivo en el realce de las posibilidades educativas de cada sujeto y le clasifica no por sus limitaciones o por medio de etiquetas patológicas, sino desde una perspectiva optimizadora, que aborda la educación y formación de estas personas, como la cualquier otra: como seres en crecimiento.

La problemática más significativa en la adecuación de las respuestas educativas dirigidas a los deficientes mentales componen el sustento formativo requerido para su total integración social: por un lado, desarrollar su nivel intelectual; por otra parte, fomentar su adaptación social.

El concepto de Inteligencia

La inteligencia -según J. Piaget (1.975)- es la capacidad que tiene el hombre de adaptarse a situaciones nuevas. Esta definición aporta un carácter dinámico y creador a la perspectiva del desarrollo intelectual que, a su vez, es el resultado de una continua interacción entre el individuo y su medio. Esta evolución no viene determinada ni está preformada con antelación al sujeto, sino que se produce merced a los cambios cualitativos en un proceso de progresivo equilibrio de las estructuras y esquemas intelectuales, los cuales son, paralelamente, el resultado y el principio de este proceso evolutivo, situándonos dentro del concepto de "gradiente" propio de la obra piagetiana.

Este concepto de inteligencia como algo funcional y como una capacidad abierta ha ido reemplazando al de inteligencia como algo fijo y predeterminado por el propio organismo. Este enfoque, que concibe la inteligencia como producto, aporta un método cuantitativo para detectar y definir la deficiencia mental: los tests de inteligencia y los criterios de edad mental y coeficiente intelectual. Este criterio de clasificación delimitan claramente la línea de separación a partir de la cual se inicia la catalogación de deficiencia mental, en este sentido R. Zazzo (1.973; 17) afirma que: "La deficiencia mental es un déficit global, congénito e irreversible, que los criterios del Test de Binet-Simon (o cualquier otro test de igual índice) sitúan entre 0,50 y 0,70 de C.I."

La nueva concepción de la inteligencia como un proceso admite la modificación del C.I. en función de una experiencia espontánea adecuada o de una intervención intencional centrada en analizar los procesos subyacente a una determinada destreza (Saiz y Mayor, 1.988), lo cual apoya unas posibilidades educativas básicas para el futuro del deficiente mental. La inteligencia se desarrolla a través de la interacción del potencial constitutivo de cada individuo con su entorno, un proceso educativo dirigido

a potenciar los elementos de relación del sujeto con su medio provocará una evolución de sus capacidades cognoscitivas.

La conducta adaptativa

El déficit intelectual característico de la deficiencia mental provoca una problemática en la conducta adaptativa del sujeto; hasta el punto que estas dificultades se convierten para algunos especialistas en el aspecto definitorio y capital de la deficiencia mental. El deficiente mental presenta una serie de dificultades en su relación con el entorno, lo cual produce un déficit en su proceso de socialización, de “homonización”, que se operativiza en conductas inadaptadas o en la falta de conductas dirigidas a satisfacer las exigencias sociales del medio.

El deficiente mental aparece como un ser que no puede integrarse plenamente en la comunidad humana, al mismo tiempo que al ser diagnosticado es infravalorado y como tal es socialmente marginado, como nos dice Deaño (1.985; 110): “La incapacidad, término subyacente a la expresión deficiente mental, hace referencia a la falta de recursos personales y sociales que dicha incapacidad conlleva y que impide a una personalidad manejarse frente a sí misma y la realidad”. Esta amalgama de circunstancias nos obliga a introducir en el proceso educativo del deficiente mental un área de competencias sociales, encaminada a ofrecer una educación metódica y sistemática para favorecer el aprendizaje de estas conductas sociales y de adaptación, que los individuos mejor dotados adquieren por sí mismos, sólo sirviéndose de la experiencia y de la observación.

Las posibilidades de integración social del deficiente mental dependen directamente de sus capacidades en la conducta adaptativa y de su experiencia de relación con el entorno, “para ser útil al débil mental -escribe M. de Maistre (1.977; 23)- no sólo interesa conocer los límites de su inteligencia, sino como esta deficiencia intelectual afecta a su capacidad de aprendizaje. Debemos conocer de manera precisa, los recursos y lagunas de cada niño en particular”. El problema educativo radica en relacionar las limitaciones propias de cada deficiente mental con su funcionamiento social. La conducta adaptativa del sujeto debe responder a las exigencias sociales de su entorno, lo cual debe responder a las exigencias sociales de su entorno, lo cual exige establecer unos canales de comunicación adecuados que permitan asimilar las relaciones precisas para emitir las respuestas idóneas a cada situación vivida. El deficiente mental, todavía hoy, debe luchar para romper una imagen infravalorada en relación a su conducta social, por ello exigimos a estos individuos unos aprendizajes que les acrediten ante la sociedad para ser aceptados como miembros de pleno derecho.

La integración del deficiente mental plantea una situación de doble cara: por un lado, establecer relaciones positivas y adaptadas por parte de estos sujetos; por otra parte de la sociedad. Solamente, cuando estos dos aspectos progresen paralelamente, la integración del deficiente mental será un hecho.

Características del proyecto pedagógico-didáctico

La educación del deficiente mental debe englobarse en el contexto general de la

educación especial actual, dominada por los principios de normalización y de integración. Se plantean unos objetivos generales dirigidos a alcanzar la igualdad social y la aceptación de todos los individuos en la sociedad.

La integración escolar de los niños minusválidos en general y de los deficientes mentales en particular, sólo es posible dentro de una profunda renovación de la escuela en todos los sentidos: "La integración escolar encierra un significado como intento de transformación sociocultural y como empeño de renovación pedagógica" (Rodríguez, 1,986; 17). La escuela debe romper sus actuales planteamientos para convertirse en una escuela abierta a la diversidad, que se apoye en nuevos arquetipos culturales, los cuales posibilitaran un desarrollo armónico e integral de todos sus alumnos, sean cuales sean sus características individuales.

Esta visión de la nueva escuela integradora quedaría configurada por los rasgos siguientes, como nos apunta Giné (1,986; 37):

a) Todo niño es educable y, por lo tanto, tiene derecho a crecer y desarrollarse como persona para alcanzar el máximo de sus características individuales.

b) El fin de la educación es que todo niño pueda llegar a ser una persona el máximo de autónoma y responsable.

c) La respuesta educativa ha de respetar las diferencias individuales tendiendo al máximo desarrollo armónico de cada alumno.

d) Siempre que sea posible, la respuesta educativa debe producirse en el marco de la escuela y de los servicios educativos ordinarios.

La escuela deberá responder, pues, de forma adecuada a las necesidades individuales de todos sus alumnos, adaptando sus recursos, materiales y personales, así como su metodología a las características de cada alumno. De este modo, la escuela se acoge a unos planteamientos abiertos y flexibles que buscan adaptarse a las demandas de sus alumnos y no exige que éstos se adapten a ella, con este fin se pretende una educación pensada en términos del desarrollo de la persona y a través de su propia acción.

Este cambio en el planteamiento global de la educación obliga a la realización de un nuevo proyecto pedagógico-didáctico, que incluye las bases y los servicios para que pueda llevarse a cabo con éxito este modelo educativo.

El currículum como núcleo del cambio educativo.

Todo proyecto educativo es un diseño sistemático que trata de ordenar las experiencias de los educandos y de organizar las posibilidades que ofrece el entorno para realizar determinadas prácticas educativas con el fin de alcanzar un desarrollo integral y armónico de todos los sujetos. Este proyecto surge como consecuencia de tres elementos básicos:

a) La transformación de la sociedad en los últimos años que ha producido un desfase con la escuela, la cual no está adaptada a la época actual.

b) La aparición de nuevos enfoques educativos que rompen con los planteamientos y arquetipos tradicionales para promover perspectivas más acordes con las necesidades de todos los educandos.

c) La decidida oposición a tratar a los niños minusválidos y a los minusválidos como si pertenecieran a dos grupos diferentes, para los que debemos tener normativas

distintos. Ello supone fomentar una normativa común para todos los niños en todos los contextos sociales.

Estas premisas conforman las líneas maestras que definen el proyecto pedagógico-didáctico que proponemos como marco general en el que poder efectuar el proceso de integración y de formación integral de los deficientes mentales, como nos indican Galofre y Liján (1.986; 8): "La clave está en la planificación de un diseño curricular que abandone el pragmatismo e imbrique teoría y acción reflexiva como una nueva mentalidad, permitiendo centrar el proyecto educativo en cada realidad escolar". Esta nueva escuela que debemos procurar aporta un nuevo modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este proyecto pedagógico-didáctico considerado como un instrumento generador y marco guía de las orientaciones generales del sistema educativo, lo llamamos. "Curriculum". Rodríguez Dieguez (1.985; 20) nos indica la amplia polisemia que aparece en el uso científico del término y escribe: "Si hubiéramos de señalar una línea de continuidad entre las definiciones, si buscáramos una constante entre ellas, la idea de planificación está latente o patente en todas. La previsión anticipadora, la racionalidad en la opción es el hilo conductor intradefiniciones". En esta línea, el curriculum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y la práctica educativa, señala C.Coll (1.987). El curriculum es un proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los educadores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Se trata, pues, de un instrumento que configura un repertorio de aprendizaje funcional que sirve de marco de referencia para la elaboración de programas por parte del profesor y de los equipos responsables de cada sujeto.

La importancia del curriculum en la educación especial es fundamental porque debería superar una doble problemática: en primer lugar, como señala Brennan (1.985) se puede hablar de que el curriculum en la educación es demasiado estrecho. Ya de entrada se descalifica a estos alumnos: no poseen habilidades o capacidades, hay una desacreditación de las posibilidades de estos sujetos. En segundo lugar, el mismo Brennan (1.985; 68) afirma: "Los profesores entienden el curriculum en la educación especial al nivel de lo que es la actividad, preocupándose más de encuadrar estas actividades en su horario, que de cuestionarse qué están haciendo y hacia donde forman a sus alumnos".

El curriculum se convierte en la educación especial, al igual que en todo ámbito escolar, en el elemento renovador y conseguir una formación integral del deficiente mental. Para ello debemos elaborar diseños curriculares flexibles, que planeen la intervención que llevaremos a cabo. Diseñar supone preveer, planear a priori, y por tanto reflexionar sobre lo que va a realizarse. Su virtud reside en contemplar lo que es previo y fundamental, pero sin pretender agotar todas y cada una de la posibilidades que surgirán de su propia puesta en acción.

Siguiendo Galofre y Liján (1.986; 40) el curriculum elaborado para la educación del deficiente mental debe contemplar, al igual que cualquier otro, siempre dos aspectos capitales: las características del medio en que se desenvuelve el niño y sus propias características. Estos dos puntos nos delimitan el marco contextual que nos permitirán

establecer las respectivas Adaptaciones Curriculares Individualizadas para cada uno de nuestros alumnos.

Por último, señalar que tenemos un abanico de prioridades en el establecimiento de las pautas básicas que dirigen este proyecto pedagógico-didáctico, que como punto de partida del nuevo modelo educativo para el deficiente mental nos apunta M.A.Zabalza (1.985; 187):

1. La escuela debe afrontar globalmente el desarrollo general de todos sus alumnos. Esto requiere flexibilidad en sus estructuras programas diferenciados y un cierto talante aperturista en los planteamientos y los criterios educativos.

2. Es necesario atender algunos aspectos de forma más inmediata o prioritaria, pues aparecen como prerequisites para cualquier desempeño o rendimiento escolar.

3. La autonomía y socialización constituyen los objetivos básicos que se completan con el desarrollo de las capacidades cognitivas. Y no vale dejar cualquiera de ellas para centrarse sólo en alguna: el trabajo de la escuela ha de ser globalizado para ser eficaz.

4. El deficiente mental se sentirá más competente, y por ende más motivado, cuanto más se sienta capaz de hacer tareas, resolver problemas, realizar trabajos útiles, responder a preguntas, etc.

Estos elementos que conforman el diseño curricular base deben reflejarse y concretizarse según las necesidades educativas especiales particulares de cada sujeto con la elaboración de la respectiva Adaptación Curricular Individualizada, que reflejará las respuestas educativas precisas que el sistema educativo ofrece y a las demandas de cada individuo.

La Adaptación Curricular Individualizada (A.C.I.)

El A.C.I. es la concreción para cada niño de las líneas curriculares básicas que componen las directrices generales del proceso educativo en el cual está inmerso. Se trata de un plan de acción individualizado, que contempla las necesidades educativas del sujeto y regleja las respuestas educativas más adecuadas para cada alumno, atendiendo a sus capacidades, intereses e interacción con su entorno.

La A.C.I. es una posible respuesta a las demandas educativas que presenta cada sujeto y que surge del marco contextual global, que llamamos curriculum, para conseguir una adecuación de éste, en un plan coherente con las metas generales de la educación y las exigencias particulares del individuo concreto a quien se dirige, con la finalidad de conseguir un desarrollo integral de todos los alumnos. El proceso a seguir en la elaboración del A.C.I. tiene en sus orígenes dos elementos claves:

a) Conocer al máximo posible cada niño para el que se va a programar, con el fin de poder adaptar perfectamente nuestra acción educativa a sus necesidades, capacidades e intereses actuales, como nos señala Titone (1.981; 61): "Para que un programa no presente obstáculos al aprendizaje debe cumplir ante todo dos requisitos: adecuarse a las capacidades reales de aprendizaje del niño, conforme a su grado de desarrollo psíquico, y presentarse como elemento de fecundación de los legítimos intereses de éste alumno". Para lograr satisfacer estas premisas precisamos de una evaluación inicial exhaustiva del sujeto.

b) El conocimiento y dominio del currículum básico del proceso educativo general y del diseño curricular que dirige la acción educativa, y del que surgen los diferentes programas específicos para cada alumno. C.Coll (1987; 156) escribe en este sentido: "Las necesidades educativas especiales de los alumnos deben recibir el tratamiento curricular adecuado mediante adaptaciones de este diseño curricular base a la naturaleza y características de estas necesidades".

En este marco general, las necesidades educativas especiales se consideran ubicadas para la elaboración de los A.C.I. correspondientes en dos dimensiones principales, tal como apunta Giné (1.986; 41):

- Necesidades de adecuaciones específicas del currículum sobre aspectos de temporalización, secuenciación, etc., de objetivos y/o contenidos.

