

i cultura

Revista Mallorquina de **Pedagogia**



educació

Universitat de les Illes Balears

10

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

10

Palma, 1997

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

Aquesta revista compta amb el patrocini de la Comissió de Cultura del Consell Insular de Mallorca

Educació i Cultura. Revista mallorquina de pedagogia, núm. 10. 1997
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, Gabriel Janer Manila, Jaume Oliver Jaume, Eduard Rigo Carratalà, Bernat Sureda Garcia, Jaume Sureda Negre.

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (2 exemplars)
Campus universitari. Dept. de Ciències de l'Educació. Cra. de Valldemossa, km 7.5. E-07071 Palma

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.

© del text: els autors, 1997

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 1997

Disseny de la coberta: Jaume Falconer

Edició: Universitat de les Illes Balears. Servei de Publicacions i Intercanvi Científic. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. E-07071 Palma (Balears)

Impressió: Planogràfica Balear. Carrer dels Licorers. Polígon de Can Rubiol. Marratxí

ISSN: 0212-3169

DL: PM 523-1982

Sumari

| | |
|--|----|
| Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas Antonio J. Colom Cañellas | 7 |
| Aranguren: antropología filosófico-pedagógica Juan C. Rincón Verdera | 19 |
| La pedagogia musical a Mallorca. La introducció del mètode d'educació pel ritme d'Émile Jaques-Dalcroze (1909-1922) Francesca Comas Rubí | 39 |
| Activisme i educació social a les Illes Balears en el trànsit al segle XX Catalina M. Vilanova Ripoll..... | 49 |
| Projecció educativa de l'Ateneu Balear (1862-1873) M. Antònia Roig Rodriguez | 61 |
| La formación del profesorado y los alumnos con N.E.E. Joan J. Muntaner Guasp..... | 73 |
| El desenvolupament sociopersonal com a contingut explícit del currículum escolar al llarg de l'ESO mitjançant la perspectiva de Vigotski Immaculada Sureda Garcia..... | 89 |

**Postmodernidad y
educación.
Fundamentos y
perspectivas**

Antonio J.
Colom Cañellas

Educació i Cultura
(1997), 1:
7-17

Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas

La postmodernidad educativa tiene un parangón o modelo filosófico en el cual se inspira; se trata de las filosofías postmodernas, que inspiradas acaso en la obra de Nietzsche, propugnan desde el pensamiento, desde el impacto de la tecnología y desde la filosofía de sistemas, una nueva concepción del hombre.

De acuerdo con estas fuentes de inspiración, se intentará plasmar las aportaciones que el pensamiento postmoderno ha realizado en referencia a la relativización de los valores y su crítica a cualquier sentido absoluto de la realidad. En referencia a la tecnología, incidiremos en la profundización de las posibilidades individuales y en la ruptura de todo lazo social; en lo tocante a la teoría de sistemas, se hablará en oposición al mundo de la vida, del sistema como elemento capaz de plantear una ciencia social y del hombre, aunque para ello se tenga que renunciar al propio hombre y en definitiva, al humanismo.

La postmodernidad es pues una filosofía antihumanista y en consecuencia, individualista que en el plano de la educación se dirime en la hegemonía de la tecnología, en la importancia del saber y del conocimiento en la sociedad del futuro y en la necesidad de la innovación permanente.

La postmodernidad es una corriente de pensamiento —por tanto acepta un discurso o presentación filosófica— y es al mismo tiempo la parábola que mejor define las características de la sociedad tecnológica del futuro. La postmodernidad se presenta pues ante la educación como filosofía y consecuencia de la sociedad tecnológica. De ahí que también se haya considerado que la postmodernidad es la filosofía de la sociedad tecnológica, y por tanto, la del hombre inmerso en contextos tecnológicos.

1. La filosofía postmoderna

La postmodernidad es la alternativa a la modernidad, cuya última manifestación —la Ilustración decimonónica— se ha prolongado de alguna forma hasta finales del siglo XX, paralelamente al ascenso de la burguesía al poder y a la hegemonía del capital.

Ante autores de la talla de Kant, Hegel, Marx... que plantearon las grandes cuestiones que atañen al hombre, a la sociedad y al conocimiento, la postmodernidad, ha ido desarrollando el denominado *pensamiento débil*, o nueva forma de entender la filosofía. Acaso Lyotard, Vattimo, Lipovetsky, Derrida, Finkielkraut... sean sin duda sus representantes más significativos.

Ante el valor de la razón y de la racionalidad para el logro de la verdad —de hecho sería Descartes y Kant los grandes valedores de la modernidad— surge como precedente de lo que denominamos postmodernidad, la figura y la obra de Nietzsche. Para este autor, no se da ya lo absoluto —por tanto no hay verdad; o si se quiere, Dios —como metáfora axiológica de lo absoluto y de la verdad— ha muerto. El hombre no posee pues un punto de referencia, un fundamento; el hombre se encuentra en términos absolutos sin nada y sin nadie; es, en definitiva, el origen del moderno nihilismo, que no cree en la existencia de los valores y ni tan siquiera en la necesidad de los mismos.

No hay verdades, no hay sentido. Es el hombre el que se debe enfrentarse ante esta realidad vacía; un hombre que es capaz de vivir sin ayudas, porque ya no las necesita. Un hombre que ante la nada será el encargado de crear el mundo. Es el famoso «superhombre» de Nietzsche, que desprecia los apoyos que le oferta la razón y las grandes verdades —el mundo axiológico— porque es capaz de enfrentarse a su realidad sin la ayuda de mitos ni de falsos fundamentos.

Incluso, el hombre —el hombre moderno —de la modernidad— acomodado a sus creencias, orientado por la verdad, los valores, lo absoluto— ha muerto. De ahí que se diga que el postmodernismo es la filosofía de la deconstrucción, utilizando la expresión de Derrida. El hombre y la realidad dejan de ser las verdades inmanentes. Es falsa la existencia de la *res cogitans* y de la *res extensa* de Descartes; el sujeto trascendente ha dejado de existir. Hay pues que desconstruir el hombre, retornarlo a su desnudez axiológica. El hombre, en Nietzsche, ha dejado de ser hombre para convertirse en la categoría —en el sistema— capaz de romper con las falacias humanistas: razón, verdad, fe, moral, valores...etc.

El nuevo hombre ha retornado las cosas a su verdadera entidad, las ha desnudado de valor, porque éstos no sólo no existen sino que son innecesarios. Se habla de superhombre, porque puede vivir sin el humanismo, sin las mentiras y las falacias de la razón, sin verdades inamovibles, absolutas, sin valores y sin Dios. En este sentido pues la postmodernidad se nos presenta como un pensamiento antihumanista.

Al no existir nada, sólo se da lo que es, o sea, el presente. Sólo existe lo que sucede. No se da el futuro porque de todas formas no existe el sujeto y por tanto, tampoco la proyección. Sólo se da la pura presencia. Ni tan siquiera el pensamiento porque no hay fundamentos; sólo se da lo relativo, la presencia inmediata del pensamiento. Al ser el hombre el fiel de todas las cosas, la relatividad se adueña de su realidad, porque el hombre a lo máximo que puede arribar es a ser lo que es, pura relatividad, al estar inmerso en la misma. Lo único consistente es lo que posibilita el relativismo, es decir, el sistema.

La postmodernidad es ante todo la filosofía de la desmitificación y de la desacralización, lo que implica graves repercusiones en el terreno de la ética al no existir imperativos categóricos. Sólo se da el sistema, o sea la estructura que permite que se de aquella realidad que se está dando. Por tanto, también se ha visto la postmodernidad como una filosofía sistémica o acerca de los sistemas.

Incluso las verdades científicas se relativizan en el contexto de la postmodernidad, pues la ciencia tiene de cada vez más dependencia de los contextos sociales. Además, la naturaleza —que secularmente ha sido el objeto de aplicación de la ciencia— acepta también otras explicaciones —mítica, artística, funcional— cuya validez puede ser idéntica o pareja a la explicación matemática. Y es que en la postmodernidad, ciencia y mito no están en oposición; ambas cosas son igualmente válidas si es que sirven a los intereses de los hombres. Es una versión más del *todo vale*, tan propia del relativismo postmoderno. O si se quiere, un ejemplo más de la negación de cualquier transcendencia y de lo absoluto.

2. El discurso tecnológico

Como habíamos advertido, la tecnología, se conforma como la segunda gran apoyatura del pensamiento postmoderno. Desde esta perspectiva, la filosofía de la postmodernidad se considera como el primer fruto originado por la sociedad tecnológica. Como dice Lyotard —uno de los clásicos del tema— al cambiarse las condiciones del saber cambia también no sólo el sentido del saber sino el saber mismo.

Ahora bien ¿qué significa decir que han cambiado las condiciones del saber?. Es, en definitiva, afirmar que se ha transformado la sociedad, ya que es la sociedad el lugar —la condición— el origen, o el foco en el que se produce el saber; así pues, si cambia la sociedad, no hay duda que cambian las condiciones desde las que emerge el saber. Pues bien, ha sido la aparición de las nuevas tecnologías —las denominadas tecnologías de la información— las que han posibilitado tales transformaciones que han modificado la sociedad, y en consecuencia, las condiciones en las que se genera el saber.

La sociedad tecnológica es la sociedad de la información, de la transmisión instantánea de datos, en la que no es necesario la transcendencia hacia el futuro y en donde la historia desaparece, pues queda reducida a la memoria de los grandes ordenadores que guardan los datos necesarios para la instantaneidad del hombre y de sus necesidades. Esta revolución tecnológica ha hecho que el saber, tal como afirmábamos líneas atrás, haya despreciado tanto a la filosofía —las explicaciones transcendentales— como a la ciencias; ahora, el saber, al fundamentarse en la comunicación informativa, se reduce a los lenguajes (cibernéticos, algebraicos, naturales...). El saber es pues el sustento de la información que a su vez es el determinante de la nueva sociedad.

Con un ejemplo, por cierto reiteradamente utilizado al hablar de tales cuestiones, podemos acaso explicar lo que pretendemos decir: Si en el desarrollo del capitalismo y por tanto, en el contexto de la sociedad burguesa, la ciencia servía para el desarrollo económico y social —quien no recuerda la máquina de vapor aplicada al ferrocarril y a la navegación así como todas las redes de distribución de mercancías que requirieron gigantescos esfuerzos: construcción de carreteras, puertos, canales, vías ferreas... etc— ahora, en la sociedad postmoderna, al fundamentarse en la información por mor de la tecnología, el valor de la ciencia desaparece y verdaderamente el valor del saber estribará en el conocimiento de los lenguajes, verdaderos alimentadores de las actuales máquinas que asimismo requieren de nuevas redes de distribución —las redes telemáticas y de comunicación— que deben hacer posible el transporte de la nueva mercancía, o sea, la información.

Por tanto, en la sociedad postmoderna el concepto económico de las mercancías se transformará por el concepto económico de la información, con lo que podemos concluir afirmando que en la postmodernidad el saber tiende a reemplazar al capital como recurso esencial, lo que deja vacío y carente de valor al discurso izquierdista y al humanismo salvador de la explotación y de la alienación capitalista, pues como decíamos, el valor del capital se sustituye por el del saber, o sea, por la información.

Además, la tecnología ha posibilitado tal como decíamos la inmediatez, la funcionalidad máxima y el pragmatismo radical. Ésto ha hecho que el hombre relativizara lo absoluto, las verdades inamovibles y por tanto, que haya sustituido la lógica de la moralidad —la creencia en los grandes valores— por la lógica de la necesidad —o la utilización de lo que se requiere en un momento preciso. Se da pues una conexión entre los principios filosóficos de la postmodernidad y los efectos acaecidos en la sociedad por la implantación de las nuevas tecnologías.

3. La postmodernidad como filosofía de los sistemas

La denominada Teoría General de Sistemas, (T.G.S.) toma carta de naturaleza en las ciencias humano-sociales a fines de los años setenta, al presentarse como un constructo explicativo de la realidad, y en consecuencia, como una propuesta para plantear con mayor apoyatura científica fenómenos sociales hasta entonces difícilmente explicables bajo presupuestos objetivos.

La Teoría General de Sistemas se basa en la definición de lo que es un sistema, entendido como un conjunto de elementos en relación; la visión de la realidad —de cualquier realidad— como si fuese un sistema, o sea, como un conjunto de elementos en relación, posibilita aplicar a esta realidad las características que se dan en los sistemas, que como se comprenderá es, desde una perspectiva absolutamente formalizada y matemática, el objeto de estudio de la T.G.S.

O sea, que la T.G.S. se puede plantear como el fundamento de una teoría sociológica, o sea, como el fundamento para explicar la realidad social, o si se quiere, para explicar el objeto de estudio de la sociología: la sociedad. De la misma manera, puede servir también para explicar «sistémicamente» otras realidades de carácter social como pueda ser la educativa.

Pues bien, en éstos momentos, se han formulado dos grandes opciones explicativas de los fenómenos sociales, opciones que representan posicionamientos radicalmente opuestos, a saber, el sistema y el mundo de la vida. O sea, en la sociología contemporánea, o en la actual teoría educativa, puede hablarse de dos modelos o categorías de pensamiento a la hora de dar una explicación coherente de la realidad que se pretende estudiar. Sistema y mundo de la vida son hoy en día, fundamentalmente, las opciones de referencia.

El mundo de la vida es un modelo de explicación sociológica que se asienta en el estudio de la realidad social en tanto que escenario de las relaciones interpersonales entre los sujetos. Se asienta entonces en el conocimiento de los fenómenos que concurren en la sociedad. En cambio, la concepción sistémica —la sociedad como sistema— analiza la sociedad en tanto que estructura, o si se quiere, como un constructo teórico, ya que considera que no se puede estudiar directamente la realidad humana, o sea, el mundo de la vida; sólo es posible aproximarnos al conocimiento de la realidad a través de una construcción del pensamiento —el sistema— ya que la complejidad de las relaciones sociales imposibilita una aproximación sería y real a las mismas. Siguiendo a Colom y Melich (1994), veremos a continuación un resumen de las características de las dos dimensiones consideradas

| Sistema | Mundo de la vida |
|---|---|
| Enfasis en la cohesión estructural | Enfasis en la actividad intersubjetiva |
| Búsqueda de vínculos abstractos y regulaciones formales | Subrayado del espíritu comunitario y del acervo cultural como elementos de referencia explicativa |
| Sociedad como equilibrio y fin en sí misma | Sociedad como humanidad |
| Cientifismo y analitismo | Propensión al historicismo y vocación práctica y moral |
| Vocación de ruptura con el pasado | Conciencia del pasado |

El mundo de la vida defiende la tradición ilustrada de la modernidad en la que el hombre aun puede hacerse. Cree en consecuencia en el hombre y en definitiva en el humanismo. El hombre se relaciona, convive, interactúa, existe, se mueve por valores. En cambio, para la concepción sistémica y para N. Luhmann, su principal representante, la modernidad ha muerto definitivamente y con ella el hombre, los valores y el humanismo.

La ciencia no puede realizarse con el hombre pues de esta forma nunca sería neutra. La ciencia debe vivir al margen de la moral, sin dependencia con las creencias o los posicionamientos axiológicos. Lo que se requiere pues para explicar la realidad no son los hombres ni las categorías humanísticas sino una teoría, un constructo, en definitiva, conceptos y conceptualizaciones. Son los conceptos los que explican el mundo, son las teorías las que le dan existencia y tangibilidad; en definitiva, sólo es real lo que puede explicarse, y en este caso, lo único que realmente existirá será la teoría, o sea, la propia explicación.

En este contexto, el concepto que mejor explica y propicia una teoría acerca de la realidad social es el sistema. O sea, entender la sociedad como un sistema, como un conjunto de elementos en interacción. Por tanto, con Luhmann, llegamos a la paradoja de que no es la presencia del hombre ni los fenómenos humanos los que explican la realidad social, sino el constructo sistémico. Aquí se encuentra pues, el gran ataque a la modernidad y al humanismo ya que incluso es posible explicar la sociedad sin referirnos al hombre.

En ello estriba la gran diferencia por ejemplo con Habermas, que sigue refiriendo la sociedad al mundo de la vida, a la relación humanística, cara a cara, a la comunicación; en definitiva, sigue dando entidad al sujeto; en cambio, para Luhmann, no existe el sujeto humano, sólo existe el sistema. Por tanto, no hay realidad ontológica, no hay valores, lo absoluto ha desaparecido. El valor sólo se puede explicar como una irracionalidad, pero no forma parte del sistema social, ya que éstos, los sistemas, son siempre sistemas de comunicación, por tanto dinámicos, cambiables y mutables. En consecuencia, la permanencia de lo moral o de lo axiológico no se conforma como parte del sistema.

El hombre no puede explicar la realidad, sólo el sistema. Si concebimos una sociedad con hombres su estudio científico es imposible, pues el hombre conlleva valores, moralidad, subjetividad, y todo ello, como se comprenderá se escapa del estudio objetivo de la ciencia; en cambio, si intuimos la sociedad como sistema si que podemos aproximarnos al conocimiento de sus fenómenos. Este antihumanismo latente entonces en Luhmann es otra de las caras —teorías— que conforman la filosofía de la postmodernidad, que como hemos ido viendo, tanto desde el pensamiento, desde la tecnología como desde los presupuestos cientificista de los sistemas, se centra en la relativización —o sea, en la negación de lo absoluto: creencias, valores...etc. Ahora, con la postmodernidad, el hombre no requiere de soportes morales, no requiere de verdades ni de seguridades absolutas, ni de «falsos» valores humanistas; ahora el hombre se basta a si mismo, sin ningún tipo de ayuda.

4. La educación en la Postmodernidad

Paralelamente, a lo visto hasta ahora, podemos hablar de una educación sistémica, sin inclusión, por tanto, del factor humano. Decimos esto porque la concepción sistémica aplicada a la educación ha servido para «cosificar» la educación, o si se quiere, para materializarla. La aplicación de la teoría de sistemas al conocimiento pedagógico ha posibilitado el desarrollo del discurso educativo al margen de las regiones espiritualistas,

axiológicas y culturales, y en consecuencia, ha logrado la abertura de la posibilidad científicista de la educación. De ahí, que el enfoque de sistemas aplicado a la educación se haya visto idóneo para construir una verdadera Teoría de la Educación.

La ciencia, ya se sabe, y Bunge así nos lo recuerda, se refiere a objetos materiales, tangibles, que ocupan un lugar en la realidad; la ciencia sin más se refiere a sistemas de objetos que a su vez se conforman como objetos de los sistemas. Aplicado este principio o condición materialista de la ciencia a la Pedagogía, el enfoque de sistemas posibilita, acaso por primera vez, plantear conocimiento acerca de los objetos pedagógicos. Si los sistemas están formados por comunicaciones, el sistema educativo asimismo se nos presentará como un sistema de comunicación que como tal descansará en objetos materiales; así, desde esta perspectiva, el método educativo, las estrategias y los medios pedagógicos, el aprendizaje, la comunicación como capacidad del docente, los refuerzos como condición del aprendizaje, los objetivos educativos como secuelas del propio aprender, la organización en tanto que secuenciación del espacio escolar...etc, aparecen sin la vertiente humanista, obviándose, porque de hecho no es necesario en el discurso científico-teórico de la educación sistémica, los subjetivismos, especificidades o particularidades del factor humano (léase profesor o alumno). En definitiva, es posible explicar la educación sin referirse a valores ni a arquetipos humanistas en tanto que modelos de formación.

La Teoría de Sistemas logra entonces una explicación materialista de la Pedagogía, (cumplimentando entonces un *sine qua non* de las teorías científicas, al menos a nivel epistemológico) y en consecuencia, logra la comprensión de una educación sin hombres, sin el factor humano, simplemente porque el tratamiento sistémico, obvia el humanismo. Con Luhmann, entonces, el hombre no es necesario para la existencia de las ciencias humanas y sociales. Es el mundo, un mundo de sistemas, quien se convierte en la única realidad objeto de teorización, y en consecuencia, de conocimiento científico, por lo que desaparece el handicap diferenciador de las ciencias humano-sociales respecto de las físico-naturales. La realidad es una —los sistemas— por lo que su abordaje a través de la razón es también único. El hombre deja de existir y en consecuencia, deja de ser objeto de conocimiento. Ahora la ciencia será ciencia de los sistemas reales porque la única realidad conformada es la sistémico-material.

La educación dentro de este contexto se acoge pues al posibilismo materialista de la ciencia y se presenta como objeto de conocimiento racional, siguiendo para ello los mismos principios y leyes de la ciencia, sin más. El enfoque sistémico cree en la unidad de la ciencia porque concibe la realidad como unitaria, toda ella como sistema; desde esta perspectiva, no se dan diferencias entre las denominadas ciencias experimentales y humano-sociales, ya que lo que estudian por separado cada una de las materias científicas que existen en la actualidad son las diversas perspectivas que nos ofrece la realidad, o si se quiere, el sistema de sistemas, que se concibe como el único objeto de conocimiento racional.

No nos extrañe entonces que la Teoría de la Educación haya utilizado la teoría de sistemas como instrumento —como tecnología conceptual— para desarrollar un discurso materialista lo que ha conllevado a plantear el enfoque de sistemas como contexto epistemológico y de apoyatura al paradigma tecnológico de la educación. De esta forma, un desarrollo de la educación desde la tecnología se apoya en una epistemología que a su vez juega un papel tecnológico: los sistemas como instrumento-tecnología conceptual que posibilita el estudio de la propia educación (tecnológica).

Será además la tecnología la que cambie la práctica educativa en el futuro postmoderno, con lo que la pedagogía de la postmodernidad se nos aparece coherente. El

sistema es su tecnología conceptual y en el plano de la práctica también la tecnología será quien determine los sistemas de educación.

La educación del futuro tendrá que modificar sus contenidos, sus aportes curriculares, ya que como vimos al transformarse la condiciones del saber se transforma también el saber mismo. En consecuencia, la transmisión de contenidos educativos se asentará en la enseñanza y aprendizaje de lenguajes, que como hemos dicho es el saber que alimenta las nuevas tecnologías de la información.

Este cambio, llevará consigo otro mucho más determinante, y es que se separará la formación de la instrucción. En una sociedad relativizada, en que gracias a los procesos tecnológicos-informativos todo es cambiante, no habrá lugar para las grandes verdades, por lo que una formación en función de principios (valores, creencias, trascendencias...etc) no será objeto escolar, y en todo caso dependerá de la esfera privada —de la privaticidad— y vital de los individuos.

Sólo será válido lo que tenga un sentido funcional e inmediato. Tanto importará Picasso como un comic, un graffiti como un poema de Machado; lo importante será el saber que haga avanzar la realidad tecnológica, ya que como decíamos, el saber, el conocimiento, será la nueva mercancía de la sociedad del futuro. El futuro, en un mundo cambiante, dependerá de la capacidad de innovación, e innovar significa crear, descubrir, ampliar en definitiva el saber. Asistiremos a la necesidad del saber, por lo que el sistema educativo deberá perfeccionar sus capacidades transmisivas, lo que sólo podrá conseguir mediante la tecnología.

Vamos hacia un mundo cuya actividad principal —economía, empleos, materias primas..etc— estará ligada a la información. La información (captar, tratar, emitir) requerirá de un gran número de hombres formados, por lo que acaso no podamos hablar de educación como en la modernidad, pero sin duda alguna, el mundo postmoderno exigirá saber, y por tanto, propiciará un sistema educativo asentado en la eficacia de la transmisión de las informaciones y en el radicalismo utilitarista de la propia información. Asistiremos a la necesidad del saber.

Cabrá pues plantearse la cuestión educativa en términos de eficacia y de utilidad, por lo que la enseñanza individualizada, así como el valor del individuo, se verán en alza, en contra de la cultura del lazo social. Se destruye pues la concepción actual de la sociedad y de lo social así como el enfoque dinámico de la teoría crítica o marxista. La sociedad postmoderna intuye el lazo social como consecuencia de la tecnología de la comunicación; el hombre será un ser aislado, singular, pero al mismo tiempo, conectado a las redes telemáticas y audiovisuales de diverso orden que lo pondrán en contacto con el mundo.

Concretamente A. Toffler (1990; 1991) concibe la educación del futuro a partir de las siguientes características:

- *Interactividad, o sea educación a través de tecnología interactiva, o sea, con capacidad bidimensional de respuesta (alumno-máquina y viceversa).
- * Movilidad o capacidad de desarrollar educación en cualquier ambiente o institución. La escuela deja de ser entonces el secular espacio monopolizador de la formación.
- *Convertibilidad o capacidad de transmitir y procesar información entre medios y redes diferentes a fin de conformar sistemas complejos y multivariadas de uso común.
- *Conectabilidad o posibilidad de conexión que el estudiante poseerá con fuentes plurales de información.
- *Omnipresencia, o democratización total de la información.

*Mundialización o información sin fronteras ni diferencias.

Se va pues hacia una educación dispersa, descentralizada. Cualquier taller, empresa, el hogar mismo, podrá convertirse en una verdadera escuela, lo que a su vez implicará aproximarnos de cada vez más a una concepción adhocrítica de la educación, o sea, sin estructuras administrativas que burocratizan el conocimiento. Algo de ello ya sucede en las empresas, en donde, la formación permanente de los trabajadores se entiende como un requisito imprescindible de la renovación e innovación que a su vez aquellas requieren para asegurar su continuidad y existencia. Asimismo, el hecho de que de cada vez más sea posible trabajar desde el hogar, hace vislumbrar que algo parecido puede suceder en referencia a la educación y a la formación en general.

Por último, se nos dice que la educación no estará costreñida a programas rígidos ni agrupaciones tradicionales (grupo clase, grupo curso, etc) ya que se conformará en situaciones abiertas, y en situaciones que serán fundamentalmente focos de experimentación y de innovación continuada. Educar será innovar y aprender a vivir con el cambio.

El propio Toffler nos advierte que para asumir tales logros serán necesarias como mínimo tres estrategias: cambios en los docentes actuales —la educación será tan importante en el futuro que su responsabilidad no podrá estar sólo en manos de los maestros y profesores; vamos hacia una sociedad educadora y educante, en la que se pluralizarán los formadores. Además se tendrán que cambiar los contenidos —los lenguajes como cultura— y por fin, se tendrá que aportar un enfoque u orientación de los conocimientos en orden al futuro, o sea, a la innovación constante y continua del conocimiento.

La educación en la postmodernidad se asentará en la tecnología y en la innovación. Para ello se requerirá una pedagogía que poco a poco se reconvierta en una verdadera tecnología cognitiva, es decir, deberá ampliar su conocimiento en orden a como aprende el niño, para así desarrollar su capacidad intelectual, ya que innovación será innovación del conocimiento, siendo las tecnologías informáticas una fuente primordial para el logro de este conocimiento del futuro, o sea, del conocimiento virtual.

La sociedad postmoderna no es pues la sociedad de los valores, de las verdades absolutas e inamovibles (propias de la modernidad); es, en todo caso, la sociedad del saber, de la ciencia, de los sistemas, propiciado todo ello por la tecnología y por el avance de las capacidades y posibilidades intelectuales del hombre; de un hombre que no requiere ya certezas externas, sino que se basta a si mismo para saber donde se encuentra la verdad. Estas son en definitiva las metáforas del superhombre y de la muerte de Dios de Nietzsche. El logro del hombre que rompe con los absolutos, porque se sabe que se basta a si mismo. La misión de la educación estribará en el logro, mediante el saber, de este hombre autosuficiente, y creador de su futuro. En este sentido, acaso la postmodernidad se no muestre como el único humanismo realmente constituido hasta el momento porque asienta un hombre autosuficiente y no dependiente.

Bibliografía

- CASTILLEJO, J. L. y COLOM, A. J. (1987): *Pedagogía Sistémica*, Edit. Ceac, Barcelona
- COLOM, A. J. (1982): *Teoría y metateoría de la educación*, Edit. Trillas, México.
- COLOM, A. J. y MELICH, J. C. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Edit. Paidós, Barcelona.
- FINKIELKRAUT, A: *La derrota del pensamiento*, Edit. Anagrama, Barcelona.
- FOSTER, H. y HABERMAS, J. (1985): *La posmodernidad*, Edit. Kairós, Barcelona.
- LIPOVETSKY (1990): *La era del vacío*, Edit. Anagrama, Barcelona.
- LYOTARD, J. F. (1984): *La condición posmoderna*, Edic. Cátedra, Madrid.
- LUHMANN, N. y SCHORR, K. E. (1993): *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana & Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- LUHMANN, N. (1996): *Teoría de la sociedad y Pedagogía*, Edit. Paidós, Barcelona.
- TOFFLER, A. (1990): *El «shock» del futuro*, Edit. Plaza & Janés, Barcelona.
- TOFFLER, A. (1991): *El cambio del poder*, Edit. Plaza & Janés, Barcelona.
- VATTIMO, G. (1986): *El fin de la modernidad*, Edit. Gedisa, Barcelona.

**Aranguren:
antropología
filosófico-
pedagógica**

Juan Carlos
Rincón Verdera

Educació i Cultura
(1997), 1:
19-37

Aranguren: antropología filosófico-pedagógica

1. Antropología fundamental: Interdisciplinariedad

La elaboración de un auténtico saber comprensivo del hombre no puede ser fruto de una actividad aislada. A partir de la época moderna, nos dice Aranguren, empiezan a alumbrarse nuevos conocimientos científicos sobre el hombre y su entorno social, cultural y natural, que la educación y la pedagogía deben aceptar como materia básica para el desarrollo de su cometido. La actual es una época interdisciplinar, reacción natural frente a los extremos del especialismo; de la división del trabajo científico y sin renunciar a ella, se ha pasado a la convicción de que la separación del saber en compartimentos incomunicados es insatisfactoria. Hoy se aspira a obtener visiones de conjunto, por aventuradas o meramente hipotéticas que sean a veces; se siente la necesidad de situar nuestro parcial saber en amplios contextos; se reconoce la posible y deseable influencia de otras disciplinas como modelo metódico de la nuestra, y la global del conjunto del saber, sobre sus partes y viceversa.¹ La contribución de la antropología, para el conocimiento del hombre, es muy importante, sin embargo, la antropología filosófica moderna no puede quedar encerrada en ella sin el peligro de caer en dogmatismos e irracionalismos subjetivistas.

La significación del hombre y su destino sólo puede ser desvelado con ayuda de los análisis de una serie de disciplinas importantes, las llamadas *nuevas humanidades*.² Si la antropología toma al hombre como objeto de investigación no debe ni puede conformarse con respuestas a interrogantes parciales. Todo lo contrario, debe presuponer todos los resultados de las diversas disciplinas que lo estudian. Para una *antropología integral o fundamental* se precisa, nos dice Aranguren, la cooperación interdisciplinar: «[...es preciso] una reorganización de nuestro saber acerca del hombre, sacándolo del “ghetto de las ciencias humanas”, por no hablar del de la pura literatura filosófica, para implantarlo en la biología molecular, la cibernética y la teoría de la información, la ecología o ecosistemología, la etología, la [...] teoría general de los sistemas [...] y, naturalmente, también en las diversas ciencias sociales. Hay que tomar indivisiblemente la expresión «naturaleza humana» [...] El antiguo paradigma [...] oponía la cultura y el hombre a la naturaleza, al animal [...] El nuevo paradigma [...] reestructura o reformatiza

¹ *Sobre imagen, identidad y heterodoxia*, Madrid, Taurus, 1982, pp. 16.

