

Revista Mallorquina de **Pedagogia**

i cultura

educació

Universitat de les Illes Balears

21

Educació i Cultura

Revista Mallorquina de Pedagogia

21

Palma, 2010

Universitat de les Illes Balears
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques

Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia, núm. 21. 2010
Revista del Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears

Director i fundador: Antoni J. Colom Cañellas

Consell de Redacció: Patricia Ávila Muñoz (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa ILCE y Universidad Autónoma de Mexico, México), Anita Gramigna (Universidad de Ferrara, Italia), Eduardo Rigo Carratala (Universitat de les Illes Balears), Jaume Sarramona Lòpez (Universitat Autònoma de Barcelona), Bernat Sureda Garcia (Universitat de les Illes Balears)

Consell Assessor

Arturo Aguilar Santacruz (Universidad de Guadalajara, México), Lluís Ballester Brage (Universitat de les Illes Balears), Ernersto Candeias Martins (Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal), Anton Costa Rico (Universidad de Santiago de Compostela)

Elena Febres Cordero (Universidad Andrés Bello, Venezuela)

José M. Fernández Soria (Universitat de València)

M^a del Carmen Orte Socias (Universitat de les Illes Balears)

Martí March Cerdà (Universitat de les Illes Balears)

Luciana Neri Martins (Universidade de Feevale, Brasil)

Joan J. Muntaner Guasp (Universitat de les Illes Balears)

Petra Pérez Alonso-Geta (Universitat de València)

Teófilo Rodríguez Neira (Universidad de Oviedo)

Jesús Salinas Ibáñez (Universitat de les Illes Balears)

José Manuel Touriñán López (Universidad de Santiago de Compostela)

Gonzalo Vázquez Gómez (Universidad Complutense de Madrid)

Col·laboracions, intercanvi, llibres per a recensions (dos exemplars): Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

© del text: els autors/es, 2010

© de l'edició: Universitat de les Illes Balears, 2010. Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari.

Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)

<http://edicions.uib.es>

Impressió: Xisco Arts Gràfiques

ISSN: 0212-3169

DL: PM 523-1982

No es permet la reproducció total o parcial d'aquest llibre ni de la coberta, ni el recull en un sistema informàtic, ni la transmissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, ja sigui electrònic, mecànic, per fotocòpia, per registre o per altres mètodes, sense el permís dels titulars del *copyright*.

Sumari

Editorial	7
La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada	9
José M. Touriñán López	
La pedagogia com a comprensió hermenèutica en Eduard Spranger	41
Joan C. Rincón Verdera	
La renovació educativa a <i>El magisterio balear</i> en temps de la Segona República	61
Antoni J. Colom Cañellas	
La formació dels majors i les noves tecnologies	81
Liberto Macias González y Carmen Orte Socias	
Estudio de la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico	97
vs. la influencia del rendimiento académico en los niveles de ansiedad y estrés	
Gloria Grases Colom y Eduardo Rigo Carratalá	
La evaluación del profesorado, un indicador de calidad.....	117
Andrés Nadal Cristobal	
Motivation for teaching career.....	133
Georgeta Panisoara, Renata Ochoa, Cardinal A. Hlond Upper, Ion Ovidiu Panisoara i Luis Ochoa Siguencio	
Bases generals per a una didàctica del disseny	147
M ^a del Pilar Rovira Serrano	
Gêneros textuais: uma proposta de aplicação metodológica interdisciplinar nos cursos de inglês para fins específicos.....	161
Niely Figueiredo Maciel	
Reflexiones acerca de la materia de educación física en la escuela inclusiva: la etapa de la ESO	173
Jaime Cantallops Ramón, Francesc X. Ponseti Verdaguer, Pere Palou Sampol, Pere A. Borràs Rotger, y Josep Vidal Conti	
Normes de publicació	187

Editorial

Després de vint números al carrer, *Educació i Cultura* vol estrenar una nova etapa centrada fonamentalment a assumir un repte de qualitat que a poc a poc l'aproximi al que avui en dia es considera una publicació de referència.

Ja en els darrer anys, havíem inclòs alguna millora en aquest sentit, com els resums en anglès i l'altra llengua oficial (castellà o català) i també en casos extraordinaris havíem obert les seves pàgines a autors d'altres indrets. Per tant, a partir d'ara, el nostre objectiu serà aprofundir i millorar en aquest sentit; és a dir, treure a la llum una revista formalment correcta segons els estàndards internacionals i fer possible una col·laboració prou significativa de professors i investigadors tant d'Espanya com de l'estranger. De tot això, aquest nou número vol reflectir d'alguna manera els nostres propòsits.

El que per ara no podem canviar és el seu sentit de miscel·lània, car, per ara, l'especialització no entra dins els nostres plans, a causa, fonamentalment, de la dificultat de trobar una temàtica consensuada i que a més pugui interessar els autors forans.

Com queda dit, es comença amb il·lusió una nova temàtica que volem que esdevingui definitiva. Això serà senyal que els nostres objectius s'han aconseguit, sense renunciar a l'esperit que des del primer número va tenir aquesta revista, és a dir, ser una porta oberta de la tasca pedagògica que es fa i es desenvolupa en el si de la Universitat de les Illes Balears.

En un altre ordre de coses, vull agrair a l'antic Consell de Redacció els seus esforços i la seva dedicació per anar perfeccionat la nostra *Educació i Cultura*, ja que, sense el seu ajut, tal com ells saben, aquesta revista hauria estat inviable.

A l'últim, i contràriament, vull donar la benvinguda als nous membres del Consell de Redacció, així com als que componen el Consell Assessor i Científic. La seva procedència és diversa però hi és present la idea de fer d'*Educació i Cultura* una revista cada vegada més significativa dins l'actual panorama pedagògic i fidel, a la vegada, a la llengua pròpia del seu lloc d'origen, el català.

Antoni J. Colom Cañelles
Director

*La educación artística
como ámbito general
de educación: hacia una
pedagogía de la
expresión mediada*

José Manuel Touriñán
López
*Universidad de Santiago de
Compostela*

Educació i Cultura
(2010), 21:
9-40

La educación artística como ámbito general de educación: hacia una pedagogía de la expresión mediada

Art education as general field of education: toward Pedagogy «by means of» expression (pedagogy mediated by the instrument)

José Manuel Touriñán López*

Resumen

En este artículo defendemos que la educación artística es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de formación de las personas. La educación artística cumple las condiciones de toda intervención pedagógica general:

1. La educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación.
2. La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (área de experiencia artística).
3. La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos).

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción.

La expresión está mediada en todas las artes por el instrumento. Precisamente por eso, la Pedagogía Mesoaxiológica en el ámbito de las artes es *Pedagogía de la expresión mediada* por el instrumento.

Palabras clave: Educación artística, intervención pedagógica general, conocimiento de la educación, educación en valores, áreas de experiencia, formas de expresión, pedagogía tecnoaxiológica y mesoaxiológica.

Aquest article fou acceptat per la seva publicació el 4 de maig de 2009.

* Catedrático de Teoría de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. E-mail: hejmtl@usc.es

Abstract

In this article I argue that arts education is an area of pedagogical intervention that must be addressed as a general field of education. Arts education meets the conditions of any general educational intervention:

1. Education is always education in values and it marks the nature and the sense of education.
2. Education is always exercised by agents in a given area of intervention (area of artistic experience).
3. The education intervention always involves technical one with big or small level of complexity (technical decisions are taken in specific and specialized processes).

People may speak in this sense of «Technoaxiológical Pedagogy». But also we need to talk, in a better way to approach the cultural areas which are the subject of education, about «Meanaxiológical Pedagogy» because the educational intervention needs, in addition to pedagogical knowledge, mastery of the mean or cultural area in which it intervenes educationally, in a sufficient level so that the educative action can be successful.

The expression is mediated in all the arts by the instrument. Precisely for this reason, meanaxiológical Pedagogy in arts education is *Pedagogy «by means of» expression*, that is to say, mediated by the instrument.

Key words: Arts education, general pedagogical intervention, knowledge of education, education in values, areas of experience, forms of expression, Technoaxiológical Pedagogy, Meanaxiológical Pedagogy.

1. Introducción

Desde el punto de vista de la Pedagogía, el conocimiento de la educación es un conocimiento distinto del conocimiento de las diversas áreas culturales que pueden ser objeto de educación; una de esas áreas es la de las artes.

Las artes –la música, la arquitectura, la danza, la fotografía, etcétera– igual que la geografía, la salud, la ciencia, la tecnología, son ámbitos o áreas susceptibles de educación y constituyen en cada caso un área cultural específica que se constituye en objetivo de la educación de las personas.

Nuestro problema, en este trabajo, es la educación artística como educación, o sea, el concepto de educación artística en tanto que educación. Nuestra preocupación es, en particular, entender que la educación artística es un ámbito general de educación y como tal es susceptible de ser tratado como un problema pedagógico general, que permite desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos, con el mismo carácter axiológico, personal, integral y patrimonial que corresponde a toda educación.

2. Dimensiones, ámbitos y finalidades en la educación. La educación artística como ámbito general de educación

En el debate pedagógico hablamos de educación intelectual, afectiva y moral. Hablamos, también, de educación artística, física, religiosa, ambiental, científico-natural y socio-histórica. Hablamos, además, de educación rítmica y gestual, lingüística, matemática, estética, y audiovisual-virtual. Cada uno de estos tres modos de hablar, refleja en particular un modo distinto de abordar la educación desde la perspectiva del conocimiento pedagógico; en el primer caso, hablamos de la pedagogía de las *dimensiones generales de intervención* (en la relación educativa, cada vez que se interacciona, estamos utilizando las tres dimensiones generales de intervención: inteligencia, voluntad y afectividad, aunque no siempre con el mismo peso o en la proporción conveniente); en el segundo caso, hablamos

de la pedagogía de las *áreas de experiencia* (se trata de construir experiencia en el educando por medio de la educación, en cada parcela o ámbito de intervención); en el tercer caso, hablamos de la pedagogía de las *áreas de expresión* (en cada área de experiencia, la educación pretende que el educando adquiera la mejor manera de expresar su logro o competencia y para ello hay que dominar las formas de expresión más ajustadas a cada área de experiencia). *Las áreas de experiencia y de expresión constituyen ámbitos de educación* y cada área de experiencia puede requerir diversas áreas de expresión para dominar las competencias correspondientes. Las áreas de experiencia y de expresión son susceptibles de intervención pedagógica y para el desarrollo de la competencia en cada caso se requiere la intervención, atendiendo a las tres dimensiones generales. Por esa presencia general de las tres dimensiones en cada actuación educativa, sentido general de la educación, se habla del *carácter de la educación* como carácter integral, personal, axiológico y patrimonial de toda educación. Pero, además, dado que en la relación educativa actuamos siempre con una determinada perspectiva de orientación o finalidad cualificadora, es decir, con un *determinado sentido finalista* de la educación, podemos hablar también y con propiedad del *sentido de la educación* que puede ser humanista, localista, globalista, nacionalista, comunitarista, interculturalista, intelectualista, relativista, laicista, etcétera.

Desde el punto de vista del *conocimiento de la educación* (a los efectos de este trabajo, el conocimiento que se obtiene cuando consideramos la educación como objeto de conocimiento), resulta útil distinguir dos tipos de finalidades:

- *Finalidades intrínsecas*, porque se deciden en el sistema y su contenido es conocimiento de la educación
- *Finalidades extrínsecas* porque, si bien se deciden en el sistema, su contenido es contenido socio-cultural que se legitima con el conocimiento de la educación valioso.

Las *finalidades intrínsecas* se conocen frecuentemente como *metas pedagógicas*. Las *finalidades extrínsecas* se conocen genéricamente –a falta de un nombre más específico– como *metas educativas*.

Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema “educación”, porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio de la educación (la educación como objeto de conocimiento) y las finalidades extrínsecas no nacen del conocimiento de la educación pero son también propias del subsistema, porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (fin = valor elegido) socialmente como metas educativas para el subsistema «educación» por ser compatibles con él, aunque (Tourinián, 1989).

Por consiguiente, de acuerdo con la distinción entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento de la educación, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la Moral, las costumbres, las artes, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza, no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean y se «convierten» en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso, son candidatas a meta de la educación. Si, además de estar legitimadas social y moralmente, son elegidas para formar parte de los contenidos de la educación, pasan a ser, no candidato a meta, sino efectiva finalidad extrínseca o meta educativa (Tourinián, 1987a).

Las finalidades intrínsecas (metas pedagógicas), por su parte, son las que se deciden en el sistema «educación» y su contenido y fundamento es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede, sin más, de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito pedagógico, es decir, a partir del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas o las artes de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del currículum escolar; hoy no se enseñan las mismas ‘costumbres’ que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades intrínsecas, que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí del *conocimiento de la educación*, derivado de la educación como objeto de conocimiento (no siempre hubo el mismo conocimiento de la educación y no siempre la mentalidad pedagógica dominante permite justificar las mismas metas del mismo modo).

Ambos tipos de finalidades están sometidas al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta –por el tipo de discurso que lo justifica– cuando decimos que el hombre debe saber Historia para estar educado (finalidad extrínseca), o cuando decimos que hay que desarrollar sentido crítico, porque sin él, el hombre no podrá educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse o no (necesidad lógica). En el primer caso, hablamos de una finalidad extrínseca y en el segundo caso hablamos de una meta pedagógica que nace derivada del conocimiento de la educación que establece qué fines están lógicamente implicados en la tarea educativa.

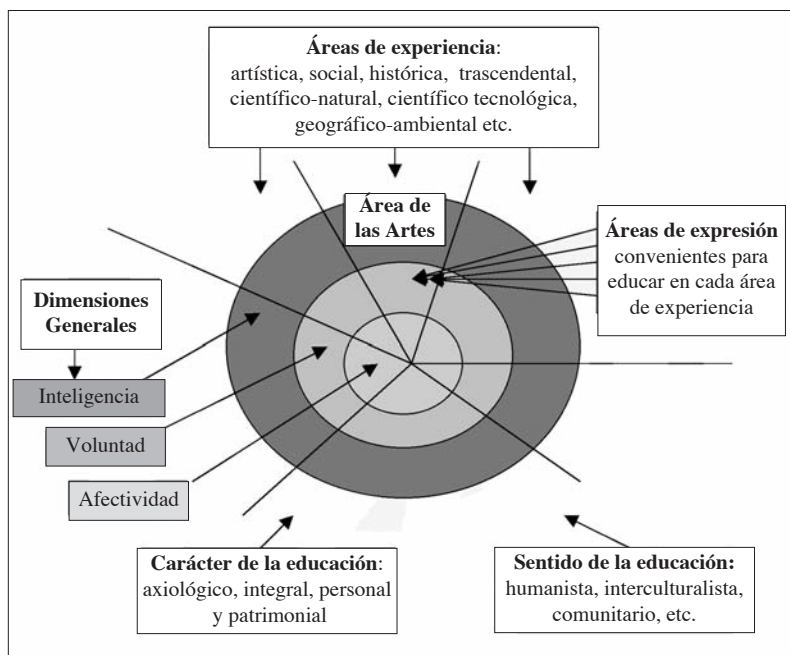
Parece razonable, por tanto, afirmar que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y extrínsecas deriva de la distinción entre necesidad lógica de algo y necesidades psicológicas-culturales del nivel socio-histórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

La experiencia de que nos marcamos fines, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada, igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos, y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida o anula en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación. (Escámez, 1987; Martínez, 2000; Touriñán, 2007a).

La educación artística, en tanto que es un valor elegido como finalidad educativa, es una parcela de la educación sujeta a finalidades extrínsecas (como área cultural condicionada socio-históricamente respecto de lo que es educación artística a la altura de los tiempos en cada momento histórico) y a finalidades intrínsecas (en tanto que parcela de educación que es susceptible de intervención pedagógica y que contribuye a la realización de la finalidad de la educación, proporcionando destrezas, hábitos y actitudes y conocimientos de valor educativo reconocido para construirse a uno mismo, o lo que es lo mismo, para educarse). Desde esta perspectiva, la educación artística

se configura como un *ámbito general de educación* en el que tenemos que desarrollar la *experiencia artística* y conseguir el uso de las *formas de expresión* más adecuadas para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el *carácter propio* de toda educación (axiológico, integral, personal y patrimonial) y el *sentido* acorde a nuestro marco socio-histórico. Una visión de conjunto que tratamos de reflejar en el siguiente cuadro:

Educación artística como parcela o ámbito general de educación



3. La educación artística como intervención pedagógica general, conformadora de determinantes internos de conducta del alumno

En este epígrafe orientamos la reflexión hacia la condición de agente, para poder mantener que la educación artística, en tanto que educación, cumple las condiciones propias de una intervención pedagógica general y debe atender a las directrices propias de la intervención pedagógica.

A los efectos de punto de partida de la argumentación en este epígrafe, puede decirse que la *intervención en una acción educativa tiene carácter teleológico*, porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente (Tourrián, 1987a).

También podemos decir sin problemas que no todo tipo de intervención educativa requiere la misma competencia técnica: un padre educa, un sujeto puede autoeducarse,

existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente.

Precisamente por eso puede decirse que la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta y esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin cierto nivel de competencia técnica.

Cuando hablamos de la intención no hablamos de algo que quede detrás o fuera de la conducta. Para nosotros no es sólo un acto mental, ni una experiencia característica que lo acompañe. La intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos realizados para alcanzar la meta.

La *intencionalidad* reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Wright, 1979).

La *intencionalidad educativa* se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación. La *intervención pedagógica* es la acción intencional en orden a realizar los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento del funcionamiento del sistema educación. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así:

«A» (agente educador) hace «X» (lo que el conocimiento científico-tecnológico de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado «R» (que «B» –agente educando– efectúe las conductas «Y» –explicitadas en la intervención pedagógica de «A»– y alcance el objetivo «Z» –destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo).

Puede afirmarse que el *educador* hace (X) para que se produzca (Z) en el *educando*. Pero el educando no siempre hace (Y) para lograr (Z), en el sentido de que (Z) sea el *objeto de intención*. Mas bien hay que decir que hace (Y) por hábito (cuasi-causal) y al hacer (Y) se produce (Z), o que hace (Y) para mantener una función (cuasi-teleológica) y, al mantener la función del modo (Y), se produce (Z). Únicamente en los casos en que los *determinantes internos* del alumno no son específicos para realizar la conducta que se le propone y se produzca (Z), es conveniente establecer conductas con vinculación intencional en él (Touriñán, 1997).

La intervención pedagógica funciona como un *determinante externo* de la conducta del alumno. Y teniendo en cuenta las conexiones posibles en los cambios de estado, no es razonable afirmar que la acción del educador deba estar orientada en cualquier caso a desarrollar o conformar en el alumno *determinantes internos* de conductas asimilables a explicaciones teleológicas, intencionales. Afirmar lo contrario equivale a defender, en contra de la experiencia, que sólo hay resultado educativo, si se desarrollan en el alumno los determinantes internos (intencionalidad pedagógica) del profesor o intencionalidad educativa en el alumno.

Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se

propone a sí mismo el cambio educativo; es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresas en las influencias de otras personas: *son cambios a partir de experiencias* que otros nos comunican.

Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que ese *sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales e informales (Tourinián, 1996). Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se produce, pero no es él solo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas en este caso no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios por medio de* las experiencias educativas que otros nos comunican.

En la autoeducación el educando puede ser agente del cambio educativo, porque se determina intencionalmente hacia la meta y, además, puede ser agente de la propuesta de cambio y de los modos lograrlo.

En la heteroeducación el educando es agente del cambio, porque *hace* lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.