- Necesidades de provisión de medios específicos de acceso al currículum: situaciones educativas específicas, recursos personales y materiales, condiciones de acceso físico, etc.

Un A.C.I. debería estructurarse en forma de diferentes componentes o apartados que permitieran una progresiva elaboración. Procurando una máxima simplificación y enunciando los elementos comunes a cualquier posible propuesta de A.C.I., R. Ruiz (1988; 98-99) propone tres grandes bloques de información:

Componente 1. Valoración multidisciplinar. Se trataría de incluir en la A.C.I. el resumen de la información más significativa que se usará para la toma de decisiones de ámbito curricular que se propone para el alumno.

Componente 2. Propuesta curricular. El currículum que se propone para el alumno en el plazo de un período determinado (máximo de un curso escolar) que de acuerdo con el modelo curricular general para la enseñanza obligatoria se concretará en términos de:

- Qué enseñar y evaluar: áreas, contenidos y objetivos.
- Cómo enseñar y evaluar: enfoques metodológicos, didácticos y para la evaluación: tipos, duración, periodicidad de los servicios educativos que se proporcionarán.
- Cuando enseñar y evaluar: secuencias previstas de enseñanza y objetivos a corto plazo.

Componente 3. Promoción del alumno. Elementos que permitan captar y evaluar los esfuerzos que se emplean para promocionar progresivamente al alumno -máximo de lo posible y convenientemente- hacia entornos escolares y personales más normalizados, así como la posible retirada de servicios educativos específicos.

La A.C.I. es, pues, un proceso complejo, en el cual participan a distintos niveles todos los grupos de intervención que tienen relación directa con el sujeto: desde los equipos psicopedagógicos hasta los padres, pasando por los maestros tutores y los especialistas. La finalidad de este documento es aglutinar todos los aspectos del sujeto, tanto dentro como fuera de la escuela, atendiendo a las necesidades globales de su persona.

Por todo ello, estos programas están siempre abiertos a las mejoras que derivan de su puesta en práctica y tienen un carácter formativo con el objetivo de buscar nuevas estrategias que mejoren la calidad de la intervención hacia la consecución de una educación integral del sujeto deficiente mental en entornos lo menos restrictivos posible.

Hacia una educación integral del deficiente mental

Estos programas se aglutinan en torno a unos objetivos comunes que pretenden desarrollar las capacidades de adaptación del deficiente mental a los cambios provocados por la evaluación de la sociedad, lo cual sólo puede conseguirse con un planteamiento educativo dirigido al desarrollo integral de la personalidad del individuo.

Esta educación integral toma al ser humano como una globalidad, que presenta tres dimensiones interrelacionadas: biológica, psíquica y social, los cuales se desarrollan por medio de la relación interactiva del sujeto con su entorno, y el nivel de desarrollo depende de dos factores: por un lado, el potencial constitutivo de cada individuo; por otra parte, las cualidades y riqueza del ambiente en que se desenvuelve. En este sentido, como señala García García (1987; 62): "Podríamos caracterizar la deficiencia como el trastorno en la relación de un sujeto con su medio, que le obstaculiza o impide una satisfactoria realización personal en una sociedad determinada". Podemos concluir señalando los dos pilares básicos en que se sustenta la educación del deficiente mental:

a) La enseñanza eficaz parte del nivel de desarrollo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar, por medio de aprendizajes significativos que exigen una relación sustantiva del nuevo material de aprendizaje que se presenta con lo que ya sabe el alumno para similarlo a estructura cognoscitiva actual (Coll, 1987).

b) La cualidades del entorno son múltiples, puesto que las formas de conocer estas cualidades también son múltiples, por ello debemos presentar al sujeto diferentes formas de experimentar una realidad, pues las formas de representación son diversas y debemos aprovecharlas de la mejor manera posible (Eisner, 1987).

Este planteamiento nos conduce a favorecer una educación basada en un amplio abanico de posibilidades que permitan adaptarse a las necesidades e intereses de cada alumno, se rompe la clasificación tradicional de objetivos y actividades para abrirse a una perspectiva globalizadora de la formación de cada individuo que dependen de su potencial de aprendizaje y de las formas de presentación de las cualidades del entorno y que se fundamentan en la formación de conceptos y la representación intelectual de la realidad.

La educación del deficiente mental será un proceso continuo de búsqueda de formas y métodos que faciliten el aprendizaje favorezcan el desarrollo global de la personalidad de cada sujeto para que éste agote sus posibilidades y potencialidades hasta convertirse en un miembro activo de su comunidad, con sus derechos y deberes.

La educación integral del deficiente mental solamente puede alcanzarse por una acción pedagógica que provoque y posibilite un desarrollo personal total. Esta es la base para lograr metas fundamentales como la integración social que exige la aceptación por parte de la sociedad de personas con deficiencias psíquicas con sus derechos y la adecuación de estas mismas personas a las exigencias sociales impuestas por cada grupo social.

Referencias bibliográficas

BRENNAN, W.K. (1985): *Curriculum for special needs*. Open University Press. Milton. Keynes.

- COLL, C. (1987): *Psicología y curriculum*. Laia. Barcelona.
- DEAÑO DEAÑO, M. (1985): "Sectorización en el proceso de integración del sujeto deficiente mental". En: *Orientaciones curriculares para la integración en Educación Especial*. ICE. Universidad de Santiago. Págs.: 89-119.
- EISNER, E.W. (1987): (1987): *Procesos cognitivos y curriculum*. Martínez Roca, Barcelona.
- FIERRO, A. (1988): "La educación especial hoy". Siglo Cero, nº 117. Madrid. Págs.: 20-25.
- GALOFRE, R. y LIJAN, N. (1986): *Una escuela para todos: didáctica de la integración*. Grupo zero. Madrid.
- GARCIA GARCIA, E. (1987): *La integración escolar: aspectos psicosociológicos*. Cuadernos UNED. Madrid.
- GINE, CL. (1986): "La educación especial y la integración escolar de los niños disminuidos en Cataluña". En: *Integración en EGB.: una nueva escuela*. Fundación Banco Exterior. Madrid. Págs.: 37-42.
- GROSSMAN, H. (1983): *Manual on terminology and classification in mental retardation*. A.A.M.D. Washington D.C.
- MAISTRE, M. (1977): *Deficiencia mental y lenguaje*. Laia. Barcelona.
- OLLENDICK, T.H. y HERSEN, M. (1986): *Psicopatología infantil*. Martínez Roca. Barcelona.
- PIAGET, J. (1975): *Psicología de la inteligencia*. Psique. Buenos Aires.
- QUIROGA, M.A. (1988): "Deficiencia mental". En: MAYOR, J. (Drtor): *Manual de educación especial*. Anaya. Madrid. Págs.: 375-396.
- RODRIGUEZ DIEQUEZ, J.L. (1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Anaya. Madrid.
- RODRIGUEZ, J.A. (1986): "Integración escolar y renovación pedagógica". En: *Integración en EGB.: una nueva escuela*. Fundación Banco Exterior. Madrid. Págs.: 17-21.
- RUIZ, R. (1988): *Técnicas de individualización didáctica*. Cincel. Madrid.
- SAINZ, J. y MAYOR, J. (1988): "Procesos cognitivos en los deficientes mentales". En: MAYOR, J. (Drtor): *Manual de educación especial*. Anaya. Madrid. Págs.: 397-414.
- TITONE, R. (1981): *Psicodidáctica*. Narcea, Madrid.
- ZABALZA, M.A. (1985): "Bases psicodidácticas para el diseño curricular en educación especial". En: *Orientaciones curriculares para la integración en educación especial*. ICE. Universidad de Santiago. Págs.: 183-196.
- ZZAZZO, R. (1973): *Los débiles mentales*. Fontanella. Barcelona.

Estratègies per a una cultura avaluativa als centres educatius

Jaume Oliver i Jaume

L'avaluació dels centres educatius ha estat tractada, preferentment, des de la perspectiva dels models tècnic-racionals, fet que ha generat una gran preocupació pels instruments propis de l'avaluació quantitativa. Els darrers anys s'ha estès l'avaluació institucional fonamentada en models democràtics, polítics i culturals, amb l'increment, en conseqüència, de l'avaluació qualitativa i la mixta (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD: 1987; SANTOS: 1990), la reflexió sobre els contextos i la metaavaluació. D'altra banda, es va introduint, de forma progressiva, el concepte i la pràctica de l'auditoria (PÉREZ y MARTÍNEZ: 1989) com a l'avaluació externa dels centres educatius, inspirada en els impròpiament dits models empresarials.

La constatació, en tot cas, de les múltiples dificultats per a la correcta avaluació institucional i l'interès per la superació de la dicotomia avaluació quantitativa/avaluació qualitativa, justifiquen una aproximació a aquesta problemàtica per mitjà de l'anàlisi de la necessària cultura avaluativa, aspecte que ha de formar part de la cultura organitzacional dels centres educatius, perspectiva no suficientment estudiada fins ara, malgrat que alguns autors (BOLMAN and DEAL: 1984) ja en fessin notar la importància. Recentment, l'anomenada cultura escolar ha estat objecte d'atenció des de la perspectiva de la planificació de canvi:

«Se ha hablado, así, de la necesidad de una cultura, clima o ethos escolar donde han de cultivarse el sentido del trabajo colectivo, creencias y expectativas comunes y compartidas por los profesores y el papel activo de los directores escolares, como conjunto de condiciones facilitadoras del cambio.» (ESCUADERO: 1988, 89, citant FULLAN).

Cal entendre per cultura avaluativa un conjunt d'actituds, comportaments, hàbits i tècniques, assumits com a part integrant de la cultura organitzacional (SCHEIN: 1986, PUMPIN y GARCIA: 1988) del Centre, els quals, basats en determinats valors i referits a l'avaluació institucional, la converteixin en una activitat sistemàtica, funcional i indispensable, en el context general de la gestió.

«Tots els professionals de l'ensenyament i de l'administració educativa treballen amb unes organitzacions o equips on hi ha una cultura organitzativa pròpia, determinada per la història de cada grup i el que podríem anomenar una subcultura escolar, sense que aquest terme tenguí una connotació pejorativa. La subcultura escolar té una terminologia, uns hàbits i unes normes de conducta pròpies, que evolucionen lentament i que en gran part estan determinades per la tradició i la formació inicial rebuda pels professionals del sistema escolar.» (MESTRES: 1990, 252).

«Dins la cultura del sistema escolar, en parlar d'avaluació, la major part de les persones pensen fonamentalment en avaluació d'alumnes, de vegades reduïda al sistema de qualificacions i certificacions, d'altres dins una major complexitat pedagògica que inclou l'avaluació de processos d'aprenentatge i l'avaluació permanent. Però és quasi inexistent la idea d'avaluació aplicada a d'altres àmbits: de promocions, de programes, de personal, de tutories o serveis escolars, de cicles i departaments, d'activitats extra-escolars, de currículum o de Centre Educatiu. Resulta curiós que es parli tant de disseny curricular i no es faci sobre avaluació del propi disseny o del currículum, limitant-se a discussions basades en l'opinió.» (MESTRES: 1990, 253).

En termes semblants, de forma implícita, es reclama una cultura de l'avaluació,

«Esta sobreinsistencia en el diseño, y este descuido flagrante de la implementación y evaluación, permite pensar que si acaso las innovaciones llegan a ser efectivas, será debido a que la suerte y el azar han terminado jugando a nuestro favor.» (ESCUADERO: 1988, 89),

o de forma ben explícita:

«El principi de l'avaluació formativa que proposam s'ha de fer present en la praxi escolar, de manera que es reflecteixi en les qualificacions del professorat, en la "cultura" pedagògica ordinària, en els instruments i en els mateixos expedients acadèmics dels alumnes i en les memòries dels centres enteses com a informes d'avaluació institucional.

Tot això no és fàcil. Significa rompre rutines i expectatives de molts d'anys. Significa crear una nova sensibilitat i cultura avaluatives des del professor als equips docents i als òrgans responsables de l'avaluació del sistema.» (DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ: 1990, 148-149).

Resulta necessària, abans de tot, una anàlisi de les raons que han dificultat fins ara l'existència d'una cultura avaluativa als centres educatius.

* Constitueix una raó fonamental el perfil marcadament individualista de la

formació inicial del professorat i de la seva pràctica professional (GIMENO: 1988, 232-239), que reforça la visió i la reflexió sobre la problemàtica educativa únicament des de la perspectiva de l'aula i no del centre, i debilita considerablement la cohesió de tots els elements que el conformen i, en conseqüència, de la percepció i el funcionament com a organització (GONZÁLEZ y ESCUDERO: 1987, 64-74).

* Una excessiva mobilitat del professorat, a l'empar de la legislació vigent, que ignora i, per tant, dificulta la formació d'equips docents i la planificació a mitjà i a llarg termini, i tendeix, així, a convertir en un simple document administratiu qualsevol instrument de gestió (per exemple, projectes de centre, plans o memòries anuals).

* Una escassa, si no nul·la, autonomia dels centres educatius, massa freqüentment convertits en meres delegacions d'instàncies administratives superiors i sense poder decisorí en relació amb aspectes realment importants, com ara la gestió dels recursos humans i materials i la gestió del disseny curricular. En aquest context, l'avaluació institucional es considera inútil, ineficaç i, fins i tot, contraproduent.

«Pensamos que no puede haber gestión mediante Proyecto educativo propio y específico mientras se dependa de una administración lejana que, por su distancia y magnitud, burocratiza todo cuanto normatiza y gestiona.» (ÁLVAREZ: 1990, 53).

* Un sistema inadequat de selecció d'equips directius, mancats de formació específica i d'estabilitat (ANTÚNEZ: 1991a i 1991b), basat en l'exclusiu procediment de l'elecció feta pels òrgans de govern dels centres respectius (BERNAL: 1991) i en el nomenament per a un curs amb caràcter provisional, a causa de la inexistència de candidats, en un exponent vergonyós i greument simptomàtic de l'ínfima qualitat actual de la gestió dels centres educatius.