² *Propuestas morales*, Madrid, Tecnos, 1983, pp. 118 y 119; *La cultura española y la cultura establecida*, Madrid, Taurus, 1975, pp. 192 y 193; *El futuro de la Universidad y otras polémicas*, Madrid, Taurus, 1973, pp. 22, 23, 29 y 30; y «Sentido sociológico de las antiguas y las nuevas humanidades» en *La juventud europea y otros ensayos*, Barcelona, Seix Barral, 1961.

nuestro saber acerca del hombre [...] No hay, ciertamente, una específica «materia» viva, pero sí organización, sistema, información, código, de tal modo que los aparatos cibernéticos contruidos por el hombre son solamente simplificaciones —y no complicaciones— de lo que él mismo y también los animales son. Todo sistema vivo es un sistema abierto.»³

Para Aranguren junto a la esencia se encuentra la existencia, junto al *talante* se encuentra el *êthos*, junto a lo natural se encuentra lo social. El entorno humano no es solamente social, sino también natural. Éste le viene dado al sujeto. Ahora bien, como el hombre no se limita a adaptarse al medio, sino que lo transforma culturalmente, en función de las pautas de conocimiento que posee, además del orden físico posee el orden civilizatorio. La biología humana sería incapaz de sobreponerse a una simple adaptación. Desde esta perspectiva, para Aranguren, el problema de la antropología es la consideración del hombre como un sistema abierto, unitario y específico⁴ que sólo puede comprenderse si somos capaces de captar que: 1) en todo lo humano hay algo que forma parte de la naturaleza del ser vivo y hay que comprenderlo partiendo de ella (*talante*, herencia biológica, genética y natural); y 2) nada humano existe que pertenezca por completo a la naturaleza general del ser vivo (*êthos*, herencia civilizatoria, social y cultural). El hombre debe ser entendido desde la perspectiva natural y desde la perspectiva cultural.

De lo dicho hasta ahora podemos deducir que las líneas de acción de la nueva ciencia antropológica, desde la perspectiva arangureniana, debe atender tres aspectos básicos: 1) Partir de la idea del hombre que, como realidad originaria, se nos muestra como una totalidad sistémica viviente, abierta y unitaria en constante proceso de realización a través de su actividad y de los productos resultantes de la misma. Totalidad sistémica, unitaria e integral anterior a cualquier parcelación artificial que la ciencia pueda demandar; 2) Tomar todas aquellas aportaciones que las investigaciones científico-positivas nos proporcionan sobre el hombre, su desarrollo y los resultados de su interacción con el entorno; y 3) Generar una construcción teórica que apoyada en los datos aportados por los análisis científico-positivos, nos permita una imagen global del hombre, de sus características fundamentales, así como una explicación coherente de su comportamiento. Aranguren está abogando por una concepción sistémica de la ciencia, al tiempo que demanda una antropología pedagógica que estudie las acciones humanas en su devenir histórico y, por lo tanto, natural y cultural, en tanto que ser que actúa y se relaciona, que es capaz de transformar la naturaleza y de fabricar entornos artificiales.⁵

2. Antropología, moral y educación

Para Aranguren la pedagogía es, básicamente, acción ética, es decir, educación moral y cívica.⁶ Aranguren no deslinda los conceptos de pedagogía y de educación. En general los utiliza como sinónimos, indistintamente; sin embargo, diferencia claramente

³ *La cultura española y...*, op. cit., pp. 192 y 193.

⁴ *Ética*, Madrid, Revista de Occidente, 1958, pp. 236 a 241, 272 y 273.

⁵ *Ética de la felicidad y otros lenguajes*, Madrid, Tecnos, 1988, pp. 24.

⁶ «La comunicación pedagógica» en *La comunicación humana*, Madrid, Guadarrama, 1965; y *Planificación educativa*, Barcelona, Nova Terra, 1975.

entre ética y moral. La primera es la teorización de la segunda, mientras que la segunda sería el hecho concreto de la moralidad. Si tomamos la ética como educación y la moralidad como resultado de la acción educadora, tal y como la concibe Aranguren, entonces no nos será muy difícil, por analogía, tomar la educación como el hecho y la pedagogía como su discurso. El hecho y el acto de educar se proponen la formación perfecta del hombre. Educar es acercar al hombre a la virtud, al recto proceder y obrar. Ello supone posibilitar en el sujeto una actuación personal y convivencial adecuada al más profundo espíritu moral. Educar es inculcar una ética del pensar y del actuar, en definitiva, acción moral y cívica. La educación, como la propia idea del hombre y su perfección, no se encuentra escindida en teoría y práctica, sino que ambas forman un continuo indisoluble: la separación entre la teoría y la práctica es artificiosa. Toda teoría supone una toma de posición respecto a algo y está, al mismo tiempo, sustentada por un *êthos*. Todo lo que el hombre hace, sin exceptuar la teoría, es praxis.⁷

Precisamente por ello no es posible conocer la estructura de la educación si no conocemos el significado del significante *hombre*. Educamos, nos dice Aranguren, según una preferencia en la idea de éste y su perfección.⁸ Al interrogarnos sobre la naturaleza del hombre, siguiendo al profesor Fullat,⁹ nos planteamos dos cuestiones: 1) la primera, científica, *¿qué es el hombre?*; y 2) la segunda, ontológica-metafísica, *¿qué sentido tiene?* Al hombre se le puede conocer científicamente como dato, o bien, filosóficamente, como valor, como auto-comprensión. Los discursos científicos nos dicen cosas sobre lo que es o deja de ser el ser humano. Los discursos filosóficos nos apuntan cuáles son sus aspiraciones, sus valores, sus fines. Dos formas distintas de dirigirnos hacia un mismo objetivo: *saber qué es el sujeto de la educación*. La ciencia, efectivamente, como nos dice Aranguren, por sí sola nos puede decir qué es el hombre como dato, sin embargo, se ve impotente para dar respuesta a las preguntas decisivas de la existencia que son las que dan sentido a la vivencia humana: *«[...] la función [de la ciencia] consiste, pura y simplemente, en predecir de una manera coherente y económica el proceso de los fenómenos y, de esta manera, dominar la naturaleza; sin embargo se siente absolutamente incapaz de dar respuesta a las preguntas decisivas de la existencia, a las preguntas límite.»*¹⁰ De otro lado, la educación del ser humano, sigue diciéndonos Aranguren, es fruto resultante del contexto circunstancial donde se desarrolla, del momento histórico en el que acontece, del lugar donde se realiza, de la cultura imperante, en definitiva, de la estructura social, política y económica vigente.¹¹ La cosmovisión arangureniana, como podemos observar, es situacional, sistémica y estructuralmente relacionante.

El hombre, desde que nace hasta que cierra su ciclo vital con la muerte, va haciéndose, va forjando, en relación con los objetos y los sujetos, su identidad, se va autorrealizando.¹² En este constante hacerse va siendo diferente pero manteniendo su radical invariabilidad, su identidad: *«No hay ningún “yo mismo” dado dentro de mi cuerpo*

⁷ *La juventud europea y otros ensayos*, op. cit., pp. 94.

⁸ *Ética*, Madrid, Revista de Occidente, 1958, pp. 266 y 267.

⁹ FULLAT, O., *Filosofías de la Educación. Paideia*, Barcelona, CEAC, 1992.

¹⁰ *Religiositat intel·lectual*, Barcelona, Edicions 62, 1966, pp. 19. La traducción al castellano es mía.

¹¹ «La comunicación pedagógica» en *La comunicación humana*, op. cit., pp. 158, 159, 164 y 165.

¹² «La «tercera edad» o el «ser mayor»» en *La vejez como autorrealización personal y social*, Madrid, I.N.S.S., 1992, pp. 29.

[...]»¹³ No somos, en ningún caso, perfecta coincidencia, sin fisuras ni distancias, con uno mismo. Para Aranguren, el hombre no está cosificado, es siempre el mismo, pero cambiando, sin identificarse nunca con un *yo* definitivo. La educación del hombre, el proceso configurador de la personalidad humana, de su segunda naturaleza, es un proceso complejo y problemático que se produce, básicamente, por interacción del hombre con el medio social y natural. El proceso de cambio se efectúa gracias a las influencias que recibe y a las intervenciones o acciones con las que el ser humano va respondiendo, es decir, dialécticamente, por medio de una negociación: «*A través de esta negociación que se lleva a cabo a lo largo de la vida, cada uno de nosotros compone todas sus imágenes que de sí mismo va generando en función de las que le atribuyen los demás, y las organiza en un conjunto jerarquizado que, para su confort, decide como su ser mismo. Ser que [...] sería el resultado de un diálogo [...] Nuestro ser [...] sería pura construcción de la sociedad.*»¹⁴

Estas respuestas configurativas, en los primeros períodos vitales, se ejecutan desde los mecanismos y procesos biológicos para, paulatinamente y gracias a la posibilidad de acumular experiencia y de ir construyendo otros mecanismos capaces de sobreponerse a los primeros, decidir las respuestas o conductas según otras variables. A medida que el ser humano madura, va incorporando procesos más complejos de aprendizaje que le facilitan no tener que estar construyendo constantemente nuevas respuestas para contestar a situaciones similares.¹⁵ El hombre, al ser desespecializado, como nos dice Castillejo,¹⁶ es un poderoso y eficaz aprendiz. La hipercomplejidad de su cerebro le ha permitido superar determinismos y, con ello, ganar disponibilidad y capacidad de apropiación de posibilidades. En otras palabras, le permite sobreponerse al nivel biológico a costa de ir construyendo y ampliando su bagaje cultural o repertorio de posibles respuestas. La cultura es la clave, ya que la configuración personal del hombre se consigue mediante aprendizajes. Lo que entendemos por conducta humana es conducta aprendida, conducta apropiada, cultural y no natural: «*Sabemos ya que la mezcla la llevamos cada uno de nosotros en lo más íntimo, [...] que nos “desmarcamos” continuamente de lo que se supone —y suponemos— que somos; que no solamente tenemos “infiltrados”, sino que somos nuestro propio infiltrado, [...] que somos, en suma, una pura invención o construcción social [...]*»¹⁷

Sin embargo, lo realmente importante es el hecho de que el hombre vaya construyéndose progresivamente de una cierta manera, proyectivamente, a medida que va aprendiendo y va poniendo en acción aprendizajes en su interrelación con el medio, y va procediendo a la valoración y evaluación de los efectos obtenidos según el tipo de respuesta elicitada en función de las variables diferenciadoras de cada situación. La educación arangureniana, al igual que la moral, es eminentemente proyectiva y contextual: quehacer individual y comunitario. Individualmente este hacerse se traduce como personalidad moral; socialmente como configuración *propia* y corresponsabilidad del *otro*,

¹³ *Sobre imagen, identidad y heterodoxia*, op. cit., pp. 22.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 23.

¹⁵ «Ètica d'aquest fenomen» en *Els infants, nou esclat social*, Barcelona, Edimurtra, 1989, pp. 97 a 118. Ver pp. 107 y 108. La traducción al castellano es mía.

¹⁶ CASTILLEJO, J. L., *Pedagogía tecnológica*, Barcelona, CEAC, 1987.

¹⁷ *Sobre imagen, identidad...*, op. cit., pp. 25.

en una circunstancia y contexto determinado. En esa interacción con el medio la base está en la acción humana, en el proceso relacional y dialógico de interacción de la actividad del propio sujeto, quien, desde su estado inicial, desde su *talante*, irá decidiendo su misma sustantividad, su propia vocación, gracias a su capacidad de comprensión e interpretación, a través de la inteligencia. En síntesis, podemos decir que el hombre se hace haciendo cosas. La moralización del hombre, su proceso educativo es siempre proyectivo, activo e interactuante, en lo personal y lo social, a través de la inteligencia y de la capacidad dialógica, a lo largo de toda la vida, porque el hombre es un ser abierto y en permanente proceso de formación.

3. Hombre, naturaleza, cultura

El hombre, para Aranguren, es una estructura psicobiológica que presenta un carácter unitario y que ha de ser estudiado como una realidad total. Con ello se está indicando que cada uno de los elementos que lo conforman es función de los demás elementos conformantes. El hombre, desde esta perspectiva, constituye un sistema abierto, un conjunto de elementos interdependientes que configuran una unidad primaria y real que al ser independiente de cualquier otra realidad le confiere el carácter de totalidad.¹⁸ Tres ideas, según Aranguren, deben ser subrayadas: 1) que en todo sistema abierto el cambio es necesario; 2) que la vida, desde la célula en adelante, ha de ser entendida como una interacción o impacto del entorno (estímulos), y control del entorno por el sistema; y 3) que en el hombre y en la sociedad no solamente el cambio, sino la tensión y el conflicto son inevitables y hasta deseables. En tanto que estructura psicobiológica, en el hombre queda integrado lo que caracteriza al ser vivo, al animal y lo que pueden ser rasgos específicamente humanos, porque el comportamiento humano está incardinado en el comportamiento animal. De esta forma, cuerpo y alma, naturaleza y espíritu, *talante* y *personalidad moral*, no aparecen separados ni independientes, sino unidos, dando lugar a un ser nuevo con un comportamiento radicalmente distinto, ya que todas las operaciones están integradas en la estructura total. Este sistema abierto se aleja de la idea de sistema preconstruido y, mientras dura la vida, está abierto al cambio.¹⁹

El ciclo biológico humano se inicia, como el de todo ser vivo, recibiendo, de agentes internos o externos a él, una cierta estimulación a la que el hombre responde de alguna manera. Las estructuras biológicas del animal garantizan que, ante cualquier necesidad interna o estímulo externo que sientan, se pongan en marcha los mecanismos pertinentes que garanticen una respuesta adecuada a dichos estímulos. El animal se mueve, al menos desde nuestra óptica de seres humanos, por medio de estímulos, o mejor dicho, a partir de la conexión entre estímulos y respuestas.²⁰ En el caso del hombre hay una desconexión entre las necesidades biológicas y el sistema físico y motor. El sistema estructural humano carece, casi por completo, de formas fijas de respuestas determinadas por herencia. Recibido un estímulo sus estructuras somáticas no garantizan la respuesta adecuada y ello obliga a que aparezca en el hombre una nueva función, distinta de la

¹⁸ «Ètica d'aquest fenomen» en *Els infants, nou esclat social*, op. cit., pp. 102 y 103.

¹⁹ *Moralidades de hoy y de mañana*, Madrid, Taurus, 1973, pp. 16 a 18.

²⁰ «Ètica d'aquest fenomen» en *Els infants, nou esclat social*, op. cit., pp. 105.

función del sentir animal, la de *inteligir*. El hombre inteligente tiene que enfrentarse a la realidad que le afecta y resolver su situación. De aquí que en el hombre todo lo biológico sea mental y todo lo mental biológico. En el animal se da una perfecta adecuación o ajustamiento entre el estímulo y la respuesta, moviéndose de realidad en realidad. El hombre se nos muestra como el especialista en la no especialización. El hombre, antes de responder, es preciso que considere todas sus posibilidades, por ello se mueve de realidad en irrealidad y de ésta ha de volver otra vez a la realidad.²¹

Mientras que la vida del animal está encerrada, como ya hemos dicho, en un concreto perimundo (mundo animal cerrado y definido), la del hombre está abierta al mundo (mundo humano abierto e indefinido), a los estímulos, a las imprevisibles necesidades y a respuestas que han de ser unas veces aprendidas y otras creadas porque el hombre es un animal de posibilidades que deben ser contempladas desde la libertad. El hombre es un animal de realidades (no simplemente de estímulos y respuestas) y un animal de irrealidades. El concepto de posibilidad sirve de enlace o paso de la irrealidad, en la que todavía consiste, a la realidad que deberá ser.²² Al animal, con sus estructuras biológicas, el ajustamiento le es dado porque carece de libertad. Al hombre, por el contrario, no le viene dado dicho ajustamiento, sino que es libre y, por ello, debe justificar sus actos.²³ La raíz de la diferencia entre el comportamiento humano y la conducta animal está, nos dice Aranguren, en la complejidad cerebral que separa a los animales del hombre. Al ser el hombre una estructura psicósomática, todo él queda regido por el cerebro, como nivel superior de integración, mostrándose toda la psicofisiología del organismo jerárquicamente organizada, en donde los niveles superiores muestran un dominio sobre los inferiores, que aparecen como subsistemas, mientras ellos actúan como totalidades. Debido a la hiperformalización del cerebro humano, la conducta instintiva queda disminuida, casi desaparece y de aquí la gran plasticidad del hombre, que posibilita una pluralidad de direcciones en el comportamiento.

El hombre se distingue de todas las especies animales por su capacidad omnímoda de adopción y adaptación, gracias a su plasticidad.²⁴ La hipercomplejidad del cerebro, con sus tres sistemas de una perfecta máquina policéntrica, epicentro organizativo de todo el complejo bio-antropo-sociológico,²⁵ nos dice Aranguren, libera plenamente la capacidad simbólica que permite una mejor elaboración de los datos y por lo tanto presenta un comportamiento cualitativamente distinto a la conducta animal. El que el hombre no tenga aseguradas sus respuestas, debido a la complejidad de su sistema neuronal, es lo que le confiere un grado inigualable de plasticidad, que le permite adaptarse a las más variadas situaciones, incluso las más adversas, y adoptar estrategias para su supervivencia y superación. Efectivamente, el hombre es un animal simbólico, un animal que usa símbolos para trabajar y actuar, entender y comprender, operar y transformar el mundo. Los símbolos son imágenes investidas de sentido, no cristalizadas, plásticas, cambiantes,

²¹ *La cultura española y...*, op. cit., pp. 194.

²² *Ibidem*

²³ «Ètica d'aquest fenomen» en *Els infants, nou esclat social*, op. cit., pp. 103 y 104; y *La cultura española y...*, op. cit., pp. 194. Ver también ESCÁMEZ, J., «Fundamentación antropológica de la educación» en CASTILLEJO, J. L., ESCÁMEZ, J. y MARÍN, R., *Teoría de la educación*, Madrid, Anaya, 1985, pp. 8 a 25. Ver concretamente pp. 14.

²⁴ «La liberación de la mujer» en *Erotismo y liberación de la mujer*, Barcelona, Ariel, 1972, pp. 89 a 151.

²⁵ *La cultura española y...*, op. cit., pp. 193 y 194.

vivas.²⁶ Existe una relación entre las imágenes y los símbolos. Las imágenes nos son dadas, los símbolos se hacen atribuyendo un sentido a las imágenes. Mediante la utilización de símbolos el hombre pierde su condición de animal ya que, al poder desplegar toda su capacidad simbólica, es capaz de producir aquello que en sentido estricto llamamos lenguaje, es decir, el sistema total de símbolos verbales. El hombre es animal racional, animal locuente, que tiene habla, y que es capaz de hablar. Es precisamente de esta manera, a través del sistema simbólico de cada cual, de nuestra visión del mundo en relación con nuestra personalidad, por medio del *pensamiento-lenguaje* y del *lenguaje-acción*, que el hombre puede proyectar la realidad y transformarla.²⁷

Ciertamente, el ser humano es un ser social que se construye a sí mismo en un entorno socio-cultural. Esta construcción es siempre el resultado inacabado de la interacción con los otros. La educación, por lo tanto, es un proceso interactivo, una acción social y antropológica. Los actos verdaderamente humanos, los específicamente nuestros y no los que tenemos en común con los animales, en vez de agotar su sentido en su mera realidad, trascienden ésta y significan. El lenguaje, acto humano por excelencia,²⁸ significa siempre, posee un sentido, una dirección, una significación más allá de la mera emisión fónica. El lenguaje es siempre significativo de un significado que lo trasciende y que siempre es símbolo de otra cosa, en cuanto que la significa.²⁹ El lenguaje es, en definitiva, nos dice el profesor Aranguren, la expresión del sentido y la dirección de nuestra vida, del proyecto intersubjetivo, comunitario, al que nos encaminamos.³⁰ Gracias al simbolismo y su significación, la realidad existe para el hombre. Para el animal la realidad es oscura, casi ciega y, cuando no lo es, con muchas dificultades puede consistir en colores, en configuraciones muy elementales. Los únicos animales para los cuales existe un mundo plenario, en el sentido de un espectáculo, son los hombres. Sólo el hombre, como un director de escena, es capaz de montar a cada instante y por él mismo este fabuloso y cambiante espectáculo en que consiste la realidad.³¹ De esta manera el hombre puede ir de la realidad a la irrealidad y regresar después a la realidad. Puede soñar y proyectar desde la irrealidad para volver a la realidad y transformarla en el proyecto que se ha propuesto. El hombre es capaz de ensimismarse. El animal no puede ensimismarse ya que siempre se encuentra alterado, fuera de sí.³²

El ser humano no puede prescindir del elemento imaginario, ritual, mágico, mítico y poético. Efectivamente, el hombre es el animal que es consciente y sabe (*sapiens*), que se atiene a la realidad; y es también imaginante, soñador, loco (*demens*), que se sitúa en la irrealidad. El hombre es un animal de realidades y de irrealidades es, indivisiblemente, sapiens y demens, cuerdo y loco. La demencia es el precio de la sapiencia. El ser humano es el animal en crisis, neurótico, patológico, creador inagotable, frente a los modestos

²⁶ *Ética de la felicidad y...*, op. cit., pp. 77 y 78. Sobre la capacidad del hombre para crear modelos simbólicos ver GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1991.

²⁷ *Ética de la felicidad y...*, op. cit., pp. 79 y 80.

²⁸ Ver *La comunicación humana*, op. cit.

²⁹ Ver «El signo y el significado» en *Ibidem*.

³⁰ «El euskera como lenguaje litúrgico y reduplicativamente simbólico» y «Lenguaje y sentido de la vida» en *España: una meditación política*, Barcelona, Ariel, 1983.

³¹ «Ética d'aquest fenomen» en *Els infants, nou esclat social*, op. cit., pp. 103 y 104. La traducción al castellano es mía.

³² *Ibidem*, pp. 105. La traducción al castellano es mía.

rituales animales, de toda suerte de magias y religiones. Así pues, al hombre se le debe concebir multidimensionalmente, como resultante de cambios genéticos, ecológicos y etológicos, cerebrales, sociales y culturales.³³ En todo este entramado el cerebro es el lugar de la conciencia hecha posible al no tener que estar ya el animal humano siempre fuera de sí, y poderse volver sobre sí mismo.³⁴ El hombre asiste a su vida propia y en esto es en lo que consiste su conciencia. Emite juicios de carácter intelectual y moral sobre su vida, lo cual le permite la independización respecto a la totalidad, al ser, a la naturaleza y a sus congéneres.³⁵ El hombre es metanaturaleza, transnatural, pese a ser naturaleza se superpone a ella. No es nunca una cosa de consistencia fija, determinada, es autocreación, tiene naturaleza, pero lejos de ser como un trozo de naturaleza, ésta, para él, es la materia prima de su hacer. Con su naturaleza se hace a sí mismo y la naturaleza, en general, es utilizada por él como el material con el que construir, edificar, fabricar su humanizado o deshumanizado entorno.³⁶ El hombre es un sistema abierto que busca progresivamente nuevos niveles de orden y relación con el mundo cultural, tiene la capacidad de reorganizar desde sí la realidad en la que se encuentra. El hombre, cuya estructura psicobiológica le exige ser cultural, no está determinado por la cultura, sino que puede trascender su mundo concreto hacia nuevas creaciones de sistemas culturales que le permitan sobrepasarse en la construcción progresiva de una personalidad más rica. El hombre, por lo tanto, se autorrealiza desde la cultura, sin embargo, al no estar determinado por la cultura necesita, indefectiblemente, de la educación para el aprendizaje innovador.

La característica del hombre estriba en asistir a su existencia, en desdoblarse y tomar una cierta distancia de él mismo. La conciencia es un ir y venir del *mi* al *yo* y del *yo* al *mi*. Ello significa que el hombre percibe y ve, o mejor dicho, que sabe que percibe y que ve: «*La conciencia no es sino eso: el hombre percibe y ve, lo cual no le diferencia probablemente mucho de los animales, pero él ve que ve, [...] sabe que ve y sabe que sabe, y eso es lo que le diferencia, en mi opinión, fundamentalmente de la inteligencia animal o de la inteligencia artificial, este desdoblamiento, este volverse sobre "sí mismo" y saberse o verse.*»³⁷ Precisamente por ello el hombre es un ser dialógico, tanto con el mundo de los objetos, como con el mundo de los sujetos. El hombre es el ser cuya conducta puede consistir en abrirse al mundo de manera ilimitada. La conducta objetiva, propia y específica del hombre, trasciende la simple curiosidad, ligada a un área de intereses biológicos, para instalarse en el ámbito de los objetos en cuanto tales. Todo hombre coopera con su aportación a la formación de su medio cultural, al tiempo que la cultura condiciona su modo de ser: «*La cultura [...] es el modo humano de enfrentamiento con la naturaleza y de invención de la propia vida. Al hombre ésta no le es dada ya hecha; ha de hacersela él por sí mismo, y justamente en eso consiste la cultura: cultura o cultivo a la vez de la naturaleza y de él mismo, cultura del hombre en el mundo.*»³⁸ El hombre es un ser cultural

³³ *La cultura española y...*, op. cit., pp. pp. 193 a 195.

³⁴ *Ibidem*, pp. 193 y 194. También para Steiner la antropología tiene bastante de arqueología de la conciencia. Ver STEINER, G., *El castillo de Barba Azul*, Barcelona, Gedisa, 1991.

³⁵ *Moral de la vida cotidiana, personal y religiosa*, Madrid, Tecnos, 1987, pp. 87 a 90.

³⁶ *Ética*, op. cit., pp. 281; *Ética de la felicidad y...*, op. cit., pp. 41 y 42; y *Entre España y América*, Barcelona, Península, 1974, pp. 119.

³⁷ *Moral de la vida cotidiana...*, op. cit., pp. 112.

³⁸ *La juventud europea y otros ensayos*, op. cit., pp. 112.

que vive de los resultados de su actividad planeada y común que le permite disponer de técnicas y medios para perfeccionar su existencia partiendo de muy variadas condiciones materiales. Ahora bien, de la naturaleza y de la cultura el hombre, nos dice Aranguren, debe independizarse. La primera independización le elevará del mundo zoológico al mundo antropológico; la segunda independización hará de él un hombre libre, crítico y creativo, alejado de cualquier forma de poder establecido. La educación, que duda cabe, juega en ambos planos un papel fundamental.

Este ir y venir en que consiste la conciencia, nos dice el profesor Aranguren, es un salir fuera de nosotros mismos en dos direcciones posibles:³⁹ 1) salir del presente hacia el pasado o traer el pasado al presente, por medio de la memoria (presentización); y 2) salir del presente hacia el futuro o traer el futuro, a través de la *esperanza*. Si el pasado consiste en memoria personal y social, el futuro consiste, nos dice Aranguren, en esperanza. La esperanza anticipa, predice, profetiza, no reflexiona, sino que *pro-flexiona*, porque no vuelve la vista atrás, sino que, al revés, mira hacia adelante. La proflexión del futuro, consecuentemente, es una estructura de carácter ontológico-antropológica.⁴⁰ La esperanza en Dios, nos dice Aranguren, puede convertirse en una virtud porque es una necesidad. Una necesidad que también incluye, porque se trata de un continuo, las esperas cotidianas, las esperanzas concretas, las esperanzas sumamente importantes de bienestar, de paz y de felicidad. El concepto de felicidad, en este punto, es el gozne sobre el que gira la relación entre las esperanzas plurales y la esperanza ultramundana, la felicidad o beatitud. Ahora bien, la suprema esperanza ultramundana es personal, es un esperar en alguien más que en algo. Esperar, sin embargo, no puede significar *tener* seguridades, porque la *inseguridad* también es una estructura antropológica. La estructura antropológica de la inseguridad con respecto al logos es la *duda*. La esperanza también es una esperanza dudosa. Dudamos de lo que creemos saber y desesperamos de aquello que esperamos, porque precisamente en eso consiste la condición humana. La duda y la desesperanza son la otra cara, el lado negativo de la esperanza.⁴¹ La desesperación sería la expresión de ese talante, todavía inexpresso, que es la angustia. Angustia y desesperación, por lo tanto, se corresponden, aunque en planos antropológicamente distintos: la angustia sería un talante más desnudo de expresión, de ser dicho, de razón o inteligencia, un talante no dicho, mientras que la desesperación sería ya el decir de ese talante.⁴² De la misma manera que a la desesperación le corresponde la esperanza, y a la esperanza la desesperación, a la angustia le corresponde una especie de confianza todavía no capaz de decirse a sí misma; una especie de fiducia primordial que es, como la esperanza, eminentemente personal, confianza, como hemos dicho, no en algo sino en alguien.⁴³

³⁹ *Moral de la vida cotidiana...*, op. cit., pp. 114 y 115.

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 115.

⁴¹ *Ibidem*, pp. 118 y 119.

⁴² *Ibidem*, pp. 119 y 120.

⁴³ *Ibidem*, pp. 120 y 121.