En los casos de autoeducación, se da en el educando como agente una intencionalidad educativa, es decir, ordena los contenidos y métodos para descubrir y lograr un resultado educativo. En estos casos, es agente porque la propuesta, los modos de lograrlo y el resultado educativo son cambios que él hace que acaezcan.

Aunque de modo distinto, como acabamos de exponer, *el educando es también agente* de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque, como dice Pinillos:

«La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...). Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación» (Pinillos, 1978, p. 29).

Así las cosas, en la educación musical, como ámbito general de educación, el educando es agente, como en todo proceso general de educación, de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque «por alguna razón» los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso.

Respetar la condición de agente en el educando exige, a fin de no incurrir en coacción, que los cambios educativos se propongan en una situación querida o aceptada por el educando. En nuestra opinión, si el educador no es manifiestamente incompetente en su función, no ocurre nada antipedagógico por reconocer que, en un cambio educativo específico, no se es capaz de conseguir pedagógicamente que el alumno se determine hacia la conducta que le propone. Existe un límite a la capacidad pedagógica del educador y existe un límite en la capacidad de los educandos de interesarse por cualquier cambio educativo (Tourinián, 1996).

La intervención pedagógica tiene que respetar la condición de agente en el educando, porque la acción del educador, como hemos visto, da lugar a conductas en el educando. Y esto se aplica a la música y a cualquier logro cultural que se reconozca como ámbito general de educación.

Desde el punto de vista de la explicación de la intervención pedagógica general, es posible concluir en este apartado que la educación musical, en tanto que valor educativo, es susceptible de ser considerada como una dimensión de intervención pedagógica general, porque se identifica como *un ámbito general de educación* que permite generar y conformar los determinantes internos de conducta del alumno en el ámbito de la experiencia axiológica de carácter musical.

Pero, por otra parte, esta distinción producida desde el conocimiento de la educación, nos obliga a hacer otra precisión más, derivada de la condición del educando de agente su educación: *el sentido patrimonial de la elección* (Touriñán, 2005). La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprendo y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando; la cuestión principal es cuantas de esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de mi proyecto de vida personal. Dicho de otro modo, no es la clave cuánta Historia sé, sino cómo enriquece y ayuda a la construcción de mi proyecto de vida la experiencia histórica adquirida. Y quien dice esto respecto de la Historia, lo dice también respecto de cualquier área de expresión y experiencia que forme parte del contenido de la educación en la sociedad actual.

Afirmar el carácter patrimonial no quiere decir simplemente que existe un patrimonio cultural externo que hay que cuidar y que forma parte del acervo educativo (Rodríguez, Bernal y Urpi, 2005). Por supuesto, hay un valor educativo indudable en las artes como patrimonio cultural colectivo que tiene que formar necesariamente parte del currículo de la educación artística en tanto que contenido de la creatividad cultural artística -de carácter técnico e histórico-, y en tanto que desarrollo cultural socialmente aceptado como meta educativa. Pero, además, las artes pertenecen al ámbito general de la educación, porque permiten aflorar y desarrollar competencias de valor educativo general para el desarrollo de la persona en cuanto tal (Carrit, 1974; Jiménez, 2002; Romaña, y Martínez, 2003; Larrosa, Mélich y Romaña, 2006; Ortega, 2006; Gadsden, 2008; Urpi, 2008; Alonso, Pereira y Soto, 2003). Hay un sentido social en valor educativo de las artes, pero hay también un sentido personal en la educación artística que la singulariza. Nosotros reclamamos para «patrimonial» un significado intrínsecamente anclado en el concepto de educación como desarrollo y construcción de la persona de manera integral. Afirmar el carácter patrimonial de la educación quiere decir que somos, cada uno de nosotros mismos, un patrimonio; que aprendemos a elegir, a decidir y a marcarnos finalidades, para poder determinar nuestro proyecto de vida, dando respuesta a nuestras necesidades en cada circunstancia, construyéndonos a nosotros mismos como nuestro patrimonio más propio. Decidir cual de nuestras necesidades debe ser atendida, aquí y ahora, en nuestro proyecto de vida, supone deliberar y asumir, atendiendo a los conocimientos, valores, sentimientos, actitudes e intereses que tenemos en ese momento; un patrimonio que nosotros podremos corregir y variar amparados en las oportunidades, en las circunstancias y en la educación recibida, pero que no podemos evitar tener en el momento de adoptar la decisión (Touriñán, 2006a).

El sentido personal de la estimación del valor y del carácter patrimonial de la elección del mismo, nos abocan necesariamente a la *defensa de la educación integral y personal con sentido patrimonial*. *La educación integral* quiere decir formación intelectual, afectiva y volitiva, para ser capaz de afrontar con libertad y posibilidades de éxito las situaciones que se nos plantean en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social, profesional, etcétera. *La educación personal* quiere decir que se ayuda al educando

a inventar o crear modos «originales» de realización de la existencia, con autonomía y responsabilidad, dentro de un espacio cultural diverso en el que interaccionamos, apartándose de la repetición o clonación de modelos preestablecidos que han de ser miméticamente reproducidos. *La educación patrimonial* quiere decir que intervenimos pedagógicamente y trabajamos del mismo modo para que el educando aprenda a hacer uso “patrimonial” de la formación, de tal manera que lo aprendido pase a formar parte de su experiencia personal. Porque la cuestión no es cómo generar la estimación, sino para qué se usa. La cuestión no es sólo aprender a usar la libertad y tener un proyecto de vida. La cuestión primordial no es cuantos contenidos socialmente deseables aprende y cuantas finalidades intrínsecas pone en marcha el profesional de la educación para formar al educando. La cuestión principal es cuantas de esas finalidades extrínsecas e intrínsecas pasan a formar parte de su proyecto de vida personal, es decir, cómo enriquece y ayuda a la construcción de su proyecto de vida la experiencia axiológica adquirida.

Desde el punto de vista de la realización del valor, tan importante es en la educación en valores, el conocimiento y la estimación personal del valor, como el carácter patrimonial de la elección del valor, porque, en ambos casos, se pone de manifiesto nuestra condición de agentes de nuestra educación y de nuestro proyecto de vida (Tourrián, 2006a).

Como ya hemos dicho fundamentado en otros trabajos, los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles y enseñables, pueden ser realizados; pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas y en el contenido propio de nuestras finalidades. Y en este caso, hay que decir que el modo adecuado para lograr que un educando acepte el valor de algo y lo realice de modo personal, no consiste en hacerle consideraciones retóricas sobre los beneficios de un valor, sino en hacerle descubrir que el buen resultado de aquello que está interesado en lograr depende de su capacidad para aceptar ese valor específico y de poner los medios adecuados para reiterar y afianzar la conducta de logro (Tourrián, 2008a).

La experiencia de la decisión, como vemos, nos confirma la experiencia de que nos marcamos fines y esta experiencia, junto con la experiencia de logro de lo decidido, es el fundamento de la realización de las finalidades, que está condicionada, igual que la decisión misma, tanto por la realidad interna y externa, como por las oportunidades que tenemos y las circunstancias en que nos encontramos, y esto quiere decir que en cada situación concreta de acción se determina la presencia o ausencia de oportunidades para ejercer la competencia profesional y la realización de una finalidad, lo cual no invalida o anula en modo alguno la valiosidad educativa de lo que se decide como fin, ni la condición de experto en el conocimiento de la educación para el profesional de la educación, ni el carácter personal y autoformativo de la educación en valores, sea en el ámbito de las artes o en cualquier otro.

4. Intervención educativa y procesos formales, no formales e informales de intervención

Como hemos dicho en el epígrafe anterior, la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo.

Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente. No todo tipo de intervención educativa requiere el mismo nivel de competencia técnica: un padre educa; un sujeto puede autoeducarse; existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es consubstancial a la intervención pedagógica.

El profesional de la educación actúa con *intencionalidad pedagógica* que es el conjunto de conductas implicadas con fundamento de elección técnica en la consecución de la meta educativa. Su acción opera como determinante externo de la conducta del agente educando, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo. Pero como en el educando el estímulo externo (lo que el educador dice que, con fundamento de elección técnica, debe hacerse), es transformado, si no se le anula su condición de agente, en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias, hay que tener en cuenta el posible desarrollo de los determinantes internos de la conducta del educando. El proceso de intervención pedagógica podría esquematizarse así: «A» (agente educador) hace «X» (lo que el conocimiento de la educación explica y justifica) para conseguir el resultado «R» (que «B» –agente educando– efectúe las conductas «Y» –explicitadas en la intervención pedagógica de «A»– y se alcance el objetivo «Z» –destreza, hábito, actitud o conocimiento educativo).

La intervención educativa es la acción intencional para la realización y el logro del desarrollo integral del educando. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión).

La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos últimos formales, no formales o informales.

Existe un error desgraciadamente demasiado generalizado que insiste en mantener que los procesos formales y no formales de educación tienen en común el atributo de actividad organizada y sistematizada, que es, al mismo tiempo, el atributo que coloquialmente desde la postura errónea no existiría en los procesos informales de intervención educativa. Hemos dedicado otros trabajos a esta cuestión y es suficiente en este trabajo afirmar que, desde el punto de vista de la intervención, el carácter organizado y sistemático es aplicable también a los procesos informales de educación, y por consiguiente, conviene que nos detengamos a reflexionar brevemente sobre el significado de la diferencia específica entre procesos formales y no formales de intervención educativa, por un lado, y procesos informales de intervención, por otro, pues en esa diferencia específica está implícito el carácter intencional de la educación informal (Toriñán, 1996).

Se entiende, por principio, que toda actividad organizada y sistematizada es una actividad *intencional*; y dado que el discurso pedagógico se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en la comunicación, debe quedar claro que toda comunicación tiene que estar organizada y, por tanto, es intencional, al menos para expresar lo que quiere comunicar.

En este sentido, cuando se dice que la intervención informal no es intencional quiere decirse, más precisamente, que, aún siendo actividad intencional, su intención no es educativa exclusivamente: los hábitos adquiridos son el resultado de una comunicación intencional con finalidades de otro tipo. Es decir, el comunicador transmite intencionalmente para expresar lo que quiere comunicar y conseguir lo que se propone, pero lo que él se propone no es sólo educar, aunque se obtengan resultados educativos.

Ahora bien, cuando decimos que la intervención informal es el proceso y el resultado de la influencia no intencionalmente educativa por parte del comunicador, ¿queremos decir con rigor lógico que la intención educativa no es condición necesaria de la educación? No tener intencionalidad exclusivamente de una cosa, no quiere decir que no se tenga, en modo alguno, intencionalidad para ese resultado. Más bien quiere decir que no se tiene sólo esa intención.

Los procesos informales de educación no niegan el carácter intencional de la educación. A este tipo de procesos se les llama «educación informal», porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos. Así, por ejemplo, se produce educación informal, cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el kiosco con objeto de repartir tareas domésticas, pero, para lograr su propósito, debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no poseía. En este caso, el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio de otra finalidad.

Consecuentemente, hemos de mantener que la educación informal es educación, porque no niega la relación necesaria con lo deseable, ni anula la intencionalidad específica en el comunicador; pero es informal, porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos no orientados exclusivamente a finalidades educativas; la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos.

La característica específica de la *educación informal (procesos informales de intervención educativa)* es el uso de estímulos *no directamente educativos*, es decir, estímulos que no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa. La *educación informal* quedaría definida como el proceso de adquisición y el conjunto de actitudes, destrezas y competencias educativas adquiridas por medio de estímulos no directamente educativos.

Frente a los procesos informales, en la *educación formal* (procesos formales de intervención educativa) y en la *educación no formal* (procesos no formales de intervención educativa) el procedimiento de adquisición de destrezas son los *estímulos directamente educativos*, es decir estímulos que están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa; en el primer caso, son estímulos directamente educativos *conformados por el sistema escolar*; en el segundo caso, son estímulos directamente educativos *no conformados por el sistema escolar*.

Aunque *los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa de la enseñanza educativa*, se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos *no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese

resultado educativo. Este es el caso, para nosotros, del aprendizaje de contenidos geográficos e históricos que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras, por ejemplo, describe los itinerarios y rutas reales que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno geográfico; el lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real. La enseñanza educativa (geografía) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etcétera), no hay ordenación intencional exclusiva a educar.

Por otra parte, la *educación espontánea, que se da, tanto en actividades individuales, como de interacción en grupo, tampoco niega el carácter finalístico de la educación*. Antes al contrario, lo que abiertamente muestra la llamada educación espontánea, es la posibilidad de obtener resultados, que valoramos educativamente, por medio de procesos de actividad no orientados en modo alguno a finalidades educativas, ni con estímulos directamente educativos, ni con estímulos no directamente educativos. Es el caso, por ejemplo, de la actividad del carpintero; pues, cuando alisa la madera con la garlopa, está adquiriendo destrezas psicomotoras de indudable valor educativo. Bien mirado, este tipo de resultados de valor educativo, no cuestionan la finalidad educativa de los *procesos de heteroeducación*, ni la intencionalidad educativa específica de los *procesos de autoeducación*, sino que suponen un reto para el profesional de la educación: transformar el desarrollo espontáneo de destrezas, en procesos controlados de intervención, porque valora, educativamente y a posteriori, esos resultados espontáneos.

Desde una perspectiva pedagógica es incuestionable que la existencia de procesos distintitos de intervención, que no siempre son realizados por las mismas personas, ni con carácter de competencia técnica, nos colocan ante la necesidad de que el reto educativo consiste en este caso en hacer frente a la responsabilidad compartida y corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones y agentes implicados en los procesos de intervención. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias de su *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades (Touriñán, 2008a).

La formación, para ser efectiva, tiene que ser asumida con libertad, innovación y compromiso desde la escuela. Libertad, porque hay que garantizar pedagógicamente la condición de agentes libres con derechos y libertades a educandos y educadores; innovación, porque hay que afrontar educativamente con nuevas propuestas los retos de la diversidad y la formación en la sociedad digital y del conocimiento; compromiso, porque la convivencia tiene que especificarse y cualificarse de acuerdo con lo que estamos dispuestos a asumir, como desarrollo, en el espacio convivencial propio de la escuela (Touriñán, 2008b).

Tengo para mí que una buena parte de la solución al exceso de problematicidad respecto de la actuación escolar se supera si nos comprometemos y actuamos para no fraccionar el fin de la educación hasta resultar irreconocible en algunos niveles. La clave

está en aceptar que cada nivel de intervención –Administración central, Comunidades Autónomas, Centros escolares, profesor en el aula, padres sociedad civil, etc.– tiene sus propios fines y contempla los correspondientes a los demás niveles a modo de variables ambientales que serán integradas según su compatibilidad con los criterios de toma de decisiones en ese caso.

El resultado equilibrado, que aún no está conseguido, no procederá, en mi opinión, de la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, sino del pacto a favor del desarrollo por medio de la educación y la escuela que debe ser propiciado, puesto que los Estados están moral y políticamente obligados a defender el acceso a la educación en la sociedad de la información como un derecho social. Y ese acceso plantea problemas específicos a la planificación, que no se derivan simplemente del concepto de finalidades, de procesos de intervención o de la transversalidad de metas y contenidos en el sistema educativo, sino que proceden de la peculiar forma de interacción que corresponde al proceso de construcción compartida de la cultura por medio de la educación, que es un problema sin resolver.

Desde el punto de vista de la educación, el futuro se asienta en el conocimiento, que transformado en saber, convierte el capital humano en una mercancía de progreso. Procesos y productos se fundamentan –más que nunca y de manera incontestable en nuestra sociedad– en la información, en el conocimiento y en la comunicación. La rentabilidad del proceso está íntimamente relacionada con la innovación. En este contexto la escuela y la educación tienen que patrocinar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación. La formación tiene que transformarse y cambiar a fin de adaptarse a las nuevas necesidades y condiciones pues en el mundo de la globalización, desde el punto de vista empírico y teórico, son nuevas. Estamos obligados a plantear los viejos problemas como nuevos retos con la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización, porque la escuela tiene que estar a la altura de los tiempos (Tourián y Soto, 2007).

Desde el clásico mito griego de Proustes, que resolvía la diversidad en una hipotética cama que permitía seccionar todo miembro del humano que sobrepasara las dimensiones determinadas por la misma, hasta las posiciones actuales, sólidamente construidas desde planteamientos rigurosos, hemos recorrido un camino que impide razonablemente defender posiciones puramente pasionales y subjetivas en torno a la diversidad. La individualización pedagógica y la personalización educativa, junto a la socialización condensan los diversos postulados que en círculos culturales de la educación han venido definiéndose como componentes fundamentales de la educación integral, personal y patrimonial frente al fundamentalismo ideológico y al neutralismo utópico que propician actitudes sectarias y excluyentes de la diferencia en los humanos.

Desde el punto de vista técnico, el debate sobre la organización de grupos escolares y la homogeneidad del agrupamiento de alumnos ha aportado otras perspectivas de rigor al debate de la diversidad, pues nos ha obligado a reparar en el hecho de que la variabilidad intra-grupo en clase es superior a la variabilidad inter-grupo, haciendo de las diferencias, no sólo un objeto de estudio, sino también una condición de la intervención pedagógica que permite apoyar la conveniencia y la oportunidad escuelas mixtas y escuelas diferenciadas.

La planificación educativa se ve afectada por estas líneas de tendencia que exigen, cada vez más, la gestión de calidad en los centros y el compromiso del profesional de la educación. En cualquier caso, parece obvio que, en nuestros días, la escuela tiene unas funciones específicas que la hacen merecedora del carácter institucional; ahora bien, el profesional de la educación ha de resolver de forma conveniente tres antinomias que la

situación descrita plantea: burocratización y centralización versus descentralización de la educación; integración de la educación y la vida laboral en el trabajo; unidad versus diversidad en las expectativas educacionales.

Una consecuencia directa del significado de la democratización es la defensa *de la autonomía escolar* que, a su vez, da contenido al significado profundo de la descentralización. En el fondo, se trata de que cualquiera que sea el tipo de escuela, ha de respetar los principios constitucionales y ha de organizarse participativamente, porque el límite entre la prestación del servicio público «educación» y la pública intromisión en el derecho de cada uno a elegir su proyecto de vida, lo tenemos que resolver en cada escuela en la misma medida que la ley garantice el derecho de todos los implicados a participar en las decisiones.

A nivel legal no hay función suplantadora de nadie, tan solo se busca el reconocimiento de la función sustantiva de cada uno de los implicados –padres, profesores, alumnos, Estado y sociedad– en el proceso educativo, creando una organización democrática y por tanto participativa.

En mi opinión, sigue siendo vigente que el núcleo generador de la libertad no debe estar en la oposición política en la escuela, sino en la búsqueda lúcida y serena de una real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados. Y si esto que yo he expuesto es correcto, me parece incuestionable que el avance en esta solución reclama, desde el punto de vista del técnico en educación, *el principio de autonomía del centro docente, porque ninguno de los que tienen una misión en el centro debe decidir sin los demás, so pena de incurrir en función suplantadora.*

Una consecuencia directa de la defensa de la autonomía escolar y de la democratización es la acentuación de la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo. Esta diferencia no tiene que entenderse como alejamiento u oposición entre ambas, sino como un modo de organización y de relacionarse que está determinado por las libertades reconocidas a cada sistema, siempre tendentes a buscar un equilibrio y compatibilidad entre calidad, libertad y equidad. La escuela no puede asegurar toda la formación necesaria para conseguir la cualificación en cada caso y hay que asumir que existen competencias específicas de formación en otros ámbitos.

Con este planteamiento, los procesos de heteroeducación no formales e informales adquieren un protagonismo en el entorno del sistema educativo y de la mejora de la calidad de vida, que tiene que traducirse necesariamente en un incremento sustantivo de la descentralización a nivel de Administración Local, sobre todo en temas tales como la educación de adultos, tercera edad, educación sanitaria y vial, la educación para la convivencia y la ciudadanía y educación artística, por la necesaria proximidad al territorio en la creación de oportunidades en cada uno de esos ámbitos por la amplitud de la responsabilidad compartida de las administraciones y de las organizaciones de la sociedad civil respecto del sentido social y comunitario de esos ámbitos.