* Una interiorització, amb connotacions clarament negatives, dels professors de tot allò que es refereix a l'avaluació. Començant per la pròpia experiència com a alumnes i acabant pel patiment dels procediments per accedir a la funció docent, passant per la freqüent conflictivització de l'avaluació dels alumnes i dels intents d'avaluació en equip que fan grups de professors, fins a la constatació de la pràctica quasi exclusiva de l'avaluació externa del Servei d'Inspecció, tot sembla reforçar l'estereotip que associa l'avaluació al conflicte i a les tensions pròpies de la micropolítica escolar (BALL: 1989 i 1990) i obstaculitza la creació i el desenvolupament d'una adequada cultura avaluativa.

«De hecho, el control está muy a menudo, directamente relacionado con el conflicto. El control es pocas veces no problemático. Las relaciones sociales del lugar del trabajo son típicamente antagonistas y competitivas.» (BALL: 1990, 134.)

* Excessius canvis legislatius, improvisacions i contradiccions de les administracions educatives, que han envoltat els processos avaluatius —en general— de confusió i els han convertit en inútils, i han impedit l'adquisició d'hàbits d'avaluació suficientment integrats en el procés de gestió institucional.

«El modelo organizativo que propiciaban estas leyes [es refereix a la LOECE i a la LODE] se ha quedado reducido en muchos casos a una mera caricatura burocrática de las buenas intenciones que inspiraron a los

legisladores. La cultura informal y la organización oculta que ésta genera, ha posibilitado un tipo de funcionamiento que muchos profesores llaman de supervivencia, y que ha producido numerosas deserciones de buenos enseñantes y costes personales muy altos de los equipos directivos que los han liderado. Se hace necesario, en estos momentos, un esfuerzo de imaginación, individual y colectiva, que idee nuevos modelos de organización escolar, aprovechando la experiencia de los equipos directivos que han gestionado la escuela en los últimos años, de los colectivos sociales que se han interesado por la participación y la han protagonizado y de los que la han administrado desde las esferas de las Instituciones del estado.» (ÁLVAREZ: 1990, 47).

* Una generalitzada desmotivació col·lectiva, unida a una creixent dificultat en l'exercici de la professió que pateixen els docents (ESTEVE: 1984) i arrelada en les característiques específiques de les seves funcions (NICKEL: 1991, JERSILD: 1986, CARLSON-THORPE: 1987, LÓPEZ HERRERÍAS: 1989); associada, d'altra banda, a la precarietat de mitjans, que converteix en heroica l'actitud positiva vers l'avaluació institucional, reveladora, sens dubte, d'importants deficiències individuals i col·lectives, a nivell personal i institucional.

* Una absoluta manca de tradició en formació permanent dels professors (IMBERNON: 1987) i, especialment, en formació centrada en el centre, que, sols des de molt recents plantejaments, comença a ésser valorada. Sens dubte, la falta de cultura avaluativa a nivell institucional troba en aquest fet una de les arrels més clares.

Per tot això, les estratègies per al desenvolupament d'una cultura avaluativa hauran de tendir a contrarrestar les esmentades deficiències i a enriquir i donar coherència a la pràctica docent i de gestió dels centres, entre altres, en les línies d'actuació següents:

1a. Desenvolupament d'una cultura organitzacional pròpia, capaç de diferenciar un centre d'un altre, derivada d'una reflexió i un debat col·lectiu i explicitada al projecte educatiu de centre (convé recordar que ja les Orientacions pedagògiques per a l'EGB del 2 de desembre de 1970 reclamaven «un estil propi per a cada centre»).

2a. Referència a l'avaluació institucional al projecte educatiu de centre i concreció detallada als plans anuals.

3a. Aplicació de models democràtics, polítics i culturals en la gestió dels centres (MUÑOZ y ROMÁN: 1989; BORRELL: 1990), complementadors i superadors de la perspectiva tècnico-racional com a aproximació exclusiva a la realitat escolar, i possibilitadors d'una metodologia qualitativa i quantitativa tipus avaluació-acció (MESTRES: 1990, 283-286).

4a. Institucionalització de comissions d'avaluació responsables de la coordinació dels processos avaluatius.

5a. Increment de l'estabilitat del professorat.

6a. Potenciació d'equips directius amb formació específica i estabilitat.

7a. Inclusió de la Formació en Avaluació Institucional en els plans de formació permanent del professorat, contextualitzada en una intensificació de la Formació en Organització Educativa.

8a. Foment del treball en equip i de l'intercanvi del professorat.

9a. Reforçament de la interrelació avaluació-planificació (GARRIDO y RIVERA: 1990, 13-56) mitjançant l'elaboració responsable i participativa dels instruments de gestió i de l'adequada implementació: projecte educatiu de centre, disseny curricular de centre, reglament de règim interior, pla anual, pressupost anual i memòria anual.

10a. Contextualització dels processos d'avaluació en el marc del districte o la comarca escolar.

11a. Pràctica dels diversos tipus d'avaluació institucional: interna, externa, triangulació.

12a. Ús de les tècniques pròpies del desenvolupament organitzacional (DO) als centres com a mitjà per crear una cultura avaluativa (MATEU: 1984, 101-154).

13a. Formació intensiva del professorat en estratègies de comunicació, participació i relacions humanes.

Tenint en compte que la creació i el desenvolupament d'una cultura avaluativa als centres educatius constitueix una tasca no gens fàcil, i que sols en una mínima mesura i molt recentment ha estat inclosa en els plantejaments de gestió institucional, cal especificar els àmbits concrets on es pot actuar de forma prioritària i definir les característiques de la nova perspectiva, remarcant-ne algunes:

1a. Formació permanent del professorat superadora del tradicional i marcat individualisme i del quasi exclusiu component psicodidàctic, per potenciar els equips de treball i la dimensió organitzativa de la funció docent. En relació amb la formació inicial del professorat d'educació infantil i primària, cal denunciar la manca de formació en Organització Educativa que es contempla en els projectes proposats per la Secretaria d'Estat per a les Universitats (1991), tot esperant i reclamant l'adequada rectificació en el moment de l'aprovació definitiva, per evitar que l'eix de la formació del professorat continuï estant basat en la perspectiva professional d'aula, i no de centre (en relació amb la qual —perspectiva professional d'aula— s'han fet manifestes fortes crítiques a nombrosos documents, fins i tot oficials).

2a. Pràctica professional més racionalitzada i diversificada, amb millors mitjans, superadora de l'obsessió per la programació dels aprenentatges i més dedicada a la implementació i avaluació dels processos, basada més en la reflexió sistemàtica, crítica i investigada sobre la pràctica (GIMENO: 1988; CARR y KEMMIS: 1988) que en la repetició imitativa de models descontextualitzats.

3a. Adequada gestió dels centres educatius com a organitzacions, més enllà de l'estereotip de l'aula com a única estructura i unitat operativa, que impliqui la potenciació dels departaments, els cicles i altres estructures, funcions i plantejaments que reforcin la perspectiva del centre com un tot organitzat i com a sistema interrelacionat, únic marc vàlid per al correcte desenvolupament curricular, generador d'una cultura pròpia i superador d'una realitat que ha propiciat la consideració dels centres educatius com a «sistemes dèbilment acoblats» (WEICK: 1976) o com a «anarquies organitzades» (CLARK: 1981).

4a. Nou model de relació centres educatius-Administració educativa superador del burocratisme, de la mútua desconfiança i la dependència, i reforçador, en canvi, de l'autonomia, la innovació, la corresponsabilitat i la interrelació institucional sistemàtica, potenciadores d'una veritable cultura avaluativa.

En aquest sentit, el document elaborat per la DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ (1990) de la Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear conté una interessant proposta en relació amb l'autonomia dels centres escolars:

«En el context de la política educativa que marqui la pròpia Conselleria, i en consonància amb les competències de les diferents corporacions locals, és necessari delimitar i concretar, amb totes les conseqüències, l'autonomia de cada centre escolar. De res serviria construir tota una xarxa administrativa descentralitzada que conformi un sistema educatiu més àgil i apropiat a la població escolar, si cada centre escolar segueix en la mateixa situació de dependència i supeditació, sense augmentar la seva capacitat de decisió i definició d'un projecte educatiu.

»Per fer efectiva l'autonomia del centre, cal dotar-lo dels mitjans i recursos necessaris, i respectar les competències pròpies dels seus òrgans de govern unipersonals i col·legiats com del consell escolar de centre.

»A tal efecte, serà necessari establir, sempre dins el context de la normativa legal, els àmbits d'actuació pròpia que s'hauran de referir a:

— Determinació del currículum escolar i projecte de centre, amb el model lingüístic corresponent.

— Gestió econòmica, acadèmica i administrativa, organització del professorat i activitats extraescolars.

»Tot això suposa disposar de recursos econòmics i administratius suficients que, conjuntament amb els ajuntaments, haurà de preveure la Conselleria. Autonomia implica necessàriament participació, responsabilització i rendiment de comptes, de manera que la bona organització i eficient administració dels recursos per part de cada centre, haurà de determinar l'assignació de posteriors dotacions. Tot això afavorirà i estimularà un estil propi i peculiar i, segurament, incrementarà la responsabilitat del centre en qüestió, millorant la qualitat de l'ensenyament. Els pressupostos i plans de centre seran individualitzats i es portarà una política compensatòria de recursos a la vegada que s'incentivarà la qualitat i la innovació dels centres més dinàmics. En definitiva, es tracta de conciliar els criteris correctius i compensadors dels equilibris amb els d'afavoriment de la qualitat educativa i de la bona gestió dels centres.» (105-106).

5a. Pràctica de l'avaluació permanent que substitueixi l'avaluació ocasional, exclusivament formal, preferentment externa i desconnectada de la gestió, per una actitud d'avaluació sistemàtica i integrada de tal forma que cap àmbit de la planificació o la implementació quedi exclòs del procés avaluador. La fonamentació de l'esmentada pràctica no pot ésser una altra que la profunda convicció de la seva necessitat i el seu sentit, unida a un alt nivell professional dels professors i a una actitud favorable de tots els membres de la comunitat educativa, característiques més pròpies dels models democràtics, culturals i polítics (GAIRIN: 1991) que de la perspectiva exclusivament tècnico-racional, deixant ben clara, però, la necessitat d'una exigència de funcionament eficaç dels centres educatius, prèviament establerts, en el marc d'una clara corresponsabilitat, els indicadors d'aquesta eficàcia i els criteris d'avaluació:

«Sin embargo, conviene subrayar que una institución democrática precisa de una autoridad que gestione, que ejerza su poder con consciencia y responsabilidad ante sí misma y ante los demás grupos y miembros de la colectividad. La democracia es una forma de gobierno, no una falta de autoridad. La autoridad adquiere sentido en una institución democrática en cuanto ayuda y facilita al grupo a conseguir sus objetivos, fijados y aceptados con participación.

»La autoridad es un servicio y una necesidad para el buen funcionamiento democrático. Y la eficiencia de una institución democrática en ningún caso puede ser inferior a la alcanzable por otros sistemas de estilo autoritario.» (MESTRES: 1988, 3).

En síntesi, es tracta de crear hàbits i actituds que afavoreixin l'autoreflexió sistemàtica i rigorosa,

«Despertar y cultivar actitudes de autorreflexión es conseguir poner en marcha procesos de evaluación continua y sistemática. Hará falta, solamente, añadir el carácter técnico y riguroso que exige una evaluación explícita y que se materializa en informes.» (SANTOS: 1990, 50),

en el context d'una necessària cultura de gestió en els centres educatius (RUI: 1991, 54), que no és altra cosa que desplegar habilitats sistemàtiques de diagnosi, planificació, programació, execució, avaluació i realimentació, veritable programa d'actuació per al redreçament de la gestió escolar, aspecte que constitueix una clara prioritat en el procés d'implementació de l'actual reforma educativa.

Referències bibliogràfiques

- ÁLVAREZ, M. (1990): «Planteamientos institucionales del centro educativo». Actes del I Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar. Universitat de Catalunya, Barcelona, 47-70.
- ANTÚNEZ, S. (1991): «El estado de la cuestión», *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 189, febrer, 8-11.
- ANTÚNEZ, S. (1991b): «La formación inicial y permanente». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 189, febrer, 12-15
- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC, Barcelona.
- BERNAL, J. L. (1991): «Aspectos legales». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 189, 20-25.
- BOLMAN, L. and DEAL, T. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. Jossey Bass, San Francisco.
- BORRELL, N. (1989): *Organización Escolar. Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Humanitas, Barcelona.
- CARLSON, J. y THORPE, C. (1987): *Aprender a ser maestro*. Martínez Roca, Barcelona.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.

- CLARK, D. L. (1981): «A Sample Perspectives and Models for Viewing Educational Organizations», a CLARK, MCKIBBIN and MALKAS (eds.): *Alternatives Perspectives for Viewing Educational Organizations*. Far West Laboratory for RD, California.
- DARDER, P. i LÓPEZ, J. A. (1985): *Elements d'organització i avaluació del Centre Educatiu d'EGB*. Rosa Sensat-Edicions 62, Barcelona.
- DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ. Conselleria de Cultura, Educació i Esports. Gover Balear (1990): *Línies bàsiques per a un Model Educatiu propi de les Illes Balears (Ensenyament no Universitari)*. Palma de Mallorca.
- ESCUADERO, J. M. (1988): «La innovación y la organización escolar», a PASCUAL, R. (coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea, Madrid.
- ESTEVE, J. M. (1984): *Profesores en conflicto*. Narcea, Madrid.
- GAIRIN, J. (1991): «La dirección participativa». *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 189, febrer, 26-27.
- GARRIDO, P. y RIVERA, D. (1990): *La Memoria de Gestión de los Centros Docentes*. Ed. Escuela Española, Madrid.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona.
- IMBERNON, F. (1987): *La formació permanent del professorat. Anàlisi dels formadors de formador*. Barcelona, Barcelona.
- JERSILD, A. T. (1986): *La personalidad del maestro*. Paidós, Barcelona.
- LÓPEZHERRERÍAS, J. A. (1989): *El profesor educador: persona y tecnólogo*. Cincel, Madrid.
- MATEU, M. (1984): *La nueva organización del trabajo*. Ed. Hispano Europea, Barcelona.
- MESTRES, J. (1988): «Gestión y evaluación de Centros Escolares». *Apuntes de Educación, Dirección y Administración Escolar*, 2-4.
- MESTRES, J. (1990): *Model d'indicadors per a l'avaluació i gestió de qualitat de centres i districtes SAPOREI*. Tesis doctoral inèdita. Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona.
- MUÑOZ, A. y ROMÁN, M. (1989): *Modelos de Organización Escolar*. Cincel, Madrid.
- NICKEL, H. (1981): *Psicología de la conducta del profesor*. Herder, Barcelona.
- PÉREZ, R. y MARTÍNEZ, L. (1989): *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Cincel, Madrid.
- PUMPIN, C. y GARCIA, S. (1988): *Cultura empresarial*. Ed. Díaz de Santos, Madrid.
- RUL, J. (1991): «La Direcció Escolar en la dècada dels 90». *I Jornades sobre Direcció Escolar. La Direcció Escolar en la cruïlla de la Reforma. Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació*. Barcelona, 23-58.
- SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal, Madrid.
- SCHEIN, E. H. (1986): *Organization, culture and leadership*. Jossey Bass, San Francisco.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC, Barcelona.
- WEICK, K. E. (1976): «Educational Organizations as loosely coupled systems». *Administrative Science Quarterly*. Núm. 21, 1-19.