4. Hombre, proyecto y educación

Al mundo venimos con una primera naturaleza, el *talante*, que, lejos de ser conquistado, nos es dado. Partimos con unas dotes, con unos atributos o cualidades para desempeñar nuestro rol, determinando nuestra visión y nuestra intelección.⁴⁴ El talante puede ser una ayuda o, por el contrario, un lastre, sin embargo, todos hemos de hacer nuestras vidas contando con él.⁴⁵ Con el talante y a partir de él, es decir, sobre nuestras estructuras psicobiológicas, iremos edificando una segunda naturaleza o *personalidad moral*, por medio de la educación, haciendo cosas, no solos, ni de manera aislada, sino actuando entre las cosas y con los hombres. Nuestro ser, nuestro carácter se manifiesta y se hace éticamente en el hacer y a través del hacer, por medio de los actos y de los hábitos.⁴⁶ La educación, por lo tanto, deberá tender a modificar, perfeccionándolo, el talante inicial, hasta conseguir un hombre mejor que quedará objetivado en la segunda naturaleza del hombre, en su personalidad moral, en su *êthos*. Además, la educación, lejos de ser uniforme para todos, debe tener muy presente el talante humano, es decir, la realidad psicobiológica en la que consiste el hombre, realidad que, unas veces ayudará a la propia educación del hombre y que, en otras, se convertirá en causa de limitaciones. Sea como sea, nos dice Aranguren, siempre hemos de contar con el talante humano porque no se puede desconocer el condicionamiento fisiológico, biológico de éste. La interacción psíquico-corporal es constante e íntima. Toda actividad espiritual se alza sobre una base fisiológica que, aunque costosamente, puede modificarse.⁴⁷

La cultura es condición indispensable para la existencia humana. El hombre, nos dice Aranguren, es hecho por la cultura a la que pertenece, tanto, por lo menos, como se hace él individualmente.⁴⁸ El hombre posee un carácter radicalmente dialógico, hasta tal punto que vivir como *yo* requiere, necesariamente, la presencia de los *otros*, en definitiva, *ser con el otro*.⁴⁹ El hombre se caracteriza por la conciencia de la propia realidad frente a la naturaleza y frente a los demás, por lo cual, la relación forma parte intrínseca de la persona. El hombre, el *yo*, en el sentido de su uso en el segundo lugar de la afirmación de Ortega, *Yo soy yo y mi circunstancia*, nos dice Aranguren, es el *plan o proyecto vital*, el *quehacer o ejecutivo* que no puede realizarse si no es en la circunstancia vital y, consecuentemente, es uno con ella.⁵⁰ Como nos dice la profesora Victoria Camps, la dignidad atribuida al ser humano radica en la flexibilidad de su ser, en su capacidad de ser muchas cosas distintas, en poder escoger su forma de vivir y su especial manera de ser. La vida humana es un proyecto, algo no previamente determinado ni definido en su totalidad, por algo o alguien ajeno al sujeto que vive. Una vida con sentido, bueno o malo, moral o inmoral, es una vida que trasciende la animalidad y adquiere la condición básica de su identidad como vida

⁴⁴ *Catolicismo y Protestantismo como formas de existencia*, Madrid, Revista de Occidente, 1952, pp. 18.

⁴⁵ *Moral de la vida cotidiana y...*, op. cit., pp. 33 a 37.

⁴⁶ «La ética de Ortega» en *Obras*, Madrid, Plenitud, 1965, pp. 808 a 810, y 812 a 814.

⁴⁷ *El buen talante*, Madrid, Tecnos, 1985, pp. 16.

⁴⁸ *Propuestas morales*, op. cit., pp. 93 a 97; «La comunicación pedagógica» en *La comunicación humana*, op. cit., pp. 159 a 164; y *La cultura española y...*, op. cit., pp. 235.

⁴⁹ *Memorias y esperanzas españolas*, Madrid, Taurus, 1969, pp. 17, 30, 31 y 218; y «La «tercera edad» o el «ser mayor»» en *La vejez como autorrealización...*, op. cit., 28 y 29.

⁵⁰ Ver CAMPS, V., *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya, 1994, pp. 29 a 32.

humana. La idea de proyecto es indisociable de la libertad. El estar abierto al otro, a los otros, es un estado permanente y constitutivo como el estar abierto al mundo o a la naturaleza. A nivel humano no se puede hablar propiamente de realidad personal hasta el momento en que dos seres dotados de capacidad de apelación y de respuesta entran en relación dialógica y crean un campo de libre juego comunicativo. La intersubjetividad, junto con la intrasubjetividad (el diálogo interno), es un requisito esencial de la capacidad existencial y hace posible la necesaria actuación en común de los hombres. La educación es la tarea común de los hombres, educandos y educadores, en la plasmación histórica de un tipo de hombre en el que se realicen la totalidad de los valores humanos. Detrás del *yo* de cada frase en primera persona hay la invención de un mundo entero, y la *mía* es el centro de él, hecha con el material de mis autenticidades y papeles representados, comunicaciones interindividuales e impersonales que recibo, trivialidades en las que también descanso. Eso, todo eso, sin excluir nada, es nuestra vida, yo en mi circunstancia, en definitiva, la condición humana educanda.⁵¹

El hombre no es un ente, un objeto cualquiera puesto en la naturaleza. El hombre, animal racional y simbólico, dotado de la capacidad del lenguaje, es conciencia, autoconciencia y, en definitiva, sujeto dinámico y autorregulador.⁵² Porque posee una plasticidad casi infinita y porque, a diferencia de cualquier otra realidad mundana, no tiene un ser dado y ha de dárselo él mediante su quehacer diario, el hombre precisa dirigir su camino, desde su propia situación y según determine su inteligencia, en un sentido u otro: el que marca su proyecto vital.⁵³ El hombre es, precisamente por ello, educable, es, ciertamente, el sujeto de la educación. Como el sujeto de la educación es un sistema abierto, una totalidad unitaria, su educación deberá realizarse desde la visión de un todo estructural e integral. Se da una relación dialéctica entre necesidad y posibilidad. El hecho de la educación es consustancial al hombre, forma parte de la propia esencia humana. Lo educando es lo específicamente antropológico. Si el comportamiento del hombre estuviera unívocamente determinado por sus estructuras biológicas no sería moral, no sería educable. Un ser dotado de semejante indeterminación sólo es capaz de subsistir si es un ser actuante.⁵⁴ Su estructura psicobiológica le impondrá una misión que sólo podrá cumplir mediante la propia actividad, por la que se define a sí mismo, procurando una imagen de sí y llegando a una formación e interpretación de la propia realidad.⁵⁵ Abierto a la totalidad de lo real no tiene las limitaciones inherentes a la adaptación del medio y a la especialización orgánica. La indeterminación psicobiológica del hombre requiere, exige y necesita de la educación para que el hombre no se quede en mero animal.

Todo hombre, nos dice Aranguren, vive libre de los estímulos (no ajustado al medio) y libre para elegir distintas alternativas de entre las posibles que se le presentan (ha de realizar su propio ajustamiento).⁵⁶ El hombre, personal y socialmente considerado, debe hacer su vida en libertad.⁵⁷ La libertad es la indeterminación de la estructura superior del

⁵¹ «Ecología y comunicación en el pensamiento de Ortega y Gasset» en *Moralidades de hoy y...*, op. cit., pp. 25 a 41.

⁵² *Ibidem*, pp. 17.

⁵³ «El oficio del moralista en la sociedad actual» en *El buen talante*, op. cit., pp. 49 a 62; *Crítica y Meditación*, Madrid, Taurus, 1957, pp. 139; y *Ética*, op. cit., pp. 47 a 50, 54 a 56, 129, 130 y 296.

⁵⁴ *Ética*, op. cit., pp. 292.

⁵⁵ *Catolicismo y Protestantismo como formas de existencia*, Madrid, Revista de Occidente, 1952, pp. 212.

⁵⁶ *Propuestas morales*, op. cit., pp. 81.

⁵⁷ *Ibidem*, pp. 123 y 124.

hombre. La libertad se da con independencia de que pueda haber cualquier tipo de determinismo o condicionamiento, sean éstos metafísicos, biológicos, psicológicos o sociológicos.⁵⁸ En cuanto la naturaleza humana está penetrada por el pensamiento, por la inteligencia, no puede darse una determinación, sino que permanece flexible para poder ser orientada en una pluralidad de posibles direcciones. La educación ha de posibilitar en el hombre la libre adquisición de aprendizajes que le permita una mayor y mejor orientación en la conducción de su vida. La educación, así entendida, no sería otra cosa que apropiación de posibilidades,⁵⁹ siendo lo apropiado embrionario que, con frecuencia, pasa a constituir modelos de comportamiento estable. Así la indeterminación radical del hombre, su inconclusión psicobiológica (*talante*), se canaliza en unos modos constantes, aunque no fijos, de comportamiento (*êthos*). Esta apropiación la realiza el hombre a lo largo de su vida, no de manera aislada o de golpe, sino en un continuo y relacionándose con los sujetos y los objetos, operando sobre la realidad mundo de manera permanente.⁶⁰ Sólo la muerte es el punto final.⁶¹ La educación del hombre, por lo tanto, será permanente, porque el hombre no es, en ningún momento, un ser cosificado, sino todo lo contrario, es un ser abierto a la experiencia y al cambio, su plasticidad es prácticamente ilimitada y por ello demanda una acción educadora permanente y continuada. El hombre es un ser permanentemente inacabado que precisa permanentemente de la educación. La aspiración del hombre es salir del estancamiento: «[...] si cosificamos nuestra vida [y] le imponemos una identidad, [...] despachamos así, poco reflexivamente, el problema en que ésta consiste.»⁶²

El hombre ha de hacer libremente su vida, sin embargo, no la puede hacer arbitrariamente, sino que, sin merma de su libertad, hay que demandarle que la haga de una determinada manera. El animal tiene su vida conductual cerrada en la fase de respuesta, en la mera ejecución frente a los estímulos y por ello no puede elaborar un plan a nivel simbólico o representativo. En el hombre no acontece así. En el punto de partida, nos dice Aranguren, el hombre no es casi nada, es un no ser, un proyecto, una posibilidad abierta.⁶³ Lo que llegará a ser no le preexiste ni como idea, ni como imaginación, ni tan siquiera como proyecto. Al contrario, se irá conformando vocacionalmente por medio de nuestros actos a lo largo de la vida. La esencia del hombre, más que en su naturaleza, consiste en su vocación.⁶⁴ La vocación se va forjando en la realidad, en la praxis con ella. Este proyecto no es uno cualquiera, sino el fundamental de la existencia y éste se forja en la realidad, frente a la realidad, con la realidad cambiante de cada día. Lo que el hombre va a ser y ha de hacer se va determinado en concreto, a través de cada una de sus situaciones. El animal, ante una situación dada, no hace más que resolver su vida, mientras que el hombre la proyecta inventando pautas de comportamiento que suplirán su indigencia fisiobiológica. El hombre no actúa tan sólo a nivel de la acción ejecutiva, sino que también se comporta a nivel de la representación cognitiva. Su conducta es anticipatoria en relación con la acción ejecutiva. El hombre inteligentemente, por medio de su actividad cognoscitiva y motivacional, debe elaborar planes y proyectos de lo que desea hacer. Cualquier estructura

⁵⁸ Ibidem, pp. 33 y 81.

⁵⁹ *Ética*, op. cit., pp. 292 a 297.

⁶⁰ *Propuestas morales*, op. cit., pp. 81.

⁶¹ *Sobre imagen, identidad...*, op. cit., pp. 80, 81, 180 y 192; y *Crítica y meditación*, op. cit., pp. 87 y 88.

⁶² *Sobre imagen, identidad...*, op. cit., pp. 182.

⁶³ *Propuestas morales*, op. cit., pp. 82.

⁶⁴ *El buen talante*, op. cit., pp. 26.

motivacional, cualquier acto conductual está inscrito, por su significación, en el proyecto de vida personal que el hombre ha escogido. La conducta es, en cada caso, la expresión del proyecto fundamental de cada hombre y no hace más que concretar en cada situación, la elección que ha hecho de sí mismo.

Los actos humanos, todos y cada uno de ellos sin distinción, son decididos, elegidos y determinados por el hombre y, por lo tanto, sólo éste es responsable de ellos.⁶⁵ Ahora bien, esta decisión, esta elección o determinación no es nunca definitiva, no se efectúa de una vez por todas, ni de manera aislada, sino todo lo contrario, todo acto anterior repercute y, consecuentemente, condiciona los actos posteriores, nuestro proyecto y, en definitiva, lo que llegaremos a ser.⁶⁶ Precisamente por ello, porque el hombre es un animal de proyectos, que concretiza a través de los actos y de los hábitos, la educación, lejos de ser meramente formal o neutra, debe estar orientada en una determinada dirección, debe estar repleta de contenidos que deben posibilitar una prudencial toma de decisiones para el desarrollo vocacional del proyecto fundamental en que consistimos. Una educación progresiva y adaptada a los distintos momentos del desarrollo del hombre. La vida es una totalidad indivisible, un continuo.⁶⁷ A medida que vamos haciendo nuestra vida, a través de los actos y de los hábitos, vamos limitando nuestras posibilidades de actuación, vamos poniendo coto a nuestra libertad. Nuestra libertad siempre está restringida, comprometida o condicionada de tres maneras: 1) psicobiológicamente; 2) por la situación; y 3) por los hábitos que hemos contraído. La naturaleza, el hábito y la situación, cercan triplemente nuestra libertad actual, pero nunca pueden llegar a anularla. Así pues, los límites educacionales se fijan en las propias características psicobiológicas del educando; en la situación contextual y personal en la que se encuentre; y en los modos de vida, en los hábitos y en las costumbres que haya ido adquiriendo.⁶⁸

El hacer del hombre es el sentido dado en el proyecto a nuestra existencia.⁶⁹ El ser humano es un animal proyectivo, un animal de proyectos.⁷⁰ Nuestra vida la hacemos siempre a partir de un proyecto, a partir de un *cómo* y un *para qué*, con vistas a un *fin* y contando con unos *medios*.⁷¹ El pensamiento posibilita el conocimiento del mundo como una ordenación de cosas y relaciones, y nos permite adaptarnos a la realidad y tratar con ella. Nos permite una orientación práctica y proyectiva que se concretiza en conductas determinadas con las que compensamos nuestra deficiencia biológica, posibilitando la adaptación a la realidad. El pensamiento confiere un sentido a esa adaptación buscando una dirección, una meta, unos valores que conseguir, con lo que dota a la persona de una capacidad para trascenderse a sí misma y a las situaciones concretas con el fin de alcanzar los objetivos fijados. La educación ha de encaminarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad moral del hombre y debe hacerlo con una determinada finalidad que se concretará en los contenidos educacionales y en el arbitrio de medios y estrategias para su consecución. Medios y estrategias que se irán adaptando y readaptando a la situación concreta y circunstancial en la que se encuentre el hombre, porque, como bien dice

⁶⁵ *Propuestas morales*, op. cit., pp. 82 y 83.

⁶⁶ *Ética*, op. cit., pp. 42.

⁶⁷ *Propuestas morales*, op. cit., pp. 85.

⁶⁸ *Ética*, op. cit., pp. 280 y 281.

⁶⁹ *Catolicismo y...*, op. cit., pp. 25; *El buen talante*, op. cit., pp. 25; y *Memorias y esperanzas...*, op. cit., pp. 16.

⁷⁰ *El futuro de la Universidad*, op. cit., pp. 121.

⁷¹ *Moral de la vida cotidiana y...*, op. cit., pp. 27 a 31 y 49.

Aranguren, la consistencia personal tiene, junto a la faceta proyectiva que mira hacia delante e inventa, otra reflexiva que vuelve la mirada atrás para la construcción de la identidad que todos nos damos. Es a través del ejecutar y del reflexionar sobre lo ejecutado, a través de este ir y venir, de este hacer y rehacer, de este tejer y destejer nuestro propio tejido o texto, como nos forjamos.⁷²

Hemos visto que, para Aranguren, la duda, la inseguridad, la ambigüedad, forman parte indisoluble del hombre. Cuando iniciamos nuestra andadura en la vida no podemos prever un fin concreto que dé sentido al devenir de nuestras vidas. Los fines son puros impulsos o ambiciones. El hombre, dentro de sus contradicciones internas, en el ámbito de su ambigüedad, toma como fines elementos que tan sólo son medios, mecanismos para conseguir un fin. La gran tragedia del hombre, sobre todo el de nuestro tiempo, radica en tomar como fines simples medios. La distinción entre medios y fines es algo puramente convencional y extrínseco y, por último, intercambiable. Los unos y los otros forman un continuo y sus papeles son conmutables.⁷³ La educación en el hombre debe ser lo suficientemente flexible como para poder adaptarse en todo momento a la realidad humana que está forjando, procurando que el hombre no tome por fines simples medios, cayendo en el puro reduccionismo materialista.⁷⁴ Los objetivos concretos, los fines materiales son necesarios, sin embargo, no podemos reducir nuestra vida a ellos, es preciso trascenderlos. El fin supremo del hombre hacia el que ha de tender por medio de la educación, nos dice Aranguren, es la felicidad.⁷⁵ La felicidad es un don, el don de la paz interior, espiritual, de la conciliación o reconciliación con todo y con todos y, para empezar y terminar, con nosotros mismos. La más clara disposición a obtener el don de la felicidad estriba en el desprendimiento, en descuidarnos y despreocuparnos por las cosas. Felicidad se conjugaría, no con el verbo *tener*, sino con el verbo *ser*.⁷⁶ La felicidad del hombre es ultramundana, centrada en Dios. Si la educación del hombre se encamina a la búsqueda de Dios, como objetivo último, los contenidos educacionales, sin reducirse a religión, deberán abrirse a ella, a la religiosidad, una religiosidad heterodoxa y no dogmática, que deje espacio para la asimetría, el inconformismo y la rebeldía.⁷⁷ Los contenidos de la educación, como los contenidos de la ética, si deben ayudar a la realización de la persona integral, deberán tener muy presente la espiritualidad del hombre, espiritualidad que lo trasciende y lo eleva a la perfección, a la máxima felicidad, a la comunión con Dios, porque, como nos dice el profesor Aranguren, el hombre sin religiosidad es un hombre deficiente, amputado de una noble porción de sí mismo.⁷⁸

Hemos visto que el fin último de la educación debe ser la felicidad. Ésta se consigue actuando en la vida, no solo, sino con los otros. La vida se concibe como quehacer y ocupación.⁷⁹ Pretender hacerse a sí mismo, directamente, sin pasar por las cosas y los otros,

⁷² *Ibidem*, pp. 63 y 64.

⁷³ *Propuestas morales*, op. cit., pp. 85.

⁷⁴ *Moral de la vida cotidiana...*, op. cit., pp. 64; y *La comunicación humana*, op. cit., pp. 168 y 169.

⁷⁵ *Propuestas morales*, op. cit., pp. 43 a 47; «Ortega y la antropología del hombre religioso» en *Religiosidad intelectual*, op. cit.; *Ética*, op. cit., pp. 30; y *Crítica y...*, op. cit., pp. 25.

⁷⁶ *Moral de la vida cotidiana...*, op. cit., pp. 107 a 110.

⁷⁷ *Ibidem*, pp. 66 y 67.

⁷⁸ «Ortega y la antropología del hombre religioso» en *Catolicismo día tras día*, Barcelona, Noguer, 1955. Ver también «Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la religión» en *Revista de Educación*, Madrid, 1954, pp. 23 a 33.

⁷⁹ *Ética*, op. cit., pp. 292.

conduce irremediamente al esteticismo moral.⁸⁰ Junto a la ocupación trabajosa está la ocupación felicitaria. La doble ocupación humana es existir y descansar de existir. Esta segunda ocupación, la diversión, el ocio constructivo es, por tanto, una dimensión radical de la vida del hombre. Por eso, toda cultura tiene que ser también cultura de evasión. El hombre está autorizado para divertirse y soñar en los ratos libres. Después hay que retornar forzosamente a la realidad de la vida y el juego debe ser interrumpido para dar paso de nuevo al quehacer responsable, a las ocupaciones serias. La vida en ningún caso puede ser unilateralmente trabajo y ejecución, hay que dar paso a la quietud, a la reflexión y al ocio.⁸¹ Ahora bien, como hemos dicho, este quehacer, esta tarea fundamental del hombre, no la puede llevar a cabo solo, sino *con* y *en* los otros. La persona, en tanto que interiorización, es siempre apropiación de una circunstancia, espacio interpersonal, comunitario y social.⁸² El hombre se desarrolla dialécticamente en la realidad social, en relación activa y actuante con las cosas y con los hombres. Nuestro ser es el resultado de un diálogo conmigo y con los otros.⁸³

El hombre es, por una parte, en cuanto ha de hacer su vida, responsabilidad personal y, por otra, en cuanto no la hace solo, sino con los otros, solidariamente, corresponsabilidad social basada en el respeto a la personalidad humana y, por ello, considerándolo siempre como un fin en sí mismo;⁸⁴ y proporcionándole los medios precisos para que pueda realizarse como persona.⁸⁵ Corresponsabilidad y solidaridad ética es el destino del hombre en la tierra: estamos insertos en una solidaridad ética.⁸⁶ En definitiva, nos dice Aranguren, el hombre es moral en un doble sentido: porque hace su vida a través de los actos, decisiones, proposición de fines y arbitrio de medios; y porque debe hacerlo según un imperativo fundamental, debe ser éticamente buena.⁸⁷ A esta construcción intencional del hombre, cuando se hace con unas metas y unos determinados medios para alcanzarlos, es a lo que llamamos educación. Por ello podemos decir que el hombre se mueve en un triple mundo:⁸⁸ 1) *Mundo presente*, mundo real. El mundo en el que nace, procrea, trabaja, lucha, sufre y muere. Es el mundo cotidiano, el de las cosas, ese mundo que está ahí, sólido y firme, a la vez resistiéndonos y sustentándonos. También es el mundo de nuestros afanes y desvelos, el de nuestras ocupaciones y preocupaciones, el mundo con el que he de contar para trazar mi proyecto y ejecutarlo en la práctica. 2) *Mundo futuro*. Mundo realísimo, en el que la vida-sueño, la vida terrena se abre a la vida eterna. Mundo futuro, al que accedemos tras la muerte, pero que puede anticiparse rigurosamente y con el que es posible comunicar desde éste. 3) *Mundo ideal*. Éste, en contraste con los otros, es vaporoso e inconsistente, no puede sustentarnos, pero tampoco resistimos. Cada cual lo modela a su arbitrio, en la irresponsabilidad. Es el mundo de los sueños, el reino de las ilusiones, el país de la vida bella, fantástica, ideal. Su soberana

⁸⁰ *La juventud europea y...*, op. cit., pp. 137 y 138.

⁸¹ *Crítica y meditación*, op. cit., pp. 25.

⁸² «La «tercera edad» o el «ser mayor»» en *La vejez como autorrealización personal y social*, op. cit., pp. 28 y 29.

⁸³ *Memorias y esperanzas...*, op. cit., pp. 16, 17, 30, 31 y 218; *Sobre imagen, identidad...*, op. cit., pp. 22 a 24; *Ética*, op. cit., pp. 294.

⁸⁴ *Propuestas morales*, op. cit., pp. 89 y 90; *El futuro de la Universidad*, op. cit., pp. 164 y 165.

⁸⁵ «Las edades de la vida» en *La vejez como autorrealización personal y social*, op. cit., pp. 23.

⁸⁶ *Ética*, op. cit., pp. 128 y 129.

⁸⁷ *Propuestas morales*, op. cit., pp. 23 a 29, 31 a 36, 37 a 42, y 81 a 88.

⁸⁸ *Crítica y meditación*, op. cit., pp. 17 y 18.

absoluta es la imaginación y la creatividad. Cada hombre puede retirarse a él cuando le venga en gana, escapar de las preocupaciones y amenazas que le acosan, de las desgracias que caen sobre él, para embriagarse de dulzuras en ese ámbito, más suyo, en cierto modo, que los otros, pues sólo en él domina como amo y señor.

La correspondencia entre el mundo ideal y el mundo real no es unívoca. El modo de la relación entre la vida real y la imaginada, depende de la actitud que el hombre asuma ante la vida en su totalidad, es decir, en la manera de estar y enfrentarse a la realidad, a los seres y a los objetos, en definitiva, del talante con que la afronte.⁸⁹ El hombre es lo que es en virtud de lo que ha sido. Ciertamente, el hombre que ya es, debe definirse y hacerse, construirse, en un proceso permanente e inacabado, definiendo su modo de ser. Somos lo que somos y actuamos según somos, pero vamos siendo según actuamos. Nos vamos haciendo, asumiendo y reintegrando nuestra conducta, que posibilita y condiciona las conductas posteriores. En cierto modo, la vida madura no es otra cosa que el alumbramiento de los tesoros conquistados durante la niñez, durante la adolescencia, y soterrados después, al llegar a la vejez. El proyecto y realidad del hombre no queda trazado, ni ultimado en los primeros años de su existencia. Por otra parte, la vejez constituye una etapa creadora más, de una importancia vital porque constituye, según Aranguren, la del logro de la perfección moral: «*Yo diría que la tarea desde el punto de vista ético, [...] la tarea del hombre cuando llega a viejo, es la de lograr su perfección moral [...] Hay que completar lo que se ha hecho a lo largo de la vida. Y para eso se nos da ese último período [...]*»⁹⁰

Así pues, sólo hay una manera de definir la existencia concreta de cada uno de nosotros: contando el tiempo concreto, lleno, vivido, que, desde el primer acontecimiento infantil, hasta el penúltimo toque hacia la pausada elaboración de una buena muerte, constituye al hombre con sus tres mundos.⁹¹ Por ello, la educación que propone Aranguren debe ser básicamente activa, relacional, coeducadora,⁹² en tanto que debe ser de doble direccionalidad, y deberá buscar el equilibrio entre lo personal y lo social:⁹³ equilibrio entre educación individualizada⁹⁴ y educación social⁹⁵ y comunitaria. Una educación que nos permita el tránsito entre el mundo real y el mundo imaginario. En el segundo, para articular reflexivamente nuestro proyecto existencial; en el primero, para concretarlo, ejecutándolo. Ambos mundos nos han de posibilitar, mediante el trabajo y la diversión reposada, la perfección personal y comunitaria que, a través de la esperanza, nos conducirá hacia la plena comunión con Dios. Ahora bien, la función de la educación intencional ha de conducir a fomentar la independencia íntima, la autonomía personal y el desarrollo integral y dinámico de toda la personalidad, convirtiendo a los hombres, no sólo en actores, en

⁸⁹ *Ética de la felicidad y...*, op. cit., pp. 41.

⁹⁰ «Diálogos con los asistentes a las Jornadas» en *La ancianidad, nueva etapa creadora*, Barcelona, Edimurtra, 1984, pp. 181.

⁹¹ *Crítica y meditación*, op. cit., pp. 26 y 28.

⁹² «La comunicación pedagógica» en *La comunicación humana*, op. cit., pp. 174; y *Conversaciones con Aranguren*, Madrid, Paulinas, 1976, pp. 234 a 245, 360 a 368 y 449 a 465.

⁹³ *Ética de la felicidad y...*, op. cit., pp. 88.

⁹⁴ *Conversaciones con*, op. cit., pp. 368 a 378.

⁹⁵ «La comunicación pedagógica» en *La comunicación humana*, op. cit., pp. 158.

simples representantes de roles, sino en verdadero autores y directores, en un proceso siempre abierto hacia cotas de perfeccionamiento superiores.⁹⁶

La vida humana, individual y colectivamente, se presenta como un quehacer. Moralizar, es decir, educar, es una tarea que se distiende problemáticamente⁹⁷ a lo largo de la vida y de la historia y que, como tal, no puede llevarse a cabo sin contar con un determinado equipaje: 1) confianza en el proyecto de ser hombre; 2) confianza en que vale la pena llevarlo a cabo; y 3) confianza en que puede ser llevado a cabo. Dicho en otras palabras, educación como esfuerzo y conciencia del proyecto de ser uno mismo, de ser yo.⁹⁸ La educación, como la vida, es una tarea problemática que debe conducir al hombre no a insertarse mecánica y cómodamente en la sociedad que le ha tocado vivir. La educación debe ser, ciertamente, socialización del hombre, pero socialización crítica y autocrítica. Aranguren aboga por una educación que, desde la moral como actitud, se oriente hacia el conflicto y el cambio social.⁹⁹ La educación debe liberar a los hombres de caer en el formalismo, en los usos establecidos, en la atadura del hábito y de la costumbre, de la rutinaria reiteración. Una educación fundamentada en el orden como supuesto básico sobre el cual la imaginación se levante para inventar creativamente decisiones. Educación, por lo tanto, para el desarrollo de la capacidad crítica y la capacidad creadora y creativa.¹⁰⁰ El hombre, para serlo plenamente, precisa de la inteligencia, es decir, de la capacidad crítica y creadora, porque no hay auténtica bondad sin inteligencia, ni inteligencia sin imaginación.¹⁰¹ La educación ha de desplegar las posibilidades mejores del educando en orden a su plenitud personal y a la mejor integración, que no sólo adaptación, sino también superación, del ambiente natural, social y cultural. Para ello es imprescindible que la vocación pedagógica, lejos de consistir en hablar a los jóvenes, servirles de maestro, adoctrinarles o ejemplarizarles, sea, ante todo, un ejercicio de escucha y comprensión. El profesor debe ser un orientador y un amigo de los que ayudan al alumno a descubrir su camino, su propia vocación intelectual. Para sacar a un hombre de una situación, hay que tenderle la mano, hay que entrar en esa situación; no basta con hacerle señas desde lejos: hay que operar desde la misma situación y sobre ella. Hay que desconfiar de los ideales retóricos. La salvación tiene que venir a través de la experiencia que se está pasando. En definitiva, Aranguren nos propone una educación que sea, por encima de todo, educación moral, cívica y política y, a partir de aquí, desde esta premisa, también comunicación, formación crítica y autocrítica, información y liberación.¹⁰²

⁹⁶ *Sobre imagen, identidad...*, op. cit., pp. 80 y 81.

⁹⁷ *Ética*, op. cit., pp. 257.

⁹⁸ *Memorias y esperanzas...*, op. cit., pp. 37.

⁹⁹ *Moralidades de hoy y...*, op. cit., pp. 17 y 18; y *Ética*, op. cit., pp. 39 y 40.

¹⁰⁰ *Entre España y...*, op. cit., pp. 165.

¹⁰¹ *Ibidem*, pp. 115 a 118.

¹⁰² *Crítica y...*, op. cit., pp. 109 y 110.

**La pedagogia
musical a
Mallorca. La
introducció del
mètode d'educació
pel ritme d'Émile
Jaques-Dalcroze
(1909-1922)**

Francesca
Comas Rubí

Educació i Cultura
(1997), 1:
39-48

La pedagogia musical a Mallorca. La introducció del mètode d'educació pel ritme d'Émile Jaques-Dalcroze (1909-1922)

En el marc dels corrents renovadors de l'educació a l'Europa de principi del nostre segle, l'ensenyament de la música era, des d'un caire estrictament pedagògic, el que menys havia progressat. Hi havia grans tractats de teoria de la música, però mancava un estudi seriós de la pedagogia musical. A Ginebra, ciutat capdavantera en temes educatius, un músic i pedagog austríac va observar amb quina facilitat els nins aprenien la música i la lletra de les cançons quan aquestes anaven acompanyades de gests, i a partir d'aquí va crear un mètode d'educació musical pel desenvolupament de l'instint del ritme, el sentit auditiu i la percepció tonal. Parlem d'Émile Jaques-Dalcroze (Viena 1865 - Ginebra 1950), creador de la rítmica, mètode que permet adquirir el sentit musical mitjançant el ritme corporal; Dalcroze, el 1892, fou nomenat professor d'Harmonia i Solfeig al Conservatori de Ginebra, lloc que ocupà fins que, el 1910, obrí un institut a Dresden (Alemanya). Gràcies a la seva obra *L'éducation par le rythme* (1907), el mètode que havia creat fou ràpidament difós per tot Europa, i es convertí en el màxim capdavanter de la pedagogia per a la música a nivell mundial.¹

Atret pel nou mètode que s'aplicava a Ginebra, un músic català, Joan Llongueras Badia,² va realitzar pel seu compte diversos viatges a la capital suïssa per conèixer les darreres innovacions en educació pel ritme del gran mestre Dalcroze. El 1907 Llongueras, director de l'Escola Coral de Terrassa, ja era considerat, a nivell de tot l'Estat espanyol, un expert en gimnàstica rítmica i plàstica.³ Per aquest motiu, fou convidat a participar en les festes de la Setmana Esportiva celebrada a Palma l'any 1909.