5. Permanencia y cambio en el concepto de educación en valores. la educación artística como educación en valores

En las sociedades abiertas occidentales, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático (Touriñán, 2007a).

El sesgo propio de la mundialización, la civilización científico-técnica, la sociedad de la información, junto con el sentido democrático de las sociedades abiertas que se manifiesta en la participación, la autonomía y el reconocimiento y respeto al otro configuran el nuevo marco de pensamiento que justifica el sentido de la educación en valores en nuestro mundo (Tourrián, 2004 y 2006b; SEP, 2004).

Este nuevo desafío tiene que asumir en el marco de los derechos culturales las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación. Y en el marco de estos derechos de tercera generación, el juego del desarrollo no está en un equilibrio pactado entre los Estados para conjugar soberanía y subsidiariedad. Se ha cambiado el marco y el Estado no está por encima de las reglas de juego. Son unas nuevas reglas de juego en las que Estado, Sociedad civil y el Mercado son corresponsables del desarrollo mundial (Tourrián, 2008a).

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ese es el alegato central de su obra «El malestar de la globalización» que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan, *cuatro rasgos en la globalización*:

- Es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales
- Es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro
- Es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional
- Es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico

En palabras de F. Altarejos, estas últimas –las corrientes culturales–, bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, no sólo en lo que se refiere a los movimientos migratorios que ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social. También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural –que es de verdadera *inculturación* en muchos países–; proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, mantiene el profesor Altarejos que «la globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como *el proceso de creciente intercomunicación de las culturas*. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa a las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo» (Altarejos, 2003, p. 16).

Todos estos elementos entroncan de modo singular con la educación en valores, pues en el desarrollo de esta se asume, a modo de postulado, que la formación en el compromiso axiológico no es sólo una cuestión de derechos, sino también de voluntades, porque supone una comunidad de metas y la viabilidad armónica entre hombres y culturas (Colom, 1992; Vázquez, 1994; Tourrián, 2004).

En contraposición a este desarrollo orientado en un compromiso de voluntades, es un hecho que la evaluación de la preparación de los jóvenes realizada en el «Informe Pisa 2003» nos hace pensar que los jóvenes de hoy no comprenden el mundo mejor que los de hace una o dos décadas. La sensación de fracaso en nuestro Sistema Educativo (España), al estar situados por debajo de la media europea, parece indicar que la excelencia ya no es una virtud en las aulas, frente a la mediocridad, a pesar de que la actitud positiva y favorable de nuestros adolescentes hacia la escuela sea mejor que la manifestada en dos tercios de los 40 países encuestados (OCDE, 2004).

Tal parece que las infraestructuras deficientes en los centros, las leyes educativas que se han ido aplicando de manera experimental, el retraso histórico y la falta de objetivos compartidos profesional y familiarmente, la formación del profesorado, pendiente de actualización, la escasa dotación de recursos, la ausencia de adaptación entre horarios escolares y exigencias familiares y laborales, la no mejora de las condiciones del aula, junto con el reparto desequilibrado entre tareas y motivación estudiantil, han sido causas de esta situación y es evidente que ante ella el papel de los directivos es fundamental para vencer las resistencias a las innovaciones, tanto si se trata de promover innovación y calidad, como si se trata de favorecer su arraigo (Touriñán y Soto, 2007).

Entendemos que en esta propuesta temática la familia, el estado, la escuela y la sociedad civil son agentes que integran y desarrollan la educación y entendemos, además, que, ahora, la sociedad civil puede reforzar a la familia y a la escuela de un modo singular y distinto al del estado para fortalecer el papel de los padres en la educación de los hijos (Touriñán, 2008a; Ortega y Mínguez, 2003).

El sentido de lo social se ha enriquecido en nuestros días, debido al carácter transnacional de las acciones globales. Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la sociedad civil.

Es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación, porque la brecha radical estriba en que no se asume en su sentido pleno el nuevo papel de la Sociedad civil que en su mayoría de edad hace valer su fuerza transnacional en los foros mundiales con el apoyo de las redes digitalizadas. El encuentro se favorece, si se propician principios de cooperación a favor de la justicia y del reconocimiento del otro a través de la educación desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional (Touriñán, 2008b).

En nuestros días, hay cinco ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento (Touriñán, 2004 y 2007b):

- La idea de Tercer Sector (Sociedad civil, sector no lucrativo) que, junto con el estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización
- La idea de Tercer Entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad. Estas posibilidades han sido analizadas ya desde muy diversos conceptos: como Tercera Comunicación (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como Tercera Revolución (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como Tercer Espacio (el de la pantalla interactiva -la interficie-, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo «Entorno» genera condiciones

icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida.

- La idea de Mundialización que, a partir del 11 de septiembre 2001 con el atentado a las torres gemelas, ha empezado a modificar el sentido de la transnacionalidad, porque la seguridad ciudadana, el terrorismo internacional y la inseguridad jurídica alcanzan nuevas formas y consecuencias generales para la vida en el planeta.
- La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo la propuesta de sociedad del conocimiento y de respeto al desarrollo sostenido, propugnan hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad.
- La idea de Globalización que, básicamente, se refiere a un proceso de interpenetración cultural; un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro; un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional; un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales digitalizadas tienen un lugar específico.

En este contexto, la escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para su desarrollo. La función educadora requiere la utilización del pensamiento y de la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Esto es así, porque se favorece una actividad socialmente organizada en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto, con sentido axiológico.

Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales a desarrollar personas, que son sujetos de derechos de primera, segunda y tercera generación en los que se contempla ya de manera inequívoca la diversidad y la inclusión como formas genuinas de esos derechos. De este modo, *educar en valores* es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores y crear condiciones que afectan a los procesos educativos.

Atendiendo a estos cambios, no debemos olvidar que avanzamos hacia una situación bastante nueva para todos, pero que la forma de abordar tal desafío, como dice Pérez Juste, en modo alguno lo es, o lo debe ser, porque no debería consistir sino en una educación auténtica, la educación, eso sí: acomodada a las peculiaridades de todos los cambios de los tiempos que nos han tocado vivir. La propuesta pedagógica que sustenta su tesis se fundamenta en tres ideas básicas: a) el valor del sentimiento de *pertenencia* a una determinada *identidad* para contar con una personalidad madura; b) la primacía del respeto, sin condiciones, a la *dignidad de la persona*, de todas las personas, de cada persona; y c) la corresponsabilidad de la sociedad y de sus instituciones en el desafío que representa la pluriculturalidad: la escuela no puede estar sola frente a tal realidad. Y esto es así, porque que la tarea fundamental de toda educación, *de la Educación sin adjetivos*, es la *formación integral* de la *persona* (Pérez Juste, 2005).

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos y propiciar el tránsito desde determinantes externos de conducta a determinantes internos con sentido personal y patrimonial en el resultado de la educación, realizando una intervención de calidad, desde las tres dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum.

Parece absolutamente necesario que el currículo escolar de la educación dé respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando soluciones de contenido propio de las áreas de expresión (plástica, dinámica –gestual y rítmica–, matemática, lingüística –oral, escrita y de signos–, musical, gráfica, mediática, audio-visual-virtual, compleja o mixta, etc.) y experiencia (histórico-social, natural, trascendental, geográfico-ambiental y artística), atendiendo al carácter axiológico de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación.

El énfasis en el aspecto afectivo y volitivo de la educación es más necesario hoy, porque se echa de menos una educación de los *sentimientos* que desarrolle en los alumnos la empatía, el afecto y el cuidado o atención hacia sí mismo, el otro y lo otro. El profesor Ortega nos lo manifiesta de forma singular, cuando reivindica una *pedagogía de la alteridad* que no supone, por supuesto, un irracionalismo sentimental, ni una amenaza a la racionalidad humana, sino una reclamación de la «otra parte» del ser humano tan frecuentemente olvidada en el discurso y la práctica educativas: la *dimensión afectiva*. Se trata de contemplar al ser humano concreto, real e histórico que teje su vida en la incertidumbre e inseguridad y se trata de hacer que la urdimbre de sentimientos que constituye la vida de un aula entre en la preocupación educativa del profesor y se constituya en contenido educativo. Es necesaria otra educación. La pedagogía de la *sensibilidad* o *deferencia* como alternativa a la pedagogía racional-tecnológica para abordar los conflictos en las aulas (Ortega, 2005).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos mantener que la *educación en valores sigue siendo una necesidad inexorable*: tenemos que orientarnos y aprender a elegir, hay que estar capacitado para optar, porque nuestro proyecto de vida, individual y socialmente, es, de hecho, una cuestión abierta y, de derecho, un compromiso de voluntades, axiológicamente orientado hacia un mundo personal y social mejor.

La educación es, por tanto, un valor y, además, desarrolla valores. El sentido axiológico y su permanencia en la educación nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo en el desarrollo (Hallak, 2003; Touriñán, 2002; Morín, 2000; Savater, 2000):

- La educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en un mundo que reclama competencias específicas para «aprender a ser», «aprender a hacer», «aprender a aprender» y «aprender a vivir juntos».
- La educación es uno de los instrumentos más eficaces para promover y proteger la identidad cultural.
- La educación es la vía adecuada para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado.

Estamos convencidos de que la educación en valores es una necesidad inexorable y es un reto ineludible que debemos abordar desde las estrategias del encuentro, profesional y personal.

La educación carece de toda justificación inteligible cuando se rechaza el carácter fundamentante de los valores: si el hombre no tiene una inserción preestablecida en una forma concreta de hacerse –hecho incontrovertible, porque no todos tenemos que ser lo mismo en la vida necesariamente– se infiere que sólo decidirá realizarse de un modo concreto, cuando le sea posible desvelar el valor de esa forma específica de llevarse a cabo, con su capacidad y con la ayuda de los demás (Touriñán, 2008b; Nassif, 1980; Mantovani, 1972a y 1972b; Marín Ibáñez, 1976 y 1983; Ibáñez-Martín, 1975).

Pero, además, como el hombre no nace perfecto, ni alcanza la perfección que le es propia de modo espontáneo, se sigue que no entenderá correctamente el valor de tal forma concreta de realizarse, mientras que la educación no ponga los medios adecuados para que él pueda forjarse una capacidad de elección lúcida (Varios, 1983; Castillejo y otros, 1994; Touriñán, 1987a) .

En consecuencia, desde el punto de vista de la lógica, los valores son fundamento de la educación y puede decirse que es falsa toda proposición que pretenda negar la necesidad de presuponer un modelo de persona al cual se orienta y en el cual se realiza cada persona, si lo aprehende y estima como deseable y posible. Y es esta relación entre educación y valores la que hace de la educación en valores una necesidad inexorable (Touriñán, 2008b; Castillejo y otros, 1994).

Ahora bien, tan cierto es que la educación en valores es una necesidad inexorable, porque tenemos que orientarnos y aprender a decidir nuestro proyecto de vida, como que las circunstancias del mundo actual han modificado la urgencia y oportunidad de las finalidades, de los procedimientos y de las condiciones de los agentes de la educación en valores en un sentido definido (Touriñán, 2008b):

- Desde el punto de vista de los derechos reconocidos, el énfasis en los conceptos de ciudadanía y convivencia ha propiciado una perspectiva nueva en la educación en valores que coloca en el primer plano a finalidades orientadas a optimizar el sentido más básico de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad y de la realización de los derechos de tercera generación.
- Desde el punto de vista de las condiciones de los agentes, familia, escuela y sociedad civil afrontan la tarea de la educación en valores con sentido cooperativo ante una responsabilidad compartida en la que el voluntarismo es matizado por el reconocimiento, de hecho, de las responsabilidades sociales corporativas en la educación en valores, de manera que cada agente institucional asuma pública, privada y socialmente la responsabilidad que le compete.
- Desde el punto de vista de los procedimientos, parece razonable afirmar que las condiciones de la sociedad actual, marcadas por la globalización, la identidad localizada, la transnacionalidad, las sociedades del conocimiento y las nuevas tecnologías que favorecen la sociedad-red y la comunicación virtual, apuntan al desarrollo de estrategias de encuentro, principios de integración y propuestas de cooperación que refuerzan el papel de los modelos interculturales en el ejercicio de la educación en valores.

Algo ha cambiado y algo permanece en el debate pedagógico respecto del carácter axiológico de la educación. Lo que permanece, es la urgencia de educar en valores. El sentido de la permanencia nos lleva a defender que la educación desempeña un papel decisivo, porque la educación es elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. Pero algo ha cambiado de manera muy significativa en el resultado. Las circunstancias actuales no son las del siglo pasado. El reto del sentido axiológico en la educación es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando «desplazamientos» de una a otra sin problemas, porque su yo, multifacético, está inevitablemente abierto incluso a influencias procedentes de fuera de su entorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir

en cada oportunidad cultural. El conflicto y las confrontaciones pueden surgir; es un hecho que la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto. La propuesta afecta a cada individuo y la decisión del sujeto aparece, de este modo, como una cuestión de derechos y como una cuestión axiológica y de compromiso ético con la dignidad, las libertades, la igualdad, la transparencia, la solidaridad, la justicia, la ciudadanía y la diversidad (Estler, 1988; Touriñán, 2008a).

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar, por una parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con los valores, porque de lo que se trata en la tarea es de construir experiencia axiológica, y también podemos afirmar, por otra parte, que el objetivo fundamental de *la educación en valores, como resultado*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica, porque, en definitiva, de lo que se trata respecto del rendimiento, es de utilizar la experiencia axiológica como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación. Y esto es así, porque, en concepto, la educación es un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con la oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con carácter axiológico, integral, personal y patrimonial *para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción*.

Si mantenemos el sentido de la educación vinculado a la construcción y uso experiencia axiológica, tal como hemos dicho anteriormente, podemos entender y apreciar la existencia de destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos, competencias y capacidades relacionadas con la realidad cultural de las artes, que pueden vincularse al desarrollo de la persona desde la educación. Cada vez que nuestros alumnos trabajan en equipo o individualmente, de forma coordinada para conseguir un producto artístico, se crean las condiciones adecuadas para el desarrollo educativo con sentido integral, personal y patrimonial.

Precisamente por eso podemos afirmar de manera general que la educación artística es educación en valores: las artes constituyen un valor, en las artes se enseñan valores y con las artes se aprende a elegir valores. La educación artística es, por tanto, un valor y un ejercicio de elección de valores; es decir, es un campo propicio para el uso y construcción de experiencia axiológica bien concretada desde la realidad cultural de las artes.

Si nuestras reflexiones son correctas, podemos afirmar que la educación artística en tanto que educación en valores es, por una parte, una tarea consistente en el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse con la realidad cultural de las artes, porque de lo que se trata en la educación artística es de adquirir experiencia artística de valor, y también podemos afirmar, por otra parte y desde el punto de vista del resultado, que el objetivo fundamental de la educación artística, en tanto que educación en valores, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de competencias que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia axiológica artística, porque, en definitiva, de lo que se trata, en la educación artística, en tanto que educación en valores, es de disponer de la experiencia artística como instrumento de la construcción de uno mismo y de su formación.



El sentido axiológico de la educación nos faculta para hablar de la *educación artística como uso y construcción de experiencia axiológica sobre el ámbito de realidad de las artes en un entorno cultural diverso de interacción*. La educación artística, por tanto, es un ámbito de educación general orientado al uso y construcción de uno mismo, al desarrollo personal, utilizando en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje la experiencia axiológica artística como instrumento de las dimensiones generales de intervención pedagógica.

Está fuera de toda duda que el fundamento ético del estado de derecho y el valor educativo de la legislación justifican la competencia del Estado para proporcionar, en la educación general, formación sobre los valores que legitima y legaliza la Constitución. Pero, además, el carácter de responsabilidad compartida y derivada coloca a los agentes de la formación en valores, ya sea en perspectiva educativa transversal, ya sea en perspectiva educativa disciplinar, en una encrucijada de sentido interdisciplinar ante la condición de experto en educación en valores y la real oportunidad de asistir a centros pedagógicamente programados (Tourrián, 2008a).

Desde una perspectiva pedagógica es incuestionable que se trata de entender que el reto es hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Ni los padres son los profesionales de la educación, ni la escuela tiene que suplantar o sustituir la función de la familia. Ni el educando debe dejar de ser agente de su educación. Sociedad civil, familia, Estado y escuela afrontan el reto de la formación, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación, sea o no el área de experiencia artística el objeto de educación. De tal manera que, la solución en la educación no está en elegir en lugar del educando su modo de vida, sino en elegir aquellos modos de intervención pedagógica que garantizan la capacitación del educando para elegir y realizar su proyecto de vida, aprendiendo a construir y usar experiencia para responder a las exigencias del *desarrollo* en cada situación, de acuerdo con las oportunidades.

El sentido axiológico general en la educación permite afirmar que la existencia o no de una asignatura de educación en valores artísticos y estéticos dentro de la educación general, no anula, ni suple, la responsabilidad compartida en el tema de educación en

valores, ni puede ocultar la importancia de que todo profesor de educación general esté preparado para educar en valores, con independencia de que haya formación especializada de algunos profesores en el ámbito particular de la experiencia axiológica artística. Y así las cosas, debemos estar atentos para que la focalización disciplinar del problema no nos lleve a minimizar, ni la importancia de la formación profesional de todo profesor de educación general para educar en valores (que es un problema de contenido de la profesionalización del profesor), ni el compromiso con la educación en valores como responsabilidad corporativa (que es un problema de profesionalismo), ni la importancia de la responsabilidad compartida de los diversos agentes de la educación en el tema de la formación en valores (Touriñán, 2008b).

Tal parece que en la educación del sentido axiológico, o estamos preparados para afrontarlo como educadores profesionales desde cada disciplina o tendremos que levantar de nuevo barricadas entre *enseñanza de las artes y educación artística*. Y desde esta perspectiva, no parece plausible que la creación de una disciplina pueda sustituir la tarea de todos y cada uno de los agentes de la educación en el ámbito de la educación en valores en general y en la de las manifestaciones particulares del valor. Todas las asignaturas están obligadas a defender la educación en valores y todos estamos comprometidos con su desarrollo transversal, aun cuando existan asignaturas especialmente orientadas a la formación en un determinado tipo de experiencia axiológica.

El sentido de la educación en valores, fundado en la naturaleza misma del valor, justifica esta propuesta y reclama la formación en educación en valores como competencia de todos los profesores, en tanto que responsabilidad profesional propia y, a la vez, compartida con la familia, el Estado y la sociedad civil. Es obligado en la sociedad abierta y pluralista que el Estado desarrolle el sistema educativo y delimite su competencia en educación en valores. Pero, al mismo tiempo, es obligado que el Estado propicie y garantice el ejercicio de las funciones propias de la sociedad civil, los padres y la escuela en la formación en valores.

6. Hacia una pedagogía mesoaxiológica

Si tenemos en cuenta lo que la investigación ha establecido para el conocimiento de la educación, podemos decir que la función pedagógica, es el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento científico autónomo de la educación. Justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, son problemas incuestionables de la función pedagógica (Touriñán, 1987a).

La función pedagógica es en este caso especializada y específica. La educación no es sólo un marco de referencia, sino un ámbito de realidad con significación intrínseca en sus términos. Además del dominio adecuado de los conocimientos del área cultural en la que se imparte docencia –tomando como referencia una de las funciones pedagógicas–, el control del proceso educativo, en este caso, supone, no sólo el conocimiento de la estructura cognitiva del sujeto que aprende y del espacio sociocultural en el que aprende –como los estudios interdisciplinarios de la educación han probado–, sino también el conocimiento de un cuerpo teórico sustantivo que justifique la formulación de normas y reglas de intervención pedagógica.