Educació i cultura,

revista mallorquina de pedagogia

(UIB) núm. 8-9, 1990-91

La atribución interno-externa de las causas del fracaso escolar en los maestros

**Eduardo Rigo Carratala
Rosa Rosselló Ramon**

Introducción

Un factor importante en el tratamiento de niños con fracaso escolar es el de la actitud del maestro respecto al alumno. Desde que Rosenthal y Jacobson (1968) - y a pesar de las fuertes críticas que ha recibido su investigación (Snow, 1969) - desarrollaron su hipótesis del efecto Pigmalión, que relacionaba las expectativas del maestro para con los alumnos y su efecto sobre la valoración de los rendimientos de éstos, ya nadie ha podido obviar el tema de las actitudes y las atribuciones previas y su peso específico en relación a las repercusiones educativas que tales "prejuicios" conllevan.

Si bien posteriores trabajos - como los de Good (1970), Bennett (1967) - así como la propia Teoría de la Atribución (Heider, 1958; Kelly, 1967; Shaver, 1975), no han permitido configurar un modelo explicativo al respecto, lo que sí parece evidente es que estos factores deben tomarse en consideración desde una perspectiva didáctica. Son interesantes, al respecto, investigaciones como las de Rist (1970) respecto a la repercusión que puede tener una clasificación previa de los alumnos en su rendimiento posterior, o la de Cooper (1979) sobre los efectos que las fichas o informes, que también pueden ser verbales, son muy frecuentes en nuestras escuelas; el profesor de segundo informa al de tercero respecto de los alumnos que tuvo el curso escolar anterior. De esta manera se perpetúan los clichés establecidos sobre cada alumno. Es evidente que fenómenos como este, requieren de una reflexión desde la didáctica.

Todo ello parece todavía más evidente cuando nos referimos al campo de la Educación Especial, ya que los sujetos con necesidades educativas especiales son blanco frecuente de actitudes prefijadas por parte de los profesores. Veanse al respecto los trabajos de: Flynn, Gack, y Sundean, 1978; Ryor, 1978; Schmelkin, 1981; y Voelker, 1984.

Nuestra observación se ha centrado en el análisis de las ideas "prefijadas" con que cuentan los maestros, a la hora de atribuir causas al fracaso escolar. Lo lógico sería que el maestro distribuyera las causas equitativamente entre todos los factores que de un modo y otro influyen sobre la educación. Máxime cuando el concepto es tan amplio y vago como el de "fracaso escolar". No obstante, la experiencia nos demuestra que el maestro - en líneas generales - suele huir de las atribuciones internas, cargando la explicación en motivos externos; es decir, ajenos a su propia intervención. En la medida en que podamos objetivar esta realidad y compararla con lo que debería ser, o con lo que pueda ser para una población más general, podremos utilizar estos resultados para la reflexión metacognitiva con los maestros con los que trabajamos en la intervención reeducativa de niños con dificultades de aprendizaje.

Método

A) El cuestionario:

Se confeccionó una lista de frases-tipo, através las cuales se reflejarán ideas respecto de los factores que influyen en el fracaso escolar. La lista debía ser reflejo de aquellos elementos sobre los que se planteaba el problema; es decir, la atribución interna y externa. Dentro de cada uno de ellos podían diferenciarse componentes diversos. En el esquema 1, presentamos esquemáticamente dichos factores:

- *Las causas internas:* Se trata de frases que reflejan, de un modo u otro, que el fracaso escolar es, en una medida importante, resultado de acciones, omisiones u actitudes del maestro. Dentro de estas diferenciamos:

a) aquellos aspectos que dependen directamente de la preparación profesional del maestro por lo que respecta a los aspectos relativos a los métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje, a la evaluación y al desconocimiento de la psicología del alumno; y

b) Lo relacionado con la personalidad, aspectos actitudinales y vocacionales del profesional. Así, las frases tipo reclaman, en este apartado, como causas del fracaso la actitud personal del maestro hacia el alumno, su falta de interés en algunos aspectos esenciales, y, en general, su falta de profesionalidad en cuanto actitud.

- *Las causas externas:* Se tienen en cuenta aquí aquellas atribuciones externas al propio maestro y su rol; distinguiendo:

c) Las características del propio alumnado: El fracaso se atribuye a circunstancias que dependen de las características del docente: su inteligencia y procesos cognitivos en general; la motivación, los problemas emocionales y las dificultades específicas de aprendizaje entre otras.

d) Los aspectos organizativos y de intervención achacables a la escuela como organización específica: La falta de medios, los problemas del espacio físico, la ausencia de profesionales de soporte y ayuda técnica; problemas de inadecuación curricular, etc.

e) la importancia de los factores extraescolares: el papel de la familia, la política educativa y la sociedad.

Un resumen de las variables tenidas en cuenta e incluidas en el cuestionario las ofrecemos en el Esquema 1.

Inicialmente confeccionamos un cuestionario y lo pasamos a un grupo de quince sujetos (6 maestros y 9 alumnos universitarios de 4º de Ciencias de la Educación) con la finalidad de recoger sugerencias respecto a los posibles defectos de mismo. Corregidos algunos aspectos, en función de las sugerencias recibidas, ultimamos el cuestionario definitivo cuyo listado de items ofrecemos en el Anexo 1.

ESQUEMA 1

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. RAZONES INTERNAS: | A. PREPARACION DEL MAESTRO |
| | B. PERSONALIDAD Y ASPECTO ACTITUDINALES Y VOCACIONALES DEL MAESTRO |
| 2. RAZONES EXTERNAS: | C. EL ALUMNO. |
| | D. LA ESCUELA: ASPECTOS ORGANIZATIVOS E INTERVENCION EDUCATIVA. |
| | E. EXTRAESCOLAR: FAMILIA, POLITICA EDUCATIVA Y SOCIEDAD. |

B) Los sujetos:

El cuestionario se pasó a dos grupos de sujetos: El grupo 1 estaba constituido por cien (100) maestros de EGB de un total de 22 escuelas distintas, 12 de zona urbana y 10 de zona rural. Todos los maestros tenían un mínimo de cinco años de práctica docente.

El grupo 2 estaba constituido por alumnos universitarios de primer curso de Ciencias de la Educación, Filosofía, Química y Biología. Este grupo ejercía las funciones de "Control", permitiendo, a la vez, la comparación en cuanto sujetos con potenciales preocupaciones por la educación y ausencia de experiencia práctica como docentes.

Resultados

a) Los datos:

En el Anexo 2, ofrecemos el listado correspondiente a las puntuaciones brutas clasificadas por grupos y por variables. Las variables corresponden a los siguientes códigos:

- | | | |
|-------|-----|--|
| nº 1. | IaM | = Preparación del maestro (Grupo Maestros). |
| nº 8. | IaE | = " " (Grupo Estudiantes). |
| nº 2. | IbM | = Personal. actitud... del maestro (Grupo Maestros). |
| nº 9. | IbE | = " " (Grupo Estudiantes). |
| nº 3. | IM | = Atribuciones Internas (Grupo Maestros). |

- n° 10. EM = Atribuciones Internas (Grupo estudiantes).
 n° 4. EcM = El alumno como causa (Grupo Maestros).
 n° 11. EcE = El alumno como causa (Grupo Estudiantes).
 n° 5. EdM = La Escuela (Aspec. Organizat.) (Grupo Maestros).
 n° 12. EdE = " " (Grupo Estudiantes).
 n° 6. EeM = Aspectos extraescolares (Grupo Maestros).
 n° 13. EeE = " " (Grupo Estudiantes).
 n° 7. EM = Atribuciones Externas (Grupo Maestros).
 n° 14. EE = Atribuciones Externas (Grupo Estudiantes).

Datos estadísticos básicos por variables:

N°	NOMBRE	N	MEDIDA	DES. EST.
1	IAM	100	2'39	1'6137
2	IBM	100	2'84	1'8625
3	IM	100	5'23	3'0247
4	EcM	100	3'66	1'6094
5	EdM	100	3'85	1'2421
6	EeM	100	3'09	0'9438
7	EM	100	10'64	2'5605
8	IaE	100	4'52	1'4247
9	IbE	100	5'46	0'8924
10	IE	100	9'98	1'8476
11	EcE	100	2'89	1'2218
12	EdE	100	4'21	1'2001
13	EeE	100	2'86	1'0147
14	EE	100	9'96	2'0147

Los datos han seguido un tratamiento estadístico de comparación de medias. La comparación se ha efectuado siempre entre el grupo de maestros y el de estudiantes a lo largo de todas las variables de atribución, tanto las globales (externa - interna) como las parciales.

b) Los resultados:

Los resultados no dejan de ser sorprendentes. Si bien era de esperar, como hipótesis conceptual de partida, que los maestros harían más atribuciones externas que internas, y que en los estudiantes la proporción sería más equilibrada; los resultados han sobrepasado cualquier cálculo inicial.

Las diferencias entre maestros y estudiantes es, en algunos casos, exagerada. Se dan algunos casos de maestros (26, en algunos casos, exagerada. Se dan algunos casos de maestros (26, en concreto) que tan sólo puntúan dos de las doce posibilidades de atribuciones internas, lo cual aparece como totalmente injustificado. El alumno que menos frases de atribución interna anota como verdaderas lo hace en cuatro ocasiones, y es el único caso.

Si comparamos las medias de los dos grupos (estudiantes y maestros) por lo que hace referencia a los datos globales de atribuciones internas (variables 3 y 10,) nos encontramos

con una diferencia de 4.75 puntos y una $T=13,40$, lo cual da una alta significación. Otras significaciones positivas son: Las de las variables 2 y 9, en las que se compara al respuesta de maestros y estudiantes respecto a la importancia de la personalidad y los aspectos estudiantiles y vocacionales del maestro (diferencia de medias de 2'62. $T=12'68$). La diferencia entre las variables 1 y 8 (respecto al valor de la preparación del maestro), con una diferencia de medias de 2'13 ($T=9.89$).

En cuanto a las atribuciones externas las diferencias son mucho menores, si bien en algún caso significativas estadísticamente y relevantes desde un punto de vista de importancia cualitativa. Es en este sentido reseñable que allí donde más diferencia hay es en la valoración del alumno como factor decisivo, (diferencia de medias 0,77. $T=3'81$). Diferencias parecidas encontramos en las variables relativas a "la escuela" y los factores "extraescolares": familia, política educativa y sociedad en general.

Cuando agrupamos todas las variables de atribución externa y comparamos los dos grupos, el de maestros y el de estudiantes, no encontramos diferencias.

Conclusión

Los resultados nos confirman, como era de esperar, nuestra hipótesis inicial. No es nada sorprendente. Lo relevante puede ser la gran diferencia encontrada en los aspectos referidos a la atribución de factores internos. Ello nos hace pensar en la enorme utilidad de los datos desde el punto de vista de la finalidad para la cual era investigados: es decir, su utilización como elemento de reflexión metacognitiva.

Será interesante, pues, ver que tipo de reflexiones y discusiones generan estos resultados entre los maestros con lo que colaboramos en el trabajo con niños con dificultades de aprendizaje. El análisis de esta utilización metacognitiva nos permitirá un análisis más cualitativo de la realidad.

ANEXO 1: ITEMS DEL CUESTIONARIO

1. CAUSAS INTERNAS AL MAESTRO:

1a. Preparación del maestro.

1. El fracaso escolar no tiene mejor solución debido a la insuficiente formación pedagógica de los maestros.
- 2.- La actual falta de preparación de los maestros, en relación a los métodos y técnicas de aprendizaje de la lectoescritura explica, en gran parte, la alta tasa de fracaso escolar en los primeros años de escolarización.
3. El desconocimiento, por parte del maestro, de la psicología del niño, es causa fundamental del fracaso escolar.
4. La falta de conocimientos de técnicas de organización del aula, por parte del maestro, es uno de los factores que explican el elevado índice de fracaso escolar.
5. La incorrecta aplicación de las técnicas de evaluación por parte del maestro, explica una parte importante del fracaso escolar.
6. La frecuente falta de recursos didácticos por parte de los maestros es un importante generador de fracaso escolar.

1b. Personalidad y aspectos actitudinales y vocacionales del maestro.

1. La actitud personal del maestro con aquellos alumnos que presentan mayores dificultades en el ritmo de aprendizaje, condiciona enormemente la consolidación del fracaso escolar.
2. La falta generalizada de creatividad de los maestros para dinamizar convenientemente la actividad escolar, es causa importante de gran número de fracasos escolares.
3. El poco interés de los maestros por el conocimiento de la situación personal, familiar y social de cada uno de los alumnos, contribuye de modo importante al fracaso escolar.
4. La falta de interés profesional del maestro por la actualización de sus conocimientos, es motivo de disminución de la calidad de la enseñanza y, por tanto, de aumento del fracaso escolar.
5. La tendencia generalizada, por parte del maestro, de etiquetar a sus alumnos, influye decisivamente a perturbar el fracaso escolar del alumno.
6. La falta de vocación por parte del maestro y su cada vez mayor mentalidad funcional, repercute en un empobrecimiento de la calidad de la enseñanza y, por tanto, en un aumento del fracaso escolar.

2. CAUSAS EXTERNAS AL MAESTRO

2c. Las características del alumno.