La Setmana Esportiva fou ideada i organitzada pel Foment de Turisme, amb l'impuls entusiasta de «l'*sportman*» Miquel Mestre,⁴ l'any 1909. La Junta Local de Primer

¹ Dalcroze va realitzar els estudis de Música a Ginebra, París i Viena, i va ser deixeble de Fuchs, Bruckner i Delibes. Alguns dels principis del seu mètode, com «contracció-descontracció», han esdevingut la base de la dansa moderna.

² Joan Llongueras Badia (Barcelona 1880-1953) havia estudiat, entre d'altres, amb E. Morera i L. Millet. Fundador de l'Institut Català de Rítmica i Plàstica, més tard anomenat Institut Joan Llongueras, fou l'introduïdor de Dalcroze a Espanya. Publicà nombroses cançons en català, poemes, i col·laborà amb la *Revista Musical Catalana*. El seu fill Josep Jordi Llongueras Galí va seguir la tradició musical del seu pare, harmonitzant cançons tradicionals catalanes.

³ Vegeu MARÍN ECED, T.: *Innovadores de la educación en España (becarios de la Junta para Ampliación de Estudios)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1991.

⁴ Així l'anomenen a *La Almudaina* de dia 24 de juny de 1909.

Ensenyament, amb l'objectiu que els nins i nines de les escoles públiques de Palma poguessin assistir als actes organitzats durant aquesta setmana, acordà suspendre les classes des del 27 de juny al 4 de juliol.⁵ Entre les diverses activitats organitzades durant aquesta setmana, que coincidí amb la Festa Escolar,⁶ es va preveure l'actuació de l'Escola Coral de Terrassa, dirigida per Joan Llongueras, que despertà una certa polèmica en alguns sectors que no acceptaven els treballs gimnàstics, al·legant que estaven prohibits per la Llei de treball de dones i nins.⁷ Malgrat que la denúncia arribà al governador civil, es va seguir endavant amb la programació prevista. Així, el dia 27 de juny de 1909, a les 8 del matí, arribaven a Palma des de Barcelona, amb el vaixell Miramar, Joan Llongueras i l'Escola Coral de Terrassa, formada per nins i nines, joves i homes, que fou rebuda al moll de Palma per comissions del Foment de Turisme i del Centre Català, pel batlle Castaño i altres representants de l'Ajuntament, i per nombrosos ciutadans, acompanyats pels famosos gegants. Posteriorment es dirigiren a la plaça de Cort, on els nins de l'Escola Coral oferiren un petit concert i ballaren la sardana. Durant els dies 27 i 28 se celebraren, al Teatre Principal, dos concerts clàssics de l'Escola Coral de Terrassa, organitzats pel Centre Català, dins el programa de la Setmana Esportiva; l'assistència als concerts no fou tan nombrosa com s'esperava, potser com a conseqüència de la polèmica que despertà el tema de la gimnàstica, encara que la premsa ho atribueix a l'animació que el mateix vespre hi havia al Born, així i tot, els resultats foren admirables, i fins i tot algunes de les actuacions es repetiren a petició d'un públic meravellat davant interpretacions de peces de Morera, Mendelssohn, i d'Émile Jaques-Dalcroze mateix, tal com podem llegir al *Diario de Palma*: «causó verdadera admiración en el público los cantos con gestos y las rondas infantiles de Gimnástica Rítmica».⁸ Era la primera vegada que es veia a Mallorca una demostració de gimnàstica rítmica segons el mètode Dalcroze. La visita de l'Escola Coral de Terrassa durà només tres dies, el 29 de juny de 1909 tota l'agrupació i el seu director, Llongueras, tornaren a Barcelona, però la influència que va exercir a Mallorca fou decisiva, com veurem a continuació, ja que, gràcies a aquests actes de la Setmana Esportiva, es despertà a casa nostra un creixent interès per la gimnàstica rítmica, i es començaren a aplicar, encara que de forma poc sistematitzada, algunes de les directrius del mètode d'educació pel ritme de Dalcroze.⁹

La primera notícia que tenim sobre l'aplicació de la gimnàstica rítmica a Mallorca data de l'any 1913, quan, amb motiu de la Festa de la Promesa dels Exploradors Mallorquins, celebrada a la plaça de Sant Francesc el 7 de desembre, el prevere Antoni Josep Pont i Llodrà,¹⁰ organitzador del Recreatori Parroquial de Lluçmajor, va dirigir una

⁵ Vegeu *El Magisterio Balear* de dia 12 de juny de 1909, núm. 24, pàg. 195.

⁶ El 28 de juny se celebrà, conjuntament amb els actes de la Setmana Esportiva, la Festa Escolar, amb l'assistència dels nins i nines de les escoles públiques de Palma. Es dugueren a terme diversos actes, amb discursos de Paula Cañellas, mestra, i del batlle accidental, senyor Castaño, i amb una berenada al castell de Bellver.

Vegeu *El Magisterio Balear* dels mesos de juny-juliol de 1909, núm. 24-28.

⁷ Segons sembla, la paraula «gimnàstica» despertava certes confusions durant l'època. D'aquesta polèmica se'n fa ressó *La Almudaina* de dia 19 de juny de 1909.

⁸ Vegeu *Diario de Palma* de dia 30 de juny de 1909.

⁹ Sobre la Setmana Esportiva podeu consultar:

La Almudaina dels dies 24 de juny a 5 de juliol. En aquest diari trobareu, com a curiositat, algunes fotografies de la Setmana Esportiva, entre les quals destacaríem l'arribada de l'Escola Coral de Terrassa al moll de Ciutat.

Diario de Palma dels dies 21 de juny al 5 de juliol.

¹⁰ Vegeu *La Almudaina* de 24 de juliol de 1915, on es publica un article sobre «Gimnasia Rítmica» signat per Ingénuo (col·laborador habitual de la revista *El Explorador*).

demostració de gimnàstica rítmica-harmònica interpretada per la Secció Gimnàstica Parroquial Lluçmajor, que estava formada per cinquanta nins.¹¹ Pel que sabem fins ara, aquesta secció de gimnastes fou la primera que es creà a Mallorca, i donà peu que molts de pobles o barriades de Ciutat, que comptaven amb agrupament escolta, formassin, l'any 1914, les seves seccions. Així, tenim notícia de l'augment de nins a la Secció Parroquial de Gimnàstica Harmònica de Lluçmajor, adherida a la Federació Esportiva Catòlica Mallorquina, que, el 1914, ja compta amb setanta nins, dirigits per Antoni Pont, al mateix temps que la Congregació Mariana de la Vileta constitueix una Secció Gimnasta que adopta el mètode rítmic suec.¹² Poc temps després, el mateix Antoni Pont fundà el Centre Gimnasta de Manacor; simultàniament a Palma es preveu crear dues seccions de Gimnàstica d'Adorn i Harmònica segons el mètode Llongueras, una al local de la Federació Esportiva Catòlica Mallorquina, i l'altra als Hostalets, aquesta darrera, impulsada pels senyors Frau i Sabater.¹³ Alguns mesos més tard, es preveu impartir gimnàstica sueca i harmònica a Artà, sota la direcció del rector.¹⁴ Binissalem també tingué la seva secció de gimnàstica harmònica, que féu la primera aparició pública al teatre de la Congregació Mariana a principi de 1915.¹⁵

De fet, segons les directrius dels exploradors, l'educació física és un dels pilars fonamentals, i, dins aquesta, una de les variants de la gimnàstica prevista és l'harmònica.¹⁶ S'ha de tenir en compte, però, que aquesta és una visió parcial del mètode de Jaques-Dalcroze, o millor dit, és un enfocament del mètode des del camp de l'educació física més que des de la perspectiva de la pedagogia musical. Les demostracions fetes a Mallorca per l'Escola Coral de Terrassa cridaren molt l'atenció per la seva bellesa i senzillesa d'aplicació, motiu pel qual ràpidament s'estengué la pràctica d'alguns exercicis del mètode Dalcroze, com les cançons amb gests, sense cap base pedagògica. No deixa de ser curiós,

En aquest article es diu que «*nuestro primero y más genial intérprete de Dalcroze es sin duda el fundador de la Capella de Manacor y organizador de nuestro Recreatorio Parroquial de Manacor... Rdo. Don Antonio Pont*».

Sembla que el 1913 es fa la primera demostració pública d'alguns exercicis d'aquest mètode, encara que és de suposar que s'haurien començat a practicar algun temps abans.

Antoni Josep Pont i Llodrà (Manacor 1852 - Lluçmajor 1931) fou músic i folklorista, director de la Capella de Manacor, organista de Manacor i mestre de la Capella de la Seu de Mallorca. Va obtenir, l'any 1917, un premi al Concurs de Música Catalana. Fou germà del sociòleg Andreu Pont i Llodrà (vegeu *Gran Enciclopèdia de Mallorca*, volum 13, pàg. 312).

¹¹ Sobre l'actuació dels gimnastes de Lluçmajor durant la Festa de la Promesa dels Exploradors, vegeu:

— «Fiesta de la Promesa», *El Explorador Mallorquín*, any II, gener de 1914, núm. 2, pàg. 2-3.

— *Boletín Oficial Eclesiàstic del Obispado de Mallorca*, desembre de 1913, pàg. 286-287.

— «Memoria del Comité Local de Exploradores», a *El Explorador Mallorquín*. Sòller, núm. 1, agost de 1914.

Sobre els exploradors, vegeu:

SEGURA SALADO, J.: «Els Exploradors ("Boy Scouts") a Ciutat de Mallorca (1913-1923)», a *XI Jornades d'Estudis Històrics Locals*, Conselleria de Cultura, Educació i Esports i Estudis Baleàrics, Palma, 1993.

¹² Vegeu *El Explorador Mallorquín*, any II, juny de 1914, núm. 4, pàg. 8-9.

¹³ Vegeu *El Explorador Mallorquín*, any II, agost de 1914, núm. 5, pàg. 10.

Els nins de la secció de Manacor feren la seva primera exhibició de gimnàstica rítmica el 20 de setembre de 1914, vegeu FULLANA PUIGSERVER, P.: «Les associacions juvenils confessionals a Mallorca (1900-1931)», a *XI Jornades d'Estudis Històrics Locals*, Conselleria de Cultura, Educació i Esports i Estudis Baleàrics, Palma, 1993.

¹⁴ Vegeu *El Explorador Mallorquín*, any II, novembre de 1914, núm. 6, pàg. 10.

¹⁵ Vegeu *El Explorador Mallorquín*, any II, febrer de 1915, núm. 7.

¹⁶ Vegeu, per exemple, *El Explorador Mallorquín*, gener de 1917, núm. 12.

però, que les primeres aplicacions de la gimnàstica rítmica es fessin fora de l'escola, en la xarxa catolicosocial, dirigides per capellans, molts d'ells amb considerables coneixements musicals. Pareix que l'educació pel ritme no s'introduí a l'escola fins alguns anys més tard, com veurem a continuació.

Com ja s'ha dit, Joan Llongueras fou l'introduïdor del mètode Dalcroze a Espanya, gràcies a una sèrie de viatges realitzats pel seu compte a Ginebra, on va poder observar els avenços en l'educació pel ritme. Però no fou fins al 1911 que realitzà un curs oficial amb el mestre Dalcroze, que, aleshores, ja estava instal·lat a Hellerau (Dresden). Llongueras aconseguí una beca o pensió de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas,¹⁷ per estudiar «*gimnasia rítmica y pedagogía musical*» a Alemanya, a l'Institut Jaques-Dalcroze, el curs 1911-12. Allà fou l'alumne amb millor nota, i aconseguí el diploma per poder ensenyar el mètode Dalcroze a tot Espanya. Una vegada aconseguit el diploma, visità els principals centres educatius de Suïssa i Alemanya on s'aplicava aquest mètode. Llongueras traduí al castellà i català el llibre *Cançons amb gestos* de Dalcroze. Una vegada acabat l'any de pensió, tornà a Catalunya, on fundà l'Institut Català de Gimnàstica Rítmica, que llavors s'anomenà Institut Joan Llongueras, l'únic d'Espanya autoritzat oficialment per l'Institut Jaques-Dalcroze.¹⁸

El 1915 s'organitzà un curs normal d'estiu per a la demostració i l'estudi del mètode d'educació pel ritme de Dalcroze, a l'Institut que dirigia Llongueras a Barcelona. El curs, programat per a dos estius, durava des del 15 al 24 de juliol, i anava adreçat a tots els professionals de l'educació interessats en el tema. El primer any era un curs preparatori, i el segon, d'ampliació, les matrícules s'efectuaven al Palau de la Música Catalana, i el curs anava a càrrec dels professors Joan Gibert, Concepció Ors i Neus Garí, sota la direcció de Joan Llongueras.¹⁹ Mallorca hi va tenir representació, tres mestres assistiren als cursos de Barcelona: Ramon Morey Antich, mestre nacional de Santa Maria del Camí, Antoni Salleras Oliver, mestre nacional de l'Escola Graduada de Ciutat, i Marina Fernández Lamarca, professora de l'Escola Normal femenina.²⁰

A partir d'aquest curs és quan podem afirmar que hi ha una veritable expansió del mètode de Dalcroze pròpiament dit, ja que els mestres que el difondran en tenen un coneixement metodològic més complet que no pas els primers introduïdors a les seccions d'exploradors, que sols desenvoluparen els exercicis de gimnàstica rítmica o harmònica, com l'anomenaven ells, que més els cridaren l'atenció durant les demostracions de la Setmana Esportiva de 1909.

¹⁷ La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, JAE, fou creada l'any 1907, i desenvolupava una política de beques de postgrau, que aleshores anomenaven «*pensiones*», entre les quals destacaren les de pedagogia, amb les quals varen apropar una gran quantitat dels nostres mestres als corrents pedagògics europeus més innovadors. La JAE es va dissoldre l'any 1936, després d'haver concedit, al llarg d'aquests anys, unes 4.000 pensions. Vegeu MARÍN ECED, T.: *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1990.

¹⁸ Vegeu MARÍN ECED, T. (1991): *op. cit.* Nota 3, pàg. 180-185.

¹⁹ Vegeu *La Almudaina* de dia 17 de juliol de 1915.

Aquesta mateixa notícia, juntament amb el programa del curs, es publicà a *El Magisterio Balear* de 10 de juliol de 1915, núm. 29, pàg. 225-226.

²⁰ No tenim notícia que cap altre mestre assistís a l'Institut Català de Rítmica i Plàstica de Llongueras durant aquests cursos, però és una possibilitat que no es descarta.

Antoni Salleras i Oliver fou un dels mestres mallorquins que assistí als cursets de l'Institut. Salleras,²¹ que era professor de la Graduada, havia assistit a les representacions de l'Escola Coral de Terrassa de l'any 1909²² i, segons es desprèn d'un article publicat a *La Almudaina*, ja havia aplicat alguns exercicis del mètode Dalcroze: «Salleras, joven Profesor de la Escuela Graduada, que tan hondas simpatías encontró entre las secciones de la pujante Federación Deportiva Católica Mallorquina, y que tan magistralmente supo adiestrar al grupo de pequeños gimnastas exploradores, según el ideal del gran Maestro de los Cantones Suizos, que tantos y tan merecidos aplausos mereció el día de la inauguración del Sitjar, asiste con todo entusiasmo a las lecciones de l'Institut».²³ Una vegada més, doncs, trobam proves evidents d'un primer coneixement i expansió del mètode entre els cercles catolicosocials de Mallorca, dels quals Salleras formava part, així com l'interès d'aquests sectors per ampliar els seus coneixements sobre la gimnàstica rítmica. Antoni Salleras, havent tornat del curset, publicà diversos articles a *La Almudaina*,²⁴ que es reproduïren a *El Magisterio Balear*,²⁵ sobre el que havia après durant el curset a Barcelona. D'aquests articles es desprèn un coneixement molt més seriós i exhaustiu del mètode, que fins aleshores havia estat interpretat com a pràctica gimnàstica, i no com a pedagogia musical: «Involuntariamente se ha confundido su verdadera significación y bajo su nombre se han organizado fiestas y audiciones infantiles que muy poca relación tenían con ella. Algunos han tomado por base la idea de gimnasia, cuando su más justa interpretación es en el sentido de plástica-rítmica o de plástica-musical, pues aun cuando puede sustituir con ventaja a muchos ejercicios ordinarios para la educación física, que nunca tienen los efectos vivificantes de los del método Dalcroze, no debemos confundir la rítmica con la higiénica, ni menos aún con la que puede hacerse con acompañamiento de música, que no es más que una gimnasia métrica»,²⁶ la gimnàstica rítmica no és, doncs, un espectacle, encara que posseeixi una bellesa intrínseca, ni una pràctica d'educació física, encara que desenvolupi aspectes de la gimnàstica, sinó un mètode d'educació musical a través del moviment corporal, que permet el desenvolupament de tots els sentits, però sobretot l'auditiu, un dels més oblidats per la pedagogia musical del moment.

²¹ Segons testimoni oral de Magdalena Salleras, neboda d'Antoni Salleras i Oliver, aquest fou mestre a diferents escoles de l'illa: de Palma, Binissalem, Búger (on li reteren un homenatge per la seva contribució musical al poble) i la Vileta, on morí sent-ne director.

El mestre Miquel Deyà i Palerm, en diferents situacions, recordà el mestre Salleras: «Don Antoni Salleras, molt pulcre, d'una seriositat simpàtica, no exempta d'un punt d'ironia. Sentia una gran afició a la música, que no tenia per ell cap secret, en aquell temps en què eren clares les escoles on els nins cantaven. Tocava el piano i l'òrgue amb notable perfecció». Vegeu l'entrevista a Miquel Deyà a: OLIVER JAUME, J.: *Escola i societat*, Ed. Moll, Palma de Mallorca, 1978. Cit. pàg. 142-143. També parla del mestre Salleras a: DEYÀ PALERM, M.: «Sobre un temps i uns homes», *Lluc*, núm. 602, pàg. 28-30, Palma de Mallorca, 1971, on destaca els conceptes clars que tenia respecte al cant a l'escola.

²² Vegeu SALLERAS, A.: «Educación por el ritmo», a *El Magisterio Balear*, núm. 42, 9 d'octubre de 1915, pàg. 323-324.

²³ Vegeu INGÉNUO: «Gimnasia Rítmica», *La Almudaina* de dia 24 de juliol de 1915.

²⁴ Vegeu *La Almudaina* dels dies 24 d'agost de 1915, 2, 15 i 30 de setembre de 1915, i 7 d'octubre de 1915.

²⁵ Els mateixos articles de Salleras de *La Almudaina* es repeteixen a *El Magisterio Balear* des del 28 d'agost de 1915 (núm. 36) fins al 16 d'octubre de 1915 (núm. 43).

²⁶ Vegeu *La Almudaina* de dia 2 de setembre de 1915, o *El Magisterio Balear* de 18 de setembre de 1915, núm. 39, pàg. 303.

Simultània als articles de Salleras, trobam una col·laboració sobre gimnàstica rítmica a *La Almudaina* de Marina Fernández Lamarca, adreçada a «*las alumnas de la Escuela Normal*».²⁷ Marina Fernández aleshores ja era professora especial de Música de l'Escola Normal femenina de les Balears²⁸ i, segons ella mateixa va escriure a l'article esmentat, era una de les alumnes més antigues de Llongueras, i havia assistit al curs de Barcelona de juny de 1915. Fernández destacà, com ho féu Salleras, la importància de la gimnàstica rítmica per damunt de la simplista visió estètica, i assegurà que l'Escola Normal femenina de les Balears tindria un curs del mètode Dalcroze, que hauria de ser la llavor que fes fruitar l'aplicació d'aquest mètode a les escoles. Malgrat aquesta afirmació, no tenim constància que es fes aquest curs, encara que és de suposar que la professora Fernández va divulgar els seus coneixements de gimnàstica rítmica entre les seves alumnes.

El tercer mestre que sabem que va assistir als cursos de Llongueras de 1915-16 fou Ramon Morey Antich, mestre elemental i superior, que ocupava la plaça de mestre nacional de l'escola pública de Santa Maria del Camí des de 1910.²⁹ La seva ideologia regionalista, juntament amb l'interès per la música, probablement potenciat pel seu germà major, Francesc, pianista, músic compositor i director de l'Orfeó Republicà de Palma, el varen animar a matricular-se als cursos de l'Institut Català de Rítmica. Durant el curs 1915-16, havent fet el primer curs a Barcelona, ja aplicà el que havia après a l'escola pública de Santa Maria; pel març de 1916, amb motiu de la inauguració d'unes noves sales a l'escola, els alumnes del mestre Morey feren una demostració de gimnàstica rítmica i cançons amb gests.³⁰ Aquest mateix any, davant l'èxit de l'aplicació del mètode a Santa Maria i havent completat els cursos a Barcelona, Ramon Morey decidí impartir un curs de gimnàstica rítmica i cançons amb gests per a mestres a Palma.³¹ El curs per a

²⁷ Vegeu FERNÁNDEZ LAMARCA, M.: «Sobre Gimnasia Rítmica», *La Almudaina* de dia 25 de setembre de 1915.

²⁸ Marina Fernández Lamarca fou nomenada, en virtut d'oposició, professora de Música de l'Escola Normal de Mestres (femenina) de Balears el dia 12 de setembre de 1914, i va prendre possessió de la plaça el 16 de setembre del mateix any. Vegeu *Libro de Registro del personal facultativo de esta Escuela Normal de Maestras de Baleares*, manuscrit, foli 14.

²⁹ Ramon Morey Antich (Palma 1885 - 1944) col·laborà activament en tot el moviment de renovació pedagògica de principi de segle a Mallorca; va ser mestre de Santa Maria fins al 1918, en què es permutà amb el mestre de Binissalem, poble d'on fou el primer director de l'escola graduada; a més de mestre, fou secretari de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, col·laborà amb la Congregació Mariana, i fou un dels membres fundadors de L'Espurna, grup polític regionalista.

Malgrat la seva activa trajectòria pedagògica, per la qual el poble de Binissalem li oferí el nom d'un carrer, Ramon Morey és un mestre poc estudiat, del qual, malgrat que se'n parla en diverses publicacions sobre història de l'educació, només en tenim un article, prou interessant, que analitza les seves relacions amb Artur Martorell. Vegeu: JAUME CAMPANER, M.: «Artur Martorell i els seus amics de Mallorca», *Lluc*, núm. 784, pàg. 32-39, gener-febrer de 1995.

³⁰ Vegeu: SALLERAS, A.: «De educación por el ritmo», *La Almudaina* de dia 10 de març de 1916.

En aquest article és Salleras mateix, amic de Morey, qui destaca la importància de l'aplicació de Dalcroze a les escoles. A l'article es diu que aquesta és la primera vegada que es fa una demostració de gimnàstica rítmica a Mallorca, afirmació que s'ha de matisar si tenim en compte el que hem dit de les seccions d'exploradors. S'ha de suposar, doncs, que aquesta és la primera demostració del mètode Dalcroze aplicat de manera sistemàtica i seriosa, seguint les directrius de l'Institut de Llongueras, és a dir, el mètode complet de pedagogia musical, i no sols alguns exercicis gimnàstics, com hom pot suposar que es feia abans, quan encara ningú no tenia a Mallorca la preparació adequada per educar pel ritme.

³¹ Vegeu: *El Magisterio Balear*, núm. 32, de 3 d'agost de 1916.

professors, que durà des del 16 al 30 d'agost, s'impartí a l'Escola Graduada, sota la direcció de Ramon Morey i amb la cooperació, per a la secció d'homes, d'Antoni Salleras, amb el títol d'Educación por el Ritmo, Método E. Jaques-Dalcroze; les classes, eminentment pràctiques, es feien els matins per a professores, i l'horabaixa per a professors, amb un cost de 25 pessetes la matrícula.³² El curset fou, segons *El Magisterio Balear*, un èxit; hi assistiren un total de 22 alumnes (12 dones i 10 homes), d'entre els quals sols hi havia una mestra nacional i dos mestres privats, tots els altres eren directors d'obres catolicosocials i religiosos i religioses d'institucions dedicades a l'ensenyament. Arran d'aquest curset, alguns pobles com Sóller, Muro, Bunyola, Esporles, el Coll d'en Rabassa, etc., s'animaren a crear les seves seccions de gimnàstica rítmica.³³

Una vegada més podem veure com l'interès pel mètode Dalcroze prové més de cercles catolicosocials que no pas del magisteri públic. Però Ramon Morey continuà la seva tasca vers la implantació de la pedagogia musical a les escoles de Mallorca a través de la difusió del mètode entre els nostres mestres, comptant sempre amb la col·laboració de l'inspector Joan Capó.

La figura de Joan Capó i Valls de Padrinas fou decisiva per a la nostra renovació educativa. L'inspector Capó esdevingué el gran dinamitzador del magisteri a Mallorca introduint els *cursets de perfeccionament* del professorat, per adaptar els nostres mestres als nous plantejaments que fruitaven en el món de l'educació.³⁴ Col·laborant amb Capó, com veurem a continuació, en totes les iniciatives de formació de professorat, trobam sempre el mestre Morey.

Així, quan el juliol de 1917 l'inspector Capó organitzà el I Curset de Perfeccionament, que es va fer a Lluc amb l'assistència de setanta mestres dels partits judicials d'Inca i Manacor, la primera de les converses fou «El cant a l'escola», a càrrec de Ramon Morey, qui abans féu una demostració de cants amb gests de Jaques-Dalcroze.³⁵ Amb aquest curset es donava la possibilitat d'expansió del mètode d'educació pel ritme entre el cos del magisteri mallorquí, cosa que no s'havia aconseguit l'any anterior a l'Escola Graduada.

Però aquesta divulgació no havia fet més que començar, per al II Curset de Perfeccionament, que es va fer a Sineu, Lluc i Felanitx l'any 1919, l'inspector Capó sols va escollir vint-i-quatre mestres propietaris d'escoles, entre els quals hi havia Ramon Morey, qui hi participà amb unes classes diàries d'Educación por el Ritmo.³⁶ L'interès del nostre inspector perquè s'estengués el coneixement i la pràctica del mètode Dalcroze a les nostres escoles és més que evident.

Un nou intent, aquesta vegada frustrat, de divulgació d'aquest mètode fou el Congrés Nacional d'Educació de 1920, que no s'arribà a dur a terme per culpa de

³² Vegeu: *El Magisterio Balear*, núm. 33, d'agost de 1916.

³³ Vegeu: *El Magisterio Balear*, núm. 40, de 29 de setembre de 1916.

³⁴ Sobre l'inspector Joan Capó es pot consultar: COLOM CANELLAS, A. J.: *Joan Capó Vallsdepadrinas. Un temps, uns fets*, Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca, 1993, i també DEYÀ PALERM, M.: *Joan Capó, inspector d'ensenyament primari*, Palma de Mallorca, 1988.

³⁵ DEYÀ PALERM, M.: *Ibíd.*, pàg. 34-35.

³⁶ *Ibíd.*, pàg. 37. La matèria completa impartida durant aquest curset es pot consultar a CAPÓ VALLSDEPADRINAS, J.: *Cursillo de perfeccionamiento para maestros*, Impr. La Sinceridad, Sóller, 1919, Mallorca, 1920. En aquesta publicació hi ha un capítol titulat «Educación por el ritmo» (pàg. 100-114), escrit per Ramon Morey i amb il·lustracions explicatives del mètode Dalcroze.

l'oposició de certs sectors reaccionaris.³⁷ En un apartat dedicat a metodologia es tenia prevista una ponència de Ramon Morey, sobre «Música y Rítmica en la Escuela Primaria».³⁸

Malgrat tot, la tasca de Ramon Morey va seguir. Prova del que diem fou la demostració de gimnàstica rítmica que feren vuitanta nins, dirigits per Morey, a la festa infantil amb trobada de mestres que se celebrà a Inca el 2 d'agost de 1922.³⁹

En definitiva, la col·laboració de Ramon Morey, amb els seus cursets sobre Dalcroze, en totes les iniciatives no institucionals de formació del professorat d'aquells anys, el defineixen, sense cap dubte, com el veritable difusor de l'educació pel ritme a Mallorca, amb una visió completa del mètode: cançons amb gests, gimnàstica rítmica i interpretacions plàstiques. Per això creiem just acabar amb unes paraules del mestre Morey mateix: «*El profesor Jacques Dalcroze ha intentado con éxito devolver al ritmo su imperio educativo [...] Es preciso para ello que los niños no sólo comprendan sino que se compenetren con la idea del canto. En Mallorca esta compenetración será factible solamente interpretando estas canciones en nuestra lengua. [...] Y ahora, al terminar, agradeciendo en extremo el interés demostrado, sólo deseo expresar mi anhelo y esperanza de ver establecida la Gimnasia Rítmica por toda Mallorca*».⁴⁰

³⁷ Sobre el fracàs d'aquest congrés podeu consultar: SUREDA NEGRE, J.: «Un nou fracàs de la ideologia liberal burgesa a l'educació mallorquina: El Congrés Nacional d'Educació de 1920», pàg. 14-19 de *Comunicacions a les II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Palma de Mallorca, 1978.

³⁸ Vegeu *Programa del Congreso Nacional de Educación*, Palma de Mallorca, abril de 1920.

³⁹ Vegeu COLOM CAÑELLAS, A. J.: «Inca i la renovació educativa», pàg. 9-23, *II Jornades d'Estudis Locals*, Inca, 1995.

⁴⁰ Vegeu CAPÓ VALLSDEPADRINAS, J. (1920): *op. cit.*

**Activisme i
educació social a
les Illes Balears
en el trànsit al
segle XX**

Catalina M.
Vilanova Ripoll

Educació i Cultura
(1997), 1:
49-59

Activisme i educació social a les Illes Balears en el trànsit al segle XX

Hom sap que parlar d'activisme és esmentar la característica definidora de la nova pedagogia, pròpia, per tant, dels corrents integrats sota la denominació d'«escola nova», o en els països de llengua catalana, de «renovació educativa». I això tan simple i tan definitori, tan propi del més primari academicisme, és quelcom que s'oblida quan fem història de l'educació, almenys a les Illes. Sempre, si volem aportar coneixement al moviment de renovació educativa, quan parlem d'higienisme, psicologisme o sociologisme..., ho hem de fer des del coneixement de les tesis activistes. És, en definitiva, l'activisme el que dona sentit a un higienisme educativament renovador, o a un psicologisme integrable dins els pressupòsits de l'escola nova. Parlar de renovació educativa és parlar d'unes teories i unes pràctiques que integren com a element determinant del seu pensar i del seu fer l'activitat, car sense activisme no es podria parlar de renovació educativa.