Justamente porque se puede desarrollar un sistema conceptual en educación distinto al de las teorías interpretativas, la función pedagógica es específica: requiere el desarrollo

de teorías sustantivas y tecnologías específicas de la educación, porque ellas son las que validan la intervención pedagógica.

Se trata de construir hechos y decisiones pedagógicas. Y a los efectos de este artículo, es suficiente afirmar que como en cualquier otro campo de investigación científica, en la Pedagogía el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado, porque existe el carácter axiológico de los hechos. Pero, además, los hechos tienen que contrastarse. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación, si no supera las condiciones de prueba. Desde el punto de vista del descubrimiento, la teoría presupone el conocimiento de ciertos acontecimientos. Desde el punto de vista de la justificación, la teoría precede a los hechos y dirige su producción. Así se crean las normas que tienen fundamento en el conocimiento de la educación (Tourinán, 1987b).

Adviértase, además, que estas normas *son y se hacen* dentro del propio ámbito de conocimiento que el conocimiento de la educación (la ciencia pedagógica) ha reservado para desarrollar su actividad. Son normas que nacen del proceso. No me dice la ciencia si yo debo pasear o hacer ciencia. Pero dentro del ámbito de conocimiento científico que yo he elegido para trabajar –la economía, la biología, la medicina, la pedagogía, etc.– es la propia ciencia la que dicta normas de orientación de la acción.

Como dice Ladrière el paso de una proposición científica nomológica, a un enunciado pragmático, orientador de la acción en ese ámbito no constituye en modo alguno una inferencia lógica, representa un salto a nivel sintáctico, pero es un paso inevitable del «es» al «debe» en la consideración pragmática, porque son actos engendrados por esas proposiciones:

«La no realización de las operaciones prescritas implica inevitablemente el no funcionamiento y hasta posiblemente la destrucción del sistema (en este caso, el del conocimiento de la educación). Esta formulación es la presentación en forma negativa, de una prescripción positiva que sería: si se quiere hacer funcionar correctamente tal sistema, estas son las instrucciones (.....) *lo que fundamenta la relación de consecuencia es el conocimiento que se tiene de las condiciones del funcionamiento del sistema en cuestión*» (Ladrière, 1977, p. 108. El subrayado y el paréntesis es mío).

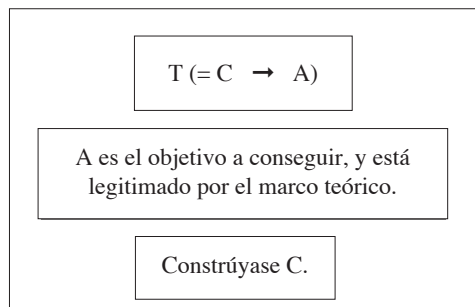
Este es ámbito de *la decisión técnica* se restringe a la elaboración de reglas y normas que se justifican desde el propio proceso de intervención (Tourinán, 1987b).

La investigación de la decisión técnica defiende la fundamentación de la elección en el conocimiento que se tiene del propio sistema. Es una orientación de la acción –de fines y medios derivados directamente de la propia actividad elegida previamente (Bunge, 1976, p. 40). El objetivo directo de la acción supone compromiso moral –hacer ciencia pero los objetivos subsidiarios –qué se hace, cómo y qué voy a descubrir– son invenciones conceptuales, valoraciones y elecciones técnicas acerca de y sobre los datos de competencia exclusiva del científico (Castillejo, 1987, 1985 y 1985a; Catillejo y otros, 1986 y 1994; Tourinán, 1987a, 1987b, 2002 y 2008c; Tourinán y Rodríguez, 1993; Ortega, 2003; Boavida y García del Dujo, 2007).

La elección técnica no es elección de medios para fines dados. Nos pueden proponer fines, pero es competencia del científico decir qué objetivos pueden fundarse como objetivos del ámbito. La *elección técnica es elección de fines y medios subsidiarios que están lógicamente implicados en la tarea o lo que es lo mismo, elección de fines y medios subsidiarios con fundamento en el conocimiento de la actividad a realizar.*

De acuerdo con nuestra exposición el esquema de elección técnica podría expresarse así (Touriñán, 1987b):

Esquema de elección técnica



Después de lo que llevamos dicho me parece obvio que existen conocimientos teóricos desarrollados por los investigadores de la Historia que permiten afirmar qué cosas tienen valor histórico y forman parte de los conocimientos de ese área cultural. También existen conocimientos morales, desarrollados por los investigadores de ese ámbito, que permiten justificar moralmente nuestro deber de saber Historia. Pero además existen conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación que los investigadores de la Pedagogía han validado y que nos permiten afirmar cuando esos conocimientos históricos se convierten en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica. Es innegable que, si un determinado tema de Historia requiere para su aprendizaje destrezas intelectuales que no se pueden desarrollar en un alumno específico, no se puede legitimar pedagógicamente esa meta.

Si no confundimos conocimiento de áreas culturales, conocimientos morales, estudios interdisciplinarios y estudios autónomos de la educación, se entiende que es posible desarrollar para la función pedagógica un conocimiento específico que es estrictamente un conocimiento de hechos y decisiones técnicas, de tal manera que pueda afirmarse con sentido, no sólo que cualquier medio no queda legitimado pedagógicamente para alcanzar una meta social deseable, sino también que cualquier meta social deseable no se convierte automáticamente en una meta pedagógica legitimada.

Bunge hace referencia a este tema bajo el concepto genérico de *tecnoaxiología* (Bunge, 1981). Para él es un problema sin resolver y con muchas repuestas que hace referencia al carácter de la intervención de las normas en materia de tecnología. Se trata de avanzar sobre la relación de los valores con la tecnología en una determinada línea de relación entre ética y ciencia que parte de la distinción entre problemas morales y problemas técnicos (Bunge, 1976; Quintanilla, 1981, Touriñán, 1987b, Hudson, 1974 y 1983; Leclercq, 1960).

La profesora Alejandra Cortés trabaja en estas relaciones desde la perspectiva de las nuevas tecnologías y ha propiciado el desarrollo de contenido en el concepto *tecnoética* con impacto internacional (Cortés, 2006 y 2008). Para nosotros tiene cada vez más importancia insistir en el sentido tecnoaxiológico de la intervención pedagógica, porque existe una relación clara entre decisiones técnicas y morales, decisiones técnicas y políticas y decisiones políticas y morales (Touriñán, 1987 a, 1987 b, 2002, 2006a, 2006b; Touriñán

y Rodríguez, 1993). A los efectos de este trabajo, la intervención educativa es tecno-axiológica porque:

- La educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación.
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un área determinada de intervención (áreas de experiencia).
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos).

Hablamos en este sentido de *Pedagogía tecnoaxiológica*. El conocimiento específico para la función pedagógica es el conocimiento que hace posible la *elección técnica*, no sólo porque es una elección dentro de un ámbito determinado de necesidades, sino también porque el criterio de decisión *se funda estrictamente en el conocimiento del funcionamiento del ámbito en el que se actúa* (en este caso, la educación como ámbito de conocimiento que tiene en la Pedagogía la manifestación genuina del conocimiento de ese ámbito).

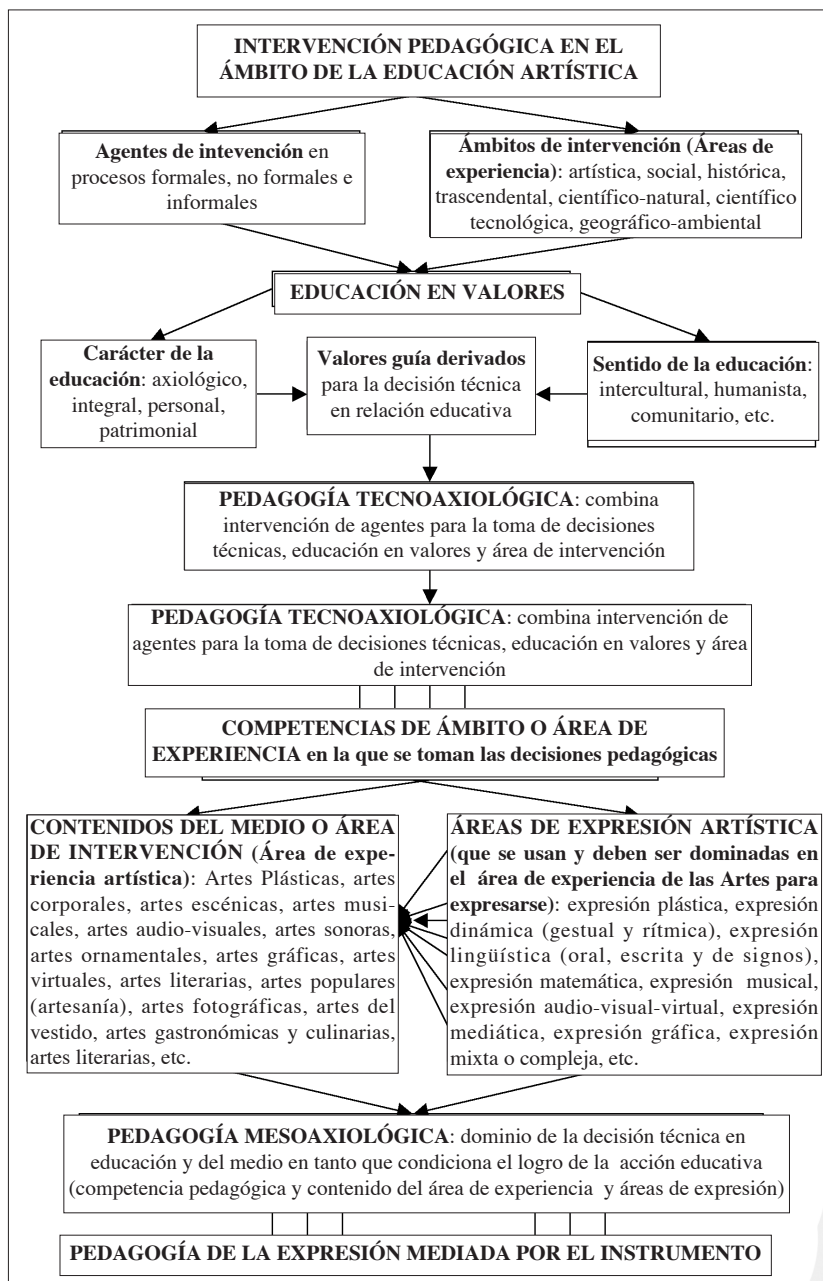
Pero, además, tenemos que hablar, con mayor sentido de aproximación a las áreas culturales que son objeto de educación, de *Pedagogía mesoaxiológica*, porque la intervención educativa requiere, además del conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del ámbito cultural en el que se interviene, porque hay convertirlo en objeto y meta de la educación y ello supone el dominio del medio cultural al nivel suficiente desde el punto de vista del conty desde el punto de vista de las áreas de expresión que hay que dominar para construir y usar experiencia axiológica en el ámbito concreto de intervención. En toda intervención pedagógica respecto de un área cultural que se convierte en objeto y meta de la educación, hay competencia pedagógica para intervenir, dominio del medio y educación en valores relativos al medio.

Es obvio que en toda intervención pedagógica respecto de un área cultural que se convierte en objeto y meta de la educación, hay que dominar el medio y valorarlo, con lo cual toda Pedagogía tiene que ser mesoaxiológica. Pero no se trata de ratificar una obviedad, sino de resaltar que hay una determinada área cultural, la correspondiente a las artes, en la cual la adquisición de experiencia artística, no está sólo condicionada como en todas las áreas culturales por la competencia pedagógica, el contenido cultural del área (área de experiencia) y las áreas de expresión que mejor permiten alcanzar el objeto artístico, sino que el instrumento con el cual se ejerce el arte requiere un estudio específico e influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. Si yo, por ejemplo, educo musicalmente, el dominio del instrumento requiere un aprendizaje específico distinto y condicionante del dominio de contenidos del área cultural-artística «música», esto pasa con la escultura, el cine, el diseño gráfico, la danza, el mimo, el canto, etc.

La Pedagogía, en el caso de las artes, es Mesoaxiológica (área de experiencia, área de expresión e instrumento que condiciona el uso y construcción de experiencia). En las artes, la expresión está condicionada por el instrumento de manera singular; a veces es la voz, bien formada durante muchos años, la que se convierte en instrumento imprescindible para poder expresar; a veces es el cuerpo, bien formado durante muchos años, el que se convierte en instrumento para poder expresar en danza, ritmo, gesto y gimnasia; a veces es la imagen, el sonido, el mundo virtual y multimedia; y así, sucesivamente, en todas las

artes. La expresión está mediada en todas las artes por el instrumento. Precisamente por eso, la Pedagogía Mesoaxiológica en el ámbito de las artes es *Pedagogía de la expresión mediada por el instrumento*.

Esquema de Pedagogía Tecnoaxiológica, Mesoaxiológica y de la Expresión mediada por el instrumento



7. Conclusión

Para nosotros, atendiendo a lo que hemos dicho en los epígrafes anteriores, tiene sentido hablar de la educación artística como uso y construcción de experiencia axiológica sobre la realidad cultural de las artes, para construirse a uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno cultural diverso de interacción.

Esto quiere decir que se puede hablar de la educación artística como ámbito general de educación. La educación artística es, antes que nada, educación y, por tanto, como educación, es, en cada persona, un proceso de maduración y aprendizaje que implica el desarrollo de la inteligencia, la voluntad y la afectividad, orientado al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, dando respuesta de acuerdo con las oportunidades a las exigencias que se plantean en cada situación; es un proceso, en definitiva, con carácter axiológico, integral, personal y patrimonial, para la formación de uno mismo y reconocerse con el otro en un entorno individual, social y cultural diverso.

La educación artística es específicamente finalidad educativa orientada al uso y construcción de experiencia artística para construirse a uno mismo y saber elegir un proyecto personal de vida. Es ámbito cultural y es ámbito general de educación, porque contribuye al desarrollo de valores formativos generales y, como tal ámbito general, debe de ser tratado, para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que ayudan a los educandos a decidir y realizar su proyecto de vida.

La educación artística es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser abordado como ámbito general de formación de las personas. Es importante mantener esta precisión e identificación para la educación artística, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca de las artes como valor educativo y como campo del conocimiento pedagógico. Este conocimiento garantiza no sólo la posibilidad de realizar la intervención atendiendo a condiciones propias de procesos formales, no formales e informales, sino también la posibilidad de generar hechos y decisiones pedagógicas y ejercer la función pedagógica con sentido tecnoaxiológico y mesoaxiológico en tanto que Pedagogía de la expresión mediada.

8. Referencias bibliográficas

- ALONSO, M^a L., PEREIRA, C. y SOTO, J. (2003): La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención (136-203). En M^a C. BENSO y M^a C. PEREIRA (Coords.), *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Fundación santa maría-Universidad de Vigo.
- ALTAREJOS, F., RODRIGUEZ, A. y FONTRONDONA, J. (2003): *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona. Eunsa.
- BOAVIDA, J. y GARCIA del DUJO, A. (2007): *Teoría da Educação. Contributos Ibéricos*. Coimbra: Imprensa da Universidades de Coimbra.
- BUNGE, M. (1976): *Ética y ciencia*. Buenos Aires: Siglo XX.
- BUNGE, M. (1981): *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- CARRIT, E. F. (1974): *Introducción a la estética*. México: Fondo de cultura económica. 4^a reimp.
- CASTILLEJO, J. L. (1985): Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica (45-56). En P. Aznar et al. *Conceptos y propuestas (11)*. Teoría de la Educación Valencia: Nau Llibres.

- CASTILLEJO, J. L. (1985a): Acciones pedagógicas versus condicionamientos sociales y políticos. En J. L. CASTILLEJO et al. *Condicionamientos socio-políticos de la educación* (151-168). Barcelona: Ceac.
- CASTILLEJO, J. L. y otros (1986): *Tecnología y educación*. Barcelona: Ceac.
- CASTILLEJO, J. L. (1987): *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona: Ceac.
- CASTILLEJO, J. L. y otros (1994): *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.
- COLOM, A. J. (2000): *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- CORTES PASCUAL, P. A. (2006): Un análisis de la orientación profesional desde la tecnocética educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (17: 2), 181-193.
- CORTES PASCUAL, P. A. (2008): Educational technoethics applied to careers guidance. (Section III-Chapter XXVIII). En R. Luppigini & R. Adell (Eds.) *Handbook of Research on Technoethics* (2 Vols). Canadá: Universidad de Ottawa.
- ESCAMEZ, J. (1987): La relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para la conducta moral (207-240). En J. A. Jordán y F. F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- ESTLER, S. E. (1988): Decision Making (305-320). En N. J. BOYAN, (Ed.) *Handbook of research on educational administration*. Nueva Cork: Longman.
- GADSDEN, V. L. (2008): The arts and education: Knowledge generation, Pedagogy, and the discourse of learning. *Review of research in education*, (32), 29-61.
- HALLAK, J. (2003): Globalización, derechos humanos y educación (127-142). En L. NUNEZ, y C. ROMERO (Eds.) *Evaluación de políticas educativas*. Actas del VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Sevilla: Cite.
- HUDSON, W. D. (1974): *Filosofía moral contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad.
- HUDSON, W. D. (Ed.) (1983): *The is ought question. A collection of papers on the central problems in moral philosophy*. Londres: The MacMillan Press.
- IBANEZ-MARTIN, J. A. (1975): *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la civilización científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- JIMENEZ, J. (2004): *Teoría del arte*. Madrid: Tecnos, 2ª reimp.
- LADRIERE, J. (1977): *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.
- LARROSA, J., MELICH, J. C., ROMANA, T. (2006): Las emociones en la cultura (223-248). En J. M. ASENSIO y otros (Coords.), *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Madrid: Alianza.
- LECLERCQ, J. (1960): *Las grandes líneas de la filosofía moral*. Madrid: Gredos.
- MANTOVANI, J. (1972a): *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: El Ateneo. 9ª ed.
- MANTOVANI, J. (1972b): *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo. 9ª ed.
- MARIN IBANEZ, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en la educación*. Valladolid: Miñón.
- MARIN IBANEZ, R. (1983): La educación como optimización del hombre (108-123). En VARIOS *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Límites.
- MARTINEZ, M. (2000): Construcción de valores y proceso educativo, en M. SANTOS (ed.), *A Pedagogía dos valores en Galicia*. Santiago de Compostela: ICE da USC, 39-69.
- MORIN, E. (2000): *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- NASSIF, R. (1980): *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.