1. La mayoría de los fracasos escolares son debidos a un desinterés por parte del alumno.
2. Los problemas de aprendizaje se deben, fundamentalmente, a problemas de la inteligencia del niño.

3. El fracaso escolar es debido, muy frecuentemente, a problemas emocionales del alumno.

4. La falta de dedicación del alumno al estudio es uno de los factores primordiales a la hora de explicar el fracaso escolar.

5. Las dificultades de concentración y atención por parte del alumno son factor esencial en la explicación de los elevados índices de fracaso en los aprendizajes escolares.

6. La ausencia de hábito de lectura en los alumnos determina de modo importante la aparición de fracaso escolar.

2d. La escuela: Aspectos organizativos y de intervención educativa.

1. La falta de medios materiales, didácticos y de espacios físicos necesarios en la escuela, son una de las razones de peso a la hora de explicar el fracaso escolar.

2. La ausencia de equipos de orientación en las escuelas influye de modo importante en la generación de fracaso escolar.

3. Los contenidos curriculares, en cuanto no responden a los intereses y necesidades del niño, contribuyen de modo primordial al aumento del fracaso escolar.

4. El fracaso escolar tiene como causa primordial la masificación de las clases.

5. La ausencia de contenidos curriculares referidos a técnicas y métodos de estudio explica en gran parte el elevado índice de fracaso escolar.

6. El fracaso escolar es debido, en gran parte, a la falta de adecuación entre las actividades que se desarrollan en la escuela, y las necesidades que demanda la sociedad actual.

2e. Factores extraescolares: familia, política educativa, sociedad.

1. La actitud de los padres, en la mayoría de los casos, es la causa fundamental del fracaso escolar.

2. No podemos hablar de fracaso escolar, sino de fracaso de todo un sistema educativo.

3. El fracaso escolar tiene fácil explicación si analizamos los escasos recursos económicos que el gobierno destina a la Educación.

4. El fracaso escolar es reflejo y se explica por las desigualdades sociales.

5. La no obligatoriedad ni gratuidad de los estudios de nivel preescolar, es una de las más importantes causas de fracaso escolar en el primer ciclo de EGB.

6. La política educativa es el factor más importante en la explicación del fracaso escolar.

ANEXO 2: PUNTUACIONES BRUTAS**GRUPO DE MAESTROS:**

SUJETOS N= 100.

SUJETO	IaM	IbM	IM	EcM	EdM	EeM	EM
1	1	1	2	2	5	4	11
2	4	2	6	2	4	3	9
3	4	6	10	4	5	4	13
4	6	6	12	1	4	4	9
5	6	2	8	4	5	3	12
6	2	1	3	5	5	2	12
7	2	2	4	2	4	3	9
8	5	5	10	6	5	4	15
9	1	5	6	5	4	4	13
10	5	4	9	4	4	2	10
11	2	5	7	1	3	3	7
12	2	5	7	6	4	3	13
13	1	1	2	6	5	4	15
14	5	6	11	2	5	2	9
15	3	4	7	4	2	3	9
16	1	1	2	6	2	2	10
17	5	3	8	6	4	2	12
18	1	2	3	3	3	2	8
19	1	4	5	6	3	6	15
20	1	4	5	4	4	3	11
21	1	1	2	6	2	2	10
22	2	3	5	2	5	3	10
23	2	3	5	4	4	3	11
24	1	1	2	6	1	2	9
25	4	3	7	2	4	2	8
26	2	2	4	1	1	2	4
27	4	5	9	4	5	4	13
28	5	6	11	3	3	2	8
29	1	2	3	2	4	2	8
30	4	6	10	2	5	3	10
31	2	1	3	6	5	4	15
32	4	6	10	2	5	4	11
33	1	1	2	4	5	6	15
34	1	1	2	6	3	2	11
35	1	1	2	5	4	2	11
36	1	1	2	5	3	2	10
37	1	1	2	5	5	3	13
38	2	1	3	4	4	4	12
39	1	3	4	5	2	3	10
40	3	6	9	2	5	2	9
41	1	2	3	2	4	2	8
42	1	1	2	4	4	4	12
43	1	1	2	4	4	4	12
44	1	1	2	2	4	3	9

45	4	4	8	4	5	4	13
46	1	1	2	6	3	4	13
47	5	1	6	6	6	5	17
48	5	4	9	4	1	3	8
50	4	6	10	2	3	3	8
51	6	5	11	1	5	3	9
52	2	1	3	6	3	4	13
53	4	3	7	4	4	3	11
54	4	1	5	1	4	2	7
55	5	6	11	2	6	3	10
56	1	4	5	2	5	3	10
57	5	2	7	4	4	3	9
59	1	6	7	4	5	3	12
60	5	4	9	2	4	2	8
61	1	1	2	5	3	3	11
62	1	2	3	3	4	3	10
63	1	1	2	2	4	2	8
64	2	6	8	4	1	4	9
65	5	6	11	2	5	5	12
66	5	6	11	2	4	2	8
67	1	1	2	3	1	2	6
68	1	1	2	5	4	4	13
69	1	1	2	5	5	4	14
70	1	1	2	6	4	4	14
71	2	2	4	6	5	4	15
72	2	2	4	6	5	4	15
73	1	5	6	3	5	3	11
75	1	4	5	2	4	3	9
76	1	1	2	2	4	4	10
77	1	4	5	4	1	3	8
78	1	5	6	3	3	3	9
79	6	6	12	2	4	2	8
80	1	5	6	3	4	3	10
81	2	1	3	5	5	2	12
82	2	1	3	6	4	4	14
83	1	3	4	4	4	4	12
84	1	1	2	2	4	2	8
85	1	1	2	2	1	2	5
86	2	2	4	2	6	5	13
87	1	1	2	4	1	2	7
88	1	1	2	6	4	3	13
89	2	2	4	4	4	4	12
90	1	1	2	5	5	4	14
91	3	2	5	5	5	3	13
92	2	2	4	5	4	3	12
93	4	2	6	2	4	2	8
94	4	2	6	2	3	3	8
95	2	3	5	4	1	2	7
96	2	4	6	3	4	3	10
97	2	1	3	4	3	3	10
98	1	2	3	6	4	3	13
99	4	2	6	3	4	3	10
100	3	3	6	2	4	2	8

GRUPO DE ESTUDIANTES:
SUJETOS N= 100.

	IaE	IbE	IE	EcE	EdE	FeE	EE
1	2	6	8	2	4	3	9
2	4	5	9	2	5	3	10
3	6	5	11	4	5	3	12
4	2	4	6	2	2	4	8
5	6	6	12	2	5	2	9
6	2	6	8	4	6	3	13
7	4	6	10	2	6	5	13
8	2	5	7	3	5	3	11
9	6	6	12	4	5	2	11
10	5	6	11	4	2	2	8
11	6	6	12	5	5	3	13
12	4	6	10	4	4	2	10
13	6	6	12	2	5	2	9
14	6	6	12	4	4	4	12
15	4	5	9	2	1	2	5
16	5	6	11	2	6	3	11
17	2	6	8	3	6	3	12
18	5	6	11	3	5	3	11
19	2	5	7	2	5	2	9
20	6	5	11	2	3	3	8
21	4	6	10	3	3	2	8
22	6	6	12	3	3	2	8
23	6	6	12	4	5	3	12
24	6	6	12	3	4	4	11
25	5	6	11	5	5	3	13
26	5	6	11	3	5	2	10
27	5	6	11	4	2	3	9
28	6	6	12	2	2	4	8
29	5	4	9	4	3	2	9
30	5	4	9	3	3	2	8
31	2	3	5	3	3	3	9
32	4	6	10	2	3	2	7
33	5	5	10	2	3	2	7
34	2	6	8	2	5	2	9
35	2	2	4	5	5	2	12
36	6	6	12	2	5	2	9
37	4	6	10	2	4	2	8
38	6	6	12	2	3	3	8
39	6	4	10	2	4	5	11
40	2	5	7	6	3	4	13
41	2	6	8	2	5	4	11
42	6	6	12	2	5	2	9
43	6	6	12	2	5	2	9
44	6	6	12	2	5	2	9
45	2	5	7	3	4	3	10
46	4	5	9	2	5	4	11
47	2	6	8	5	5	2	12
48	6	6	12	1	6	5	12
49	3	6	9	3	4	2	9
50	3	5	8	3	3	6	12

51	3	6	9	1	6	4	11
52	5	5	10	1	5	3	9
53	5	6	11	1	4	2	7
54	5	6	11	3	5	2	10
55	4	4	8	2	3	2	7
56	5	6	11	4	7	3	14
57	4	6	10	2	4	2	8
58	5	6	11	3	3	3	9
59	4	6	10	3	4	3	10
60	5	3	8	3	3	4	10
61	6	6	12	1	4	3	8
62	4	6	10	2	4	2	8
63	4	6	10	2	5	2	9
64	6	6	12	2	3	3	8
65	6	6	12	2	6	3	11
66	6	6	12	1	4	2	7
67	6	6	12	2	5	2	9
68	6	3	9	5	3	3	11
69	5	6	11	3	4	2	9
70	5	6	11	5	5	3	13
71	5	6	11	3	4	2	9
72	3	5	8	2	6	3	11
73	5	6	11	2	4	3	9
74	2	5	7	3	5	2	10
75	5	6	11	3	5	3	11
76	5	6	11	5	4	2	11
77	5	6	11	5	4	3	12
78	4	6	10	2	4	3	9
79	6	6	12	4	5	5	14
80	6	6	12	4	4	5	13
81	4	6	10	2	5	6	13
82	2	3	5	4	5	2	11
83	6	6	12	4	6	4	14
84	4	6	10	3	5	3	11
85	6	5	11	5	2	2	9
86	4	5	9	2	4	3	9
87	6	5	11	2	2	2	6
88	6	6	12	1	5	4	10
89	6	6	12	2	5	3	10
90	4	5	9	3	3	2	8
91	5	5	10	1	4	3	8
92	4	6	10	5	5	3	13
93	2	5	7	5	5	2	12
94	4	6	10	5	4	2	11
95	4	5	9	2	2	2	6
96	6	3	9	5	5	3	13
97	4	6	10	4	4	3	11
98	6	4	10	2	1	6	9
99	5	5	10	2	3	1	6
100	2	5	7	4	5	3	12

Referencias bibliogràfiques

- FLYNN, J; GACK, R Y SUNDEAN, D (1978): "Are classroom teachers prepared for mainstreaming?". Phi Delta Kappan. 59:562.
- MORSINK, C.V. (1982): Teaching special needs students in regular classrooms. Little, Brown and Company. Boston. Toronto.
- ROGERS, C (1982): A social of psychology of schooling Routledge y Kegan. (Trad.: Aprendizaje Visor. Madrid. 1987).
- SCHMELKIN, L (1981): "Teachers' and nonteacher' atitudes towar mainstreaming". Exceptional Children. 48: 42-47.

Estratègia d'empresa i formació

Francesca Salvà Mut

La primera crisi del petroli, l'any 1975, va evidenciar la importància que tenen les variables externes en els resultats de les empreses, i les actuals polítiques empresarials s'expliquen fonamentalment com a resposta de l'empresa a un entorn definit per la turbulència¹ i pel constant creixement de les tecnologies, per l'expansió dels mercats i pels ràpids canvis econòmics, polítics i socials.

L'impacte de les noves tecnologies es dona en proporcions històriques i incideix àmpliament, irreversiblement i inevitablement en els processos de producció i en les formes d'organitzar el treball. L'expansió dels mercats duu a una creixent internacionalització i mundialització de l'economia. I els canvis socials derivats d'un increment de nivell educatiu i cultural de la població i de l'evolució de les actituds, els comportaments i els valors d'aquesta han incidit especialment en l'empresa en el moment en què la situació demogràfica ha produït una massiva entrada de joves al món del treball.

Aquests i altres elements s'han de contextualitzar en el marc de la turbulència que presenta l'entorn i del que se'n diuen conjuntures fluides, les quals es caracteritzen — en oposició a les rutinàries— per situacions complexes on interfereixen les lògiques dels actors i dels sectors, on es dona una gran mobilitat del que està en joc, on els criteris de definició dels problemes i de les situacions són inestables i on les confrontacions travessen les fronteres habituals dels conflictes (Le Boterf, 1988).

¹ El concepte de turbulència s'utilitza per caracteritzar entorns socials d'alta complexitat en què es combinen quatre tipus de processos: gegantisme de les organitzacions socials i econòmiques; activitats cada cop menys previsibles de les grans organitzacions econòmiques a partir de llur tendència a fer papers socials i polítics; ampliació dels marges de maniobra de les grans organitzacions deguda al creixement de la investigació científica i tècnica; explosió dels canals d'informació que té com a conseqüència que les reaccions socials a vegades precedeixen l'acció. Actualment s'entén cada cop més com una característica intrínseca de l'entorn.

En aquest context, les concepcions tradicionals de l'empresa i els models de gestió dels recursos humans que se'n deriven es revelen del tot insuficients. Això duu a aplicar models sistèmics a la comprensió i la resolució de les noves problemàtiques empresarials, en les quals els conceptes d'entorn, canvi, contingència i estratègia esdevenen clau. Les característiques de l'entorn a les quals ens referim abans impliquen que l'empresa s'ha d'adaptar a processos de canvi continu, la direcció dels quals no és necessàriament en un o altre sentit, i d'aquí el concepte de contingència. L'única seguretat és el canvi: la direcció i els continguts d'aquest entren en el terreny de les possibilitats. I d'aquí també el paper central de l'estratègia de l'empresa en un doble línia: adaptar-se als canvis i conformar-los de la forma més avantatjosa per a ella.

La temàtica d'aquest article parteix d'aquests pressupòsits i, a partir del concepte central d'estratègia d'empresa, estudia les relacions entre estratègia d'empresa, gestió dels recursos humans, i formació, tot analitzant les interdependències i incidint específicament en el paper de la formació en l'estratègia d'empresa i en les característiques que aquesta formació ha de tenir. El que es pretén és aportar alguns elements de reflexió sobre el tema en l'àmbit cultural i educatiu de les Balears.