1. El coneixement de les tesis activistes

Doncs bé, a Mallorca s'iniciarà el segle amb un coneixement important dels postulats activistes de l'educació, màxim si tenim en compte l'aïllament secular de les nostres terres —i no sols geogràficament parlant—, i sobretot la marginació de les Illes dels centres on es desenvolupaven les teories activistes, tals com els Estats Units d'Amèrica, el Regne Unit i Suïssa, principalment.

El segle XX comença amb una herència prou clara i significativa provinent del segle passat i referida al tema que tractam; així, a través de les pàgines d'*El Magisterio Balear*, podem constatar un coneixement prou clar de temàtiques centrades en les qüestions activoeducatives, com ara treballs sobre el joc, que, encara que en un principi es consideraven en el si de la teoria idealista froebeliana, ben prest ens arribaran amb un sentit fisicobiològic, que aleshores s'anirà aplicant a qüestions com la gimnàstica, els treballs manuals o les colònies escolars. Fins i tot, i per no dubtar d'aquest coneixement, cal recordar que ja l'any 1890 a Mallorca es publicaven treballs centrats a nivell teòric en el tema de l'activisme, tal com es demostra amb el titulat «Psicología del movimiento».¹

¹ Per a aquestes qüestions, vegeu el llibre d'A. J. COLOM que té el significatiu títol de: *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*, Centre d'Estudis Gabriel Alomar, Palma de Mallorca, 1984. Vegeu-ne fonamentalment el segon capítol.

Evidència, a més, tot el que diem el fet que l'any 1905 es tenien ben clares les relacions entre la pedagogia i les ciències properes, fins a tal punt que s'ironitzava sobre aquest aspecte, i si no, vegeu el que opinava el nostre magisteri respecte a la reorganització de les escoles normals i de la inspecció d'ensenyament primari que va tenir lloc el 30 de març de 1905: «*El ministro revuelve nombres y asignaturas; prescribe que la Pedagogía ha de ir precedida de la Fisiología y la Psicología del niño, cosa tan antigua que no hay memoria de un doctrinal pedagógico que no vaya precedido de tales preliminares*».²

Hi ha moltes evidències d'aquest coneixement «activista» que confirmen l'afirmació anterior i òbviament la nostra hipòtesi. En els anys que són objecte de la nostra anàlisi trobam articles en els quals es barregen conceptes relacionats amb l'activisme, com ara llibertat, imaginació, realitat, vida, etc., tot esmentant sempre explícitament el sentit activista. Així, per començar, caldria dir que l'any 1901 es publicava un article del P. Manjón en el qual se citava expressament: «*la educación debe ser activa por parte del discípulo y el maestro*».³ En conseqüència, es tindrà una concepció activa del paper que ha de jugar el nin a l'escola, i trobam en aquest sentit afirmacions prou contundents, que seran ara escrites per mestres mallorquins: «*El niño es un ser activo y de ningún modo debemos acostumbrarle a desempeñar el papel pasivo que no cuadra ni se aviene con su vivacidad y menos con los principios y reglas de la moderna Pedagogía*»;⁴ el mateix mestre, Melcior Daviu, aprofundeix en la seva rotunda declaració de principis tot mostrant-nos un sentit de l'educació prou modern, on l'activitat, el protagonisme del nin i fins i tot la creativitat hi són ben presents: «*El mismo niño debe ser factor de su educación, él inventa y discurre muchas cosas, existe en él una imaginación creadora...*».⁵ El mateix autor ja s'adona, com no és d'estranyar, de la importància del treball a l'escola, i coincideix aleshores amb el que es pensava a la més recent i actual pedagogia europea.

Hi ha un vertader coneixement de l'activisme que denotam en moltes fonts: «*No basta comprender una escuela, es preciso saber [sic] decirla, y si posible fuera, saber [sic] ejecutarla*».⁶ I no es tracta d'una simple declaració de principis, es té prou esment a assenyalar-nos que aquesta «execució de l'escola» no s'ha de fer fonamentalment a l'aula, ja que se'ns diu que avui en dia —i som a l'any 1904— l'escola s'ha de fer veritablement al pati, al jardí, en camp obert, per tal d'observar la natura i, en definitiva, per aprendre de la realitat; en aquest sentit es considera importantíssim que tota escola disposi d'un camp experimental de caire agrícola, perquè tanmateix és un element de cabdal importància per tal de fer possible aquest ensenyament actiu que es persegueix.⁷

No sols trobam que es coneixen els aspectes generals de l'activisme, car també ens topam amb referències importants a les qualitats o característiques essencials sota les quals s'ha de donar aquesta activitat; entre aquestes, la llibertat, que era a la pedagogia i la societat de l'època una qüestió delicada i sense cap dubte perillosa. Malgrat tot, els mestres mallorquins, i en aquest cas em referesc a Damià Company, mostren una postura clara i valenta, fins a tal punt que aquest considera la llibertat com l'element definidor de la

² Vegeu el treball: «Las Escuelas Normales», a *El Magisterio Balear*, núm. 15, de 15 d'abril de 1905, pàg. 116.

³ Vegeu l'article del mateix títol de la nostra cita publicat per A. MANJÓN a *El Magisterio Balear*, núm. 31, de 2 d'agost de 1901, pàg. 292-293.

⁴ M. DAVIU: «El niño en la escuela», a *El Magisterio Balear*, núm. 41, d'11 d'octubre de 1902, pàg. 366.

⁵ *Ibidem*, pàg. 367.

⁶ «La agricultura en la escuela», a *El Magisterio Balear*, núm. 33, de 13 d'agost de 1904, pàg. 277.

⁷ *Ibidem*.

vertadera educació; sols mitjançant la llibertat s'educa i es forma el caràcter, i sols amb llibertat es pot anar en contra de la hipocresia i de la mentida, i aquesta es considera la millor forma d'educació moral.⁸ També, i això es prou important, es fa referència a un dels aspectes més definidors de l'educació activa típic de la pedagogia americana del moment; parl de la concepció d'educació per a la vida, tan característic del pensament pragmàtic, que, com hom sap, és un context bàsic i així mateix definidor de l'activisme escolar: «*La escuela, un tiempo nacida al lado de nuestras viejas catedrales, tuvo por principal objeto enseñar a rezar; más tarde se enseñó a pensar; hoy debe enseñarse también a vivir*».⁹ Així mateix, també trobam l'altre vessant de l'activisme, que, malgrat tot, es va conjugar amb el pragmatisme abans esmentat; faig referència al missatge idealista tan típic també de l'escola nova. En un treball del que seria figura senyera de la nostra pedagogia, el futur inspector Capó, que per cert titulà amb tota intenció «El maestro nuevo», trobam tot un discurs romàntic, paidocentrista, en el qual el mestre ha de fer d'orientador dels infants, tot creant una atmosfera d'afectivitat que permeti un clima d'harmonia amb els alumnes.¹⁰

No faltaran treballs de mestres mallorquins que somniïn amb una escola que tingui a la vegada totes les característiques que fins ara hem anat manifestant com a pròpies de l'activisme escolar, a més d'unes altres gairebé utòpiques, però que no gensmenys conformen un veritable programa de pedagogia activorenovadora de primera qualitat. Estam parlant de Jaume Rosselló, que afirma de manera clara i taxativa: «*¿Qué queremos hacer del niño?. Primeramente dejarle en libertad absoluta y luego darle una enseñanza integral, racional y libre*». No conforme amb aquesta radical declaració de principis i manifestant un pensament absolutament integrat en el context de l'activisme escolar, proposa el teatre com una eina per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la història, els viatges serien l'instrument de primer ordre per a l'aprenentatge de la geografia, i les altres ciències podrien arribar al nin mitjançant la visita als museus (de geologia, de química, de medicina, d'antropologia...). La conclusió que treu, òbviament, serà crítica en relació amb la qüestió escolar del moment: «*De esta manera habría desaparecido en grande parte los libros de texto de nuestras escuelas y con ellos la ciencia libresca, el intelectualismo verbalista, memorista y dogmático que, desatendiendo y aún atrofiando las más apreciadas energías intelectuales, sólo dan un saber ficticio*».¹¹

També a nivell concret, és a dir, d'aula, hi ha prou referències a les qüestions pròpies de la pedagogia activa, com ara l'ensenyament actiu de l'aritmètica, o fins i tot aspectes com la didàctica experimental, seguint, òbviament, l'obra de Lay, aleshores professor de la Universitat de Karlsruhe, o fent referències als exàmens escolars. En aquest sentit, es manifesta una opinió que fou ja realitat escolar a Mallorca, amb les experiències

⁸ D. COMPANYY: «Libertad educativa», a *El Magisterio Balear*, núm. 9, d'1 de març de 1902, pàg. 86.

⁹ E. SOLANA: «Evolución de la escuela y los métodos de enseñanza», a *El Magisterio Balear*, núm. 13, de 26 de març de 1904, pàg. 111-112.

¹⁰ J. CAPÓ: «El maestro nuevo», a *El Magisterio Balear*, núm. 25, de 22 de juny de 1907, pàg. 202-204. Creiem que estam en condicions d'afirmar que aquest treball és el segon de caire pedagògic que va escriure el futur inspector Capó Valldepadrinas. Així mateix asseguraríem que el primer article de caire pedagògic que mai publicà Capó és «La primera piedra», a *El Magisterio Balear*, núm. 8, de 23 de febrer de 1907, pàg. 65-66. Aleshores Capó era encara mestre privat, i en aquest treball s'evidencia el que serà una constant de la seva producció escrita, a saber, un sentit literari més que pedagògic.

¹¹ Tot el referit al mestre Jaume Rosselló i que hem citat al text es pot trobar a J. ROSSELLÓ: «Pedagogía Revolucionaria», a *El Magisterio Balear*, núm. 49, de 9 de desembre de 1903, pàg. 422-423.

institucionistes de Pollença i Palma, que no és altra que la supressió dels exàmens; concretament es fa palesa la tesi d'eliminar els exàmens a l'escola de primer ensenyament i, en el seu lloc, avaluar els nins a través d'experiències escolars, bàsicament a través de treballs fets pels alumnes mateixos. Això implica autonomia, confiança, llibertat, dotar de responsabilitat el nen, és a dir, és una demostració prou palesa de renovació educativa, que romp amb el memorisme com a mitjà del coneixement, tot transformant-lo per les pròpies accions i els treballs dels infants.¹²

En aquesta època trobam també experiències renovadores a un nivell més general, és a dir, experiències o propostes d'actuació que van dirigides a escoles senceres o les envolten, en definitiva, es tracta de models globals. El coneixement i la posada en pràctica d'aquests models no fou, lògicament, per ciència infusa o per coneixement intrínsecament intuïtiu. Tenien una base, sortien d'algun lloc: les fonts que aporten la llum als mestres que inicien la renovació a les Illes són diverses, però lògicament, totes vénen de les diferents maneres que els mestres illencs tenien al seu abast de conèixer la pedagogia que es feia darrera les nostres fronteres. Fonamentalment, ens referim als viatges, ja que alguns mestres varen sortir a fora per tal de veure i conèixer les noves experiències pedagògiques, i a les traduccions de les publicacions d'autors estrangers.

En el primer plantejament hem de tenir en compte un fet de summa importància en la propagació de les idees de l'escola nova com ara el viatge que va efectuar els darrers anys del segle dinou, exactament el 1897,¹³ el mestre Porcel a França, Suïssa i Itàlia per tal de conèixer el que feien els mestres d'aquests països en la pràctica quotidiana. Aquest fet és prou significatiu per si mateix, però si afegim la projecció que aquests viatges podien tenir gràcies al fet que Porcel era director de l'Escola Annexa, la seva importància realment es multiplica. Què arribarien a saber els alumnes de Magisteri quan feien les pràctiques amb el senyor Porcel de totes aquestes experiències? Pregunta, òbviament, clau per a la qual no tenim resposta, si bé creiem que d'aquestes experiències es desprenien algunes informacions i explicacions.

Per altra banda, podem assenyalar, com hem dit, el fet de les influències que arribaven a la nostra terra procedents de les traduccions de treballs estrangers, com ara un article sobre pedagogia psicològica escrit per Ellen Key i publicat inicialment a la *Psychological Review* de Londres, la traducció del qual va efectuar Bartomeu Moner, mestre aleshores de Calvià, o un altre treball traduït pel mateix mestre titulat «Educación de la memoria», d'E. Foster. Ambdós articles foren publicats a *El Magisterio Balear* en diferents números de 1910.¹⁴ També hem de tenir present que la mateixa revista anava

¹² Pel que fa a la qüestió de l'ensenyament actiu de l'aritmètica, vegeu P. MARTÍN LATORRE: «La aritmètica en los juegos activos», a *El Magisterio Balear*, núm. 29, de 15 de juliol de 1902, pàg. 265-267. Per a la qüestió de la didàctica experimental, cal consultar M. del TORO GÓMEZ: «El mundo pedagógico» a *El Magisterio Balear*, núm. 5, de 3 de febrer de 1906, pàg. 35-36. Finalment, i pel que fa a la qüestió dels exàmens, vegeu «Los exámenes de escuelas primarias», a *El Magisterio Balear*, núm. 4, de 30 de gener de 1904, pàg. 37 a 39.

¹³ Tal com ens confirma A. J. COLOM al llibre *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca, op. cit.*, pàg. 40.

¹⁴ Vegeu respectivament, i per als dos treballs citats, el text: *El Magisterio Balear*, núm. 9, de 26 de febrer de 1910, pàg. 66 i seg., i núm. 19, de 7 de maig de 1910. Hem trobat també altres articles traduïts pel mestre Moner del francès que no citam ara perquè tanmateix no cercam l'exhaustivitat, sinó simplement indicar, en aquesta crònica amb vocació de breuetat, els elements que consideram més significatius en el si de la nostra renovació pedagògica.

publicant sovint unes cròniques pedagògiques —titulades generalment *El mundo pedagógico*— que enviava des de París la dècada que ens ocupa el senyor Miquel del Toro Gómez: en aquestes presenta les darreres novetats i tendències educatives, fonamentant-se en *L'Éducateur*, en *L'École Nouvelle*, en la *School Review* d'EUA i altres revistes almenys tan significatives com aquestes, i en experiències educatives de signe activista o psicologicista, entre altres, que s'anaven desenvolupant a Europa i Amèrica.¹⁵

Qui ens pot resumir una mica el coneixement que s'assolí a Mallorca en referència a les propostes actives és el mestre Gabriel Comas, fins i tot, quan encara estava destinat a Maó. En els seus escrits de 1904, fruit de la important tasca que desenvolupà mitjançant conferències en el marc del que es denominà l'Extensió Universitària, ens demostra un coneixement de l'obra de P. Robin, i consegüentment de Ferrer i Guàrdia, prou significatiu.¹⁶ A més, en els escrits que comentam defensa l'activisme, la creativitat, la participació dels alumnes en l'escola i la necessitat que tot mestre tingui en compte les característiques psicològiques dels alumnes. En aquest sentit, proposa potenciar-les i posar-les en activitat.¹⁷ Anys més tard, exactament el 1907, a Palma estant, proposa una política de reforma educativa i escolar que preveu com a condició essencial anar convertint les escoles unitàries en graduades, és a dir, aconseguir la graduació de l'ensenyament; en aquest sentit, ens diu que a les aules no hi pot haver més de quaranta nins i que aquests han de ser de la mateixa edat, i afegeix que els nins que han de compartir aula han de comptar amb pareguda altura i similar desenvolupament físic i mental. Amb això avança i supera les propostes de 1910 del comte de Romanones de realitzar la graduació a les escoles de més de 80 nins, i les de 1918 del senyor Santiago Alba, aleshores ministre d'Instrucció Pública, que obliga a crear escoles graduades a tots aquells indrets de més de 2.000 habitants. Ara bé, per a mi el més important d'aquest treball¹⁸ són les consideracions que ens fa respecte a l'activisme escolar tot recomanant una pràctica educativa fonamentada en els exercicis d'intuïció, les excursions, l'elaboració de redaccions, els jocs en els patis (que segons ell tota escola ha de tenir), els treballs manuals, l'ensenyament artístic, la creació de museus i de caixes d'estalvi, etc.

Crec que podem demostrar com, a poc a poc, a les Balears, sobretot a les illes majors, passam d'un coneixement de l'activisme que va des d'entendre les seves característiques o aspectes més importants, gairebé sempre presos com a elements més o menys relacionats però també de forma independent, a una comprensió més global i holística on totes les característiques de l'activisme es coordinen per formar sistemes actius d'ensenyament. En aquest sentit, la tasca de Comas representa ja aquesta segona etapa, que a més confirmam el 1905 a través de l'escola del mestre Fornaris, que a Son Servera, per aquesta data, desenvolupava ja una veritable escola activa, tal com veurem quan ens referim a la pràctica escolar d'aquesta dècada.

¹⁵ De forma sistemàtica aquestes cròniques que referim es publicaren a *El Magisterio Balear* els anys 1905, 1906 i 1907, principalment.

¹⁶ R. BOSCH: *Gabriel Comas i Ribas, un mestre del seu temps*, Edicions de l'Ajuntament d'Esporles, Palma de Mallorca, 1991, pàg. 30 i seg.

¹⁷ *Ibidem*, pàg. 32-37, tot citant de G. COMAS: «Extensión Universitària. Cultivo de la Inteligencia».

¹⁸ G. COMAS: *Reformas urgentísimas en la primera enseñanza*. Estudio Tipográfico de J. Tous, Palma de Mallorca, 1907. Cal esmentar també sobre aquesta qüestió el treball de J. OLIVER «Educació i societat a les Illes (1910-1930)», a: D. A. *L'Educació a Mallorca. Aproximació Històrica*, Edit. Moll, Palma de Mallorca, 1977, pàg. 141-186.

Així mateix, i pel que fa referència als sistemes actius o mètodes propis de caire activista i global, podem dir que, a més de la coneixença i elaboració pròpies dels mestres illencs, hi ha constància en aquesta dècada de dos d'aquests sistemes. Faig esment a les anomenades repúbliques escolars, desenvolupades principalment als Estats Units, que a Mallorca es coneixen el 1906,¹⁹ o en tot cas, al mètode Montessori, que sembla que es coneixia a l'illa al voltant de 1910.²⁰

2. El vessant social

Crec que el vessant social de la nostra renovació educativa és un dels aspectes més importants i desconeguts, fins a tal punt, que consider aquesta qüestió com una troballa important a l'hora d'adjectivitzar la nostra renovació educativa. Indubtablement, la conclusió a la qual es pot arribar és que no tot fou biohigienisme a les Illes, i la matisació que cal fer aquí és que les orientacions sociològiques i en general socials foren també prou importants. Una altra qüestió que vull enunciar és que aquest «sociologisme» no té res a veure amb l'higienisme social, i és, per tant, absolutament autònom del corrent biòlogista. Simplement, ens trobam amb un altre sentit i un altre fonament de la nostra renovació pedagògica fins ara no esmentat.

El que sorprèn, més que la quantitat de material, és la qualitat d'aquest i la capacitat d'anar fent doctrina sociològica a l'hora de definir i plantejar les qüestions pedagògiques. A més, tota la qüestió de caire social incideix clarament sobre la concepció activista o «nova» de l'educació, per la qual cosa se'ns presenta com un punt de fonament del nostre moviment de renovació educativa, molt més avançat, o almenys a mi m'ho sembla, que el que ens aporta el corrent higienista. De tota manera, el que presentaré és una primera aproximació, tot encetat de fet aquesta temàtica, en l'estudi de la qual, òbviament, qualche dia s'haurà d'aprofundir més.

Soprèn d'entrada la claredat de la posició sociòlogista entre nosaltres; no hi ha dubitacions de cap mena. Se sap i es defineix el fet pedagògic des d'una perspectiva eminentment social: «*La ciencia de la educación adquiere cada día con un nuevo progreso, un aumento notable en su importancia individual y social*». ²¹ Si aquesta és la definició de la pedagogia, òbviament no ens estranyarà que l'escola coherentment sigui tractada també de forma palesa des d'una perspectiva social que no ofereix cap mena de dubte. Indubtablement, l'escola és un centre social que, a més, és vist des d'una perspectiva renovadora, molt pròxima, d'altra banda, a les tesis americanes de l'activisme escolar, ja que es considera com un laboratori de recerca. Crec que és important i aclaridor el text que citam a continuació, perquè poques vegades trobam a la nostra literatura renovadora una declaració de principis tan aclaridora i ferma com aquesta: «*Para que la escuela primaria dé los rendimientos más amplios de un verdadero centro social, se*

¹⁹ Vegeu: *Sección de noticias de la provincia*, a *El Magisterio Balear*, núm. 29, de 21 de juliol de 1906, pàg. 231-232.

²⁰ Aquesta afirmació creiem que s'hauria de contrastar, almenys per la importància que té per tal de valorar la nostra coneixença dels mètodes renovadors. De tota manera, ens fonamentam en l'afirmació de J. OLIVER: «Educató i Societat a les Illes (1910-1930)», *op. cit.* Vegeu, en concret, la pàg. 145.

²¹ E. AMOR: «Educató i criminalidad», a *El Magisterio Balear*, núm. 6, d'11 de febrer de 1911, pàg. 44-45.

*necesita que el maestro pueda transformarla en una especie de laboratorio de investigación y de información...».*²²

Aquesta definició de l'escola com a centre social no implica un predomini col·lectivista; tot al contrari, el social és aquí sinònim de llibertat. La idea és prou clara, i realment sorprèn el plantejament del magisteri mallorquí. La llibertat no pot ser mai una qüestió individual, puix això implicaria la dictadura del caprici de cada un dels nens. En canvi, si la llibertat es planteja com una qualitat de la dinàmica social de la classe, ens trobam dins un ambient en el qual el grup és veritablement la unitat, el protagonista, i d'aquesta forma, qui s'autocontrola, implicant en aquesta adaptació tots els membres. No ens ha d'estranyar, doncs, que per a aquest corrent de la pedagogia illenca de caire social, llibertat i educació social siguin gairebé sinònims.²³

En aquest mateix sentit, és a dir, des de la perspectiva d'escola com a centre social, s'arriba a tenir una claredat d'idees que realment ens deixa admirats, no sols pel que es refereix al tema social, sinó perquè s'implica el que és social amb la més autèntica i progressista renovació educativa. El 1901, un article d'un mestre mallorquí —Damià Company— ens aporta un títol que, a més de sorprendent, és prou significatiu: «La escuela, medio social», i el contingut fins i tot ens sembla encara més important, ja que hi proposa el treball en grup perquè els nens puguin elaborar de forma autònoma —una vegada més llibertat i grup social— els treballs escolars.²⁴

I no és una casualitat. La temàtica de la classe com un grup autònom de feina i de treball és una idea que es va repetint perquè tanmateix hi ha una estructura conceptual prèvia que fa entendre la pedagogia com a ciència social, tal com ja hem dit, i trobam de fet en uns altres treballs. En aquest sentit, caldria esmentar el d'un altre mestre mallorquí —Jaume Rosselló—, del qual, per cert, ja hem parlat quan tractàvem del sentit psicologista de la nostra pedagogia, i que, per tant, se'ns presenta per a aquests moments als quals ens referim com una de les personalitats i dels protagonistes més interessants de la nostra renovació en els moments inicials. En aquesta nova ocasió ens fa una acurada fonamentació sobre els aspectes generals i de base de l'educació social, per tal de concloure amb una visió social i col·lectivitzada del grup classe.²⁵

El tema, doncs, de la col·lectivitat, del grup classe, com és natural, té, en aquest corrent que comentam, el màxim protagonisme, ja que es considera que la vida a l'escola està orientada per la responsabilitat del col·lectiu classe, i se centra en això la vida social de l'aula, vida social que per si mateixa ja és educadora. En aquest sentit, hem trobat una certa unanimitat en el fet de considerar l'educació social com a element de primer ordre en l'educació dels valors i de la moralitat, entre els quals el de la solidaritat fou el que més cridà l'atenció als nostres mestres: «*En efecto, habitar al niño a la idea de solidaridad, igual participación entre varios en cualquier cosa; es obligarle a tender la mano a todo el*

²² «La escuela, centro social», a *El Magisterio Balear*, núm. 25, de 22 de juny de 1907, pàg. 204-205.

²³ «Educación Social», a *El Magisterio Balear*, núm. 28, de 13 de juliol de 1907, pàg. 225-227.

²⁴ D. COMPANYY: «La escuela, medio social», a *El Magisterio Balear*, núm. 41, de 12 d'octubre de 1901, pàg. 388

²⁵ J. ROSSELLÓ: «Educación social», a *El Magisterio Balear*, núm. 3, de 23 de gener de 1904, pàg. 25-27, i també *El Magisterio Balear*, núm. 28, de 9 de juliol de 1904, pàg. 231-232. Vegeu en relació amb el nostre text les pàg. 231 i 232.

que desfallece».²⁶ Aquest text és del mestre Damià Company Marcos, uns dels pocs mestres superiors del moment, i ben segur un dels altres protagonistes més importants d'aquests primers anys del segle, que per cert, morí, creiem que molt jove, el 14 de novembre de 1904, amb la qual cosa es va truncar malauradament una tasca que creiem que hauria estat prou important per a la nostra pedagogia.²⁷

Educació social i activisme és un binomi enriquidor que es complementa en el si de la nostra pedagogia i conforma, tal com veiem, almenys des de 1901, una de les tradicions pedagògiques més sorprenents i fins ara desconegudes. Els exemples es podrien multiplicar, la qual cosa faria que ens anàssim reiterant massa seguit; malgrat tot, no resistim la temptació d'incloure la declaració següent, sense cap dubte aclaridora: «*Es preciso, si queremos cumplir debidamente nuestra misión, no habituar unicamente al niño á [sic] sufrir pasivamente las fatalidades de la vida social, sino á [sic] conducirse bien en la escuela y fuera de ella, lo que conseguiremos [sic] infiltrándole prácticamente una idea clara de la solidaridad y de los efectos sociales que causan los actos del individuo*».²⁸ La vida social, doncs, com a element per activar l'escola, per fer-la útil, per aportar una educació «*fuera de ella*», és a dir, per a la vida, i tot això, aprofitant per educar en els valors solidaris i poder transformar els actes dels individus en acurades conductes socials. Com veiem, cap connexió, però sí una semblança ben propera als postulats de l'educació social de J. Dewey. Quelcom d'això trobam també a la conferència que G. Comas impartí en el cicle Extensió Universitària de Maó l'any 1904, que titulà «*Misión social de la escuela*».²⁹

Voldríem insistir en l'aportació que la línia sociopedagògica implica entre nosaltres, perquè tanmateix no estam davant un treball en exclusivitat teòric. Se sabia el que era l'educació social, i a més, se sabia utilitzar en l'àmbit escolar. Hi ha un fet que ens demostra la nostra afirmació, que crec que és realment admirable des d'un punt de vista educatiu. Es tracta d'un succés que protagonitzaren el 1902 els mestres del Molinar i de la barriada confrontant anomenada el Coll d'en Rabassa, ambdós llogarets, com se sap, ubicats al terme municipal de Palma. Doncs bé, succeïa, tal com era normal a l'època (i fins i tot en moments molt propers a nosaltres, que potser varen concloure amb l'aparició de la TV) que la rivalitat entre els al·lots dels dos barris veïns se solia resoldre de forma molt semblant al que podríem anomenar «batalles campals» o a base de «guerrilles», segons la inspiració o oportunitats del moment. Aleshores, els mestres prengueren consciència d'aquest fet —potser a causa de qualche ferit per pedrada que era alumne d'una de les escoles— i determinaren, per tal de posar punt i final a aquests jocs perillosos, fer un vertader acte d'educació social. És a dir, fonamentar la tasca educativa no de forma passiva a base de sermons i discursos, sinó de manera activa, de tal forma que els nins es coneguessin, interactuassin, i s'adonassin que podrien ser amics i companys. Per això idearen, sense avisar els al·lots, una excursió conjunta, de tal manera que les dues escoles amb els dos mestres es trobaren el mateix dia al pinar de Son Mosson, situat a Can Pastilla.

²⁶ D. COMPANYY: «La escuela, medio social», a *El Magisterio Balear*, núm. 7, de 15 de febrer de 1902, pàg. 61-62.

²⁷ És a *El Magisterio Balear*, núm. 48, de 19 de novembre de 1904, on trobam la nota necrològica que il·lustra l'afirmació efectuada en el text.

²⁸ J. ROSSELLÓ: «Educación Social», *op. cit.*, pàg. 27.

²⁹ La notícia d'aquesta intervenció del que era aleshores mestre d'Alaior la trobam reflectida a: *Sección de noticias. De la provincia*, a *El Magisterio Balear*, núm. 3, de 21 de gener de 1905, pàg. 21.

D'aquesta forma, s'intentà rompre la dinàmica existent entre els dos barris i obrir una via d'amistat i germanor. Com veiem, no sols hi havia un coneixement teòric de la importància del fet social a l'educació, sinó que també es prenen mesures per fer de l'educació social una veritable praxi escolar.³⁰

Continuant amb l'aplicació de la teoria socioeducativa, caldrà dir que en aquesta primera dècada del segle XX es fan palesos els problemes socials en general, en concret els de la delinqüència, ja que es veu la criminalitat com un dèficit pedagògic, i també, evidentment, la qüestió de l'analfabetisme i de l'educació d'adults,³¹ el tractament dels quals ens duria a l'estudi de les experiències que sobre aquestes qüestions es feien a Mallorca, tot manifestant les aportacions del catolicisme social del moment i les tasques de les escoles públiques envers l'educació d'adults.

De tota manera, a les Balears, el mestre que millor mostra tot el que diem és sense cap mena de dubte Joan Benejam, de Ciutadella, ja que és prou coneguda la seva tasca en el camp de l'educació d'adults mitjançant publicacions i revistes que ell mateix feia per tal d'utilitzar a les seves classes. No obstant això, serà també el mestre menorquí qui ens porti les millors pàgines a l'hora d'entendre teòricament el camp de l'educació social, i ho farà, òbviament, en relació amb l'escola nova demostrant el seu coneixement dels darrers delimitaments educatius. Així, a la seva obra *Vida Nueva*, ens fonamenta el pensament que la millora de la societat sols pot arribar per l'educació, i que l'escola, el que ha de desenvolupar, és l'educació per a la vida. Com es veu, de bell nou trobam a les Illes les idees pragmatistes que en qüestions educatives s'anaven desenvolupant als Estats Units: «*La educación es una: formar hombres y mujeres con aptitud para la vida*».³² En aquest sentit, doncs, Benejam representa la més alta conjunció entre teoria i pràctica de l'educació social integrant la seva obra en el context més avançat dels moviments de renovació educativa del moment.