- OCDE (2004): *Informe Pisa 2003*. OCDE-UNESCO. División de Indicadores y Análisis Educativos. (Pueden verse los resultados de España comentados en MEC-INECSE: Instituto nacional de evaluación y calidad del sistema educativo y en *El País* de 7 y 13 de Diciembre de 2003, pp. 23-25 y 34-37 respectivamente).
- ORTEGA, P. (2003): (Coord.). *Teoría de la educación, ayer y hoy*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: CajaMurcia.
- ORTEGA, P. (2005): Educación y conflicto. *Revista Galega do Ensino*, (13: 45), 27-44.
- ORTEGA, P. (2006): Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista española de Pedagogía*, (235), 503-524.
- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (2003): Familia y transmisión de valores. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (15), 33-56.
- PEREZ JUSTE, R. (2005): Sociedades multiculturales, interculturalidad y educación integral. La respuesta desde la educación personalizada. *Revista Galega do Ensino*, (13: 45), 387- 415.
- PINILLOS, J. L. (1978): Lo físico y lo mental. *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, (71).
- QUINTANILLA, M. A. (1981): *A favor de la razón. Ensayos de filosofía moral*. Madrid: Taurus.
- RODRIGUEZ, A., BERNAL, A. y URPI, C. (2005): *Retos de la educación social*. Pamplona: Ediciones Eunat.
- ROMANA, T. y MARTINEZ, M. (Eds.) (2003): *Otros lenguajes*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- SAVATER, F. (2002): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel. 16ª ed.
- SEP (2004): *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- STIGLITZ, J. (2002): *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.
- TOURIÑAN, J. M. (1987a): *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- TOURIÑAN, J. M. (1987b): *El Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.
- TOURIÑAN, J. M. (1989): Las finalidades de la educación: análisis teórico (15-36). En J. M. Esteve (Ed.), *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga: Universidad de Málaga.
- TOURIÑAN, J. M. (1996): Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, (8), 55-80.
- TOURIÑAN, J. M. (1997): La racionalidad de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), 157-186.
- TOURIÑAN, J. M. (2002): Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198): *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.
- TOURIÑAN, J. M. (2004): Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón*, (56: 1), 25-47.
- TOURIÑAN, J. M. (2005): Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, (12: 10), 9-44.
- TOURIÑAN, J. M. (2006a): Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 227-248.
- TOURIÑAN, J. M. (2006b): Conocer, estimar, enseñar, elegir y realizar valores: retos epistemológicos de la investigación pedagógica. *Universitas Tarraconenses. Revista de Ciencias de l'educació*, (XXX: juny), 173-212.

- TOURIÑAN, J. M. (2007a): Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, (59: 2-3), 261-311.
- TOURIÑAN, J. M. (2007b): Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, (21: 45), 42-69. Fecha publicación, Junio de 2008.
- TOURIÑAN, J. M. (Dir.) (2008a): *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. A Coruña: Netbiblo.
- TOURIÑAN, J. M. (Dir.) (2008b): *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña: Netbiblo.
- TOURIÑAN, J. M. (2008c): Universidad, investigación e innovación: principios de determinación en la política científica y en la política educativa (11-50). En J. EVANS y E. KRISTENSEN (Eds.) *Investigación, desenvolvemento e innovación*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- TOURIÑAN, J. M. y Rodríguez, A. (1993): Conocimiento de la Educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, (5), 33-58.
- TOURIÑAN, J. M. y SOTO, J. (2007): La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula Abierta*, (35: 1-2), 9-34.
- URPI, C. (Coord.) (2008): La educación estética ante una cultura audiovisual. *Estudios sobre educación*, (14), 1-161. Número monográfico.
- VARIOS (1983). *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*. Murcia: Límites.
- VAZQUEZ, G. (1994): «¿Es posible una teoría de la educación intercultural?» (25-42). En M. A. SANTOS (Ed.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU.
- WRIGHT, G. H. Von (1979): *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Universidad.

*La pedagogia com a
comprensió
hermenèutica en Eduard
Spranger*

Joan Carles Rincón i
Verdera
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2010), 21:
41-59

La pedagogia com a comprensió hermenèutica en Eduard Spranger

The pedagogy like hermeneutic comprehension in Eduard Spranger

Joan Carles Rincón i Verdera*

Resumen

Eduard Spranger, conjuntamente con Herman Nohl y Wilhelm Flitner, son herederos directos del espiritualismo, el psicologismo y el historicismo de Wilhelm Dilthey, elaborando, a partir de él, pedagogías de marcado carácter cultural. Todos ellos se propusieron reelaborar el cuerpo epistemológico de la pedagogía, siguiendo, para ello, la tradición racionalista, de corte neokantiano, propia del momento (primera mitad del siglo XX). En este artículo nos ocuparemos de los presupuestos epistemológicos de Spranger, para quien la ciencia de la educación se reduce a una pedagogía de la comprensión hermenéutica, siendo su principal misión tomar una realidad cultural históricamente heredada y someterla a conceptos ordenadores que permitan adoptar posicionamientos valorativos y normativos de actuación.

Palabras clave: Dilthey, Spranger, Ciencias de la Cultura, Ciencias del Espíritu, Pedagogías Culturalistas.

Abstract

Eduard Spranger, together with Herman Nohl y Wilhelm Flitner, are direct heirs of the spiritualism, psychologism and historicism of Wilhelm Dilthey, whom they used as a starting point to elaborate trends in pedagogy of a marked cultural character. All of them proposed to redo the epistemological body of pedagogy, following for that purpose the rationalist tradition, of a neokantian nature, characteristic of the times (the first half of the twentieth century). In this article we will deal with the budgets epistemológicos with Spranger, for whom education science would be reduced to a pedagogy of hermeneutic comprehension, being ; its mission would consist in taking a reality culturally and historically inherited and subject it to ordering concepts that would allow the adoption of value judgements and standards of performance.

Key Words: Dilthey, Spranger, Sciences of the Culture, Sciences of the Spirit, Cultural Pedagogy.

* Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears.

E-mail: jcarles.rincon@uib.es

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 22 de maig de 2009.

1. Introducció

El present treball pretén ser un exercici de pedagogia històrica, és a dir, un estudi històric de les aportacions culturalistes d'Eduard Spranger als processos d'epistemològització propis de la pedagogia contemporània. Spranger (1882-1963) és hereu directe del pensament espiritualista, psicologista i historicista de Wilhelm Dilthey (1833-1911) i elabora a partir d'aquest una pedagogia de marcat caràcter espiritual i cultural¹ (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*).² En aquest article, volem fer patent una manera de pensar, fer i entendre la pedagogia i el seu objecte d'estudi, l'educació. Encara que aquesta pedagogia suposi un model ja pretèrit, no hem d'oblidar, tal com ens indica J. Sarramona (2000: 200), que els coneixements educatius són acumulatius i difícilment es pot considerar que alguns hagin deixat de tenir alguna vigència en el coneixement de la realitat educacional. Dit tot això, i abans de passar a desenvolupar la comesa d'aquest article, apuntem algunes notes fonamentals del pensament de Dilthey, ja que suposen, com ja hem indicat, el substrat sobre el qual s'elabora el pensament filosòfic i educacional de Spranger.

¹ Els termes *esperit* i *espiritual* han estat usats en diversos sentits i dins molt diversos contextos. En concret, el nostre autor s'ha preocupat pel concepte d'esperit objectiu, que es troba, amb petites variants, en la línia de Dilthey. Dilthey és molt pròxim al concepte hegel·lià d'*esperit objectiu*, però presenta, no obstant això, una diferència fonamental, ja que mentre per a Hegel l'esperit objectiu és un camí racional a la suprema realitat de l'esperit (esperit absolut), en Dilthey l'esperit és un únic complex, no inferit ni investigat pel pensament, sinó viscut (vitalisme), punt d'articulació de les vivències individuals, històriques i socials. Dilthey, en definitiva, en comptes de la raó universal hegel·liana, posa la vida en la seva totalitat, la vivència, la comprensió i la connexió històrica de la vida amb totes les seves irracionalitats. En aquest sentit, en Dilthey, les que denomina ciències de l'esperit són un grup de ciències caracteritzades pel mètode científic espiritual o mètode de validesa universal que se sustenta en la psicologia, ja que permet comprendre l'home com a entitat històrica i s'arriba així a l'objectivització ideal. Vegeu: J. Ferrater (1979: 1015-1020).

² Les pedagogies culturalistes o pedagogies de les ciències de l'esperit (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) suposen una visió filosòfica (espiritual i antropològica) de l'educació molt propera a l'home, la vida i la història (Álvarez 2001: 65). Aquestes pedagogies se centren en la transmissió dels continguts culturals vitals (esperit objectiu) a les noves generacions (esperit subjectiu) perquè aquestes puguin recrear tot un món de significats culturals. És la realitat cultural qui millor pot formar els educands; d'aquí, precisament, que sigui la comunitat de cultura (comunitat de significats) l'encarregada de transmetre els coneixements necessaris per a l'adequada formació dels futurs ciutadans (Vilanou 2002a). Ara bé, la realitat cultural és el resultat d'un procés evolutiu històric; només hi ha vertadera educació si es contextualitzen històricament els continguts curriculars a transmetre. El mètode hermeneuticointerpretatiu (comprensió històrica) és consubstancial a aquestes pedagogies. La comprensió dels fenòmens educatius és la tasca científica que se li assigna a la pedagogia en tant que teoria del coneixement educatiu, amb la qual cosa la ciència de l'educació acaba diluint-se en una filosofia de l'educació, en una idealització de l'home i la seva formació, i s'allunya, amb això, de la necessària materialitat de la ciència (Colom 1978: 306). D'altra banda, podem dir que la pedagogia de les ciències de l'esperit va ser, d'alguna manera, la pedagogia oficial a Alemanya durant els anys de la república de Weimar (1919-1933) i es va prolongar a tota la primera meitat del segle XX. La revista *Die Erziehung* (publicada a Leipzig des de 1925 sota la direcció de Fischer, Spranger, Nohl, Flitner i Litt) va actuar de portaveu de l'esmentada pedagogia oficial. Aquesta pedagogia va tenir la seva màxima esplendor en el panorama pedagògic espanyol cap a mitjan segle XX i va desaparèixer amb l'arribada de la transició i el pas a la democràcia. Avui en dia, podem dir que els seus pressupòsits educacionals romanen desconeguts per a la noves generacions de pedagogs i formen part, o potser tampoc, del bagul dels records d'una pedagogia de tall neoidealista, herència directa de l'espiritualisme alemany de l'època. Vegeu: P. Goergen (1999), C. Vilanou (2002) i J. Schriewer i E. Keiner (1997).

2. El punt de partida: la comprensió històrica en Wilhelm Dilthey

L'estructura interna del pensament de Wilhelm Dilthey³ es pot sintetitzar en dos punts: d'una banda, la visió i comprensió de la vida com una totalitat (Ropero 1999: 518-519; Urdanoz 1978: 115-116); i, de l'altra, la historicitat de totes les produccions de l'esperit humà, de tot el món cultural (Abellán 1998: 347); món en què s'integra l'educació i la seva ciència, la pedagogia (Dilthey 1978; Villalpando 1976: 54). L'objecte de les ciències de l'esperit (*Geisteswissenschaften*) és la realitat històrica i social (món històric i cultural), que està formada per individualitats que només poden ser conegudes pel *mètode hermenèutic*, el qual cerca fer comprensible la *unitat estructural* de la vida com un tot global (Dilthey 1978a; 1978b). D'entrada, ha de quedar molt clar que l'objecte de les ciències de l'esperit no és exterior a l'home, sinó interior, captat a través de l'experiència interna del subjecte que coneix, la qual cosa no pot ser aconseguida solament a través dels procediments específics de les ciències de la natura (*Naturwissenschaften*), sinó que ha de comptar, especialment, amb els instruments propis de les ciències de l'esperit. La comprensió (*verstehen*) és l'operació intel·lectual d'aquestes últimes ciències i es distingeix de l'explicació (*erklären*), que és la pròpia de les ciències de la natura, perquè explicar és establir connexions causals entre els objectes de l'experiència externa, mentre que comprendre és una forma interna de simpatia empàtica amb un fet o esdeveniment historicocultural a partir de la vivència personal dels seus valors (Páez 1988: 12; Zubiri 1982: 247-248). El fonament heurístic que desplega el sistema comprensiu del món cultural i espiritual rau en la *vivència*, l'*expressió* i la *comprensió*, representativa del procés reconstructiu de l'experiència creadora d'una objectivació mental (Dilthey 1978b).

Per tant, el conjunt d'allò que s'ha viscut, d'allò que s'expressa i d'allò que s'ha comprès és el mètode específic propi de les ciències de l'esperit. Aquests tres moments, fortament units, interrelacionats i recíprocament condicionats, constitueixen el bastiment de les ciències de l'esperit (Rossi 2006: 14-16):

- El subjecte humà, en el seu anhel de conèixer (coneixement científic), parteix de la contemplació i, alhora, interiorització de les vivències del món (*erlebnis*, vivència o experiència interna de la vida). La vivència no és una cosa donada, sinó que és cadascú qui penetra al seu interior, qui la posseeix de manera immediata (immediatesa o interioritat). És més, el subjecte que recupera la seva condició vital, la seva experiència viscuda, mitjançant la reconstrucció del seu propi procés historicovital, es configura en subjecte i objecte de si mateix (Herrera 2007).

- A continuació, per mitjà de les seves accions, en la seva relació amb els subjectes i els objectes i en les seves diverses formes d'expressió, el subjecte cognoscent plasma el significat que ha donat a les seves vivències interioritzades (*erleben*, expressió o materialització de la vivència de l'esperit en la cultura).

- A l'últim, a partir de l'experiència viscuda es reproduïx el que un altre subjecte ha viscut, s'entenen les raons i el sentit de les seves accions, es fan intel·ligibles (*verstehen*, comprensió o identificació espiritual). La comprensió és un tipus d'empatia, de tal manera que comprendre una persona (les seves obres o accions), en una situació particular (contextualitzada), és poder reviure o reconstruir en un mateix les vivències alienes. Des

³ Per a una aproximació més gran a la filosofia de Dilthey, vegeu les *Obres completes de Wilhelm Dilthey* (1978), en castellà (obra completa en 10 volums), traduïdes per Eugenio Imaz (Mèxic, FCE). Vegeu també Joan Roura-Parella (1947). En matèria educacional, vegeu el treball de Colom i Rincón (2004).

d'aquesta perspectiva, la comprensió és el vertader mètode per conèixer, és el mètode fonamental per a totes les operacions de les ciències de l'esperit. Tant, que el fet de conèixer es justifica per la seva referència a la vida anímica, tal com se'n dona en la vivència i en la comprensió (Dilthey 1978b: 339). La comprensió, per tant, és el coneixement psíquic subjectiu de l'altre a partir de signes externs, la qual cosa implica (Quintanilla 2008: 116): reviuire (*nacherleben*), reproduir (*nachbilden*) i transferir (*hineinversetzen*).

Com podem veure, es tracta de descobrir-se en el propi fet de viure, on no solament hi ha el món interior del subjecte, sinó tot un món exterior objectivat, en el qual les ciències de l'esperit seran les encarregades de mitjançar, interpretar i comprendre, és a dir, de viure, reviuire, reproduir i transferir (Rumié 2008). Des d'aquesta perspectiva, podem dir que les ciències de l'esperit no poden existir sense referència a l'experiència viscuda, ja que la vivència d'un individu és el que es comprèn en l'altre. Els fets espirituals tenen un sentit, no són objectes naturals que puguin ser observats i experimentats i que, a través de la neutralització de la vivència de l'observador, puguin ser delimitats seqüencialment com un conjunt atomitzat d'elements. La comprensió es funda en la vivència i aquesta, al seu torn, necessita la comprensió (Díaz de Cerio 1959: 522). La vivència, l'expressió i la comprensió, en últim terme, es donen dins la vida i aquesta és l'àmbit a l'interior de la qual es manifesta tota la realitat espiritual i cultural. Des del punt de vista de l'epistemologia diltheyana, la vida és saber i saber és vida, amb la qual cosa el subjecte que coneix, l'acte de conèixer i l'objecte conegut són una i la mateixa cosa. L'anàlisi de les ciències de l'esperit es converteix en el camí per arribar a la vida: es tracta del mateix camí que la vida ha anat recurrent en el curs de la història i en el trajecte de la qual ha anat deixant com a indicadors les seves objectivacions culturals. Per comprendre el món espiritual, històric i cultural, serà necessari fer el viatge a l'inrevés i arribar, a partir de les manifestacions de la vida, a la vida mateixa, a través de la seva vivència i de la seva comprensió: la comprensió hermenèutica consisteix a reconstruir en sentit invers, de fora cap a dins, la vivència original (Zamora 2001: 49).

Com és evident, la psicologia explicativa de les ciències de la natura s'oposa, en el pla metodològic, a la psicologia comprensiva (*Verstehende Psychologie*), pròpia de les ciències de l'esperit, que es converteix en la ciència model per a l'estudi i la investigació del món espiritual (Dilthey 1978c; López 1990; Teo 2003). Com hem dit, si les ciències de la natura procedeixen basant-se en l'explicació, és a dir, establint nexes causals, les ciències de l'esperit exclouen la causalitat, l'atomisme i, conseqüentment, l'explicació. Les ciències de la natura expliquen la seva fenomenologia amb lleis objectives i causals, les ciències de l'esperit han de preocupar-se més per agafar els distints sentits i significats presents en cadascuna de les seves manifestacions, és a dir, han d'ocupar-se de la comprensió empàtica lligada sempre als plans vitals, pretensions, credos, afeccions i afectes dels éssers humans, tot sempre contextualitzat històricament (Betancourt 2006: 116). Els fets psíquics, tal com es donen en la nostra vivència, no són agregats d'elements sinó realitats integrades en un tot que no es pot fragmentar ni construir mitjançant processos sintètics. El que es comprèn són vivències significatives, entenent per significat la relació que dins la vida guarden les parts amb el tot. Com veiem, el significat és una *relació estructural*, en virtut de la qual la vida interior, en totes i cadascuna de les seves manifestacions, es presenta com un tot orgànic i integrat, en el qual només les parts individuals tenen possibilitat de realitzar la seva realitat i assumir el seu valor específic (Martínez 1989: 108-109).

No obstant això, i en contra del que podria semblar, per Dilthey l'explicació causal i la comprensió hermenèutica, lluny d'oposar-se en el pla epistèmic, es necessiten mútuament per entendre i abastar la totalitat estructural del món espiritual, ja que la vida entesa com un tot sistèmic ha de ser explicada i compresa si no la volem esbiaixar. És més, Dilthey va molt més lluny en els seus plantejaments epistemològics i acaba subsumint les ciències de la natura en les ciències de l'esperit (Cruz 1991: 68), ja que la realitat externa només s'ofereix de manera connexa amb el jo cognoscent i únicament troba explicació des de l'experiència interior de la consciència subjectiva que coneix. Això vol dir que la natura mateixa apareix situada en el nivell de la vida, amb la qual cosa l'hermenèutica tendeix a cobrir tots els buits existents entre l'explicació del món natural i la comprensió del món espiritual (Ferrater 1949: 8-9).

Ara bé, l'inconvenient que se'ns presenta davant aquests plantejaments epistemològics és que, en el transcurs de la comprensió hermenèutica diltheyana, la subjectivitat i parcialitat no poden ser descartades, ja que el subjecte cognoscent arrossega les seves cosmovisions, les seves pròpies posicions teòriques i pràctiques, les seves experiències, les seves expectatives, les seves preocupacions i les seves reflexions valoratives. L'hermenèutica diltheyana només pot abastar l'objecte del coneixement segons el mode actitudinal del subjecte cognoscent. La visió d'un objecte, per tant, porta sempre l'empremta del subjecte que coneix i, conseqüentment, mai pot ser enterament neutral. Tot coneixement és sempre un punt de vista, una perspectiva o interpretació subjectiva, una manera relativa d'agafar un objecte, el qual roman inescrutable en la seva realitat pròpia. La metodologia comprensiva de Dilthey, per tant, és una interpretació subjectiva de la realitat, sotmesa al canvi temporal, espacial i històric (Dilthey 1978a: 137). D'aquí, que la visió dels objectes i del món no solament no sigui objectiva, sinó que vingui determinada per la història, pel moment històric d'aquesta, que irracionalment determina la subjectivitat (relativisme irracionalista). Així doncs, en aquesta posició, la visió de l'objecte no solament depèn del subjecte, sinó que, a més a més, aquest està sotmès a un continu canvi en relació amb el moment històric que li hagi tocat viure. El coneixement, per tant, no pot ser desinteressat ni neutre, sinó que varia segons el subjecte i la seva contextualització. Per això, la comprensió hermenèutica diltheyana, a més de subjectivista, és historicista, relativista i, al punt més extrem, escèptica: «la relativitat de tot gènere de creença constitueix l'últim pas per a l'alliberament de l'home.» (Dilthey 1978: 318).