El concepte d'estratègia d'empresa

En un sentit tradicional, el concepte d'estratègia d'empresa se contrava en l'elaboració, n'afectava els elements externs (mercats, productes, etc.) i els actors eren un nucli reduït de persones. Actualment, i en relació amb el paper que se li assigna, s'entén centrat en l'elaboració i en l'aplicació, i n'afecta els elements interns i externs, i, a més, compta amb la participació d'un important nombre de persones.

C. H. Besseyre —a partir de l'anàlisi de les definicions d'estratègia que es donen en diverses obres recents— estableix una sèrie de característiques fonamentals, sobre les quals els teòrics i els pràctics de l'estratègia semblen estar d'acord, que se centren en la seva percepció com a procés de direcció i gestió de l'empresa, que (Besseyre, 1988, 32-3):

a) Orienta l'evolució de l'empresa d'una forma relativament estructurada que passa fonamentalment per dues fases íntimament lligades: elaboració i aplicació

b) Consisteix, a la fase d'elaboració, en un conjunt de decisions relatives al diagnòstic dels recursos, a la formació dels objectius generals i a les eleccions —prou obertes perquè en puguin emergir d'altres a la fase d'aplicació— entre les opcions possibles. A la fase d'aplicació consisteix en un conjunt d'accions que organitzen l'execució i l'avaluació dels plans operatius.

c) Afecta els dominis extern (productes, mercats, competència, etc.) i intern (organització, cultura, etc.) de l'empresa.

d) Implica la participació d'un nombre de persones que va d'un nucli reduït a un gran nombre.

Estratègia d'empresa i gestió dels recursos humans

La redefinició del concepte d'estratègia és ben important per al nostre objectiu, en tant que implica fonamentalment una major rellevància dels recursos humans

quantitativament i qualitativa, i com a subjectes i objectes de l'estratègia empresarial. De fet, si n'analitzam els elements definitoris, observam que totes les persones participen en un o l'altre nivell en l'aplicació de l'estratègia, i n'esdevenen en aquest sentit subjectes actius; i que els recursos humans, com a recursos fonamentalment interns, són objecte de l'estratègia i esdevenen així recursos estratègics. En aquesta línia, es considera la relació entre estratègia d'empresa (EE) i gestió de recursos humans (GRH) a dos nivells (Besseyre, 1988, 51): com a contribució de la GRH a l'elaboració i l'aplicació de l'EE i com a integració de les formes de funcionament i raonament estratègics en les pràctiques de GRH.

La contribució de la gestió dels recursos humans a l'elaboració i l'aplicació de l'estratègia d'empresa

A la fase d'elaboració, la funció de GRH ha de participar, juntament amb les altres grans funcions de l'empresa, en els òrgans de planificació estratègica. És important ressenyar en aquest sentit que les eleccions estratègiques no poden estar condicionades sols per les lògiques tècniques, financeres i econòmiques, ja que l'empresa és, sobretot, un equip d'homes i de dones els talents, les motivacions i les expectatives dels quals constitueixen la lògica dels recursos humans, que, com les altres lògiques, ha de fonamentar l'EE (Besseyre, 1988, 29). L'aplicació de l'estratègia passa obligatòriament per la funció GRH, que haurà de procurar competències en quantitat i qualitat adequades per implementar-la.

Aquesta visió estratègica de la GRH la comparteixen múltiples autors. Així, en diversos anàlisis de l'evolució de la funció de personal, es caracteritzen els anys vuitanta precisament pel paper estratègic que adquireix la funció de recursos humans (Fombonne, 1988, 113-24 i Besseyre, 1988, 53). També R. Ribette, tot referint-se a la recerca d'optimització dels resultats empresarials, afirma que l'home, individualment i col·lectivament, és al centre del funcionament de l'empresa i «*c'est en ce sens que la gestion des ressources humaines est un levier stratégique majeur pour le développement de nos organisations*» (Ribette, 1988, 184). En aquesta mateixa línia, Archier i Sérieyx (1984) es refereixen al sistema de GRH com el més adient per traduir a la realitat les grans opcions estratègiques que impliquen l'evolució cap a una empresa del tercer tipus.²

La gestió estratègica dels recursos humans (GERH)

Perquè la GRH compleixi aquest paper estratègic que se li atribueix, cal una gestió estratègica d'aquests recursos, és a dir, cal una GRH que inclogui l'elaboració i l'aplicació d'un pla estratègic, que se centri en els recursos humans interns i externs i en la qual participin un important nombre de persones. Hi ha, per tant, una relació dinàmica entre EE i GERH en tant que aquesta deriva del plantejament estratègic

² Archier i Sérieyx denominen empreses del tercer tipus aquelles que han fet front amb èxit als desafiaments i les contradiccions de la nostra època. Es tracta d'empreses que incrementen llurs parcel·les de mercat perquè els seus productes es beneficien de la millor relació «servei-qualitat-preu» i saben identificar, lliurar i guanyar les batalles internes de la participació i l'adhesió del personal i les externes de la competència i el progrés tecnològic.

general de la gestió empresarial, alhora que, atès el seu paper determinant per a l'EF, li és imprescindible.

La GERH implica l'ampliació de les perspectives previsionals clàssiques mitjançant una perspectiva prospectiva, és a dir, sobre els futurs possibles. En aquesta línia ens sembla interessant l'aportació de l'Stanford Research Institute, que parteix del fracàs de la previsió com a valor absolut i de la seva concepció com a exercici intel·lectual per utilitzar en el marc de la incertesa. També per G. Le Boterf (1988) el plantejament prospectiu posa en dubte la planificació «dura», les visions deductives i lineals, les projeccions i les previsions i la cultura de la certesa i es basa en plantejaments estratègics i iteratius i en la racionalitat de la incertesa.

En el marc d'aquesta concepció, i tenint com a base metodològica subjacent l'enginyeria dels recursos humans,³ G. Le Boterf desenvolupa el que denomina «*le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*», esquema director que coincideix a grans trets amb el que C. H. Besseyre ens presenta com l'esquema general del plantejament de la gestió estratègica dels recursos humans (GERH), que permet a les empreses (Le Boterf, 1988, 20):

a) Traduir llurs plans de desenvolupament estratègic, llurs activitats i projectes en objectius operatius formulats en termes d'ocupacions, de competències, d'efectius i de cultura d'empresa.

b) Disposar d'una eina de gestió estratègica i d'enginyeria social que els faciliti la identificació i la coordinació de les decisions estratègiques que permetin un major apropament als objectius fixats.

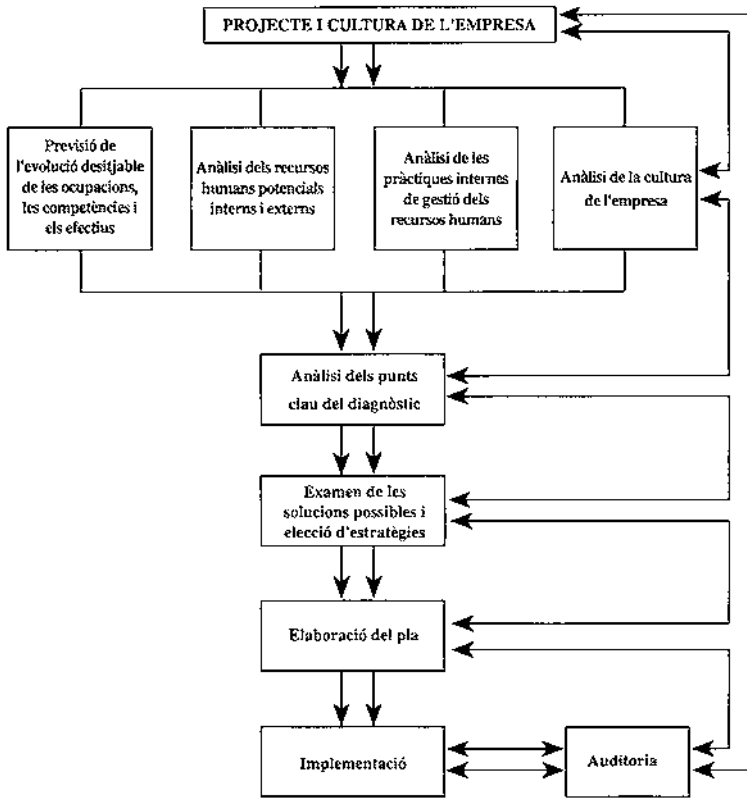
c) Tenir un instrument de pilotatge suficientment flexible per adaptar-se a les evolucions i als atzars de la conjuntura, tot constituint un marc que doni coherència a l'elaboració i l'aplicació dels programes operatius anuals i les orienti.

d) Aplicar una política integrada de desenvolupament dels recursos humans i de gestió previsual de les ocupacions i de les competències.

L'esquema que segueix representa l'esquema director o pla de gestió estratègica dels recursos humans⁴ al qual ens referim.

³ Per enginyeria dels recursos humans s'entén (Le Boterf, 1988, 27) «*l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception, d'étude et de réalisation des systèmes d'action visant à valoriser ou développer les ressources humaines d'un ensemble considéré (entreprise, région, centre de formation, pays, organisation, branche industrielle...) et en cohérence avec un projet de changement à réaliser (plan stratégique, investissement, schéma directeur informatique...)*». Aquestes tasques tenen la característica fonamental de reconèixer als recursos humans considerats l'estatut i el paper d'actors socials que participen activament en la definició i el control dels sistemes d'acció per estudiar o per concebre.

⁴ Utilitzarem el terme pla de GERH en el sentit en què C. H. Besseyre parla d'esquema general del plantejament de la GERH i G. Le Boterf, d'esquema director de les ocupacions i dels recursos humans.



Esquema 1. Pla de gestió estratègica dels recursos humans. Adaptació dels esquemes de C. H. Besseyre, 1988, 88 i de G. Le Boterf, 1988, 97.

El pla de gestió estratègica dels recursos humans té com a punt bàsic de referència els projectes, plans, avantatges i reptes que es preveu que a mitjà termini tindrà l'empresa. Es tracta, en darrer terme, del projecte d'empresa i de la cultura d'empresa que es derivi d'aquest. B. Malcor i Y. Rajaud defineixen el projecte d'empresa com: «un document de référence partagé par le plus grand nombre de personnes possibles dans l'entreprise et constituant un grand dessein d'avenir, les voies politiques à suivre et les valeurs à vivre pour l'atteindre» (1987, 15). Es diferencia dels plans clàssics sobretot pel valor mobilitzador i pel paper fonamental que hi fa la cultura com a conjunt de normes, valors i presumpcions bàsiques que han de presidir el funcionament de l'empresa.

A partir d'aquesta anàlisi global, cal:

- a) Preveure l'evolució desitjable de les ocupacions, les competències i els efectius per cobrir la demanda prevista.
- b) Analitzar els recursos humans potencials externs i interns.
- c) Analitzar les pràctiques internes de gestió dels recursos humans.
- d) Analitzar l'actual cultura de l'empresa.

A continuació entrem en una altra gran etapa, que consisteix en la formulació del diagnòstic, l'examen de les solucions possibles i l'elecció de les estratègies. El diagnòstic ha d'identificar els problemes presents i previsible per tractar, els recursos amb què es pot comptar, la capacitat d'acció i reacció de l'empresa i els actors afectats. L'elecció de les estratègies es fa en funció de l'anàlisi de les solucions possibles segons diversos criteris: coherència amb els objectius, cost financer de la implementació, retard de la implementació, coherència amb la cultura i el projecte d'empresa, pes de l'entorn extern, etc. Finalment es redacta el pla.

Un cop elaborat el pla de GERH, entrem a la fase de posada en pràctica, en la qual hi ha tres elements clau: les estructures per a la implementació, els plans d'actuació i el control i l'avaluació de les accions.

El lligam entre estratègia i estructura és un dels principals problemes quant a l'aplicació. Respecte de la GERH, si bé l'estructura central té importància per a la coordinació, l'orientació i l'avaluació general de les accions —importància en darrer terme determinada pel grau de descentralització—, l'acció que tradueix l'estratègia d'empresa a la vida quotidiana és fonamentalment del camp de la microgestió. Són les estructures descentralitzades de la GRH les que sovint han de tenir cura de la concepció i l'execució de programes d'acció, no sols coherents amb l'estratègia elegida sinó també, i sobretot, que tinguin en compte les particularitats locals, difícilment avaluable per l'estructura central. En aquest marc, els responsables operatius són els que tenen la clau de l'èxit en l'apropiació de l'estratègia per al personal i en la traducció a l'actuació quotidiana de l'empresa.

Finalment, un plantejament estratègic de les accions no es pot concebre sense el control i l'avaluació, en el sentit de verificar que les accions duen a assolir els objectius estratègics plantejats, i de modificar, si és el cas, certes eleccions fetes en etapes precedents. Aquest control té una gran importància perquè permet verificar l'eficàcia de l'estratègia elegida i fer un veritable pilotatge estratègic, i dóna una imatge externa de rigor i de coherència. Les conceptualitzacions més adients per a l'operativització d'aquesta tasca són les derivades de l'auditoria social.⁵

Estratègia d'empresa i formació

A l'apartat anterior hem analitzat les relacions entre l'estratègia de l'empresa i la gestió dels recursos humans. Es tracta ara d'estudiar el paper de la formació en el marc de la gestió estratègica dels recursos humans i els trets d'aquesta formació.