³⁰ «Sección provincial. Movimiento pedagógico», a *El Magisterio Balear*, núm. 27, de 28 de juny de 1902, pàg. 252-254.

³¹ Vegeu pel que fa a la criminalitat: E. AMOR: «Educación y criminalidad», *op. cit.*, pàg. 45, i en referència al tema de l'educació d'adults: GARCIA SÁNCHEZ: «Pedagogía social ¿Quiénes son los analfabetos, ruina de la patria?», a *El Magisterio Balear*, núm. 49, de 5 de desembre de 1908, pàg. 400-401.

³² Per a la cita textual, vegeu: J. ADROVER; J. VALLESPÍR; L. VILLALONGA: «Regeneracionisme i educació a Menorca: Aproximació a l'ideari pedagògic de Joan Benejam», a *Educació i Cultura*, núm. 5 i 6, pàg. 127-143, concretament, la pàg. 135. L'obra de Benejam citada en el text —ens referim a *Vida Nueva*— es publicà a la impremta de Victoriano Suárez, a Madrid, el 1908. També J. OLIVER fa referència a les seves aportacions sobre l'educació d'adults a *Escola i societat*, Edit. Moll, Palma de Mallorca, 1978, pàg. 19.

**Projecció
educativa de
l'Ateneu Balear
(1862-1873)**

Maria Antònia
Roig Rodríguez

Educació i Cultura
(1997), 1:
61-71

Projecció educativa de l'Ateneu Balear (1862-1873)

1. L'Ateneu Balear (1862-1873)

Serà durant el segle XIX quan a Espanya sorgiran multitud d'entitats socials amb un objectiu de propagació de la cultura, al marge dels centres dedicats a la mateixa finalitat que gaudien d'oficialitat. Neixen els ateneus a Espanya a imitació dels que foren creats a França entre el segle XVIII i principis del XIX.

Els primers ateneus sorgiren per l'impuls de la burgesia liberal, que s'autodenominava capdavantera en la tasca de regeneracionisme intel·lectual dels seus propis membres-socis i, per extensió, del poble en general; capdavantera perquè estava convençuda que a ella i només a ella, li era donada la capacitat de portar a bon port la tasca regeneracionista.¹

Intentaven satisfer les necessitats culturals dels seus socis i, basant-s'hi, organitzaven les activitats; de fet, aquests ateneus intenten posar en comunicació, al seu si, les més destacades intel·ligències del lloc on sorgien, que eren, evidentment, propietat d'una categoria social determinada, la burgesia liberal, com molt bé constata Pere Solà.²

El 1820 (coincidint amb l'inici del trienni liberal) s'inaugurà a Madrid el primer ateneu, l'Ateneo Español, suprimit el 1823 a causa de la reacció absolutista i el consegüent canvi de govern. Un altre ateneu madrileny, l'Ateneo Científico y Literario de Madrid, serà el segon, fundat el 1835. Fins el 1860 no sorgirà l'Ateneo Catalán i, significativament, l'Ateneo Científico y Literario Balear, ho farà el 1862.

S'ha volgut presentar el seu origen lligat als de Madrid i Barcelona perquè, segurament, segons afirma Gaspar Sancho, foren guia i estímul dels promotors,³ que aconseguiren la constitució de l'Ateneu Balear el 21 de gener de 1862.

¹ Vegeu AYMÉS, Jean René: «L'éducation populaire en Espagne au cours de la première moitié du XIX siècle: problèmes idéologiques et réalisations», a *Clases populares, cultura y educación, siglos XIX y XX*. Coloquio hispano-francés. Casa de Velázquez. UNED, 1989, pàg. 47-76.

² Vegeu SOLÀ, P.: «Acerca del modelo asociativo de culturización popular», a *Clases populares...*, *op. cit.*, pàg. 393-402.

³ Vegeu SANCHO, Gaspar, a la *Memoria presentada en la Primera Junta General Ordinaria del Ateneo Balear*, 23 de gener de 1863, pàg. 3.

A Palma, en aquells moments ja existien altres associacions que volien satisfer el cultiu de les ciències, la literatura o les arts; de fet és aquest un temps d'eclosió de les associacions culturals⁴ que fins i tot fou motiu de comentari al *Die Balearen*.⁵

L'Ateneu neix i es desenvolupa com a entitat independent —l'única que ho fa en aquells moments, com indica Joan Mas.⁶ Els seus objectius són prou clars: posar en contacte tota aquella persona que senti afecció per les ciències, la literatura o les arts, afavorir la discussió i l'estudi d'aquestes branques del saber i esperonar els individus en els seus treballs sobre aquestes.⁷ És un model de difusió cultural al servei de les minories intel·lectuals mallorquines, i per a tal fi utilitzaren el debat, organitzaren una biblioteca, promogueren exposicions, convocaren concursos, publicaren...

L'associació, nascuda en el si de la societat mallorquina dels anys seixanta, serà testimoni, i en certa manera participant, de la gran quantitat de canvis en l'àmbit de la política, dels intents d'introduir reformes econòmiques, educatives, socials... De fet, tot els preocupa, tot interessa, qualsevol tema sembla ben arribat si és considerat actual i útil.

Les temàtiques tractades al llarg del primer període de funcionament de l'Ateneu foren prou interessants i variades.⁸ Si féssim una anàlisi exhaustiva d'aquestes i dels seus autors podríem aplicar al nostre ateneu les paraules que Antonio Ruiz dedica a l'ateneu madrileny: «*En el Ateneo han hablado todos y se ha hablado de todo lo divino y lo humano: el cesante, de economía; el ministro, de poesía; el poeta, de política; el economista, de medicina; el médico, de literatura; etc...*».⁹

No pensem que trobarem sempre una relació directa entre el tema tractat i la professió dels seus participants. Tothom pot parlar de tot, el que predomina és la comunió d'interessos.

Teòricament, l'Ateneu Balear es declara neutral;¹⁰ a la pràctica viu intensament els avatars polítics i religiosos del moment. S'ha de tenir en compte la història política del segle XIX, amb els continus torns de partits al poder, duts a terme no sempre pacíficament, i que és indiscutible que afectaren la vida de l'Ateneu.¹¹

Tot i això, es declarava camp neutral, tancat a la lluita dels partits polítics i s'hi situava per sobre, per dedicar-se, únicament, al cultiu dels coneixements humans. Així mateix, es declarava coneixedor de l'efervescència política que es vivia a l'exterior; emperò, dins l'Ateneu, havia de predominar el desig de la instrucció i l'amor a la cultura, i

⁴ Vegeu LEZCANO PASTOR, A. i ROSSELLÓ, M. C.: «Sociedades privadas mallorquinas del siglo XIX: introducción a su catalogación», *Butlletí de la Societat Arqueològica Luliana*, XXXIX (1983), pàg. 539-545.

⁵ Vegeu ARCHIDUQUE LUIS SALVADOR: *Las Baleares. Descritas por la palabra y el dibujo (DIE BALEAREN)*. José J. Olañeta, Editor, 1984. Tom I, pàg. 165. L'autor esmenta l'Ateneu Balear entre les set associacions que hi havia a Palma en aquella època i que tenien una gran influència en la difusió de la cultura.

⁶ Vegeu MAS i VIVES, Joan: «Josep Lluís Pons i Gallarza i el primer Ateneu Balear (1862-1873)», *Randa*, 25; pàg. 57-130.

⁷ Vegeu *Reglamento General del Ateneo Balear*. Palma, Impremta de P. J. Gelabert, 1862. Article 1, pàg. 3.

⁸ Gaspar Sancho, secretari de l'entitat, fa una descripció detallada de les temàtiques tractades durant els dos primers anys de funcionament de l'ateneu a l'acta de la sessió inaugural de l'Ateneu Balear de 19-X-1864, pàg. 8.

⁹ Vegeu RUÍZ SALVADOR, A.: *El Ateneo científico, literario y artístico de Madrid (1835-1885)*. Tamesis Books Limited. London 1971.

¹⁰ Són paraules del seu màxim representant durant uns anys, el president Antoni M. Sbert.

¹¹ Joan Mas, a l'*op. cit.*, assenyalava que a l'Ateneu hi participaven els grups més dinàmics del moment, i cadascun defensava els seus criteris, la qual cosa provocava tensions i crisis, l'estudi de les quals mostraria les idees que caracteritzaven la societat de l'època.

havia de donar cabuda a totes les escoles, tots els partits i totes les opinions, sempre dins un ambient de respecte, tolerància, harmonia i estimació entre els seus membres.¹² S'accepta, també, que tota qüestió política i moral duu, *per se*, el tractament diferenciat que neix de la ideologia dels distints partits polítics, i es consideren imprescindibles les societats, com l'Ateneu, que compten amb l'avantatge d'una total llibertat d'expressió, sempre i quan fos avalada per la prudència i saviesa dels socis.¹³

En definitiva, l'Ateneu Balear, durant els seus primers deu anys de vida, actuà com a institució mixta: com a acadèmia dedicada al foment de la instrucció i l'estudi; com a biblioteca, ja que comptava amb un departament de lectura, i als darrers anys va obrir un servei de préstec; com a sala de conferències, quan inicià les seves lliçons públiques; com a sala de concerts, quan es vol homenatjar qualcú important; com a entitat convocadora de concursos en els quals puguin participar persones alienes a l'entitat, sempre amb l'objectiu de resultar útil al país amb la difusió de coneixements de gran profit encaminats a la instrucció i moralització del poble.

2. Els homes de l'Ateneu Balear

Sobretot, repetim, l'Ateneu Balear era punt d'encontre per a tota persona amant de les ciències, la literatura i l'art. Fins i tot algun autor ha suggerit que als ateneus hi acudien els homes que, en un moment determinat, no acceptats dins els cercles polítics, volien fer sentir la veu. Es produïa una relació inversa, el partit que més representació adquiria dins el govern, manco en tenia al si de l'ateneu; allà agafava ànim l'oposició. Així ho manifesta Antonio Ruiz Salvador, fent referència a l'Ateneu de Madrid: «*A las minorias parlamentarias corresponden minorias ateneísticas, y viceversa. El que ya no puede hablar en el Congreso se desgañita en el Ateneo, y, del mismo modo, lo que no se les puede decir a los diputados se les dice a los ateneístas*».¹⁴

Els integrants de l'Ateneu Balear pertanyien, majoritàriament, a la classe intel·lectual burgesa, que es dedicava a diversos tipus de professions: metges, advocats, arquitectes, professors, catedràtics, enginyers, farmacèutics, batxillers... Molts aportaren els seus coneixements a la societat ateneïsta. D'aquests, un gran nombre havien fet els estudis a l'Institut Balear, primer centre d'educació secundària que funcionà a Espanya i que significà un avanç prou important en la formació dels joves de l'època, com molt adequadament ens destaca A. J. Colom.¹⁵

Podem esmentar-ne alguns dels que destacaren com a alumnes i, més tard, dins el primer període de l'Ateneu Balear, estigueren inscrits com a socis de la societat en qüestió: Alexandre Rosselló, Mateu Obrador, Tomàs Darder...

També, dins el decenni que comprèn l'estudi, alguns dels socis de l'Ateneu impartien classes al mateix Institut Balear, per exemple: Josep Lluís Pons i Gallarza, Francesc Riutort, Francesc Manuel de los Herreros, Francesc Barceló, Lluís Pou, Antoni

¹² Ambient que reflecteix Antoni M. Sbert a l'acta de la sessió inaugural de l'Ateneu Balear de 19-X-1864, pàg. 28.

¹³ *Ibidem*, pàg. 19.

¹⁴ Vegeu RUÍZ SALVADOR, Antonio, *op. cit.*, pàg. 11.

¹⁵ Vegeu COLOM, A. J.: «Educació i cultura a la Mallorca del segle XIX. L'Institut Balear», a Autors Diversos: *L'educació a Mallorca. Aproximació històrica*. E. Moll, 1977, pàg. 49.

Mestres, Joaquim Botia...¹⁶ Podem, sense estendre'ns, esmentar també Juan González Constant, Guillem Creus, Alexandre Lladó, Manuel Guasp, Leonard Estelrich, Emili Lladó, Gabriel Dalmau, Francesc Socias...,¹⁷ que en algun moment, dins el període assenyalat, impartiren algun tipus d'ensenyament a l'Institut Balear i que consten al llistat de socis de l'Ateneu dins aquest mateix període. Referint-se al tema, diu A. J. Colom: «Per altra banda, els seus catedràtics seran socis actius i col·laboradors eficients de les societats culturals (l'Ateneu, l'Acadèmia de Ciències i Lletres, etc.)».¹⁸

Uns altres, posteriorment, impartiren els ensenyaments a l'Escola Mercantil, institució que seguia les directrius de la Institució Lliure d'Ensenyament, per exemple: Alexandre Rosselló, Mateu Obrador, Lluís Castellà, Francesc Sancho, Jacint Feliu, Josep Socias... Són, tots ells, una representació del tipus d'home que freqüentava les sales de l'Ateneu, i de l'alt nivell intel·lectual que, indubtablement, devien abastar els seus debats. Evidentment, saber més sobre el treball de recerca que va donar a conèixer cadascun dels membres de la societat dins aquest període, la seva ascendència, el seus estudis, la seva professió, les seves activitats en aquell moment, seria riquíssim per poder entendre més el funcionament de l'entitat, ja que aquesta fou el que volgueren que fos la major part dels seus membres.

3. Temàtica educativa dins l'Ateneu Balear

Els homes il·lustrats de l'època estaven convençuts de la importància de l'educació per a la regeneració moral i econòmica del país. Les reformes educatives i la seva problemàtica, en general, interessaven tots els partits polítics, ja que, en definitiva, interessaven per millorar la vida col·lectiva d'una nació. Per tant, eren temes que sorgien sovint dins els cercles de debat. Pensem que ja ens arribaven notícies d'aplicació de reformes en les metodologies d'ensenyament a altres països d'Europa. Evidentment hi havia molt de què parlar, era un tema candent, que preocupava i que l'Ateneu no va tenir abandonat.

La secció primera¹⁹ era la que comptava amb un major nombre de socis i el ventall de temàtiques per tractar presentava una enorme varietat, per la qual cosa sorprèn, agradablement, que no s'oblidàs la temàtica educativa.

Parlaren sobre ensenyament públic;²⁰ es recolliren diferents opinions sobre quin podria ser el sistema educatiu més idoni per progressar vers el perfeccionament de la societat, dins un ordre i sense trasbalsos. Tenien assumit que la instrucció havia estat i era,

¹⁶ Tots ells esmentats a POMAR i FUSTER, J.: *Assaig històric sobre el desenvolupament de la Instrucció pública a Mallorca*. Govern Balear. Conselleria de Cultura, Educació i Esports, 1990, pàg. 183.

¹⁷ *Ibidem*, pàg. 187.

¹⁸ Vegeu COLOM, A. J., *op. cit.*, pàg. 49.

¹⁹ L'Ateneu va començar les seves activitats classificades segons quatre seccions: la primera, de ciències morals i polítiques; la segona, de ciències naturals i exactes i la seva aplicació a les arts; la tercera, de literatura i història, i la quarta, de belles arts; les mateixes, amb alguns retocs, amb què comptava l'Ateneu de Madrid.

²⁰ Tema exposat per J. L. Pons. Als debats posteriors hi participaren els senyors Arjona, Infante, Reus, Castellà, Palet, Riotord, Verniere, Socias D. Juan i Sbert, segons consta a l'acta de la sessió ordinària de l'Ateneu de 23-I-1864, pàg. 6-7.

en aquells moments, imprescindible, no sols per abastar els avenços materials, sinó, també, per la marxa política i administrativa de tot país.²¹

Basant-se en realitats, es proposaren investigar quins mitjans podria posar la societat per fer arribar a aquestes persones llibres «útils á la inteligencia y al sentimiento».²² Es parlava dels avantatges del sistema intuïtiu en l'ensenyament i de la importància del dibuix lineal en les escoles de primària.²³ El fet de debatre el sistema intuïtiu, màxima aportació de Pestalozzi a la pedagogia, evidencia que els homes de l'Ateneu Balear estaven al corrent dels últims discursos pedagògics que podien aportar renovació als ambients educatius de Mallorca, ja que, segons ens diu Bernat Sureda, la introducció de la metodologia i les teories educatives de Pestalozzi conforma l'aparició de l'educació contemporània.²⁴

Es parlava a més, sobre la necessitat de l'educació, el seu estat d'abandonament; sobre les institucions responsables de l'educació moral; sobre l'estat de la instrucció en la societat del moment; sobre la necessitat d'harmonitzar l'ensenyament públic amb el privat, de trobar la manera perquè ambdós sistemes poguessin coexistir; sobre la llibertat d'ensenyament, sense deixar de banda la inspecció del Govern com a guia... Utilitzaven dades oficials per demostrar que, malgrat tot, s'havien produït avenços. En certa manera eren optimistes.

L'educació de la dona i els mitjans de proveir d'instrucció les classes treballadores, varen ser, també, objecte d'interès per tractar en la primera secció.

Dins la secció segona, es va discutir l'estat de l'ensenyament agrícola. L'Ateneu fou sol·licitat, des del Govern de la província, per realitzar-ne un informe centrat a Mallorca. S'hi dedicaren amb extensió i el seu fruit fou una memòria detallada, en la redacció de la qual participaren els senyors Pere d'A. Peña, Basilio Canut i Mariano Conrado.²⁵

Serà a la memòria del curs 1865-66 on trobarem l'existència de *càtedres* a l'Ateneu Balear, erigides durant aquest mateix curs i en les quals s'impartiren *l·liçons públiques* (primera evidència de la seva obertura a l'exterior): de literatura, per J. L. Pons, president de l'entitat en aquell moment; de moral filosòfica, per Lluís Castellà, reconegut advocat; d'agricultura, per Lluís Pou, professor d'aquesta assignatura a l'Institut Balear; i de geologia, per Pau Bouvij, enginyer.

J. L. Pons i Gallarza fa elogioses manifestacions de la seva posada en marxa i mostra satisfacció pels resultats i la bona acollida que tingueren les l·liçons públiques dins la societat mallorquina. Es mostra convençut del desig de saber què guia els seus participants; participants que, com deixa entreveure, pel fet de pertànyer a una determinada classe social i de tenir un determinat nivell d'educació, havien accedit als estudis i es trobaven preparats per a les ciències i les arts.²⁶

²¹ Vegeu l'acta de la sessió inaugural de l'Ateneu Balear de 19-X-1864, pàg. 9.

²² *Ibidem*.

²³ Exposició que va realitzar Francesc Riutort (catedràtic de Pedagogia de l'Institut) i sobre la qual opinaren Castellà, Sbert i Pons, segons en tenim constància a l'acta de la sessió inaugural de l'Ateneu de 19-X-1864, pàg. 9.

²⁴ Vegeu SUREDA GARCÍA, B.: «Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica», *Historia de la educación*, núm. 4, Salamanca 1985, pàg. 35-62.

²⁵ Vegeu les actes de les sessions de l'Ateneu Balear de 23, 26 i 29 de setembre del 1862. La memòria redactada amb tal fi fou publicada completa posteriorment a la revista *La Dulzaina*, als números 25, 26, 27 i 28, d'abril de 1869.

²⁶ Vegeu l'acta de la sessió inaugural de l'Ateneu Balear de 5-XI-1866, pàg. 17.

Amb la inauguració de les lliçons públiques, l'Ateneu va iniciar una nova etapa, etapa d'una intensa projecció exterior que influí notablement en la minoració dels debats interns duts a terme pels socis mateixos.

En el segon any de funcionament, exposaren lliçons sobre la família, sobre psicologia, sobre ciències naturals i sobre les arts del dibuix, Lluís Castellà, Antoni Rosselló, Pau Bouvij i Joan O'Neille, respectivament.²⁷

Es detecta un interès creixent vers la consecució de l'extensió del saber; hi ha un procés, dins l'Ateneu, de socialització del saber; aquella empresa que, inicialment, tenia com a objectiu prioritari posar en contacte la classe intel·lectual mallorquina amb la finalitat d'enriquir-se mútuament, s'obre al poble, a les classes manco afavorides.²⁸ Les lliçons públiques passen a impartir-se setmanalment (dins el període 1968-69), i ho fan els senyors Pau Bouvij, sobre geologia; Joan O'Neille, sobre belles arts; Andrés Homar, sobre filosofia, i Francesc Civera, sobre pedagogia.²⁹

Joan Mas ens ajuda a acabar amb una referència als anys compresos entre el 1865 i 1868, que consideram com els més esplendorosos de l'Ateneu i, a més, durant els quals «s'accentuaren les característiques *docents* de l'Ateneu».³⁰ Afirmar, el mateix autor, que, amb l'establiment de les lliçons públiques, l'Ateneu demostra la seva resolució d'entrar en contacte amb la societat que l'envolta, i jutja com a molt importants aquestes activitats, ja que gaudiren d'una certa continuïtat.³¹ A partir d'aquests moments, l'Ateneu inicia el descens. Sebastià Font, Antoni Umbert i Antoni Armengol seran els últims responsables de dur a terme les darreres lliçons públiques, i aquestes tracten qüestions de caire educatiu: passat, present i futur de l'Educació, història de l'educació dels sordmuts, importància de l'escola espiritualista i comunisme. Podem concloure que, en els deu anys de vida d'aquest primer Ateneu Balear, l'educació ha estat un tema prou important per tractar-lo repetides vegades i des de diferents caires; és evident que d'aquest àmbit hi devia haver demanda.

4. L'Ateneu Balear i l'educació d'adults

Com s'ha esmentat abans, la convocatòria de concursos era una estratègia utilitzada a l'Ateneu Balear per tal de potenciar i estimular l'estudi i la investigació. Indubtablement, el fet de convocar un concurs per premiar la millor memòria sobre l'organització de les escoles d'adults és molt significatiu i ens dona a conèixer un poc més el tarannà de l'Ateneu Balear pel que fa a la temàtica educativa: en primer lloc, ens demostra que era

²⁷ Vegeu l'acta de la sessió inaugural de l'Ateneu Balear de 26-X-1867, pàg. 9.

²⁸ Al discurs de Josep Lluís Pons i Gallarza esmentat anteriorment s'hi descobreix la intenció a la qual es fa referència: «*Educad, instruid: decid á todos la verdad y decidse la entera: haced que llegue a los límites de cada una de las clases, que penetre en los círculos de todas las profesiones: sepa cada cual sus deberes y sus derechos: descubra un vasto horizonte de perfección en sus tareas en el cual puedan espaciarse su talento y su actividad hasta elevarse á más altas esferas: comprendan todos que las distinciones sociales deben ser el resultado del mérito personal y no la consecuencia del privilegio*», pàg. 17.

²⁹ Vegeu l'acta de la sessió inaugural de l'Ateneu Balear, d'octubre de 1868, pàg. 11.

³⁰ Vegeu MAS i VIVES, J., *op. cit.*

³¹ *Ibidem*.

una societat amb plena consciència de les necessitats educatives del moment en l'àmbit de l'educació de les persones adultes; en segon lloc, estava al dia —fins i tot s'hi avançava— de les inquietuds i demandes de la societat pel que fa a aquest àmbit educatiu, i, sense cap dubte, en coneixia la situació a la nostra illa; aspecte, aquest últim, evidenciat amb l'adjudicació del premi a la memòria que provà de plantejar-hi solucions efectives i eficaçes.

Ja s'ha vist, als apartats anteriors, que l'Ateneu Balear desenvolupa l'atenció educativa, en primer lloc, vers els seus propis associats i, gradualment, va obrint les portes amb activitats dirigides a persones alienes a la societat però que gaudeixen d'uns determinats coneixements que els permetran seguir les lliçons públiques, i, per últim, trobam reflectit el discurs ideològic que considera l'augment de la instrucció com a condició sense la qual no es pot dur a terme la transformació social cap a la democràcia. En definitiva, l'objectiu de l'Ateneu Balear, com el d'altres entitats de les mateixes característiques, era omplir el buit legal que hi havia dins l'àmbit de l'educació d'adults.

A Mallorca es produïren algunes iniciatives de formació d'adults anteriors a la implantació de la Llei Moyano, que ens perfila una preocupació pel tema. De fet, trobam reflectit al Butlletí Oficial Balear, de 14 de desembre del 1839, un model de reglament per a les escoles d'adults,³² i, en les mateixes dates, es troba constància, a Palma, de l'existència almanco d'una escola d'adults anterior a 1839.³³

Es pot dir que l'educació d'adults té suport legal des de 1838, malgrat que hi hagi referències en altres documents anteriors, i és a partir d'aquesta data quan trobam informació de la seva existència a Mallorca. No obstant aquestes experiències testimonials, podem dir, juntament amb Jean-Louis Guereña, que l'educació d'adults inicià l'enlairament a partir de 1860, quan el seu alumnat assolí el nombre de 30.000 persones.³⁴

Dins aquest període i en aquestes coordenades, centram el treball de Lluís Puig i Sevall,³⁵ que, en resposta a la crida feta per l'Ateneu Balear, va presentar una memòria sobre el «*Método de organizar en esta capital escuelas gratuitas para adultos, extensión que en ellas haya de darse á la enseñanza y medios para atraer concurrencia á las mismas y cubrir sus gastos con poco ó ningun gravámen de las rentas públicas*», que fou punt de referència posterior per a tots els que treballaren en l'educació d'adults. Memòria que fou

³² S'hi estableixen el tipus d'escoles per a adults, els continguts que s'hi han d'impartir, els textos que s'hi han d'utilitzar, les indicacions metodològiques (restricció dels mètodes a: individual, simultani i mutu), els horaris i distribució de classes, l'ordre i la disciplina, els premis i els càstigs, etc.

³³ L'evidència s'ha trobada en un ofici dirigit per l'Ajuntament de Palma a la Diputació Provincial, on s'exposa la necessitat de crear-ne una de nova, a causa de l'excessiva demanda (A Instrucció Pública 1839, núm. 63. Expedient d'I. Primària 1839-1842; AGCIM, lleg. II-706). A principis de 1840 aquesta nova escola es posarà en marxa i es té constància que el 1841 funciona dirigida pel prevere Nicolau Pons (Carta de Nicolau Pons al senyor President i Vocal de la Comissió d'Instrucció Primària de l'Ajuntament de Palma, signada el 12-III-1841. A I. Pública, 1835, núm. 3, pàg. 40-41. Lleg. 925. AMP).

³⁴ Vegeu GUEREÑA, J. L.: «Les écoles d'adultes en Espagne (1838-1873)», *Cuadernos de Historia contemporánea*, 12, 1990, pàg. 11-44.

³⁵ Notes biogràfiques: Lluís Puig i Sevall era director d'una escola pública de Barcelona, mestre normal, llicenciat en dret i membre de diverses societats científiques i literàries. Posteriorment a la publicació de la memòria, va publicar alguns manuals d'educació d'adults.

premiada, el 1865,³⁶ amb una medalla d'or i el títol de soci de mèrit de l'Ateneu, en el concurs convocat el 1864.³⁷

Evidentment, la convocatòria ja és, per si mateixa, significativa. És la mostra del tarannà que impregnava els homes de l'Ateneu Balear, els quals eren ben conscients de la necessitat d'engegar una reforma social, reforma que havia de passar per un canvi de mentalitat, per la millora de les condicions de vida de la població, pel desenvolupament cultural, científic i tècnic, per l'increment, en definitiva de la instrucció;³⁸ tot això, i més, implicava plantejar-se la situació de la classe treballadora i, consegüentment, l'educació d'adults. I això feren. El lema que inicià el treball de Puig i Sevall: «*El mayor bien que puede hacerse á la clase obrera, es emanciparla de su ignorancia*»³⁹ (ignorància que provoca una manca de producció econòmica i la privació dels mitjans per lluitar contra els principis conservadors), pot significar una presa de postura alineada amb el pensament liberal socialista. Hem de tenir en compte que aquest pensament s'havia desenvolupat en el socialisme utòpic, defensat a Mallorca per Jeroni Bibiloni i Llaneres. Aquest parlava ja de la formació del obrers a la seva obra *Cristianos Socialistas*, publicada el 1848.⁴⁰

Era lògic aquest plantejament, si tenim en compte que la característica socioeducativa cultural més significativa de l'Espanya del moment, i més que evident, la de Mallorca, era l'analfabetisme. Viñao ens diu que, més o manco, un 75 per cent de la població de deu anys o major, devers el 1850, no sabia llegir ni escriure.⁴¹

Per tant, és notori que la majoria de la població espanyola, i en concret la mallorquina, no estava en condicions de dirigir lliurement els seus destins. Calia un començament, i a aquest possiblement contribuí la memòria objecte de comentari. En aquesta hi ha una crida a la millora de la instrucció pública, i presenta les escoles d'adults com el complement necessari per a la instrucció primària, sense aquelles, aquesta no té efectivitat. Es lamenta l'autor de la manca d'aquest tipus d'escoles, de la falta de preocupació dels diferents governs per aquest tema i agraeix que l'Ateneu sí que hi mostri preocupació i hagi convocat el concurs al qual accedeix. Es lamenta, així mateix, del desolador panorama que mostren les escoles de l'època i de la mancança d'una metodologia específica.⁴²

Planteja que el tipus d'alumnat que concorre a aquestes escoles necessita una metodologia especial que faciliti la tasca, que aquesta impliqui utilitat i que es presenti com a engrescadora i atractiva, fet aquest últim que, segurament, provocaria un descens de l'absentisme i l'abandonament que en aquest nivell es produeix.

³⁶ Memòria que fou, posteriorment a l'adjudicació del premi, publicada a Barcelona per l'establiment tipogràfic de Jaime Jepús.

A l'esmentada publicació, Puig i Sevall va afegir un apèndix amb els aclariments pertinents, per tal que els temes tractats a la memòria presentada a l'Ateneu, poguessin ser aplicables a situacions diferents a les de la capital de les Balears.

³⁷ De la qual cosa hi ha constància a l'acta de la sessió inaugural de l'Ateneu Balear de 5-XI-1866.

³⁸ Vegeu SALVÁ, F.; SUREDA, J. (Coord.): *L'educació d'Adults a Palma: estat actual i propostes d'actuació*. Ed. UIB, Palma 1993, pàg. 58.

³⁹ Vegeu PUIG i SEVALL, L.: *Organización de las escuelas de adultos*, Establecimiento Tipográfico de Jaime Jepús, Barcelona 1865, pàg. 5.

⁴⁰ Vegeu SALVÁ, F. i altres, *op. cit.*, pàg. 55.

⁴¹ Vegeu VIÑAO FRAGO, A. «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica», *Historia de la educación*, núm. 3, 1984.