En aquest context de relativisme, teleologia, perfecció i desenvolupament, és a dir, tal com ens diu Montovani (1997: 34), el pas de *ser a haver de ser* és la clau de la vida anímica en els plantejaments diltheyans. En aquest pas del que som per natura (*ser*) al que hem de ser per moralitat (*haver de ser*), l'educació hi té un paper estel·lar. La pedagogia, recolzada en la psicologia comprensiva, ha de dilucidar el camí que ha de seguir l'educació perquè l'home s'orienti perfectivament, d'acord amb els valors universals del coneixement històric (Dilthey 1949: 57-58; Vilanou 1998: 258). L'educació, conseqüentment, serà l'activitat intencional (planejada) mitjançant la qual els adults formaran la vida anímica dels éssers humans en desenvolupament (tot el que és axiològic orientat teleològicament) amb l'objecte de mantenir viu en el poble, de generació en generació, l'esperit objectiu, és a dir, la tradició cultural (Dilthey 1949: 47-48; Sánchez, Ordóñez: 1997: 141).

Així doncs, en Dilthey l'educació no pot ser (Quintana 2000: 133) una simple conducció (*führen*), ni tampoc un mer deixar créixer espontàniament (*wachsenlassen*), sinó que el seu objectiu ha de ser un ideal molt més elevat: introduir els educands en un univers de sentit cultural donat històricament (Dilthey 1957: 60). Conseqüentment, la vivència i l'educació seran la interacció de situacions en què l'alumne està confrontat per una

pluralitat de sentits culturals possibles. Ara bé, Dilthey diferencia els *mitjans de l'educació* (que estarien donats pel coneixement científic i es desenvoluparien paral·lelament a la ciència), del *fi de l'educació* (que remetria a costums, ideals i mitjans d'una societat): «Els sistemes d'ensenyament es desenvolupen amb el progrés de les ciències. Si es recolzassin únicament en aquestes, creixerien incessantment amb elles. [El ben cert és que] l'educació depèn d'un segon factor, l'estat cultural d'una generació determinada.» (Dilthey 1957: 14). El que realment preocupa i ocupa Dilthey no són els mitjans materials de l'educació, sinó els fins espirituals i culturals d'aquesta (Rojas 2006). Tal com ens diu Vilanou (2001: 272), no basta conèixer fets i dirigir-los tècnicament, cal tenir damunt de si valors morals.

Com podem observar, per Dilthey, en clara oposició als plantejaments herbartians, no és possible una ciència pedagògica amb validesa general que, partint dels fins educacionals, vulgui extreure les normes i metodologies d'actuació pràctica (Dilthey 1949: 154; Houssaye 2003: 246). No és possible expressar en conceptes de validesa general tendències que sorgeixen del més profund de l'esperit humà (valors que són ordenats per la intel·ligència d'acord amb l'estructura teleològica de la vida). El fi últim de la vida és una representació transcendental (ultramundana) que mai pot ser expressada en conceptes de validesa universal i, per això, la finalitat de l'educació (el desenvolupament de la vida anímica), tampoc pot ser reduïda a cap fórmula ideal. És més, només partint de la meta de la vida es poden determinar els fins de l'educació. Tot sistema històric de la pedagogia que hagi estat eficaç, ens diu Dilthey (1957: 31), ha estat condicionat pel seu procés evolutiu, per la seva historicitat i, per tant, tal com ja havíem anticipat, per la seva relativitat.

Des d'aquesta perspectiva, en educació, el màxim que pot fer-se és destacar un nombre limitat de principis universals a fi de derivar normes i regles particulars d'actuació per a la vida; normes d'acció que hauran d'adaptar-se a les circumstàncies històriques (Dilthey 1949). La pedagogia, per tant, té com a objecte descobrir el que és finalístic en l'home, és a dir, estudiar l'estructura teleològica que dóna sentit a la seva vida; la consciència d'un fi en el procés intern és el que dóna unitat a la vida considerada com un tot orgànic. Aquest principi teleològic bàsic, que és, al mateix temps, principi vital, no és una altra cosa que la conservació i exaltació de l'espècie humana i de tots i cadascun dels seus membres. La psicologia comprensiva, l'hermenèutica de la vida, ha d'estudiar aquesta connexió teleològica i descompondre causalment cadascuna de les seves parts (explicació causal) per poder extreure normes que, no obstant això, hauran de ser contextualitzades històricament o, si es vol, experimentades i demostrades *a posteriori* (comprensió hermenèutica). Dilthey, en última instància, acaba subordinant l'educació i la seva reflexió teòrica, la pedagogia, a la vida mateixa, a una filosofia vitalista (*lebensphilosophie*) d'estil històric, subjectivista i relativista (Ferraris 2002: 151; Brie 2000).

3. Eduard Spranger: l'educació com a transmissió cultural en un context ètic i la pedagogia com a ciència comprensiva de caràcter espiritual

Spranger entendrà que la missió de l'educació ha de ser la transmissió de la cultura que l'educand rep a través de la seva psicologia i assumeix dins un context històric, ètic i cultural. La formació integral dels homes es realitza en relació amb els ideals historico-culturals, per la qual cosa l'educació serà una activitat eminentment cultural, que es realitza per mitjà de la interrelació de l'home amb els béns culturals (Huergo 2005). La pedagogia, per la seva banda, serà una ciència de l'esperit (ciència cultural), que haurà de desembocar

en una pedagogia de la comprensió hermenèutica. La seva concepció pedagògica i educacional són inseparables de tres conceptes clau: *esperit objectiu* (món cultural), la *psicologia comprensiva* (hermenèutica) i la *tipologia humana* (tipus ideal d'home).

3.1. Esperit objectiu, psicologia comprensiva i tipologia humana

Spranger, seguint Dilthey, concep la psicologia com una ciència de l'esperit, és a dir, com a ciència comprensiva de la realitat humana. Comprendre (Spranger 1966: 36) serà descobrir, per part de l'esperit subjectiu (l'home), el sentit de les formes de l'esperit objectiu (art, llenguatge, ciència, religió, cultura..., etc.). En aquest sentit, Spranger (1947: 56) ens diu que una cosa està proveïda de sentit si contribueix a la realització de valors culturals, és a dir, si està integrada en un tot axiològic com a element constituent: «té sentit el que en un tot lògic (sistema de coneixement) o en un tot de valor (sistema de valor) entra com a membre constitutiu obeint una llei, de constitució particular.» (Basave 1968: 52). Des d'aquesta perspectiva, l'esperit objectiu serà el conjunt global de totes les realitzacions humanes repletes de valors supraindividuals lligades al món cultural i espiritual. La comprensió és el descobriment del sentit de les formes de l'esperit objectiu que només pot ser objectiva quan es refereix a valors objectius i es fonamenta en aquests valors. La missió de la psicologia (psicologia comprensiva) serà estudiar l'estructura de la vida anímica en la seva relació amb l'esfera objectiva dels valors, única forma d'entendre i comprendre les peculiaritats dels homes. A més a més, la psicologia no ha de limitar-se a una anàlisi dels actes espirituals, sinó que ha de comprendre, en unitat indissoluble, els actes i el món inclòs en aquests, en la seva referència a l'univers dels valors. Així doncs, la psicologia és la ciència del subjecte individual que no pot ser separat de les seves relacions objectives: subjecte i objecte només poden ser pensats en relació mútua (Hohmann 1996).

Doncs bé, segons Spranger, quan en aquest estudi comprensiu s'accentua l'aspecte *objectiu individual* es tracta de ciència de l'esperit i s'ocupa, en primer terme, dels *complexos transsubjectius i col·lectius de la vida històrica* que, com a connexions efectives supraindividuals, concerneix als subjectes individuals; i, en segon terme, s'ocupa també de les *lleis ideals de l'esperit*, de les normes segons les quals el subjecte individual supera la seva materialitat i s'eleva a l'espiritualitat en sentit críticobjectiu. Ara bé, quan s'accentua l'aspecte *subjectiu individual* es tracta de *psicologia* i s'ocupa, en primer terme, de les *vivències* que sorgeixen de la relació del subjecte amb el que és transsubjectiu i col·lectiu; i, en segon terme, investiga també els *actes* que van d'acord amb les lleis críticobjectives (*ibid.*, 27-28). Així doncs, per Spranger, només pot fer-se psicologia en la més íntima connexió amb la ciència objectiva de l'esperit, tant l'historicodescriptiva com la críticonormativa. Des del moment que la psicologia del coneixement pressuposa alguna teoria concreta del coneixement, la psicologia, ara entesa globalment, pressuposa l'actitud comprensiva pròpia de la ciència de l'esperit, amb la qual cosa el que és subjectiu ha de destacar sempre per sobre del que és objectiu. A aquesta psicologia l'anomena Spranger *psicologia mental* o *psicologia de les estructures* (psicologia comprensiva) que, segons ell, supera definitivament la psicologia naturalista de tall mecanicista (*ibid.*, 30; Ferro 1993: 102). Com veurem a continuació, i seguint Dilthey, el que és peculiar en els fets psíquics són les connexions de sentit i significat. Aquest atribut no és quantificable ni traduïble a indicadors empírics, en conseqüència, no pot ser ni tan sols plantejat per una psicologia de caràcter naturalista. Si es desposseeix el que és psíquic d'aquesta qualitat, el concepte mateix del que és psíquic es presenta com una dada buida de continguts.

La psicologia mental (psicologia de les estructures) parteix de la totalitat de l'estructura psíquica, entenent per estructura una connexió de funcions, i per funció, la

realització del que s'ajusta al valor objectiu. Ara bé, en l'estructura total de l'espiritualitat humana s'insereixen, al seu torn, estructures parcials amb plenitud de sentit, com l'estructura del coneixement, la del treball tècnic o la de la consciència específicament religiosa. Allà on s'observa l'acció conjunta de les estructures totals o parcials de distints subjectes i es produeix una *objectivització transsubjectiva*, sorgeix l'esperit col·lectiu (Hohmann 1996: 125). Si són, a més a més, legítimes, és a dir, si s'ajusten a la norma (moral), serveixen de fonament a l'esperit objectiu en sentit crític, el contingut espiritual de la qual serà accessible a tota consciència capaç de col·locar-se en la situació concreta que li serveix de base. Així doncs, sobre el jo limitat i contingut s'erigeix un món espiritual de sentit supraindividual que es desenvolupa històricament, és a dir, amb l'evolució històrica, patint transformacions i, en determinades circumstàncies, pot acabar per decaure i declinar (Kerschensteiner 1926: 79; Vilanou 2004: 50). Aquesta psicologia de les estructures tindrà per comesa trencar l'aïllament de l'individu i comprendre'l en la complexitat i concreció vivent de totes les seves relacions, tant amb els altres subjectes com amb les dades objectives de la realitat (Spranger 1966: 30-45). L'aplicació d'aquestes premisses dona com a resultat una ciència sistemàtica de les manifestacions individuals i socials d'allò que és humà i, com a pas previ, una tipologia de les individualitats o formes de vida representants d'un sector cultural predominant (*ibid.*, 16-17). A aquest procediment, Spranger el denomina *tipicoideal* i, bàsicament, consisteix en l'observació, en la seva singularitat, dels fenòmens psíquics que, replets de continguts procedents de la història de la cultura, s'idealitzen després per poder-los explicar des d'una doble dimensió totalitzadora i individualitzadora (Scheler 1998: 60).

Serà a la morfologia de la cultura i la seva història, ens dirà Spranger (1947: 57), a qui correspondrà indagar quin és el centre ideal, ètic i religiós, que s'erigirà en el marc rector dels esmentats continguts culturals: «l'home necessita per formar-se el tracte amb les condicions històriques de la cultura.» (Taborda 1951: 295). A partir d'aquí sorgeix la necessitat establir uns *tipus humans ideals*, o esquemes generals d'entesa de la conducta humana, capaços de donar sentit totalitzador a aquesta i d'explicar, en allò que és concret, les motivacions dels actes singulars (Spranger 1946). Aquesta tipologia, en determinar els tipus humans ideals possibles, permet: d'una banda, comprendre més bé els tipus humans mixts realment existents (tipus principals d'estructura psíquica); i, per una altra, descobrir les diverses formes culturals que s'han donat en la història de la humanitat (esperit objectiu) i que l'educació haurà de transmetre, en cada cas, a les joves generacions. A cada classe d'acte o vivència humana li correspon una esfera de sentit i una esfera de la cultura (Iglesias 2007: 82). D'aquesta manera, investigant les classes de valors es pot també indagar les classes d'actes humans, en tant que cadascun d'aquests posseeix un sentit totalitzador fonamentat en un valor cultural individualitzador i específic. En tot acte humà amb sentit estan contingudes, simultàniament, totes les formes fonamentals d'actes de la mateixa classe: en tot acte espiritual actua la totalitat de l'esperit, ja que les esferes de la cultura s'insereixen unes amb altres mitjançant connexions funcionals de caràcter estructural.

A partir d'aquí, tal com podrem observar, la divisió tipològica⁴ que de l'ésser humà realitza Spranger serà la resultant de la diversitat d'actituds assumides per la persona

⁴ Els actes humans individuals amb sentit, segons Spranger, són de quatre tipus (Spranger 1946: 55-78): 1) *Actes teòrics*. Aquells el sentit dels quals rau en la identitat general de l'objecte agafat, en la seva essència i en la seva direcció al que és objectiu general. 2) *Actes econòmics*. Els seu sentit resideix en la vivència de la relació psicofísica d'energia entre subjecte i objecte, en direcció quantificadora de la despesa o estalvi de l'esmentada

enfront dels valors fonamentals de la cultura (Spranger 1966: 66; Fierro 1993: 102); és a dir, la seva classificació atén els principals valors o actituds valoratives que caracteritzen i dirigeixen la conducta personal dels individus (Vidaña 2007: 6-7). Fonamentalment assenyala sis tipus ideals (Spranger 1966: 155-231):

- *Home teorètic*. El seu interès resideix en el coneixement pel coneixement abans que en l'especulació o aplicació pràctica d'aquests. Aquesta condició implica un interès absolut en la recerca de la veritat i predomina l'actitud cognoscitiva, que ha d'estar presidida per l'objectivitat com a valor, la qual cosa significa que les dades de l'objecte del coneixement han d'estar desproveïdes de qualsevol subjectivitat. La seva finalitat, conseqüentment, és la llei general objectiva, la veritat imparcial i el coneixement vertader, de manera que es concep el món i la realitat com un sistema d'essències universals i relacions d'interdependència que han de ser ordenades, sistematitzades i fonamentades.

- *Home econòmic*. Assumeix un interès preponderant pel que és pràctic i la utilitat és el criteri fonamental de la seva actuació. Així doncs, el seu interès per les coses deriva del seu aprofitament pràctic i utilitarista i assimila la veritat a la utilitat i la falsedat a la inutilitat. No cerca, conseqüentment, el coneixement pel coneixement, sinó la seva aplicació o explotació pràctica, d'aquí que estigui molt interessat en el coneixement tecnològic. Només li importa la seva vida i el seu negoci i, en conseqüència, és un defensor a ultrança de la propietat privada com a fonament essencial de l'ordre social. En aquest sentit, la seva sociabilitat és més aparent que real, perquè el seu autèntic motiu no és l'altre com un igual, sinó l'interès, la utilitat i l'aplicació. Igual que el polític, com veurem, considera el poder com un valor, si bé associant-lo a la riquesa i al prestigi. En aquest sentit, tot té un preu i, per tant, tot pot ser venut o comprat a voluntat en el lliure mercat.

- *Home estètic*. La seva actitud és purament desinteressada i de contemplació psíquica; presta i ofereix sentiment a tot i transforma totes les seves impressions en expressions. Els seus valors resideixen al terreny estètic, jutja les seves experiències des d'una perspectiva simètrica i proporcionada i estima el que concerneix a formes i harmonia. No cal que aquest individu sigui un creador, n'hi ha prou que el seu interès se centri en l'aspecte estètic de la vida. Generalment, si bé no és un tipus asocial, la individualitat és una cosa pròpia del seu caràcter, amb la qual cosa en ell no impera el desig de ser útil als altres, sinó que els altres es converteixen en objecte de gaudi estètic. Rebutja

energia. 3) *Actes estètics*. Són els que tenen el sentit dirigit envers el caràcter d'impressió-expressió de la seva aparença concreta o imatge. 4) *Actes religiosos*. Aquells el sentit dels quals està en la referència de la vivència singular al sentit total de la vida individual, dirigits al valor total de l'individu. Aquests actes estan governats pel que Spranger (*ibid.*, 89) anomena les lleis de l'esperit, que són normes que regeixen el funcionament dels fenòmens psíquics des de la seva estructura finalística: 1) la llei de l'economia (principi del mínim esforç); 2) la llei estètica (principi de la forma); 3) la llei de la ciència (principi del fonament); 4) la llei de la política (principi de la voluntat jurídica i reguladora); 5) la llei de la societat (principi de la fidelitat); i 6) la llei de la religió (principi de la moral sobre la manera en què ha de pensar i actuar l'home d'una manera unitària).

⁵ Eduard Spranger descriu una tipologia basada en els valors centrals que cerquen les persones d'acord amb les seves característiques. La personalitat s'estructura, segons Spranger, sobre un valor central típic: en cada persona resideix un valor específic que cerca expressar-se i la vivència del qual dota de sentit la vida. Així, la recerca del coneixement, la utilitat, la bellesa, la solidaritat, el lideratge o l'espiritualitat són els eixos axiològics sobre els quals es configuren les persones. Aclarim, no obstant això, que Spranger classificarà una persona d'una manera o una altra en funció de les seves intencions o actituds, no dels seus èxits en un determinat camp, és a dir, no considera necessari un grau gaire elevat de talent, coneixement o triomfs personals per classificar una persona en una categoria o una altra. A més a més, la classificació no inclou valors de caràcter menys elevats i d'índole més sensitiva. Spranger (1966: 425-451) advertirà que moltes persones no són exemples purs de cap d'aquests tipus, sinó que denoten una barreja de diversos tipus, és a dir, una tipologia mixta, que sol ser la realment existent.

tota ciència que destrueixi allò que és intuïtiu i sent aversió per tot allò que és abstracte i conceptual. La natura la concep orientada des d'idees animistes i mitològiques, d'aquí que molts cops aparegui i s'expressi com un romàntic visionari. La religió de l'estètic és la bellesa, el seu déu és la suprema energia ordenadora i el seu caràcter, l'animisme.

• *Home social*. Considera les altres persones com a fins en si mateixos i, consegüentment, té una manifesta tendència a adoptar punts de vista altruistes i filantròpics. Presenta, per tant, una clara afirmació pels valors cap a la vida aliena i sentir-se a si mateix en els altres (empatia), descarta qualsevol acte social basat en la reflexió racional pràctica (l'ésser humà com a mitjà). Considera que l'amor a la humanitat és l'única regla que regeix les relacions humanes plenes. En aquest sentit, podem dir que no té contingut propi, les altres esferes de sentit valoratiu apareixen com a contingut manifest de la seva existència (es realitza en l'entrega als altres). D'aquesta manera, s'oposa a l'home teòric, ja que aquest considera la ciència com a motiu d'orgull i, per tant, oposada a l'amor. S'oposa, també, a l'home econòmic i a l'home polític, atès que no li interessin ni la utilitat ni el poder. No obstant això, es relaciona molt amb l'home religiós, ja que la comunitat es viu com a totalitat.