⁵ El concepte d'auditoria aplicat al camp social ha estat definit per l'Institut Internacional de l'Auditoria Social (IAS) de la forma següent:

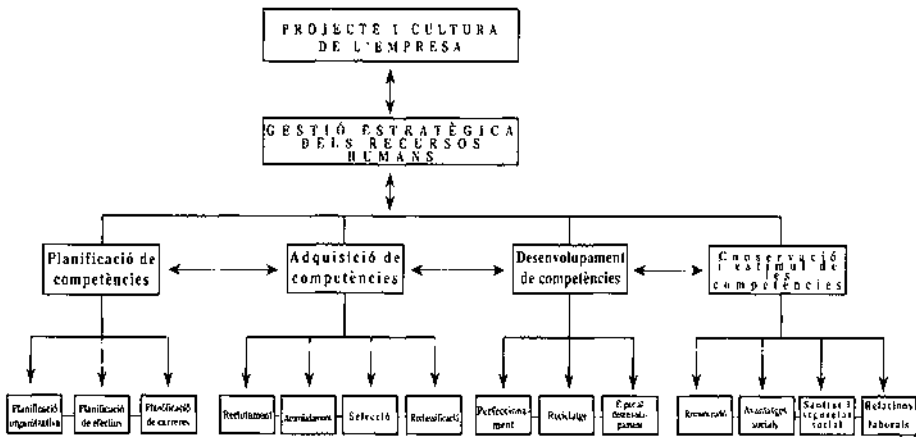
«Examen méthodique d'une situation et de ses éléments, l'audit est une démarche d'identification des écarts produits par la mise en oeuvre du système de pilotage d'une organisation. Il procède par comparaison à des référentiels, explicites et connus, relatifs au fonctionnement de cette organisation, à ses résultats et aux stratégies par lesquelles elle entend exploiter de surmonter les situations qu'elle rencontre pour atteindre ses objectifs. Par son approche inductive, l'audit permet d'asseoir sur des faits vérifiés et des données quantifiées les décisions propres à optimiser le fonctionnement de l'entreprise, atteindre les effets attendus, contribuer à la pérennité de l'ensemble qu'il a observé et le protéger des risques encourus» (definició que dóna l'IAS l'any 1984, citada a Meignan, 1986, 72).

La formació en el marc de la gestió estratègica dels recursos humans

D'acord amb el que hem exposat fins ara, la gestió estratègica dels recursos humans té com a objecte principal incidir en les competències de l'empresa perquè pugui fer front als reptes que se li plantegin d'acord amb el seu projecte de futur. En aquest sentit, la gestió estratègica dels recursos humans s'ocupa de la planificació, l'adquisició, el desenvolupament i la conservació i l'estímul de les competències individuals i organitzatives requerides amb aquesta finalitat.

En voler-nos referir al paper de la formació en el marc de la gestió estratègica dels recursos humans, podem fer-ho mitjançant un paral·lelisme amb el que hem considerat el paper de la gestió estratègica dels recursos humans respecte de l'estratègia de l'empresa. Efectivament, la lògica de la formació ha d'ésser una de les que participin —i més endavant ja veurem que d'una manera especialment importat— en l'elaboració i la implementació del pla de gestió estratègica dels recursos humans. Igualment, perquè això sigui possible, cal una gestió estratègica de la formació que impliqui una coherència amb aquest pla i, en darrer terme, amb el projecte i la cultura d'empresa que es volen assolir. I això en relació amb un important nombre de persones.

L'esquema que segueix reflecteix les relacions entre l'estratègia de l'empresa i les diverses funcions de la gestió de recursos humans.



Esquema 2. La planificació, l'adquisició, el desenvolupament i la conservació de competències en el marc de la gestió estratègica dels recursos humans i en relació amb l'estratègia de l'empresa. Adaptació de l'esquema sobre la funció de gestió dels recursos humans elaborat per Québec Téléphone (Le Boterf, 1988, 88).

Tot i que hi ha una interrelació evident entre les diverses funcions representades, el paper de la formació se situa de ple en el desenvolupament de les competències, fins al punt que normalment es confonen els dos termes. De fet, la literatura saxona utilitza el concepte de «human resource development» (HRD) per referir-se a la formació a l'empresa. Aquest concepte fou introduït l'any 1969 per L. Nadler a la conferència de l'American Society for Training and Development (ASTD), es defineix com a «developing

—*through learning—key competencies and motivations of the workforce for current and future jobs*»⁶ i inclou tres àrees bàsiques d'activitats, segons si l'objectiu fonamental de l'aprenentatge és:

a) La millora dels resultats dels individus en la seva feina actual. És el que anomenen «*training*» i que es podria traduir com a perfeccionament o actualització professional.

b) La preparació per fer una feina diferent, però identificada, que s'ha de desenvolupar en un futur relativament proper. És el que anomenen «*education*» i que es podria traduir com a reciclatge o reconversió professional.

c) El desenvolupament de l'individu, però no relacionat amb una feina específica actual o futura. És el que denominen «*development*» i que es podria traduir com a formació per al desenvolupament.

El paper de la formació en el marc de la gestió estratègica dels recursos humans consisteix, per tant, en la planificació, la implementació, el control i l'avaluació dels processos de desenvolupament de competències, i això en relació amb els seus referents bàsics: el projecte de l'empresa i la cultura que se'n deriva; i en el marc dels processos més generals de planificació, implementació i control i avaluació de la programació, l'adquisició, el desenvolupament i al conservació i l'estímul de les competències.

La formació com a planificació, implementació, control i avaluació dels processos de desenvolupament de competències

Un cop delimitat el paper de la formació, ens referirem a la configuració i a les característiques que ha de tenir per complir les funcions pròpies.

Consideram que les qüestions centrals i més definitòries, i per tant les que desenvoluparem a continuació, són les següents:

a) Com a base metodològica subjacent de tot el procés, les aportacions de l'enginyeria de formació.

b) Pel que fa a la concepció i la planificació:

· el projecte d'empresa i la cultura d'empresa com a grans coordenades de la formació i de les tipologies que se'n deriven,

· l'abast de la formació, que ha d'afectar els recursos interns i externs.

c) La implementació, que implica la concepció de l'empresa com a sistema educatiu

d) El control i l'avaluació, mitjançant l'auditoria de formació.

L'enginyeria de la formació com a base metodològica subjacent

El concepte d'enginyeria aplicat a temes educatius forma part de les respostes que des del camp de l'educació s'han hagut d'anar donant a unes demandes socials cada cop més complexes. Es tracta d'elaborar els instruments per intervenir en nous camps educatius caracteritzats per l'extensió i la complexitat en l'espai i el temps, per un important nombre d'actors i per inversions importants. Això ha dut a lligar les aproximacions pedagògiques tradicionals amb tècniques derivades directament de la direcció de grans projectes industrials.

⁶ Definició que va donar l'ASTD l'any 1983 i que se cita a L. Nadler i a., 1984, 1.14.

L'enginyeria es pot definir com «*l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser, de synthétiser les informations multiples nécessaires à la conception, l'étude et la réalisation d'un ouvrage en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité*» (Le Boterf, 1985). I es considera que un procés és d'enginyeria quan reuneix les característiques següents:

- «— *réalisation d'une démarche prévisionnelle d'étude de problème;*
- «— *prise en compte d'un très grand nombre d'informations et importance accordée à l'organisation et à la cohérence de l'ensemble;*
- «— *travail d'équipe réunissant, le plus souvent, plusieurs spécialités complémentaires, associées dans une approche systémique;*
- «— *centration sur la conception et la mise en oeuvre d'un projet d'envergure, représentant lui-même un élément d'un système plus vaste et plus vaste et plus complexe;*
- «— *détermination technique et financière visant à réduire les coûts, à faire des économies d'échelle, optimiser les investissements*» (Caspar, 1988, 499).

L'enginyeria de la formació implica:

1r. Analitzar cada situació i formular els objectius en termes de problemes per resoldre i en el marc de projectes més globals, i associar-hi els afectats.

2n. Establir un pla coherent que inclogui una combinació de les accions de formació més adients per assolir els objectius. Ha de contemplar també la participació en accions no estrictament de formació, però en les quals aquesta hi fa un paper. I tot això, amb una bona gestió dels pressuposts relatius als temps, espais i doblers.

3r. Integrar l'abans i el després de la part visible de l'iceberg, constituïda per la concepció, la direcció i l'avaluació del pla de formació. L'abans es refereix a les trobades i els treballs preparatoris de concepció de la formació, que permeten afinar la demanda i precisar les situacions dins les qual es podrà respondre, i pot arribar a representar entre el 40 i el 50% del temps total dedicat a la formació. El després és el moment privilegiat en el qual es fa o no la transferència a la situació de treball. Per això prenen cada cop més importància qüestions com els plans d'acció personal que es revisen cada cert temps; les sessions de treball amb els directius per analitzar l'aplicació dels coneixements adquirits i els problemes que se'n deriven; o la creació de clubs d'intercanvi i aprofundiment entre antics participants en una mateixa formació.

4t. Intervenir cada cop més la direcció en les accions de formació, amb la qual cosa el responsable de formació cada vegada fa més activitats d'ajuda i de consell internes en la concepció i la realització de suports, programes i dispositius de formació; i té lloc una recerca sistemàtica dels recursos i els moments de formació en el si de les divisions operatives mateixes.

La concepció i la planificació de la formació

La concepció i la planificació de la formació estan determinades per dues grans coordenades: el projecte i la cultura d'empresa que se'n deriva, i l'abast de la formació.

La primera implica —malgrat que s'interrelacionin i que a la fase d'implementació es donin moltes vegades conjuntament— la planificació d'una doble línia d'actuació: la derivada del desenvolupament de les competències professionals i la que està més estretament lligada als aspectes culturals. En el primer cas, es tracta de desenvolupar —a partir de l'estat actual de les competències professionals i en relació amb la descripció de les ocupacions tipus⁷— els cinc grans tipus de competències que es requeriran: els sabers (conjunt de coneixements generals o especialitzats), el saber fer (domini d'instruments i mètodes), el saber estar (actituds i comportaments desitjables en el

COMPETÈNCIA PROFESSIONAL	SABER ACADÈMIC
1. És un saber pertinent en relació amb l'objectiu esperat.	1. És un saber instituit que té valor en si mateix independentment de llur utilitat.
2. El valor està en relació amb la pertinència.	2. Té un valor absolut.
3. Inclou necessàriament un saber fer i un saber viure com a aptitud pràctica per resoldre problemes concrets, i capacitat humana per establir amb els altres les relacions apropiades per a l'èxit de l'acció. A més dels coneixements propis de l'especialitat es necessiten sabers complementaris organitzats en funció de la lògica de l'acció. És, per tant, un saber global.	3. És un saber parcial, per disciplines.
4. Pot comportar coneixements teòrics profunds però mai no s'hi redueix. És essencialment pràctic.	4. És essencialment teòric.
5. S'organitza en funció de les necessitats particulars del treball i de l'acció. Representa una pedagogia dels projectes.	5. S'organitza en funció de la lògica interna d'una disciplina. Representa una pedagogia dels nivells.
6. L'objectiu no és comunicar una part d'un saber constituït, sinó la totalitat d'un saber útil. Per modesta que sigui una activitat, no té valor si no s'aproxima a la perfecció. És una pedagogia de l'èxit.	6. La pedagogia escolar s'acomoda a les imperfeccions i es conforma a escalonar-les.
7. És essencialment dinàmica i evolutiva, i per tant, els sabers que requereix són peribles. Per això és imprescindible una formació professional permanent.	7. És un saber més durador.
8. És un saber validat per l'acció, ja que la principal validació és la qualitat del treball realitzat.	8. És un saber validat pels diplomes.
9. És un saber sortit de l'empresa perquè és a l'empresa on les professions neixen, moren, canvien i es diversifiquen.	
10. És un bé privat.	10. És un bé públic.

Font: Y. Cannac et CEGOS (1985, 34-39). Elaboració pròpia.

Quadre número 1. Quadre comparatiu de les característiques de la competència professional i del saber acadèmic.

⁷ El Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CERFQ) les defineix com «le regroupement de "situations de travail" présentant suffisamment de caractéristiques communes pour pouvoir être occupées par un même individu» (definició citada a Le Boterf, 1988, 64). I cal diferenciar-hi les ocupacions clau (poc nombroses quantitativament però absolutament necessàries per a l'activitat de l'empresa), les ocupacions sensibles (particularment afectades pels canvis prevists) i les que es preveu que es configuraran en un futur.

treball), el saber aprendre (en relació amb les necessitats derivades de les ràpides evolucions en el món del treball) i el fer saber (en relació amb la necessitat de fer l'empresa educativa) necessaris per a un correcte exercici professional. La formació per al desenvolupament de les competències professionals presenta uns importants trets diferencials respecte de la formació acadèmica, que requereixen un tipus d'intervenció pedagògica igualment diversa. El quadre resum que oferim en vol ésser un reflex.

La segona línia d'actuació està més estretament lligada als aspectes culturals. Si la cultura és el conjunt de normes, valors i presumpcions bàsiques que han de presidir el funcionament de l'empresa, cal que tots els membres de l'empresa la comparteixin. Això és especialment important perquè permet una major flexibilitat i capacitat de reorganització permanent, imprescindible en un context en el qual no es tracta tant de fixar el futur com de disposar de la capacitat humana i organitzativa per adaptar-s'hi i conformar-lo. La formació ha de partir aquí dels resultats de l'anàlisi de la cultura de l'empresa, amb l'objectiu de col·laborar en l'assoliment del tipus de cultura necessària per a la implementació del projecte d'empresa. Això implica que s'assumeixin dos reptes fonamentals: dissenyar un projecte de formació adient i col·laborar, amb les altres funcions de l'empresa, per establir models d'actuació coherents amb la cultura d'empresa que es vol assolir. En el primer cas parlem d'un projecte de formació que reculli els elements bàsics que caracteritzen el que aquí anam definint. En el segon, l'aportació dels responsables de formació pot ésser especialment valuosa pel bagatge de coneixements acumulats per les ciències de l'educació en el tema de les relacions entre cultura, socialització i educació. La concepció de l'empresa educativa, que es desenvolupa a l'apartat següent, n'és la derivació més adequada.

La segona variable determinant de la formació és l'abast. En principi, i com a norma general de funcionament, la formació ha d'incidir en els recursos interns i externs. En els interns, per raons econòmiques, socials i de gestió evidents, i en els externs, perquè la formació reglada no pot fer front amb èxit, i menys per si mateixa, als reptes derivats dels continus i profunds canvis de les ocupacions. Pensem que les previsions d'evolució del mercat de treball passen més pels canvis en les qualificacions de l'empresa que per les xifres macroeconòmiques dels sectors, i que per afrontar aquests canvis es necessiten una sèrie de competències, moltes de les quals no existeixen encara ni a l'empresa ni al mercat de treball. El contingut de les futures professions és difícil d'elucidar, i l'única forma d'anar-lo descobrint és lligar-lo estretament al projecte de modernització de l'empresa. Sols la col·laboració de l'empresa en la formació de recursos humans externs li possibilitarà comptar en un futur amb els recursos suficients per implementar el seu projecte d'empresa.