⁴² Vegeu PUIG i SEVALL, L., *op. cit.*, pàg. 9.

No hem de perdre de vista que, en aquesta època, l'educació d'adults complia també amb un objectiu moralitzador. Les transformacions socials provocades per l'evolució dels tipus de treball posaven en perill l'estabilitat social i, segons Tiana Ferrer, la instrucció era una eina de prevenció;⁴³ aquest mateix pensament es troba a l'obra de Puig i Sevall: «*En buen hora se procure que adquiera el joven artesano aquel conjunto de conocimientos que le son indispensables para dedicarse con provecho á su oficio; pero ¿no es mas importante que todo inculcarle los sentimientos de honradez, de trabajo y de economia que deben hacerle buen padre y buen ciudadano?*».⁴⁴ Puig i Sevall introdueix una nova metodologia, obre camins, l'eleva de categoria, sempre tenint present el tipus de societat en la qual s'havia d'implantar i la finalitat que amb aquesta es proposava.

Evidentment, la memòria objecte d'estudi va ser de gran utilitat per obrir els ulls a la realitat, i aquesta era que l'ensenyament de les persones adultes ha de seguir unes pautes diferents adaptades a les circumstàncies que viu el jove que ja s'ha iniciat en el rol professional, que és conscient de les seves mancances i que, cercant una resposta, acut a les escoles d'adults.

Puig i Sevall fa referència en la seva memòria a dos tipus d'educació d'adults, compensatòria i en alternança. Aquests plantejaments són avançats a la seva època. Malgrat tot, la situació a Mallorca no va millorar d'acord amb els desitjos de Lluís Puig i Sevall i, segurament, d'aquells que havien premiat la seva proposta.

Ens consta que a Palma, el 1869, hi havia vuit escoles públiques d'adults i, el 1875, només catorze.⁴⁵ Si recordam que el 1840 n'hi havia dues, ens podem fer una idea de la seva lenta evolució.

Una altra mostra que la situació es manté, encara anys després de la publicació de la memòria de Puig i Sevall, és la publicació, de la «*memoria que obtuvo el premio al Certamen pedagógico promovido por el profesorado de Granada*», presentada, el 1878, per Joan Benejam i Vives, professor d'instrucció primària. Hi trobam algunes semblances, gairebé diríem que exactituds, en relació amb la memòria premiada per l'Ateneu Balear. Crec que no ens equivocarem si asseguram que Benejam va tenir l'oportunitat de conèixer la publicació de Puig i Sevall i, fins i tot, que aquesta li va servir de guia.

Coneixent la trajectòria de Benejam, aquest fet no fa més que augmentar la importància i valoració de la memòria que, gràcies al concurs convocat per l'Ateneu Balear, va presentar Lluís Puig i Sevall i que, a més de ser premiada al seu moment, fou referent obligat per a tot aquell que desenvolupàs la seva tasca entorn de l'educació d'adults.

⁴³ Vegeu TIANA FERRER, A.: «La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo», *Revista de Educación*, núm. 294, 1991, pàg. 15.

⁴⁴ Vegeu PUIG i SEVALL, L., *op. cit.*, pàg. 10.

⁴⁵ Vegeu COLOM CAÑELLAS, A. J.: «La decepció de l'Estat liberal en vers l'educació: Mallorca i l'ensenyament primari després de "La Gloriosa"». Comunicació a les sisenes jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, 1984, pàg. 174-183.

**La formación del
profesorado y los
alumnos con
N.E.E.**

Joan J.
Muntaner Guasp

Educació i Cultura
(1997), 1:
73-87

La formación del profesorado y los alumnos con N.E.E.

1. Introducción

El sistema educativo está en un momento de cambio y de innovación, referida tanto a sus elementos particulares como al análisis global del mismo. Y un aspecto fundamental en este período de renovación es la formación del profesorado, como elemento esencial en todo proceso de transformación de la educación.

La actualización didáctica y científica del profesorado representa un factor determinante para alcanzar el objetivo de innovación en la escuela, nosotros vamos a analizar este tema tan complejo desde una triple perspectiva, que atendiendo a una variable histórica por su aparición en la escena educativa, señalamos a continuación:

- a. El programa de integración educativa.
- b. La reforma del sistema educativo. (Logse).
- c. Los nuevos planes de estudio en las universidades.

La aparición del programa de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria representa una variable que obliga al profesor a modificar tanto la organización de la escuela y del aula, como a efectuar alteraciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el motivo de adaptar estos elementos a las necesidades educativas de sus alumnos. La realización de estas adaptaciones deben ir acompañadas de programas de formación del profesor para no dejar en manos de la improvisación o de su voluntarismo la puesta en práctica de la integración escolar, pues este programa lleva implícita una innovación en todo el sistema educativo.

La implantación del nuevo sistema educativo viene a ratificar la necesidad de renovación de la escuela y plantea una nueva filosofía de la educación, ésta se traducirá en un nuevo modelo educativo, el cual redundará en un cambio en el papel del profesor en el marco de la escuela. Todo ello precisa de una formación del profesorado que permita su desarrollo profesional y personal, encaminado a la aplicación de los nuevos modos de enfocar la educación. El profesor tiene un papel clave de motor y de catalizador de todo el proceso de reforma, sin su colaboración no podrá llevarse a cabo ninguna innovación.

Un tercer factor, que incide en este complejo problema, es la aplicación de los nuevos planes de estudio en la formación inicial de los profesionales de la educación, en su más amplio significado. Estos planes de estudio deberán ofrecer una formación acorde con los nuevos planteamientos y con las exigencias actuales del proceso de enseñanza- aprendizaje, tanto en los aspectos relativos a la reforma del sistema educativo, como a aquellos más concretos relacionados con las necesidades educativas especiales.

Esta situación nos conduce a destacar el papel protagonista que tiene el profesor en la aplicación tanto de los principios del sistema educativo como de las particularidades del programa de integración. Esta relevancia nos hace ver la primacía, que en un orden de prioridades tiene la formación tanto inicial como permanente del profesorado, para abordar con éxito estos retos básicos para el futuro de la educación.

2. Análisis Contextual

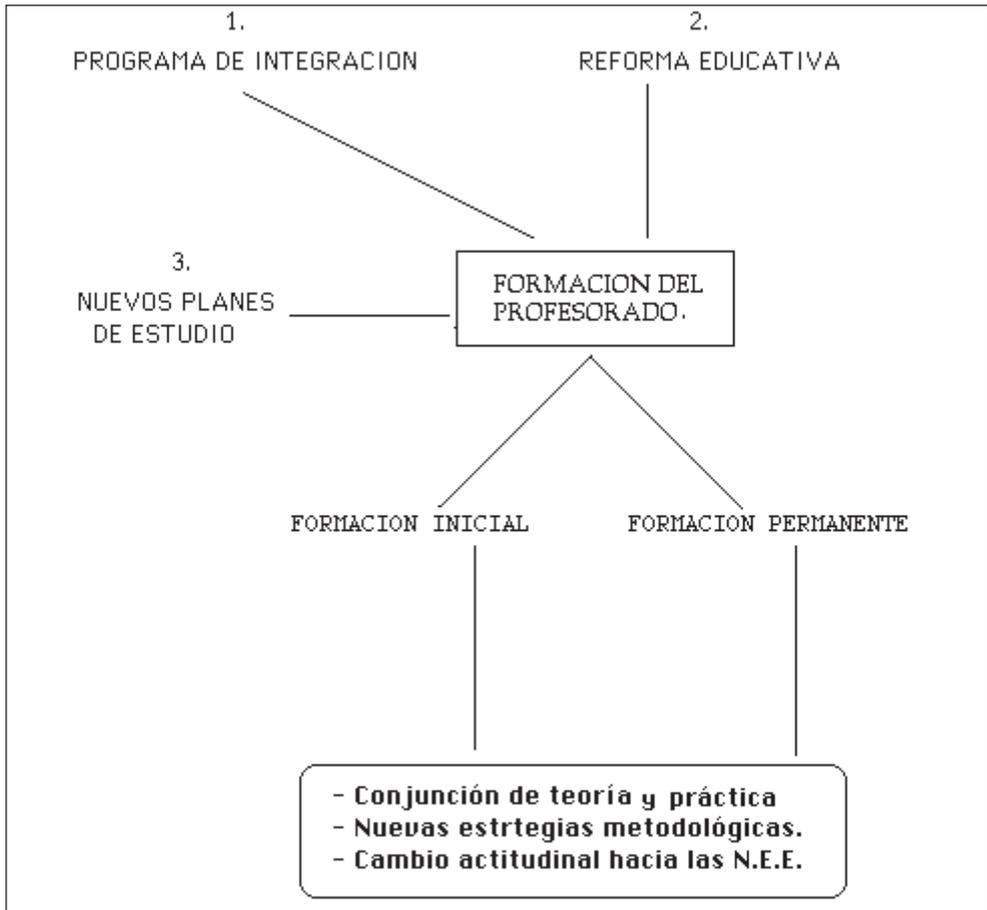
Los cambios en el sistema educativo se producen con una inusitada velocidad, lo cual obliga al profesorado a una continua renovación y adaptación. Desde nuestra perspectiva, tanto el programa de integración escolar como el nuevo sistema educativo conducen a unos planteamientos comunes en el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y la labor del profesor.

La integración escolar no puede llevarse a cabo de forma satisfactoria sin que se efectúe un proceso de innovación en todos los ámbitos de la escuela. Es más, creemos que con el modelo de escuela tradicional no puede realizarse con éxito la integración, pues son dos elementos anacrónicos en una misma realidad y ello sólo puede repercutir en un fracaso o en una mala experiencia del programa y en una creación de tensiones innecesarias en el escuela.

El sistema educativo actual aporta un contexto general coherente, en el cual puede desarrollarse satisfactoriamente el programa de integración. Se promueve una renovación global que permitirá una adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades específicas de cada uno de los alumnos, tal como apuntan los principios de normalización y de integración escolar.

La puesta en práctica de estos planteamientos precisa de unos planes de formación del profesorado que sean coherentes con los principios que presiden el modelo educativo que luego deberán aplicarse. Estos planes de formación han de dirigirse tanto en la modificación de los planes de estudio de los futuros profesionales, como a la necesidad de incidir sobre el colectivo que realiza ya su práctica docente, con el fin de adaptar sus posibilidades a las exigencias profesionales.

La formación del profesorado deben incidir no sólo en las necesidades de formación de los profesores a nivel individual, sino también en las propias escuelas en su conjunto, en un modelo que ofrezca una conjunción teórica y práctica que les capacite para planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica.



3. Bases para una formación del profesorado

La formación del profesorado está unida a los modelos de enseñanza y a las teorías curriculares que lo sustentan y explican, por ello deberán modificarse los modelos formativos para adecuarse a las demandas y a los planteamientos propios del sistema educativo, que se fundamenta en principios distintos de los dominantes en la enseñanza.

Cada programa de formación del profesorado se plantea de forma explícita o implícita un modelo de profesor, que se corresponde con uno de los cuatro paradigmas o modelos de formación del profesorado que nos describe Marcelo (1.989):

- a. El profesor como técnico, sustenta un modelo de formación basado en la competencia y en los resultados de su acción. Son planes basados en el «accountability».
- b. El profesor como persona, propone una formación de tipo humanista que destaca el carácter personal de la enseñanza. El punto central es la persona con todos sus condicionantes y posibilidades.
- c. El profesor como maestro, que concibe la enseñanza como un oficio y al profesor como una persona que domina la técnica y el arte de dicho oficio.

d. El profesor como sujeto reflexivo, que resuelve problemas. Este modelo implica al profesor en procesos de cuestionamiento y transformación de todos los aspectos de la enseñanza.

Las características de los programas de formación se corresponderán con alguno de los modelos citados y ello provocará una actuación determinada y una forma concreta de aplicar estos planes de formación. En este sentido, podemos esquematizar la formación del profesorado a partir de dos variables en un cuadro de doble entrada:

- La variable Temporal con dos valores: inicial y permanente.
- La variable modo con dos valores: individual o colectivo.

La mayoría de los planes de formación del profesorado han asumido que incidiendo sobre la formación individual de los profesores se terminará promoviendo el cambio y la mejora en los centros —escribe Echeita (1.988)—, se ha podido comprobar que su efecto es más bien escaso. Por otra parte, la demanda de formación en educación se reduce cada vez menos a problemas de tipo instrumental, para centrarse en la necesidad de formación colectiva a nivel del centro escolar, desde donde surgen las necesidades de formación en relación directa con la propia escuela. Se puede constatar una traslación de los objetivos centrados en un modelo de profesor como técnico hacia parámetros más próximos al profesor como sujeto reflexivo, miembro de una comunidad en la que existen unos problemas que deben resolverse entre todos. Se debe potenciar el trabajo cooperativo en los claustros —tanto en general como en relación con los cambios que deben llevarse a cabo en los centros para responder adecuadamente a las diferentes necesidades del alumnado—, dedicado al análisis, a la discusión, a la planificación y a la elaboración de materiales adecuados, no puede improvisarse y requiere actuaciones específicas de formación de los equipos docentes orientados a este fin (Giné, 1995;7).

En relación a la variable temporal, en la cual se integran estos principios relativos a la variable modo de formación, debemos distinguir dos momentos : por una parte, la formación inicial, previa a la realización de una práctica docente; por otra parte, la formación permanente dirigida a los profesionales en ejercicio.

3.1. La Formación Inicial

La formación de los futuros profesores debe conjuntar el conocimiento académico y didáctico con el conocimiento práctico. La práctica representará un papel central, el cual se concibe como un espacio curricular donde se pueda aprender y construir el propio pensamiento práctico del profesor en todas sus facetas.

La formación inicial del profesorado como institución cumple tres funciones, apunta Marcelo (1.989):

1. Formación y entrenamiento de los futuros profesores.
2. Control de la certificación o permiso para ejercer la profesión docente.
3. Agente de cambio del sistema educativo.

Este último aspecto, podemos relacionarlo con la planificación de los nuevos planes de estudio en los centros de formación inicial del profesorado. En este sentido, debemos aprovechar la oportunidad para adaptar estos planes de estudio a las demandas del sistema educativo, debemos aprovechar para romper con el dominio de las disciplinas, de los conocimientos academicistas y de la formación meramente teórica, para ofrecer unos estudios dirigidos a cambiar el modelo de maestro, donde se potencien los aspectos de reflexión, de formación didáctica, de aplicación de los conocimientos, de colaboración y de trabajo en equipo, con el fin de reformar los planteamientos educativos de los nuevos profesores.

Estas modificaciones deberán ir acompañadas de un cambio en la metodología de estas instituciones de formación para adaptarlas a los nuevos contenidos y a las nuevas formas de entender la labor del profesor.

3.2. La Formación Permanente

La aplicación de un proyecto de innovación —y la participación de alumnos con necesidades educativas especiales lo exige— requiere una adecuada preparación y formación del profesorado, no sólo en el ámbito de los futuros profesionales, sino también en relación a aquellos profesores en ejercicio, que deben recibir una información y una formación para alcanzar su puesta al día y adaptarse a las exigencias que las nuevas corrientes educativas conllevan. Paralelamente, no podemos olvidar que la labor docente debería ir siempre acompañada por una actitud de permanente indagación, de planteamiento de problemas y de búsqueda de sus soluciones.

La formación permanente dirige actualmente sus esfuerzos por unas líneas que abandonan el reciclaje como elemento básico del proceso formativo por su carácter puntual, individual y poco comprometido, y se dirigen hacia propuestas de perfeccionamiento vinculadas a la práctica, lo que nos lleva hacia la figura —afirma Pérez Serrano (1.990)— de un profesional comprometido en la resolución de los problemas que plantea la práctica cotidiana de la enseñanza y de los centros escolares.

La formación permanente presenta una característica peculiar, que en muchas ocasiones olvidamos, la cual marca una diferencia significativa con la formación inicial, nos referimos al hecho de que necesariamente las actividades de desarrollo profesional se dirigen a adultos, por ello será imprescindible aplicar los principios del aprendizaje adulto a estas actividades. Marcelo (1.989) nos explicita unos elementos básicos surgidos de los principios generales sobre el aprendizaje adulto, tales como:

- Continuidad, entendida en el sentido de que el perfeccionamiento se concibe como un proceso en desarrollo, no como actividades puntuales y asistemáticas.
- Potencia: los profesores han de percibir que el contenido al que nos referimos es relevante y puede ser aplicado a su situación práctica, y por tanto contribuye a la mejora de su enseñanza.
- Participación: los profesores deben participar en las fases de planificación de las actividades de desarrollo profesional, que repercutirá en una mayor implicación de estos en su desarrollo e implementación.
- Coherencia: se entiende la necesaria correspondencia que debe existir entre el contenido y las propuestas metodológicas empleadas en su desarrollo.

Todas estas variables, tanto las relativas a información como formación del profesor en activo, atendiendo a sus demandas de motivación e interés, como a las particularidades del aprendizaje adulto, la encontramos en la Investigación-Acción, que como señala Pérez Serrano (1.990;190) constituye una fórmula privilegiada de renovación pedagógica, de perfeccionamiento del profesorado, de innovación educativa y, sobre todo, un instrumento clave para alcanzar cotas más altas en la calidad de educación.

La Investigación-Acción ayuda a superar el binomio teoría-práctica en la formación permanente del profesorado, pues se centra en la propia escuela de donde surgen las cuestiones que provocan en el profesor una demanda y una búsqueda sistemática de la resolución de estos problemas; la propia práctica profesional se conecta con la necesidad de perfeccionamiento, de cambio y de innovación.

El problema surgido en la escuela y la intención de buscar fórmulas para su solución, sitúan al profesor ante la encrucijada de investigar sobre su propia práctica

profesional, tanto en la recopilación de información, como en la aplicación de nuevas estrategias de intervención encaminadas a mejorar su práctica cotidiana.

Este proceso de formación centrado en la escuela pretende motivar más al profesor en la labor de renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje al identificar las necesidades en su propia escuela y ello le dejará más dispuesto para realizar el esfuerzo que cualquier innovación o cambio supone.

En este sentido, destacar dos últimos aspectos claves apuntados por Pérez Serrano (1.990):

- a. La necesidad de colaboración y asociación entre formados y profesores, para asesorar y participar en los distintos grupos de trabajo en un esfuerzo común y compartido.
- b. La necesidad de dotar a los centros de los recursos suficientes, así como de potenciar la interacción entre los mismos profesores apoyando las iniciativas que contribuyan a la resolución de problemas.

4. La educación especial en la formación del profesorado

La implantación del programa de integración puede colocar a cualquier niño con necesidades educativas especiales en el aula de cualquier profesor, aunque éste no haya recibido ni en su formación inicial ni a lo largo de su práctica docente ningún tipo de formación en educación especial ni ninguna información en relación a los niños con necesidades educativas especiales. En estos momentos de puesta en marcha del proceso de integración —afirma López Melero (1.990)— la ausencia de unos profesionales que hagan frente a los problemas de la integración está produciendo una grave situación de inseguridad y de crisis. Esta angustia, que se crea en el profesor, creemos pone en peligro la aceptación y la plena implantación del proceso de integración en las escuelas. Una causa relevante, que provoca esta angustia, está representada por la falta de formación en educación especial, disciplina que hasta hace poco se marginaba y se reducía su interés sólo a unos pocos.

Otro aspecto muy importante para la aceptación el niño con necesidades educativas especiales y su total participación en la vida de la escuela ordinaria está en el cambio actitudinal, que debe producirse en el profesor. Tanto sus expectativas como su actitud abierta y positiva hacia estos sujetos determinaran dos contextos fundamentales en el proceso de integración:

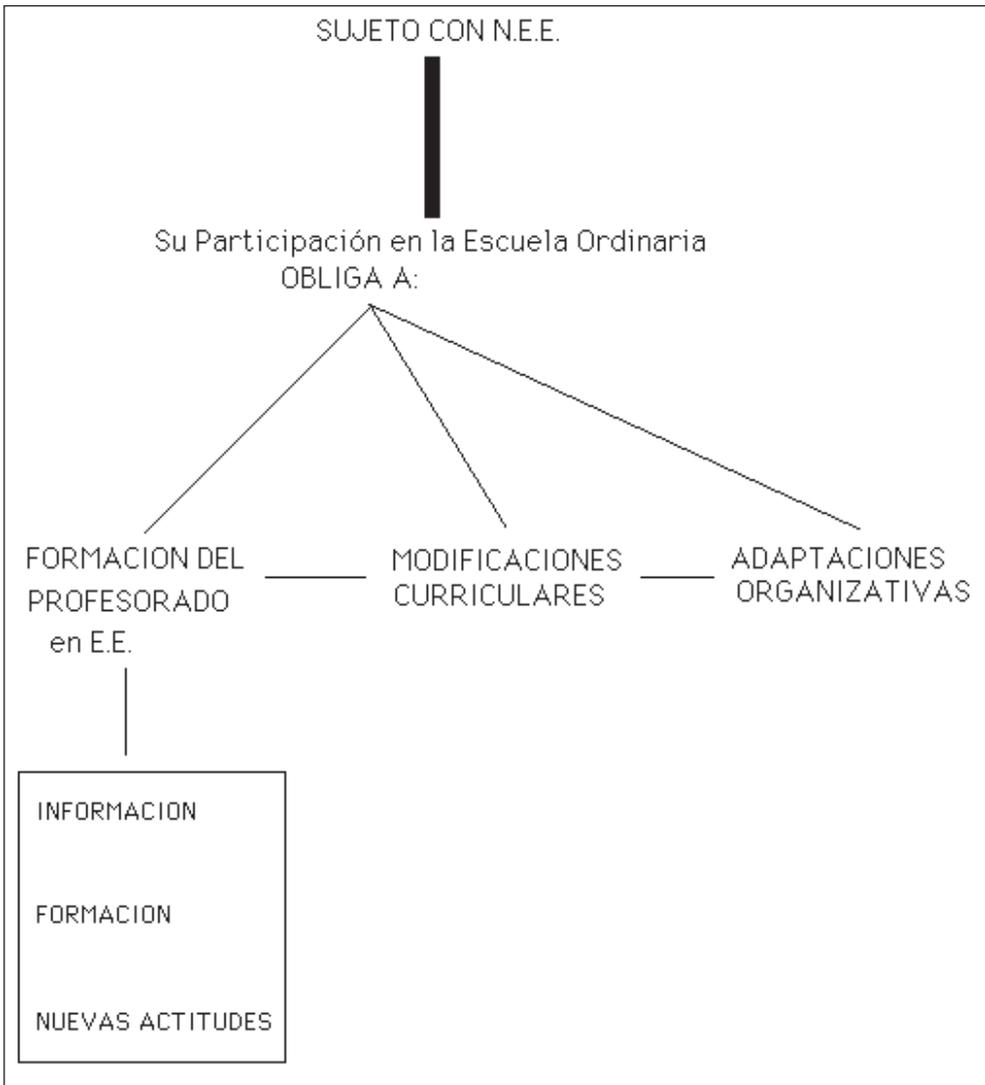
- Por una parte, incidirá en su aprendizaje y en su desarrollo tanto cognitivo como social y afectivo.
- Por otra parte, marcará la actitud y el tipo de relación que los demás niños tendrán con él. El profesor señala las pautas a seguir, que sus alumnos imitan y aplican en el trato ofrecido al niño con necesidades educativas especiales.

Este cambio de actitud en el profesorado es el mismo, que debe producirse en la sociedad en general para alcanzar la normalización en todos los campos de la vida del minusválido. Para modificar las actitudes de cualquier persona, uno de los principales elementos a tener en cuenta está en la información de que se dispone sobre el tema. Para el profesor, además será preciso demostrarle que la participación de estos niños en su clase y en su escuela puede ser provechosa para el conjunto y los cambios e innovaciones que ello conlleva repercutirán en beneficio del global de su labor profesional.

En esta línea, podemos señalar un tercer factor, que incide tanto en ratificar la necesidad de formación del profesorado ante el reto de la integración como en el cambio de

actitud necesario para atender en la escuela al niño con necesidades educativas especiales, se trata del necesario cambio que debe producirse tanto en la concepción general del curriculum como en la organización escolar del centro educativo y ello en el más amplio de los sentidos. La integración y la implantación del nuevo sistema educativo (o al revés) sólo alcanzarán su verdadero sentido si se produce una renovación general de la escuela.

La formación del profesorado encaminada a conseguir los objetivos señalados debe ofrecerse tanto en el período de preparación para desempeñar la función docente como a los profesionales en ejercicio; y en ambos casos, se comparten los principios referidos con anterioridad al tratar la formación del profesorado a nivel general.



Ahora bien, la formación en educación especial debería ofrecerse a todos los profesores —señala Hegarty (1.988; 188)— un conocimiento suficiente sobre las necesidades educativas especiales e información de base para conseguir un entendimiento

de las mismas y de sus implicaciones respecto de la enseñanza. También se precisan ciertas destrezas para advertir la necesidad de ayuda de los alumnos, saber como conseguirla y adoptar las estrategias docentes más apropiadas. Este conocimiento y las habilidades adquiridas a través del adiestramiento contribuirán al logro de actitudes positivas respecto de los alumnos con necesidades especiales en las clases ordinarias. La formación referida a esta disciplina debe tener presente tres facetas complementarias:

A. Debe ofrecer información y conocimiento relativo tanto a las características como a los tratamientos de los niños con necesidades especiales.

B. Esta información no debe ser un elemento aislado en la formación del profesorado, sino que debe participar del conjunto de materias y de procesamientos que se ofrecen para tal fin. Pues, la integración es un elemento más a tener en cuenta en la implantación del nuevo contexto escolar y de las actuales estrategias de intervención.

C. La formación relativa a la educación especial deberá vincularse a las características y a los problemas que cada escuela tenga en su práctica diaria, no puede analizarse la integración como un aspecto independiente del conjunto de la problemática que genera la escuela.

El proceso de integración conlleva la aparición en la escuela de nuevos profesionales que ofrecen aquellos servicios específicos requeridos para dar una respuesta educativa válida y coherente a las necesidades de todos los alumnos. Todos estos profesionales, que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela deben necesariamente estar involucrados en el proyecto docente del centro y formar parte activa del equipo docente que lo lleva a la práctica.

Se necesita, pues, una formación diferente en cada uno de estos profesionales, que van a cumplir funciones distintas en el engranaje global de la escuela. En el aspecto específico de la educación especial también deberán diferenciarse sus demandas de formación, que vamos a centrar en las referidas al profesor tutor y al profesor de apoyo a la integración, como puntales básicos en la aplicación del proceso de integración.

4.1. El Profesor Tutor

La labor a desempeñar por este profesional ocupa el papel central en el marco natural del aprendizaje que es el aula. Se convierte en el punto de referencia de todos los alumnos de su grupo, recogiendo y sistematizando la información de todos los que intervienen en el proceso educativo. El profesor-tutor es el núcleo que aglutina toda la acción educativa referida a cualquiera de sus alumnos; es el responsable de todos ellos, así como de la actividad educativa que con ellos se realiza.

La formación del profesor tutor en educación especial tiene una doble perspectiva a analizar:

1º. Los aspectos generales de formación relativos a la educación especial, especificados por los conocimientos y la información que se requiere para desarrollar su labor de forma coherente e integrada para con los niños con necesidades educativas especiales.

2º. Los aspectos diferenciales en relación a la formación inicial o permanente, que se contempla tanto en las formas como en las oportunidades o en las estrategias.

Los aspectos generales y comunes a todos los profesores tutores hacen referencia a la necesidad de recibir una formación que puede agruparse en cinco bloques básicos de contenidos en educación especial:

A. La conceptualización actual de la educación especial, que incluye aspectos relativos a asimilar conceptos como normalización, integración, necesidades

educativas especiales y sus implicaciones en el proyecto educativo global de la escuela.

B. Las características generales de los alumnos con déficits sensoriales, físicos o psíquicos, así como aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje, y sus implicaciones en el aprendizaje escolar.

C. Las estrategias de individualización didáctica y los modelos de intervención y tratamiento de las diferencias humanas tanto en alumnos con dificultades de aprendizaje como con minusvalías.

D. Los modelos de organización de centros escolares para atender a estos alumnos con necesidades especiales.

E. Introducir en todas las áreas curriculares o en las disciplinas propias del curriculum escolar aquellas modificaciones o estrategias específicas que facilitaran la asimilación de sus contenidos a los sujetos con necesidades especiales.

La introducción de estos contenidos en el curriculum de la formación inicial del profesorado viene apoyado y facilitado por la aparición de los nuevos planes de estudio para obtener el título de maestro en todas sus especialidades. Estos planes de estudio reconocen la imprescindible necesidad de formación en educación especial que tienen todos los futuros maestros, sea cual sea su especialidad o función docente, por ello contemplan al menos una materia troncal que cubre los contenidos mínimos referidos a esta materia.

Sin embargo, creemos muy importante que los distintos Consejos de Estudio de cada Universidad influyan sobre los contenidos de otras materias no directamente referidas a la educación especial, pero que deben incluir entre sus contenidos aspectos relacionados con la participación de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Es fundamental para la completa y fructífera implantación del proceso de integración que estos principios se apliquen con rotundidad. Hay muchos contenidos relacionados con la educación especial, que deben figurar en el curriculum inicial del profesor tutor enmarcados en otras materias no propias de educación especial, que siempre han aparecido en sus programas de formación.

En cuanto, a la formación permanente del profesor tutor, los contenidos relativos a la educación especial deben darse en una doble vertiente:

—Por una parte, la formación propiamente dicha de educación especial, que cubre los contenidos explicitados en los bloques A y B de los enunciados anteriormente, así como una parte de los correspondientes a los apartados C y D.

—Por otro lado, la formación relativa a cualquier materia relacionada con su labor docente, ya sea de carácter pedagógico-didáctico o psicológico, ya sea de carácter propiamente disciplinar (lenguaje, matemáticas, sociales, etc.) debe en la actualidad ofrecer unos apartados o impregnar todo su discurso relativos al tratamiento educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta segunda vertiente cubriría la parte de los bloques C y D, así como todos los contenidos mencionados en el bloque E.

Esta formación en educación especial se caracteriza por ser interdisciplinar y debe realizarse utilizando las mismas vías y los mismos procedimientos que cualquier otra actividad de formación programada, tanto por los Cep, como por los Ice, como por cualquier otro organismo dedicado de forma constante o esporádica a la formación del profesorado en ejercicio.

Ahora bien, creemos que la mejor forma de implicar al profesor en los aspectos de la integración y en su propia formación, serán aquellas actividades o planes de formación surgidos desde la propia escuela, aquellos que tengan en los problemas y dificultades cotidianas su origen y su desarrollo.