• *Home polític*. El motiu fonamental que dóna sentit a la seva conducta és el poder, entès com a capacitat d'imposar als altres la pròpia orientació valorativa. Encara que s'interessa per les relacions socials, substitueix el concepte d'amor pel de poder. Posseeix sentiments d'afirmació de la pròpia essència, així com vitalitat i energia de l'existència i la seva vida està impregnada per relacions de poder, competència i rivalitat. Els termes claus de la seva filosofia són la utilitat i la lluita. El seu comportament es caracteritza per un desig de poder personal i d'influència estratègica sobre els altres. Al seu extrem, el fi justifica els mitjans i té un fort sentiment d'autoafirmació. Des d'aquesta perspectiva, posa al servei de la seva voluntat de poder totes les esferes de valor de la vida, es converteix l'home, fins i tot, en un mitjà instrumental per aconseguir els seus fins. Així doncs, l'ésser humà és un mitjà, mai un fi que, en el cas més favorable, ho serà per al seu propi bé.

• *Home religiós*. És el que experimenta la seva vivència de valor en la seva significació i importància per al sentit total de la vida. El subjecte cerca incessantment alguna significació última a la vida o a la unitat mística amb el cosmos. La religiositat, la trobada amb Déu, dóna sentit a la totalitat de la seva vida. Déu és considerat com el principi objectiu que és pensat com a objecte de la suprema experiència personal de valor i, amb això, la religiositat no és una altra cosa que la recerca del suprem valor de l'existència espiritual de l'home. Hi ha tres formes de manifestació de la religiositat: la primera, la del místic immanent, quan el mode en què els valors vitals particulars es relacionen amb el valor total de l'existència, té un caràcter positiu; la segona, la del místic transcendent, quan la relació entre el que és particular i el que és universal és negativa; i, la tercera, la natura religiosa escindida, quan la relació és mixta. Per al místic immanent, tots els valors positius de la vida són gèmens d'allò que és diví i universal; per al transcendent tot allò que és humà no té valor perquè no és possible explicar allò que és diví si no és a través del que s'ha revelat, per tant, rebutja allò que és útil, assumeix la mortificació i el sacrifici i desvalora el seu jo; a l'últim, per als de natura mixta, el més important és la fe o capacitat per confiar en allò que és diví (providència) com a determinant i explicador dels actes humans. Les motivacions generals de l'home religiós rauen en la fe, sense poder precisar la frontera entre el que aquesta fe suposa de saber o de creença. Un altre motiu és la seva consciència de transcendència, que s'explicita en la seva tendència a sobrepassar el que és finit, a cercar objectes infinits, aquells que superen les normes del rigorós coneixement i són només accessibles mitjançant l'actitud religiosa.

Aquesta tipologia ens acaba per conduir a l'esfera de la moralitat, ja que aquesta no és, per Spranger (1964: 102), una cosa separada de les altres esferes de la vida, sinó una forma general d'aquesta que es manifesta en totes les altres parcel·les. La seva concepció de la ciència de l'esperit condueix a una *axiologia*, a una filosofia dels valors que es concretarà en una ètica particular. La forma característica en la qual el valor objectiu es presenta a la consciència és l'experiència del deure. D'aquí, precisament, que el criteri de la moralitat, en cas de conflicte, sigui el caràcter normatiu que presenta el valor superior. L'ètica té un essencial caràcter d'obligació incondicionada (Spranger 1966b: 38): «allò que és objectivament valuós en una cultura és que ha de ser pensada com a compliment de normes de valor, com a resultat d'una llei valorativa que es presenta a la consciència individual com a exigència, si no va amb aquesta d'acord per si mateixa». Aquest valor objectiu serà l'objecte de transmissió de l'educació, mentre que la pedagogia serà la forma comprensiva d'interpretar allò que és educacional com un acte espiritual de caràcter ètic i moral.

3.2. L'educació com el fet i la pedagogia com la seva comprensió hermenèutica

En aquest marc de consideracions valoratives i relativistes, l'educació ocuparà un lloc central i serà la seva principal funció la transmissió de la cultura que l'alumne haurà d'assumir dins un context ètic (Vázquez-Prada 1972). La pedagogia, per la seva banda, haurà de desembocar en una pedagogia de la comprensió hermenèutica dels esdeveniments educacionals històricament considerats. L'antagonisme dels poders espirituals, que neixen de la vida popular, exigeix un poder espiritual superior, col·locat per sobre d'aquests, mitjançant el qual aconseguixin tots ells vigència segons el seu valor. Ara bé, aquesta compensació productiva no és possible sense portar la força de la ciència i les contradiccions de la vida mateixa més enllà de la mera realitat, fins a la gran potència ordenadora, formadora i conciliadora que resideix en la reflexió teòrica. Unitat i síntesi, penetració i domini de les potències educatives socials, no poden aconseguir-se sense una vertadera pedagogia científica, és a dir, hermenèutica (Spranger 1949: 23).

Hem dit que la pedagogia és una ciència de l'esperit. Doncs bé, en tres plans es manifesta l'esperit (Spranger 1946: 319-332; Roura-Parella 1935: 15): el primer, el pla subjectiu o la vida humana, en tant que successió d'estructures estudiades per la psicologia (psicologia comprensiva que culminarà, com hem vist, en una tipologia organitzada entorn de sis formes de vida primàries); el segon, el pla objectiu o el conjunt de béns culturals produïts per l'home al llarg del seu desenvolupament històric (béns materials i espirituals, per exemple, béns econòmics, tècnics, artístics, científics, morals o religiosos); i, el tercer, el pla normatiu o el camp propi de l'ètica, ja que la cultura pot ser jutjada segons valors morals que ens indiquen pautes d'actuació (valors morals que podran ser individuals o socioculturals). La missió de la pedagogia científica consisteix, doncs, a prendre una realitat cultural ja donada, històricament heretada, i sotmetre-la a conceptes ordinadors que permetin adoptar posicionaments valoratius i normes d'actuació (Spranger 1949: 223-225; Iglesias 2007: 300).

Així doncs, la feina de la pedagogia comprensiva es desenvoluparà a través de tres grans moments o passos seqüencials (Spranger 1949: 23; Quintana 1994: 120): 1) *moment descriptiu*: l'observació i descripció de totes les connexions múltiples, cercant les relacions funcionals de dependència que existeixen entre cultura i educació; 2) *moment comprensiu*: descomposició de les estructures complexes del món espiritual-social, tasca que no pot dur-se a terme sense conceptes i punts de vista directors, ja que sense la base d'una interpretació comprensiva i espiritual no s'aconsegueix la descripció explicativa. Sota el

seu influx es configura el material brut fins a formar una totalitat sotmesa a lleis, les quals, mitjançant un procés d'aïllament i idealització, donaran lloc a distintes tipologies o formes pures educatives en les quals es descobriran i comprendran les estructures ideals de la realitat educacional (Roura-Parella 1935: 18); i 3) *moment normatiu*: camp normatiu dels valors que proporcionarà models d'actuació educacional. Si els dos primers moments, descriure i comprendre, signifiquen una posició purament teòrica de la qual neix una consciència cultural, en el tercer moment, en el normatiu, per negació del primer moment i afirmació del segon, ressorgeix l'home viu en què la voluntat valorativa s'eleva sobre el mer acte de fer, constar i registrar. Som, per tant, davant el vertader moment pedagògic.

Com veiem, la relació entre els distints plans de l'esperit ens porta, necessàriament, a analitzar la relació que s'estableix entre educació i cultura. La cultura és tot el complex de valors dotats de significat i vàlidesa supraindividual que posseeix una societat concreta, històricament desenvolupada. La cultura, no obstant això, per ser vertadera i viva necessita desembocar en la religiositat, perquè si la cultura no es remet a la font última de les conviccions humanes més profundes, ens dirà Spranger (1949: 105-106), decau fins a desaparèixer. L'educació, per la seva banda, és l'activitat cultural dirigida a la formació de subjectes en fase de desenvolupament, que es realitza mitjançant els autèntics continguts de valor de l'esperit objectiu, i té com a finalitat l'enllumenament de l'esperit normatiu autònom (Dri 1966: 82). El procés educatiu es verifica en les autèntiques substàncies de valor de l'esperit objectiu (valors culturals). Per tant, l'educació serà l'activitat cultural dirigida a la formació personal de subjectes en desenvolupament o, el que és el mateix, la voluntat despertada en l'ànima de l'altre, per mitjà d'un amor generós, per desembolicar, des de dins, la seva total receptivitat per als valors culturals (Spranger 1966b: 449-453).

L'educació es realitza per mitjà dels béns culturals, que llavors es converteixen en béns formatius (*Bildungsgut*). Els béns de formació o, més ben dit, els valors de formació són els que constitueixen el quadre o conjunt de matèries i activitats d'ensenyament (currículum). L'ideal de cultura i de comunitat cultural es converteix, també, en ideal d'educació quan es refereix a la formació personal (*Bildung*) de les noves generacions. En definitiva, tota l'estructura cultural es transforma en una estructura educativa quan es refereix a la formació personal dels educands (Spranger 1966a: 147-148). Així doncs, l'educació es mou sempre del valor objectiu de la cultura a la subjectiva receptivitat dels valors culturals per part dels subjectes educands (transformar la cultura objectiva en cultura subjectiva o, dit d'una altra manera, fer viure la cultura en els educands) i és la formació el principal procés educacional (Spranger 1947: 69; Ali Jafella 2006: 152). Ara bé, l'educació no ha de consistir, únicament, en la simple transmissió del patrimoni cultural objectiu, històricament donat, de la vella a la nova generació. L'educació ha de procurar també el desenvolupament de l'esperit objectiu en sentit críticonormatiu, és a dir, eticomoral. En educació no pot tractar-se solament d'introduir en la comprensió dels educands la cultura donada, ja que llavors només seria un mitjà d'eternitzar les relacions existents, amb els seus defectes i limitacions (mera reproducció). No es tracta, per tant, de transmetre un sentit de la vida i de la cultura ja acabat i establert (cosificat), sinó de la recerca del sentit suprem de la cultura perquè aquesta arribi a ser una creença en l'alumne en desenvolupament (Spranger 1966b: 452-453). En definitiva, l'educació té la funció de prosseguir la tradició cultural, però també d'avivar-la espiritualment: l'essència de l'educació és vivificar de manera personal la cultura (Merino 2005: 236).

Per acabar, direm que, en el procés educacional, Spranger considera quatre factors fonamentals (Spranger 1949: 26-27; Montes 2003: 268-269):

• *Els tipus ideals de formació.* La teoria de l'ideal de formació parteix dels tipus fonamentals eterns als quals es poden reduir els ideals donats històricament (tipologia humana pura descrita anteriorment). Tot seguit s'estudien les formes fenomèniques condicionades per la història en què els tipus fonamentals es barregen de múltiples maneres i es configuren concretament (tipologia humana mixta). A l'últim, sobre la base d'aquestes idees, es critiquen els ideals de formació que sorgeixen de la vida del present i determinen la mesura de la seva vàlida normativa mitjançant una consideració individualitzadora de les condicions culturals i personals dels subjectes educands (contextualització).

• *L'educabilitat.* La teoria de la plasticitat de Spranger (la psicologia pedagògica) té com a supòsit una psicologia evolutiva de la joventut (Saavedra 2004: 13-14), que comprèn, també, les diferències psíquiques individuals (Spranger 1935). Amb els seus resultats s'enllaça la investigació dels mètodes d'educació i ensenyament. Aquesta didàctica està determinada: d'una banda, pel contingut dels béns culturals, per tant, per una llei de la teoria del coneixement (epistemologia) i dels valors (axiologia); i, d'altra banda, per les formes psicològiques d'apropiació (el procés intern de l'educació o teories de la manera en què aprenen els infants). A aquest complex pertany també, com un mètode especial, no com un domini particular, la pedagogia experimental, els objectes d'investigació de la qual es redueixen als mitjans pedagògics, és a dir, a les metodologies o didàctiques.

• *L'educador.* El tipus del formador d'homes mostra una forma de vida espiritual peculiar, molt semblant a la de l'home social i la de l'home estètic, sustentada per l'amor, per l'*eros pedagògic* (Gagliardi). Efectivament, l'educador pertany a un tipus humà social l'essència del qual és un doble amor (Spranger 1958; Gimeno 2007: 19): d'una banda, l'amor als valors espirituals; i, per una altra, l'amor a les ànimes en desenvolupament, en les quals es presenten possibilitats productives de valors. L'educador ha de fer-se, ha de formar-se i madurar adequadament en l'amor als valors i a l'home, prenent consciència de la responsabilitat que li incumbeix en l'exercici de la seva funció (Vergara 1970). Per al compliment adequat de tal comesa, Spranger assenyala la necessitat d'una especial cridada, d'un do particular o bufit espiritual que empenyi a l'acció formadora d'altres, és a dir, estar dotat vocacionalment per a la tasca d'educar. La meta fonamental de tot educador ha de ser sortir a la trobada d'allò que és humà en tota la seva plenitud i la seva funció bàsica és la transformació dels béns culturals en béns formatius, ordenar-los didàcticament perquè l'alumne els pugui recepcionar de manera adequada (Spranger 1966b: 449-454).

• *La comunitat educativa.* La comunitat de formació i l'organització cultural, a l'últim, han de ser objecte de la sociologia pedagògica, que ha de ser tractada com una part de la sociologia general, i no sols metodològicament, sinó també quant a les formes de la lliure comunitat formativa i de l'organització cultural, ja que ambdues són enterament dependents de l'estructura general de la societat en què es troben incloses.

4. A manera de conclusió

Eduard Spranger desenvoluparà una pedagogia de tall culturalista, prenent Dilthey com a pressupòsit de les seves reflexions pedagògiques. Spranger supeditarà i subordinarà la teorització pedagògicopedagògica a la reflexió filosòfica i farà de l'educació i de la seva ciència un fet transcendent, espiritual, ètic, metafísic i religiós, carregat de subjectivitat, historicitat i relativitat, la qual cosa llastarà, irremissiblement, la possibilitat d'una correcta conceptualització d'allò educatiu, és a dir, d'una vertadera teoria de l'educació autònoma i de base científica, ja que tal teoria serà fruit de les seves concepcions filosòfiques o, si es

vol, de les seves creences, ideologies i subjectivitats (espiritualisme, idealisme crític o neoidealisme kantian) i es preocupa molt més pel transcendent tema del que és ontològic en educació (les grans metes, finalitats i valors que l'home ha de desenvolupar a través de l'educació, és a dir, el tipus d'home ideal al qual ha de dirigir-se l'educació), que per la realitat fàctica i material de l'educació (saber per fer, pràctica, tècnica i metodologia, és a dir, la manera d'aconseguir en la realitat el tipus d'home que es busca, així com la reflexió sobre les actuacions realitzades). Spranger, igual que la resta de les pedagogies culturalistes, acaba confonent el camp propi de la teoria de l'educació amb el de la filosofia de l'educació.

Bibliografia

- ABELLÁN J. L. (1998): *El Exilio Filosófico en América. Los transterrados de 1939*. Mèxic: FCE.
- ALI JAFELLA, S. (2006): *Travesías filosóficas y sociales de la «Escuela Nueva» en Europa y en Estados Unidos*. La Plata: Al Margen.
- ÁLVAREZ, E. (2001): *El saber del hombre*. Madrid: Trotta.
- BASAVE, A. (1968): *Filosofía del Quijote. Un estudio de antropología axiológica*. Mèxic: Espasa-Calpe.
- BETANCOURT, F. (2006): «Teoría e Historia: los signos de una transformación. Observaciones a propósito del diálogo entre historiadores». *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, núm. 32, 103-125.
- BRIE, R. J. (2000): *Vida, psicología comprensiva y hermenéutica: una revisión de categorías diltheyanas*. Pamplona: Servei de Publicacions de la Universitat de Navarra.
- COLOM, A. J. (1978): «Antropología y Educación». *Mayurqa. Revista del Departament de Ciències Històriques i Teoria de les Arts*, núm. 17, 303-309.
- COLOM, A. J.; RINCÓN, J. C. (2004): «Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 16, 19-47.
- CRUZ, M. (1991): *Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros problemas mayores*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ DE CERIO, F. (1959): *Dilthey y el problema del mundo histórico*. Barcelona: Juan Flors Editor.
- DILTHEY, W. (1949): *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- DILTHEY, W. (1957): *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- DILTHEY, W. (1978): *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Mèxic: FCE (versió i pròleg d'E. Imaz).
- DILTHEY, W. (1978a): *Teoría de la concepción del mundo*. Mèxic: FCE (versió i pròleg d'E. Imaz).
- DILTHEY, W. (1978b): *El mundo histórico*. Mèxic: FCE (versió i pròleg d'E. Imaz).
- DILTHEY, W. (1978c): *Psicología y teoría del conocimiento*. Mèxic: FCE (versió i pròleg d'E. Imaz).
- DRI, R. R. (1966): «El concepto de educación en Spranger». *Nordeste*, núm. 8, 81-101.
- FERRARIS, M. (2002): *Historia de la hermenéutica*. Mèxic: SigloVeintiuno.
- FERRATER, J. (1949): «Dilthey y sus temas fundamentales». *Revista Cubana de Filosofía*, vol. 1, núm. 5, 4-12.

- FERRATER, J. (1979): *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza.
- FIERRO, A. (1993): *Para una ciencia del sujeto*. Barcelona: Anthropos.
- GIMENO, J. (2007): «¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 374, 17-20.
- GOERGEN, P. (1999): «Christoph Wulf: le scienze dell'educazione in Germania». *Educação&Sociedade*, vol. 20, núm. 66 [Recurs electrònic: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100010&lng=in&nrm=iso&tlng=in>] (març de 2008).
- HERRERA, J. R. (2007): «Filosofía de la vida e historicidad en Wilhelm Dilthey». *Estudios de Filosofía Dialéctica e Historicista para la comprensión de la Realidad Latinoamericana* [Recurs electrònic: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-http://jrherreraucv2000.blogspot.com/2007/07/filosofa-de-la-vida-e-historicidad-en.html>] (abril de 2009).
- HOHMANN, J. S. (1996): *Contribuciones a la filosofía de Eduard Spranger*. Berlín: Duncker&Humblot.
- HOUSSAYE, J. (coord.) (2003): *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica. Siglo XXI*.
- HUERGO, J. (2005): *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. Rastreo de algunos anclajes político-culturales*. La Plata: Facultat de Periodisme i Comunicació Social.
- IGLESIAS, L. (2007): *La cultura contemporánea y sus valores*. Barcelona: Anthropos.
- KERSCHENSTEINER, G. (1926): *Theorie der Bildung*. Berlín: Leipzig.
- LÓPEZ, A. (1990): *Comprensión e interpretación en las Ciencias del Espíritu*. Múrcia: Universitat de Múrcia.
- MARTÍNEZ, M. (1989): «El método hermenéutico-dialéctico en las ciencias de la conducta». *Anthropos*, núm. 18, 85-111.
- MERINO, J. V. (2005): «Pedagogía Social y Educación Social: Reto de acción y de comunicación para el Siglo XXI». A: RUIZ, J. (ed.): *Pedagogía y Educación ante el Siglo XXI*. Madrid: Universitat Complutense de Madrid, 225-254.
- MONTES, S. (2003): «La pedagogía en el siglo XX. Spranger». A: MONTES, S.: *Clásicos de la Pedagogía*. Mèxic: UNAM, 268-274.
- MONTOVANI, J. (1997): *Educación y plenitud Humana*. Buenos Aires: Ateneo.
- PÁEZ, F. (1988): *El concepto de comprensión en W. Dilthey*. Madrid: Universitat Complutense.
- QUINTANA, J. M. (1994): *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid: Narcea.
- QUINTANA, J. M. (2000): *El sociologismo pedagógico*. Madrid: Síntesis.
- QUINTANILLA, P. (2008): «Comprensión, imaginación y transformación». *Areté. Revista de Filosofía*, vol. XX, núm. 1, 111-135.
- ROJAS, I. (2006): «Presencia de los clásicos en la producción discursiva de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM». *Perspectivas*, vol. 28, núm. 113 [Recurs electrònic: <http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000300002&lng=es&nrm=iso>] (gener de 2009).
- ROPERO A. (1999): *Introducción a la Filosofía. Una perspectiva cristiana*. Barcelona: CLIE.
- ROSSI, P. (2006): «Introducción». A: WEBER, M.: *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 9-37.