La concepció de l'empresa com a sistema educatiu

La implementació d'una formació com la que aquí anam definint implica superar els models tradicionals que la releguen a uns moments, a uns espais i a uns actors prefixats i concrets. I és que la formació ja no és una actuació més de l'empresa, sinó que la forma d'actuar de l'empresa esdevé formativa: és el que en diem l'empresa com a sistema educatiu. L'especificitat radica en el fet que no solament forma de manera intencional durant les sessions de formació, sinó mitjançant tots els actes que fa.

Aquest plantejament, que pot semblar en principi gairebé inassolible, fa referència a una situació que, de fet, ja es dona: i és que, tanmateix, l'empresa educa. Segons Y. Cannac, és el principal lloc de socialització dels adults:

«Celui où les classes, les sexes, les âges, les professions se rencontrent, se connaissent, s'éprouvent. Ensuite, parce qu'elle est un creuset de culture et de valeurs: l'aspect d'un atelier ou d'un bureau, le style d'un commandement, l'organisation d'une filière de production ou d'un service aux clients façonnent les esprits et expriment une morale collective plus o moins consciemment partagée. Enfin, l'entreprise est un maître d'apprentissage de tous les instants. Comment occuper un poste de travail, y côtoyer d'autres professionnels, assumer des responsabilités, petites ou grandes, participer à l'évolution technique et économique d'une entreprise, sans en subir profondément l'influence?» (Cannac, 1985, 48).

El que passa és que educa a partir d'uns models d'organització del treball bàsicament taylorians,⁸ amb la qual cosa s'implementen accions de formació per assolir objectius oposats als que es deriven del comportament quotidià de l'empresa. És a dir, hi ha una contradicció entre les activitats de formació formalitzades com a tals, que tenen com a objectiu resoldre o ajudar a resoldre determinats problemes de l'empresa, i el model de socialització de l'empresa, que promou valors i comportaments que impedeixen la resolució d'aquests mateixos problemes.

L'aspecte nou de la consideració de l'empresa com a sistema educatiu és passar d'un sistema d'educació informal a una formalització de l'empresa com a sistema educatiu. Això implica un canvi important en les coordenades de la formació en dos aspectes fonamentals: la superació dels límits espàcio-temporals tradicionals i l'ampliació dels actors i els canvis en el seu paper.

Les coordenades espàcio-temporals de la formació a l'empresa com a sistema educatiu es relacionen amb tres nivells bàsics de la formació:

a) Els límits espàcio-temporals de la formació es confonen amb els de l'activitat de l'empresa. És la formació que es deriva del funcionament quotidià i implica un canvi radical de les concepcions tradicionals de la formació i de l'empresa. De la formació, perquè li exigeixen una contribució en els resultats globals. Del funcionament de l'empresa, perquè representa, si més no, evidenciar la contradicció fonamental entre objectius de formació i model de socialització a la qual ens referíem abans, com a primera passa per a la progressiva superació. En aquest sentit, la formació esdevé un dels

⁸ Es denominen models taylorians els que deriven de l'«organització científica del treball» (OCT), doctrina elaborada per F. W. Taylor a finals del segle passat i principi de l'actual. La seva hipòtesi era que si els industrials tinguessin un coneixement de les possibilitats de rendiment humanes semblant al que tenen del funcionament de les màquines, s'obtidria una mesura estàndard a partir de la qual es podria determinar el grau d'eficiència dels treballadors. D'aquesta forma, es podrien seleccionar els millors treballadors i instruir-los en els mètodes més eficients i en els moviments més econòmics per aplicar en el treball. A partir d'aquests supòsits es desenrolla l'OCT, que té com a característiques bàsiques: la determinació científica dels mètodes i els temps de treball; la parcel·lació del treball; la forta divisió entre la programació - exclusiva de la direcció - i l'execució; i la retribució proporcional al rendiment, però en relació amb el temps estàndard.

elements bàsics de l'auditoria de les formes de gestió i organització, en tant que una de les seves conseqüències inevitables és evidenciar el nivell de coherència i, per tant, les contradiccions entre els models perseguits i les actuacions per assolir-los.

b) Determinats moments i situacions del funcionament normal de l'empresa són privilegiats per a l'acció formativa. Els límits espàcio-temporals de la formació coincideixen amb els d'aquests moments i situacions. Es consideren com a situacions i moments educatius per tractar especialment en el marc de l'empresa com a sistema educatiu:

— Les ocasions educatives que ofereix el treball quotidià: incidents per reglamentar, faltes per corregir, etc.

— Els canvis professionals individuals i/o grupals: entrada a l'empresa; mutacions o canvis de lloc de treball; promocions; etc.

— Els canvis de l'empresa: plans de modernització; mutacions tècniques; processos d'automatització; reestructuracions; canvis d'activitats; etc.

c) La delimitació espàcio-temporal deriva de la lògica de cada una de les accions organitzades amb finalitats específiques de formació.

Aquests tres nivells conformen la realitat de la formació i li donen cos. En el terreny operatiu estan estretament lligats fins al punt que moltes vegades es confonen. Especialment els nivells b i c constitueixen en la majoria de casos les dues cares d'una mateixa moneda. Els tipus d'accions per desenvolupar i les metodologies que se'n deriven són tan plurals com les ocasions en les quals s'intervé. En alguns casos es requeriran sessions de formació a l'aula, i en altres, s'hauran de fer al lloc de treball; a vegades la formació serà sols per al personal de l'empresa, i altres vegades, s'obrirà a persones externes o s'aprofitaran formacions organitzades fora; etc. En tot cas, els trets específics de les competències professionals que figuren en el quadre número 1 i la perspectiva de l'enginyeria de la formació en seran el marc de referència.

El nou paper de la formació implica evidentment una ampliació dels actors i un canvi en els papers. L'ampliació deriva del concepte mateix d'estratègia d'empresa definit al principi d'aquest treball i dels nivells de formació que se'n deriven i als quals ens referim abans. És evident que si l'empresa educa en tots els seus actes, els actors de la formació són tots els seus membres. Quant als papers, per una banda, estan estretament relacionats amb els tres nivells bàsics de formació dels quals parlàvem més amunt i, per l'altra, amb el lloc que s'ocupa a la jerarquia.

L'empresa com a sistema educatiu implica que tots els seus membres, i particularment els responsables i col·laboradors més qualificats, tinguin cura de la pròpia formació i alhora esdevinguin educadors. Per tenir cura de la pròpia formació cal una cultura de la professionalitat que entengui la competència professional com quelcom dinàmic que ni tan sols es pot mantenir si no és modificant-se contínuament.

Esdevenir educador implica dos tipus d'obligacions diferents. La primera afecta els professionals de tots els nivells i es refereix al fet que cada persona ha de difondre els seus coneixements útils, informalment durant el treball i formalment a les sessions de formació. Hauria d'esdevenir habitual per a tots els professionals de l'empresa detentadors reconeguts d'una competència consagrar una part de l'activitat a tasques de desenvolupament professional col·lectiu. La segona afecta més específicament dirigents

i quadres, ja que llur responsabilitat educativa no es limita sols a l'acció personal de formació, sinó que s'estén al conjunt de decisions i comportaments. Cada quadre ha de: creure en el paper pedagògic que té en relació amb els subordinats; adquirir la competència per exercir aquest paper; adaptar-hi la seva forma de comandar: comandar informant i educant; estimular la iniciativa, la comunicació i l'autoformació en els subordinats; i ésser jutjat respecte de la competència que haurà sabut desenvolupar en els subordinats.

En aquesta línia, hem de recordar que a l'origen de l'empresa educadora hi ha la concepció i la voluntat de la direcció que així sigui, i que de la seva capacitat i dels recursos que hi assigni dependrà la seva realitat.

La persona que assumeixi la responsabilitat dels processos globals de planificació, implementació i avaluació i control de la formació ha d'estar en el nivell de direcció i, tal com es deriva del que fins aquí hem exposat i com ja apuntàvem en parlar de l'enginyeria de la formació, el seu paper és cada vegada més el d'un gestor de la formació, el d'un expert que ajuda, orienta i dinamitza la concepció, la implementació i el control dels suports, els programes i els dispositius de formació.

Fase de control i avaluació: auditoria de formació

Així com la complexitat de les demandes de formació ha dut a l'enginyeria de la formació, igualment la incapacitat dels sistemes tradicionals d'avaluació respecte de les necessitats de control i avaluació dels nous sistemes de formació ha dut a la utilització de l'auditoria en el camp de la formació.

L'auditoria de la formació s'entén en el marc del concepte d'auditoria social abans esmentat⁹ i presenta una sèrie d'avantatges respecte dels models tradicionals d'avaluació. És una activitat complexa i consisteix en una pràctica d'escolta, d'observació sistemàtica, tant del que es fa com del que es diu, i tant del que s'omet com del que es manifesta. En aquest context, els fets observats mai no es poden separar dels actors que els viuen, produeixen o experimenten i, malgrat que es dona en el present, afecta el passat i el futur. A més, l'auditoria de formació (Le Boterf i a., 1985, 26-7):

a) A més de mesurar i fer estimacions respecte de criteris normatius, planteja problemes, desemboca en interrogants, detecta efectes imprevists o indirectes que no tenen res a veure amb els objectius esperats, indica les vies de transformació, etc.

b) Propera al diagnòstic, identifica les disfuncions, localitza les relacions de coherència o incoherència de les opcions o de les polítiques, però també es qüestiona la fonamentació de les darreres.

c) Integrant les operacions de balanç, incideix sobre els resultats actuals d'un sistema o programa i en diferencia els aspectes positius i negatius, però la seva funció és més d'acompanyar que de jutjar, de permetre una transformació profitosa.

d) Revela fenòmens fins aleshores ignorats o mal coneguts, i en treu conclusions operatives.

e) De forma semblant a la inspecció i l'examen, passa revista als elements del sistema per observar i a les relacions que mantenen entre ells, però les constatacions que

⁹ Vegeu la nota número 5.

se'n deriven prenen habitualment la forma d'hipòtesis que han de discutir els actors del sistema mateixos.

f) Com el control i la verificació, identifica el que s'ha de donar d'una forma determinada, però no exclou la reflexió prospectiva i l'estudi del que no estava previst.

Sembla evident que, en una situació de canvis constants com l'actual, qualsevol actuació al servei de l'estratègia d'empresa s'ha de caracteritzar per aproximacions, per procediments iteratius a la base dels quals ja no figuren els valors absoluts sinó els escenaris possibles i la racionalitat de la incertesa. En aquest marc, saber escoltar, saber observar i saber aprendre de les contradiccions i les dificultats esdevenen més importants que saber avaluar o saber mesurar la conformitat a normes ja establertes. En l'auditoria, la voluntat d'aprendre és més forta que la de verificar i implica que els actors són més subjectes i interlocutors que objectes de mesures i judicis.

La formació com a element central de l'estratègia de l'empresa

Del que fins aquí hem exposat es deriven una sèrie de conclusions respecte de les relacions entre estratègia d'empresa i formació que representen un nou tipus d'empresa i un nou tipus de formació, i que, a manera de conclusió i recapitulació d'aquest escrit, es podrien sintetitzar en els punts següents:

a) Les característiques de l'entorn i les repercussions d'aquest en l'activitat empresarial duen a aplicar models sistèmics a la comprensió i la resolució de les noves problemàtiques empresarials. En aquests models, els conceptes d'entorn, canvi, contingència i estratègia esdevenen centrals.

b) L'estratègia de l'empresa és l'instrument bàsic que, en la situació actual, pot orientar-ne l'evolució cap als objectius desitjats i organitzar i controlar les accions per assolir-los.

c) L'elaboració i la implementació de l'estratègia de l'empresa implica la participació de la lògica dels recursos humans en l'elaboració i l'aplicació i una gestió estratègica d'aquests recursos.

d) La contribució de la formació a l'estratègia de l'empresa resideix en les funcions de planificació, implementació i control i avaluació dels processos de desenvolupament de competències.

e) Aquests processos tenen un paper central en l'actualitat pels constants, profunds i imprevisibles canvis en el món del treball, que requereixen el constant desenvolupament de competències professionals, com també l'assoliment de comportaments, normes i valors d'acord amb això.

f) Perquè la formació contribueixi al desenvolupament d'aquests processos, no li serveixen les metodologies, concepcions i formes de fer tradicionals, sinó que necessita nous instruments i conceptes.

g) Els instruments i conceptes nous més importants que poden permetre a la formació complir el seu paper són els següents:

- g.1) Tenir l'enginyeria de formació com a base metodològica subjacent de tot el procés.
- g.2) Situar-se en relació amb el projecte d'empresa i a la cultura d'empresa que se'n deriva.

- g.3) Afectar els recursos interns i externs.
- g.4) Actuar en el marc de l'empresa concebuda com a sistema educatiu.
- g.5) Utilitzar l'auditoria de la formació com a instrument de control i avaluació.

Referències bibliogràfiques

- ARCHIER, G. i SÉRIEYX, H. (1984). *L'entreprise du 3ème. type*. Paris: Seuil.
- BESSEYRE, C. H. (1988). *Vers une gestion stratégique des ressources humaines*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- CANNAC, Y. i LA CEGOS (1985): *La bataille de la compétence. L'éducation professionnelle permanente au coeur des stratégies de l'entreprise*. Ed. Hommes et Techniques.
- CASPAR, P. (1988): «Un renouveau de la fonction formation?». A D. Weiss i a., *La fonction Ressources humaines*. (p. 459-510). Paris: Les Éditions d'Organisation.
- FOMBONNE, J. (1988). «Pour une historique de la fonction personnel». A D. Weiss i a., *La fonction Ressources humaines*. (p. 49-138). Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G.; DUPOUEY, P.; VIALLET, F. (1985). *L'audit de la formation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1988). *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*. Management 2000. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- MALCOR, B. i RAJAUD, Y. (1987). «Dossier sur le projet d'entreprise». *Fonction Personnel, Formation Magazine*, 6.
- NADLER, L. i a. (1984). *The handbook of Human Resource Development*. USA: Wiley-Interscience Publication.
- RIBETTE, R. (1988). «L'approche systemique de la dimension personnel dans l'entreprise et gestion stratégique des ressources humaines». A D. Weiss i a., *La fonction Ressources humaines*. (p. 265-321). Paris: Les Éditions d'Organisation.



Universitat de les Illes Balears