4.2. El Profesor de Apoyo

El primer especialista en educación especial que aparece en la escuela con el programa de integración es el profesor de apoyo, éste debe formar parte activa del equipo docente del centro y participar como miembro efectivo de claustros y reuniones de etapa y departamento. El profesor de apoyo debe cumplir una doble función:

a. Ofrecer su apoyo técnico al profesor-tutor en relación a los sujetos con necesidades educativas especiales de cada grupo, así como relativas a los problemas o dificultades que puedan surgir en cualquier alumno. Colaboración que puede especificarse, entre otros, en los siguientes puntos:

- Establecer la evaluación inicial de cada alumno.
- Determinar fines y objetivos en los ACI.
- Determinar formas de seguimiento y evaluación.
- Proporcionar material específico.
- Proporcionar técnicas y estrategias de intervención específicas.

b. Ayudar al sujeto con necesidades educativas especiales en su labor individual para alcanzar los objetivos marcados en las adaptaciones curriculares individualizadas. Esta segunda función exige una total coordinación con el profesor-tutor, tanto en los aspectos relacionados con la preparación de actividades y estrategias como en su puesta en práctica.

El profesor de apoyo debe realizar su función docente directa con los alumnos, siempre que sea posible, en el marco del grupo de trabajo en que éstos se encuentran, apoyando no sólo a este alumno sino a todos los miembros del grupo. No tiene una función de profesor particular —afirma Muntaner (1.991)— sino de apoyo a los alumnos del grupo-clase en el que se encuentra, siempre en coordinación con el profesor-tutor. Su labor debe enmarcarse en el contexto general de la actividad realizada, y sólo en casos extremos y muy puntuales puede sacar al alumno del grupo o equipo en el cual trabaja.

La formación del profesor de apoyo es la formación de un especialista en educación especial, tanto si la analizamos desde la perspectiva de la formación inicial como de la formación permanente, por ello los contenidos de su curriculum serán muy similares, variando solamente, en ambas situaciones, su forma de acceder a estos contenidos.

El profesor de apoyo recibirá una formación de tipo global referida a la educación especial en concreto, lo que le permitirá atender tanto la problemática propia de los alumnos con necesidades educativas especiales, como las demandas de colaboración y asesoramiento con todos los estamentos de la comunidad escolar, no olvidemos que es el único técnico en educación especial permanente en la escuela.

El curriculum dirigido a formar al profesor de apoyo constará, pues desde nuestra perspectiva de los bloques siguientes:

A. La conceptualización actual de la educación especial, que incluye dos apartados claves: por una parte, las disciplinas que delimitan el marco contextual de la educación especial, como psicología evolutiva, biopatología, psicopatología o sociaología de la deficiencia. Por otra parte, aquellas materias directamente relacionadas con los orígenes y fundamento actual de la educación especial, tanto las relativas a las actitudes como a los procedimientos y bases generales del programa de integración.

B. El estudio y análisis de las características de todas y cada una de las deficiencias, desde los sujetos con dificultades de aprendizaje hasta los superdotados, pasando por las psicosis y el autismo o por las deficiencias de origen social. Sería interesante que cada uno de estos apartados incluyese aspectos relativos a las implicaciones y

particularidades que cada una de estas patologías presenta en el aprendizaje escolar. Este bloque debería incluir materias relativas al diagnóstico psicopedagógico que puedan facilitar la identificación y prevención de los posibles problemas o dificultades de los alumnos en la escuela.

C. Los aspectos didácticos de la educación especial, tanto relativos al currículum, D.C.B. o Proyecto Educativo de Centro, como a las estrategias metodológicas a aplicar en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Un aspecto relevante de este bloque estaría representado por la programación de las adaptaciones curriculares en todos sus niveles, tanto relacionados con la infraestructura del centro, como en la programación de aula hasta llegar a las bases para elaborar los ACI pertinentes.

D. Los modelos organizativos de la escuela, que faciliten la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, tanto en relación con los aspectos materiales, como personales y formales. No convendría olvidar aquí los aspectos legislativos y de coordinación con otras instituciones ajenas a la escuela, como el Insero, la estimulación precoz, el ocio y tiempo libre o el mundo laboral.

E. Las técnicas y modelos de intervención más conocidos en el campo de la educación especial: desde la logopedia a la psicomotricidad, pasando por las técnicas de modificación de conducta o la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein, entre muchos otros posibles.

Debe introducirse, también, contenidos relativos al diseño y evaluación de programas en educación especial o aspectos relativos a la educación permanente de adultos, entre otros varios.

Un aspecto básico, que no puede olvidarse nunca, son las prácticas en educación especial. La formación del profesor de apoyo debe completarse, además del currículum de contenidos mencionado, con un período de prácticas directamente referidas a la educación de sujetos con necesidades educativas especiales bajo la supervisión de tutores especialistas en educación especial. Y ello, desde nuestro punto de vista, tanto en centros específicos como en el programa de integración escolar.

Este currículum puede aplicarse, con ligeras modificaciones puntuales, tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesor de apoyo, analicemos ahora que diferencias podemos hallar desde esta perspectiva:

— La formación inicial vuelve a estar condicionada por los nuevos planes de estudio, que delimitan el contexto y las oportunidades al respecto. En este sentido, se ha aprobado por el Consejo de Universidades un título de Maestro especialista en Educación Especial, que cubre la formación inicial para desempeñar esta labor de profesor de apoyo a la integración en centros ordinarios o de profesor tutor en centros específicos de educación especial.

— La formación permanente es un tema más complejo, puesto que no se trata de actualizar o de completar una formación ya existente en unos contenidos determinados —educación especial en este caso—, sino que hablamos de la formación de un profesor en ejercicio en un tema distinto del que le ha ocupado hasta el presente y sobre el cual tiene poca o ninguna información anterior. En esta línea, el MEC ha establecido convenios con distintas Universidades del Estado en su programa de formación del profesorado con el fin de organizar cursos de Especialización en Educación Especial para profesores en ejercicio sin formación en este campo, con la intención de formar nuevos profesores de apoyo.

Estos cursos, que combinan la teoría y la práctica, se aprovechan para introducir los nuevos planteamientos didácticos, pero presentan graves déficits pues participan de las características de un reciclaje, de tipo individual y situado fuera de contexto de la escuela. En esta perspectiva, debería buscarse una fórmula que combinase de forma idónea la necesidad de información y formación teórica de estos profesionales con la problemática y las demandas propias de su centro escolar.

5. Conclusiones

Cualquier cambio o innovación del sistema educativo debe contar para alcanzar su objetivo con la participación y la complicidad de los profesores. Esta complicidad solamente puede alcanzarse con el convencimiento real, por parte de éstos, de la necesidad del cambio, y ello sólo es posible si se les ofrece información y formación suficiente y coherente con su labor docente a desempeñar.

La formación del profesorado, ante el programa de integración y las modificaciones didácticas que incluye, tiene un gran reto a cumplir, además de ofrecer conocimientos nuevos, estrategias de intervención y técnicas mejor adaptadas y más idóneas para favorecer el aprendizaje de los alumnos, se requiere un cambio en las actitudes y en los valores que sustentan la actividad docente; una formación en nuevos y distintos parámetros en referencia a los hasta ahora dominantes, que debe reflejarse incluso en las perspectivas de los formadores, las cuales también deben adaptarse a las nuevas exigencias y a los nuevos modelos.

El programa de integración y sus implicaciones educativas se fundamentan en una nueva filosofía de la educación; parten de unos principios distintos y participan de una dinámica diferente del proceso educativo, en relación a lo que actualmente predomina. Implantar estas modificaciones exige un cambio en las actitudes y valores de los profesores para que comprendan y hagan suyos estos planteamientos. Para que el profesorado sea el elemento dinamizador de estos programas educativos se precisa inevitablemente de una formación en los modelos a implantar, que debe iniciarse y construirse a partir de una nueva actitud hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia el alumno como sujeto activo que aprende no como sujeto pasivo al que se enseña.

Estas actitudes se limitan a objetivos de tipo profesional y laboral, exigen una mayor amplitud al referirse a los sujetos minusválidos, pues —además de los aspectos docentes— ya enunciados debe abrirse a cuestiones de tipo personal y a valores generales del ser humano y de la sociedad en general.

Por último, referirnos que este cambio en las actitudes y valores de los profesores como semilla que provocará la innovación educativas no debe darse solamente en contenidos específicos, sino que debe impregnar todas las materias del curriculum de formación para alcanzar los objetivos propuestos. Exige, además, una mayor coordinación en los contenidos ofrecidos en cualquier programa de formación del profesorado ya sea en los planes de estudio de la formación inicial, ya sea en los programas de formación permanente.

Bibliografía

- BALBAS, M. J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*. P.P.U. Barcelona.
- ECHEITA, G. (1988): «Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre su formación permanente». En: *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*. C.N.R.E.E. Serie documentos nº 7. Madrid. Págs. 5-22.
- GINE, Cl. (1995): «Tendencias actuales y futuras en la educación especial: nuevos retos para los profesionales». *Aula*. nº 45. Barcelona. Págs. 5-9.
- HEGARTY, S. (1988): *Aprender juntos*. Morata. Madrid.
- LOPEZ MELERO, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Málaga.
- MARCELO, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- MUNTANER, J. J. (1991): «La integración como motor de innovación en la escuela». En: LOPEZ MELERO y GUERRERO: *Caminando hacia el Siglo XXI: la integración escolar*. Universidad de Málaga. Málaga. Págs. 199-210.
- PEREZ SERRANO, M^a. G. (1990): *Investigación-Acción*. Dykinson. Madrid.

**El desenvolupament
sociopersonal com a
contingut explícit del
currículum escolar al
llarg de l'ESO
mitjançant la
perspectiva de
Vigotski**

Immaculada
Sureda Garcia

Educació i Cultura
(1997), 1:
89-97

El desenvolupament sociopersonal com a contingut explícit del currículum escolar al llarg de l'ESO mitjançant la perspectiva de Vigotski

1. El desenvolupament sociopersonal com una tasca de l'educació

Des de la posició del currículum educatiu tradicional que identifica el desenvolupament sociopersonal¹ del subjecte amb l'adquisició de coneixements acumulats històricament i de valors i normes de conducta establerts, es fa difícil o impossible el tractament de les temàtiques relacionades amb el desenvolupament sociopersonal. Aquest enfocament disminueix l'atenció a la problemàtica sociopersonal del discurs educatiu quotidià i creà dos tipus de continguts escolars que no tenen el mateix pes: per una banda, els continguts declarats, explícits i propis de les relacions formals entre els participants en el procés d'ensenyament-aprenentatge; per altra banda, els continguts no declarats, que responen a interessos, preocupacions, conflictes personals i reals dels alumnes adolescents que actuen sobre els resultats acadèmics i la vida de l'aula, atesos de manera informal pels tutors i professors.

Una actuació complementària a aquesta intervenció difusa consistia a dipositar en assignatures de caire religiós o ètic la formació del desenvolupament sociopersonal dels alumnes. Un enfocament més tècnic però igualment segregador ha delegat l'atenció de les qüestions socioemocionals dels alumnes en els professionals de la psicologia i la psiquiatria, a qui s'encomana que es facin càrrec d'aquells adolescents «difícils», «inadaptats», com si el problema fos exclusiu del nin, i no es dona lloc a analitzar el context escolar o familiar com a possible font de la situació crítica sociopersonal del jove.

Des d'aquestes actuacions que pretenen atendre d'una manera totalment errònia el desenvolupament sociopersonal del jove, s'ha establert un progressiu distanciament entre currículum formal i formació d'actituds i conductes personals i socials entre els joves. Aquest resultat provoca que l'alumne no rebi formació per a la vida, sinó que sigui la dinàmica de la vida mateixa i de la societat la que empengui l'alumne. Aquesta mancança fa que el jove cerqui eines, habilitats, estratègies que li fan falta per al desenvolupament sociopersonal.

¹ Els continguts de l'àmbit sociopersonal són diversos, en primer lloc són tots aquells continguts de naturalesa social com educació per a la pau, drets humans, problemàtica mediambiental, solidaritat, autonomia moral, etc. En segon lloc, la selecció dels continguts psicossocials procedeix de les necessitats de formació de la pròpia personalitat en desenvolupament de l'ésser humà. Així doncs, de manera concreta, aquest article es restringeix a reiterar la importància d'introduir aquest segon bloc de continguts en el currículum ordinari de l'ensenyament secundari.

La necessitat que l'aprenentatge vagi per davant del desenvolupament és una idea clau en la teoria vigotskiana, una teoria que dóna els fonaments psicopedagògics necessaris i adients per entendre la necessitat que l'atenció al desenvolupament social i personal de l'alumne sigui un contingut explícit i expressat a l'ensenyament secundari. Aquest és un aspecte que duu a plantejar les principals aportacions de Vigotski al desenvolupament sociopersonal en el currículum escolar de secundària.

2. Les principals aportacions de Vigotski a l'educació

Lev Vigotski (1896-1934), psicòleg rus, ha fet importants aportacions a l'educació, no obstant això, en podríem destacar tres que, de manera especial, tenen interès en relació amb l'atenció al desenvolupament sociopersonal de l'alumne.

En primer lloc, si calgués resumir en una frase l'aportació de Vigotski pel que fa a la relació entre aprenentatge i desenvolupament, podríem dir que *«el buen aprendizaje es aquél que precede al desarrollo»* (Vigotsky, 1984, pàg. 139). El procés evolutiu aniria a remolc del procés d'aprenentatge, una idea que pretén recalcar la unitat dels dos processos, és a dir, l'aprenentatge es va convertint en desenvolupament.

En segon lloc, la teoria de Vigotski situa el concepte d'internalització com un terme clau. En paraules d'A. M. Leontiev: *«el proceso de interiorización no es la transferencia de una actividad externa a un plano de conciencia interno preexistente, es el proceso en el que se forma ese plano de conciencia»* (1981, pàg. 57).

El procés d'internalització implica, des d'un nivell intrapsicològic i intrapersonal, organitzar, donar sentit i significat a una informació rebuda des d'un nivell interpsicològic i interpersonal.

Vigotski deixa molt clar que aquest procés d'internalització implica instruir en una zona que permet posar en funcionament l'activitat del nin, la zona de desenvolupament pròxim.

En tercer lloc, Vigotski especifica que el punt central de la seva teoria del desenvolupament cognitiu és el constructe de zona de desenvolupament pròxim. La zona de desenvolupament pròxim es defineix com: *«la distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño, determinado por su capacidad independiente de solución de problemas y el nivel más alto de desarrollo potencial, determinado por su solución de problemas con la orientación de adultos o en colaboración con compañeros más capaces»*. (Vigotsky 1984, pàg. 133).

La zona de desenvolupament pròxim permet entendre la persona com un ésser únic que està en continu aprenentatge i transformació. El nivell de desenvolupament potencial descriu l'estat evolutiu en el moment present com un pronòstic sobre el futur pròxim d'aquell estat.

En la definició de Vigotski es parla de zona de desenvolupament pròxim, no obstant això, aquest autor també utilitza el terme zona de desenvolupament potencial amb un significat semblant. D'acord amb P. Castellví (1994), la diferència que hi ha entre un terme i l'altre respon a connotacions de caràcter intern o caràcter extern. Sembla que el terme potencial està més centrat en el subjecte psicològic, en els processos mentals, per tant, en els aspectes interns, en canvi, el terme pròxim està més centrat en l'activitat social, en els processos d'instrucció, i per tant, en els aspectes externs. El que interessa Vigotski és trobar un instrument que permeti la comprensió i la interiorització en els dos nivells simultàniament. Vigotski vol estudiar tant els aspectes intrapsíquics com els aspectes

intersíquics: tant la capacitat de creixement intern com les habilitats per actuar en el context social davant qualsevol situació.

Així doncs, les idees de Vigotski i el seu constructe de zona de desenvolupament pròxim, relacionats amb la necessitat que al llarg de l'educació secundària es plantegi seriosament el desenvolupament sociopersonal de l'adolescent com un contingut explícit més del currículum escolar, fan destacar els aspectes següents:

Per una banda, el context escolar possibilita un marc social de noves interaccions constants i continus processos d'imitació² per al jove, tant entre iguals com entre adults, que faciliten l'activitat externa, i per tant, la interiorització de processos psicològics superiors que permeten d'assumir estratègies d'autocontrol, autoestima, comprensió i habilitats socials, estil atribucional que farà millorar el desenvolupament sociopersonal de l'alumne.

Per altra banda, i d'acord amb la teoria de Vigotski que concep l'aprenentatge com el motor del desenvolupament, l'educació secundària assumeix els objectius de desenvolupament sociopersonal si aquests són planificats, treballats i avaluats. És a dir, si l'aprenentatge que el jove duu a terme en la dimensió sociopersonal implica que s'ensenyin uns continguts, estratègies i habilitats que actuen com a «bastimentades»³ i faciliten d'arribar a la zona de desenvolupament potencial sociopersonal, i no és conseqüència de l'atzar.

A causa de la funció que Vigotski atribueix a l'aprenentatge, els processos educatius adquireixen especial importància i es presenten com la «*facilitación externa de mediadores para su internalización.*» (Pozo, J. L., 1993, pàg. 198). D'aquesta afirmació es dedueix que la labor dels educadors ha de ser potenciar les accions que ajudin l'adolescent a disposar d'eines i habilitats per a la construcció de la seva identitat.

Per això no qualsevol context social o agent educatiu facilita el desenvolupament sociopersonal, sinó només aquella educació secundària que assumeix d'instruir dins l'àmbit del desenvolupament sociopersonal, manifestant, d'acord amb Vigotski, que l'aprenentatge s'ha de avançar al simple desenvolupament sociopersonal fruit de l'atzar.

L'aprenentatge cooperatiu representa actualment una estratègia per introduir els objectius educatius de caràcter sociopersonal dins el currículum ordinari.

M. J. Díaz-Aguado (1996) afirma que l'aprenentatge cooperatiu com a activitat normal d'aula permet que l'alumne millori el seu repertori de conductes socials (conductes de demanar, proporcionar ajuda, exposar els dubtes...) i el seu estat personal o psicològic (major autoestima, sentiment d'autoeficàcia, font de motivació). L'aprenentatge cooperatiu entre companys representa una oportunitat educativa per afavorir l'atenció individualitzada a cada alumne en funció de les seves necessitats. La psicologia de l'activitat⁴ afirma que el

² La teoria de Vigotski planteja el paper que la imitació fa en l'aprenentatge com una important font d'assimilació de noves destreses i habilitats del jove. Per això aquest autor potencia el treball en grup com una gran font d'aprenentatge.

³ La tesi de l'aprenentatge mediat en Vigotski considera l'acció educativa com un procés de «bastimentada-desbastimentada», procés que té dos trets fonamentals: en primer lloc, l'agent cultural defineix la tasca d'aprenentatge com quelcom per damunt la zona de desenvolupament real del subjecte, de manera que la situació d'interacció sigui pertorbadora, desequilibradora, reptadora; i en segon lloc, que la acció per part de l'agent cultural ha de ser inversament proporcional al nivell de competència real mostrada pel subjecte, és a dir, que l'ajuda en la mediació o bastimentada serà major com menor competència presenti el subjecte, i es procedirà a una desbastimentada progressiva en la mesura en què la competència augmenti.

⁴ Vigotski considera necessari partir d'una unitat d'anàlisi diferent a la clàssica associació E-R. Per això aquest autor parteix del concepte d'activitat com a motor de la humanització, és una psicologia fonamentada en l'activitat de la persona. La persona no es limita a respondre als estímuls, sinó que hi actua i els transforma.

que un nin fa amb l'ajuda d'un company de nivell superior està dins el seu nivell de desenvolupament potencial i afavoreix el seu funcionament autònom en un futur pròxim. D'acord amb això, a l'apartat següent es plantejaran les interrelacions entre la zona de desenvolupament pròxim i l'aprenentatge cooperatiu.

3. La zona de desenvolupament pròxim i l'aprenentatge cooperatiu

La zona de desenvolupament pròxim es troba a la base teòrica per a la comprensió d'un aprenentatge cooperatiu. Cada un dels elements de l'aprenentatge cooperatiu es pot revisar en funció de la teoria general sociogenètica⁵ i la zona de desenvolupament pròxim de Vigotski.

Relació entre els conceptes d'aprenentatge cooperatiu i els constructes de la teoria sociocognitiva de Vigotski (Doolittle, P. E., 1995)

| Concepte d'aprenentatge cooperatiu | Constructe sociogenètic vigotskià |
|------------------------------------|--|
| Interdependència positiva | Desenvolupament interdependent |
| Interacció cara a cara | Mediació social |
| Responsabilitat individual | Desenvolupament individual |
| Grup d'autoavaluació | Creixement i desenvolupament monitoritzat |
| Habilitats socials en petit grup | Cultura fonamentada en signes i instruments de comunicació |

L'aprenentatge cooperatiu és una forma de petit grup d'instrucció on els alumnes treballen conjuntament per resoldre un problema. Diferents autors (Johnson, D. W. [et al.] 1984, Sharan, S. 1990, Rottier, J. [et al.] 1991, Ormrod, J. E. 1995) coincideixen a descriure l'aprenentatge cooperatiu en funció de cinc components: interdependència positiva, interacció cara a cara, responsabilitat individual, autoavaluació del grup i habilitats interpersonals dins un petit grup.

El primer element de l'aprenentatge cooperatiu, interdependència positiva, s'aconsegueix quan cada un dels membres del petit grup comprèn i valora la necessitat de cooperació en grup en els guanys personals motivant la tasca conjunta dels membres del grup. El constructe d'interdependència és un concepte present a la teoria sociocognitiva de Vigotski. La teoria de Vigotski presenta el desenvolupament del nin com a dependent de les interaccions amb altres nins i adults. Aquesta idea planteja que cada membre de la societat és dependent d'altres membres de la societat que li proporcionen els recursos necessaris per arribar a la zona de desenvolupament pròxim de Vigotski.

⁵ D'acord amb P. Castellví (1994), Vigotski adopta una perspectiva dialèctica o genètica buscant l'explicació del desenvolupament individual en la història de cada persona en funció de l'activitat mediada, interacció social i conducta intencional o voluntària que té l'individu, així com en les condicions socioculturals que presenta el context.

El segon element de l'aprenentatge cooperatiu, interacció cara a cara, treballa conjuntament amb la interdependència positiva. D'acord amb D. W. Johnson [et al.] (1984), la interacció cara a cara es caracteritza per l'ajuda i assistència que els alumnes ofereixen als companys, la reducció d'estrès i ansietat sobre la tasca que realitzen (Sharan, S. 1990, pàg. 30-31) i l'augment de motivació en funció del mutu benefici dels participants, entre altres aspectes. La interacció cara a cara és interpretada per la zona de desenvolupament pròxim com una mediació social necessària perquè el nin assimili coneixements, signes, instruments... propis d'una cultura particular.

La responsabilitat individual, tercer element de l'aprenentatge cooperatiu, implica que cada alumne ha de donar material rellevant i suport al grup. A la teoria de Vigotski, la responsabilitat individual es refereix al fet que cada un dels membres del grup és responsable de desenvolupar la seva zona de desenvolupament pròxim. D'acord amb aquest autor, l'essència de la instrucció és proporcionar el suport necessari perquè cada alumne progressi dins la seva zona pròxima.

El quart element per dur a terme un aprenentatge cooperatiu és l'autoavaluació del propi grup. La finalitat de l'autoavaluació de grup és aclarir i establir la productivitat de tots els membres del grup, podent rectificar, millorar o canviar la seva actuació en funció de guanys més positius. Vigotski situa la monitorització de l'ensenyament com el mitjà necessari perquè el grup cooperatiu continuï el seu treball amb èxit i l'individu sigui autoavaluat i reorientat dins la seva zona de desenvolupament pròxim.

Finalment, el cinquè element bàsic de l'aprenentatge cooperatiu requereix que els alumnes tinguin habilitats socials dins el petit grup, com ara resoldre conflictes de grup, establir una conversació bona en funció dels objectius, exposar les pròpies idees i fer una crítica constructiva. Segons Vigotski, la interacció social està mediada i orientada pels «signes»⁶ i «instruments» culturals. Els «signes», llenguatge, i els «instruments» socials són les habilitats i estratègies necessàries perquè el nin pugui interaccionar amb la societat o l'entorn proper. Així doncs, tant l'aprenentatge cooperatiu com la teoria sociocognitiva de Vigotski consideren que l'alumne ha d'adquirir un repertori d'habilitats socials, instruments i signes per interaccionar amb el medi, encara que les dues perspectives consideren que aquest criteri és insuficient per al desenvolupament i creixement humà.

En resum, i d'acord amb els pressupòsits de la teoria de Vigotski i l'aprenentatge cooperatiu, l'objectiu d'atendre el desenvolupament sociopersonal de l'alumne dins el context escolar de secundària no és limitar-se a mostrar en els alumnes un repertori d'habilitats socials com instruments d'interacció, sinó també formar els signes autoconceptuals de l'alumne d'una manera positiva, que dóna suport, responsable i constructivament crítica, i assegurar, d'aquesta manera, que el llenguatge que l'alumne utilitzi per descriure's a si mateix configuri un autoconcepte realista i una autoestima positiva.

⁶ Vigotski (1978) diferencia entre el concepte signe i el concepte instrument a la citació següent: «*a most essential difference between sign and tool, and the basis for the real divergence of the two lines, is the different ways that they orient human behavior. The tools function is to serve as the conductor of human influence on the object of activity, it is externally oriented, it must lead to change in object... The sign, on the other hand, change nothing in the object of a psychological operation. It is a mean of internal activity aimed at mastering oneself, the sign is internally oriented*» (pàg. 55).

4. Continguts psicossocials en el currículum de l'ESO

D'acord amb el que s'ha dit fins aquí, entenem que el desenvolupament sociopersonal és una dimensió bàsica de la construcció de la personalitat individual que no es confon amb els continguts disciplinaris tradicionals ni és un contingut restringit a una etapa educativa privilegiada del desenvolupament. Els continguts sociopersonals, impartits en els diferents nivells de l'educació secundària obligatòria, són objecte d'una planificació i avaluació específica a partir de la concreció de bases psicopedagògiques que argumenten que s'ensenyin en el context escolar o que s'exposin aprenentatges i tècniques cooperatives que permeten potenciar i assegurar l'aplicació d'aquests continguts en el currículum escolar.

No obstant l'obligatorietat d'acceptar que el desenvolupament social i personal de l'alumne és un dels objectius de l'educació secundària obligatòria i que, per tant, necessita una intervenció sistemàtica i interdisciplinària tant a partir d'aprenentatges que tinguin com a objectius aquest desenvolupament com mitjançant programes específics que prioritzin el coneixement de si mateix (*self-concept*), tan sols pot partir d'una disposició legal que així ho garanteixi.

De forma concreta, la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació del sistema educatiu, estableix, entre altres, com a objectius generals i finalitats de l'educació secundària obligatòria (en estricta continuïtat i coherència amb l'educació primària), els àmbits següents:

- En primer lloc, l'aprofundiment en la independència de criteri i l'autonomia d'acció en el medi. La construcció de la pròpia identitat, l'acceptació del propi cos (que en aquesta etapa evolutiva experimenta importants canvis físics) i la consolidació d'un autoconcepte positiu amb un nivell acceptable d'autoestima. Uns aspectes que no sempre resulten fàcils d'adquirir al llarg de l'etapa adolescent.
- En segon lloc, el guany d'un equilibri afectiu i social a partir de la imatge ajustada i positiva de si mateix.

Així, en acabar l'etapa, com a resultat dels processos d'aprenentatge i d'intervenció orientadora, els alumnes i les alumnes hauran desenvolupat, entre altres, la capacitat de:

«Formarse una imagen equilibrada y ajustada de sí mismo, de sus características, posibilidades y limitaciones, habiendo desarrollado un nivel de autoestima que les permita encauzar de forma equilibrada una actividad (laboral, de ocio, afectiva, etc.) y construir su propio bienestar. Todo esto hace referencia al objetivo general que la Ley Orgánica General del Sistema Educativo ha denominado “capacidad de equilibrio personal y afectivo” en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en interrelación con otras capacidades cognitivas o intelectuales, motrices, de actuación y de inserción, ya que las capacidades no se desarrollan de forma aislada sino apoyándose unas en otras» (Martínez Clares, P. 1992, pàg. 187).

Conclusions

El desenvolupament sociopersonal és una dimensió bàsica de la construcció de la personalitat que no es confon amb els continguts disciplinaris tradicionals ni amb el contingut restringit a una etapa educativa concreta del desenvolupament de l'alumne d'educació obligatòria. La dimensió sociopersonal de l'alumne ha de ser reconeguda, a nivell d'acord general i normativa legal, com una dimensió central de la cultura escolar,

assumida en tots els nivells del disseny i concreció del currículum. Aquest és un argument sustentat pel pressupòsit psicopedagògic de la teoria sociocognitiva de Vigotski i les estratègies formals i efectives de l'aprenentatge cooperatiu.

Així doncs, des de les idees de Vigotski es reafirma la necessitat que els continguts sociopersonals siguin planificats, treballats i avaluats en l'educació formal potenciant que l'alumne arribi a una zona de desenvolupament pròxim amb l'ajuda del mediador, mentre que l'aprenentatge cooperatiu, fonamentat en la base teòrica sociocognitiva de Vigotski, reproduïx un petit sistema social que facilita l'adquisició, assimilació, pràctica i correcció de determinades actituds i conductes que permeten el desenvolupament sociopersonal positiu de l'alumne d'educació secundària obligatòria.

Bibliografia

- AZNAR, P. [et al.] (1992): *Constructivismo y educación*. Tirant lo Blanch. Valencia.
- BORREGO, C. (1992): *Currículum y desarrollo socio-personal*. Alfar. Sevilla.
- CASTELLVÍ, P. (1994): *Teorías i models. Introducció a la psicologia evolutiva i educativa*. Biblioteca Universitària. Barcelona.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Pirámide. Madrid.
- DOOLITTLE, P. E. (1995): «Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development». Treball presentat a la *Lilly National Conference on Excellence in College Teaching*. Columbia, 2-4 de juny.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. [et al.] (1984): *Circles of learning*. Alexandria, V. A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- LEONTIEV, A. M. (1981): *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Progreso. Moscú.
- MARTÍNEZ CLARES, P. (1992): «El desarrollo personal y social: el autoconcepto». *Anales de Pedagogía*, 10, 185-220.
- MEC (1990b): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid.
- ORMROD, J. E. (1995): *Educational psychology: principles and applications*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- PEREZ GÓMEZ, P.; ALMAZAR, J. (1988): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Paideia. Madrid.
- POZO, J. I. (1993): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- ROTTIER, J.; OGAN, B. J. (1991): *Cooperative learning in middle-levels schools*. National Education Association. Washington DC.
- SHARAN, S. (1990): *Cooperative learning: theory and research*. Praeger. New York.
- VIGOTSKY, L. S. (1977, 1981): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.
- VIGOTSKY, L. S. (1984): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- YUS, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Anaya. Madrid.



Universitat de les Illes Balears