- ROURA-PARELLA, J. (1935): *Spranger y las ciencias del espíritu*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- ROURA-PARELLA, J. (1947): *El mundo histórico social: ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey*. Mèxic: Biblioteca de Ensayos Sociológicos. Instituto de Investigaciones Sociales.
- RUMIÉ, S. (2008): «Un modesto acercamiento temático: Dilthey y la Hermenéutica». *Hermenéutica* [Recurs electrònic: <<http://sebastianrumie.wordpress.com/2008/10/24/un-modesto-acercamiento-tematico-dilthey-y-la-hermeneutica/>>] (deseembre de 2008).
- SAAVEDRA, M. S. (2004): «Teoría cultural de la adolescencia. Eduard Spranger». A: SAAVEDRA, M. S.: *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. Mèxic: Editorial Pax México, 13-14.
- SÁNCHEZ, M.; ORDÓÑEZ, M. J. (1997): «La educación en la sociedad multicultural». *Papers*, núm. 53, 139-148.
- SARRAMONA, J. (2000): *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- SCHELER, M. (1998): *El saber y la cultura*. Buenos Aires: Leviatán.
- SCHRIEWER, J.; KEINER, E. (1997): «Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 2 (3), 117-148.
- SPRANGER, E. (1935): *Psicología de la edad juvenil*. Madrid: Revista de Occidente.
- SPRANGER, E. (1946): *Formas de vida. Psicología de ética de la personalidad*. Buenos Aires: Revista de Occidente.
- SPRANGER, E. (1947): *Ensayos sobre la cultura*. Buenos Aires: Argos.
- SPRANGER, E. (1949): *Cultura y Educación. Parte temática*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- SPRANGER, E. (1958): *El educador nato*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- SPRANGER, E. (1964): *Espíritu de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- SPRANGER, E. (1966): *Cultura y Educación. Parte histórica*. Madrid: Espasa-Calpe.
- TABORDA, S. (1951): *Investigaciones pedagógicas*. Còrdova: Editorial Assandri Deán Funes.
- TEO, T. (2003): «Wilhelm Dilthey (1833-1911) and Eduard Spranger (1882-1963) on the developing person». *Humanistic Psychologist*, núm. 31 (1), 74-94.
- URDANOZ, T. (1978): *Historia de la Filosofía VI. De Bergson al final del Existencialismo*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- VÁZQUEZ-PRADA, M. T. (1972): *Los grandes temas de la educación en Eduardo Spranger*. Barcelona: Bayer.
- VERGARA, M. (1970): *La figura del educador según Eduardo Spranger*. Barcelona: Universitat de Barcelona (Tesi doctoral. Material manuscrit).
- VIDAÑA, M. E. (2007): «Valores universitarios en relación al Modelo Educativo UACJ Visión 2020». *Avances*, núm. 153, 3-30.
- VILANOU, C. (1998): «Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea. A propósito de la herencia kantiana». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 210, 246-262.
- VILANOU, C. (2001): «De la Bildung a la Pedagogía Hermenéutica». *Ars Brevis*, núm. 7, 255-279.
- VILANOU, C. (2002): «La pedagogía teológica en Edith Stein (1891-1942)». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 223, 481-499.

- VILANOU, C. (2002a): «Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer». *Revista de Educación*, núm. 328, 205-223.
- VILANOU, C. (2004): «Tres claves para una paideia hermenéutica (Dilthey, W. Heidegger y Gadamer)». A: CASANOVA, H.; LOZANO, E. (ed.): *Educación, Universidad y Sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 43-72.
- VILLALPANDO, J. M. (1976): *Filosofía de la Educación*. Mèxic: Porrúa.
- ZAMORA, F. (2001): «Comunicar y comprender. Bases hermenéuticas de la comunicación visual (primera parte)». *Imaggen. Revista de la Universidad Simón Bolívar*, núm. 54 (Tercer número especial dedicat a la investigació), 41-49.
- ZUBIRI, X. (1982): *Cinco lecciones de Filosofía*. Madrid: Alianza.

*La renovació educativa a
El Magisterio Balear en
temps de la Segona
República*

Antoni J. Colom Cañellas
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2010), 21:
61-80

La renovació educativa a *El Magisterio Balear* en temps de la Segona República

The educative renovation in *El Magisterio Balear* in times of the Second Republic

Antoni J. Colom Cañellas*

Resumen

En este artículo se pretende hacer un análisis de la revista *El Magisterio Balear* durante los años en que duró la Segunda República española. Esta revista inició su publicación en 1873 y excepto algún período en que no se publicó, su vida duró hasta diciembre de 1936, iniciada ya la Guerra Civil. Fundamentalmente se estudian los artículos pedagógicos, así como otras noticias y secciones, destacando los trabajos que desarrollan las experiencias de la Escuela Nueva, fundamentalmente Decroly, Montessori, Freinet, etc. Además, la revista se convierte en portavoz de los cambios escolares que propician las nuevas leyes republicanas para así informar a los maestros de las Baleares. Es también interesante abordar el cambio que sufre la revista en los pocos números que publicó cuando las autoridades fascistas estaban en el poder.

Palabras clave: revista *El Magisterio Balear*, Segunda República española y educación, Escuela Nueva.

Abstract

In this article an analysis is made of the magazine *El Magisterio Balear* during the years in which the Second Spanish Republic existed. This magazine was first published in 1873 and except for some period in which it was not published, it lasted until December 1936, when the Civil War had already started. What is mainly studied are the pedagogical articles as well as other news and sections, with an emphasis on the works that develop the experiences of the New School, mainly Decroly, Montessori, Freinet, etc. In addition, the magazine has become the spokesman for the scholastic changes that have been brought about by the new republican laws so as to inform the teachers of the Balearics. It is also interesting to deal with the change that the magazine undergoes in the few issues that were published when the fascist authorities were in power.

Key words: *El Magisterio Balear* revue, Second Spanish Republic and education, New School.

* Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears.
E-mail: antoni.colom@uib.es

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 30 de juny de 2009.

Parlar d'*El Magisterio Balear* és fer referència a una revista del magisteri illenc que s'incorporà al gran nombre de revistes professionals que aleshores ja es publicaven arreu d'Espanya, ja que l'any 1874 s'editaven més de cinquanta revistes d'aquest tipus a tot l'Estat. A casa nostra, cal dir que a partir de 1866 es començà a publicar *El Fomento*, que l'abril de 1869 es començarà a interessar per l'educació (si bé de manera més teòrica que pràctica), ja que a la seva capçalera apareixia com a subtítol *Periódico General de Ciencias, Artes, Agricultura, Enseñanza y Variedades*. Supòs que, als mestres, això d'aparèixer entre «agricultura» i «varietats», no els faria gens ni mica de gràcia, però, en fi, les coses aviat canviarien. El 10 de setembre de 1870 es modificà el seu nom i va passar a dir-se *El Fomento Balear*.

1. L'origen de la revista

Fou l'any següent, el 1871, quan a *El Fomento Balear* es presentà un projecte d'associació dels mestres illencs que tenia com a objectiu la unió dels mestres d'ambdós sexes per a la mútua protecció i defensa dels seus interessos, a més de la conveniència que els mestres s'associassin a l'àmbit de districte (Palma, Inca, Manacor, Maó i Eivissa).¹ Més tard, la mateixa publicació tornava a cridar l'atenció del seu projecte d'associació, fins a arribar a dir que era fins i tot necessari aconseguir una unió nacional de tots els mestres d'Espanya per tal de tenir una sola veu qualificada i un interlocutor vàlid davant el Govern.² Al mateix temps, ens informava que els mestres de Menorca ja havien constituït una associació i triat la seva Junta de Representants. Com que aquesta notícia deixà indiferents els mestres mallorquins, de bell nou l'esmentada publicació tornà a fer-se ressò de la importància de la seva proposta.³ Encara varen haver d'insistir-hi més, de tal manera que mesos després es podia llegir:

«ruegan a sus compañeros que se asocien no con ninguna mira personal ni egoísta, sino única y exclusivamente para el bien de la clase a que pertenecen a cuyo efecto dejan íntegra la cuestión de reglamento y constitución a todos los compañeros para que en la próxima época de vacaciones puedan reunirse todos y espontáneamente resolver lo que más les convenga».⁴

Dies més tard va tenir lloc la darrera crida —«profesores fuera apatía, fuera egoísmo, asociarse de una vez para la mutua protección y defensa»—⁵ que ja va tenir l'efecte desitjat de feia tant de temps. El tres d'agost de 1872, *El Fomento Balear* feia pública una convocatòria als mestres, que es duria a terme a la Llotja de Palma, el dia 18 d'agost.⁶ Efectivament, la reunió es va dur a terme, tot constituint-se l'Associació de Mestres, de la qual fou triat president el mestre Sebastià Font.⁷

¹ Vegeu: *El Fomento Balear*, n° 26, d'1 de juliol de 1871.

² «Nuestro Deber», *ibid.*, n° 47, de novembre de 1871.

³ Vegeu: *El Fomento Balear*, 4 de març de 1872.

⁴ «Al Magisterio Balear», *El Fomento Balear*, n° 25, de 22 de juny de 1872.

⁵ «Más vale tarde que nunca», *El Fomento Balear*, n° 27, de 6 de juliol de 1872.

⁶ *El Fomento Balear*, n° 31, de 3 d'agost de 1872.

⁷ *El Fomento Balear*, n° 34, de 24 d'agost de 1872.

En uns mesos es va tenir enllestit el reglament de l'esmentada associació, que constava de vint-i-un articles i que definia els seus objectius: donar una instrucció més gran als associats, gestionar assumptes relatius a l'ensenyament i al magisteri, així com facilitar tot el que es refereix als aspectes econòmics dels mestres. Aquest reglament preveia també la creació d'una revista professional que fes el paper de portaveu de l'Associació. Era el set de desembre de 1872;⁸ efectivament, el gener del 1873 sortia a la llum el primer número de la revista, que s'anomenaria *El Magisterio Balear*.

Aquesta publicació sortí regularment, excepte alguna temporada (sobre el 1900 i, després, entre el 1918 i el 1923), de manera que la seva vida es perllongà, segur, fins al desembre de 1936, ja que per ara no hem pogut trobar cap exemplar a partir d'aquesta data. Això suposa una presència gairebé continuada dels mestres de l'arxipèlag mitjançant una aportació de més de 26.000 pàgines referides a qüestions educatives, la qual cosa significa que mai cap branca del saber ha tingut entre nosaltres una presència tan dilatada en el temps i de tal intensitat publicista com l'educativa; malgrat això, mai no s'ha reconegut en la nostra historiografia.

Com a resum d'*El Magisterio Balear*, podem dir que aquesta revista –molts d'anys setmanal i altres quinzenal– acomplí tres objectius bàsics: proporcionar informació sobre qüestions professionals (legislació, decrets, drets, protestes reivindicatives, etc.), fer una crítica de l'educació espanyola i formar els seus associats en les noves tendències educatives. En aquest sentit, no hi ha cap dubte que *El Magisterio Balear* fou una eina i un instrument de difusió de les noves idees pedagògiques que sorgien arreu d'Europa i Amèrica del Nord i de les quals la nostra revista, bé amb articles d'altres publicacions paral·leles de la península o mitjançant articles de mestres illencs, anaren informant dia rere dia.

Per tant, no es pot estudiar la nostra renovació educativa sense tenir present l'aportació d'*El Magisterio Balear*, de manera que, a hores d'ara, ha esdevingut la font potser més important a l'hora d'història la nostra incorporació dins els paràmetres de l'Escola Nova. De fet, la revista és citada a gairebé qualsevol treball d'història que almanco tingui en compte fenòmens educatius fins al 1916; a partir d'aquesta data, la revista ha estat molt poc utilitzada, potser perquè, per ara, són anys que no han estat tan estudiats; de tota manera, el que cal dir és que no hi ha gairebé cap citació de la revista en temps de la Segona República. D'aquí prové el nostre interès a donar una visió general per tal que els investigadors coneguin el tarannà que mostrà la revista durant aquests anys.

2. Un canvi d'orientació després de més de cinquanta anys

Ja hem dit que *El Magisterio Balear* és la gran font per conèixer en detall el progrés entre nosaltres de les noves perspectives renovadores i, en general, de l'Escola Nova, i això, malgrat els anys de la dictadura del marquès d'Estella. Aleshores, potser el lector pensi que, amb l'adveniment de la Segona República Espanyola, el *Magisterio Balear*, amb els nous aires de llibertat, desenvoluparia i donaria més notícies de caire renovador i de noves experiències. Res d'això va passar. En tot cas, cal dir que, des d'una perspectiva pedagògica, la revista va fer un pas enrere. Intentarem explicar aquest fet.

⁸ Vegeu: *El Fomento Balear*, n° 49, de 7 de desembre de 1872. La creació de la revista es troba a l'article primer del reglament esmentat.

Cal pensar que la República implicà no solament un nou govern, sinó un nou concepte d'Estat, per la qual cosa es va fer necessària una transformació de lleis, decrets, ordres, etc., que modificassin l'estructura educativa del règim monàrquic i, en general, instituïssin un concepte totalment diferent del que era la política del país. La nostra revista va haver d'atendre's als canvis i a les novetats legislatives que es produïren. I ja se sap, si una crítica s'ha fet a la nostra ben estimada República és que, potser, va anar massa aviat; això significà que *El Magisterio* va haver d'informar a tota premsa dels nous canvis que es produïren.

Aquest fet es va veure agreujat perquè la República mai no va fer una llei general d'educació, de manera que la política educativa que desenvolupà fou d'acord a múltiples disposicions, reglaments, decrets, etc., la qual cosa significà informar de les transformacions que varen sofrir els més insignificants detalls que regulaven el sistema educatiu: oposicions, escoles normals, inspecció, educació d'adults, barems, concursos de trasllat, batxillerat, etc.; en definitiva, una tasca legislativa que veritablement omplí dia a dia les pàgines de la revista.

Què significa això? Doncs que, a la nostra revista, els anys de la República varen minvar els articles de contingut pedagògic (en sobremanera, a partir del 1934), per dedicar-se, fonamentalment, a donar notícies dels canvis legislatius i administratius. Cal tenir present que en molt poc temps –potser dos anys– la nostra República va haver de fer un canvi en profunditat respecte del món educatiu que, òbviament, afectava mestres i professors de qualsevol nivell. No hi ha dubte que la revista que analitzam que, cal recordar, era una revista professional– va estar al nivell que s'esperava i, en conseqüència, va donar informació de tots els canvis que es produïren.⁹

Una altra nota definitòria és el fet –que és lògic– que els articles de caire pedagògic s'orientassin a les noves necessitats educatives, fruit de la nova política republicana. Inten-tarem analitzar aquesta qüestió. No cal dir que trobam treballs i notícies sobre renovació educativa, però també sembla que la revista sigui ben conscient que ja ha complert la funció formativa dels seus associats, de manera que ja no hi ha tants d'articles referents a la «nova educació» i, en segon lloc, perquè els que trobam són més treballs «d'ampliació» que no pas d'introducció.

Una altra cosa ben significativa respecte dels números anteriors és l'aparició d'articulistes mallorquins que gairebé protagonitzen els pocs articles d'opinió de la revista; Rosselló Gil, Pere Crespí, L. Duran, Joan Capó, Suau Alabern, M. Deyà, S. Fornaris i altres conformaran un esplet d'articulistes que varen transformar les fonts d'informació d'*El Magisterio*, aferrat també als articles d'altres indrets. Això ens indica que, aleshores, una bona part del magisteri mallorquí havia arribat a un nivell cultural i professional que mostrava que ja havien assumit els missatges renovadors. Tant, que l'era republicana de la revista poca cosa aportà al fet de la renovació. És com si els nous plantejaments de l'Escola Activa estiguessin integrats en els nostres educadors de manera que, a mesura que avança els temps, la revista es dedicarà amb més força a informar dels canvis administratius que va fer la República.

⁹ Personalment, crec que aquesta nova orientació es produí ja el primer any republicà, si bé la diferenciació radical respecte del tema educatiu es donà a partir de l'any 1934, de manera que des d'aquesta data és ben normal trobar números de la revista dedicats a qüestions administratives i legislatives.

Aquest sentit de maduresa professional també es nota en el fet que, ara, la revista donarà cada vegada més importància i espai a la crítica i informació de les novetats bibliogràfiques. És significatiu l'augment que trobam en el nombre d'informacions, resums i, fins i tot, petits estudis que es fan sobre llibres interessants per als mestres, així com la celebració de la festa del llibre per part de les distintes comunitats escolars. Aquests fets ens fan pensar que ja hi ha un interès per part dels nostres mestres d'aconseguir una autoformació mitjançant la lectura de literatura professional, de manera que *El Magisterio* es veu obligat a donar compte, sistemàticament, de les novetats editorials i, fins i tot, a comentar i ampliar continguts dels llibres citats, aspecte al qual gairebé mai –o molt poques vegades– va dedicar atenció. De tota manera, hem trobat aportacions prou interessants al tema renovador pel que fa, fonamentalment, als nous papers dels mestres i de la inspecció, per una banda, i a la metodologia renovadora, per l'altra. Ara bé, malgrat que sembli mentida, el grau d'informació respecte d'aquesta temàtica és molt més minoritari que no pas a altres èpoques. Intentarem a partir d'aquí fer una anàlisi d'aquest aspectes.

2.1. República, mestres i escoles

En primer lloc, cal destacar un aclariment ben acurat del paper que va tenir la República:

«la República al enfrentarse con el problema de la educación nacional tiene que atacar con decisión y valentía todos los aspectos del mismo. Tiene que acabar con la absurda organización actual. Hay que hacer una reforma total que abarque desde los Jardines de la Infancia hasta la Universidad. Hay que extender los beneficios de la enseñanza a todos los españoles hasta conseguir que no quede un solo analfabeto en nuestro país, ni deje de cultivarse una sola inteligencia. El País necesita hoy más que nunca que todo ciudadano preste el máximo rendimiento a la nación. Y la República traicionaría a su propia esencia si no ofreciese a todos los españoles las posibilidades necesarias para que su inteligencia y su vocación encuentren el cauce que se merecen».¹⁰

De tota manera, el que més interessà la política educativa de la República fou, de manera significativa, l'ensenyament primari i la formació dels mestres. La República traçà un pla per construir cinc mil escoles cada any i fer de l'ensenyament públic el model educatiu del país, és a dir, una escola en què tothom se sentís igual, en què conviuriu junts els infants de qualsevol classe social; això significarà minoritzar de manera radical la influència de l'Església en el si del sistema escolar, ja que el nou Estat ploclamà, des d'un principi, el dret a la llibertat religiosa, per la qual cosa l'escola pública havia de ser l'escola de tothom i no solament d'una única confessionalitat. En tot cas, si els pares volien per als seus fills un ensenyament religiós, l'Estat l'oferiria mitjançant un sacerdot.¹¹

De tota manera, on trobam ben explicitat el canvi que es volia a l'ensenyament primari és en el nou tarannà que la República volia per a la Inspecció d'ensenyament, que havia de ser ara més tècnica i menys burocràtica per tal que fos consellera i col·laborativa del mestre i no pas controladora i coercitiva. També havia d'aportar un sentit social a la seva tasca, implicar les autoritats locals, sensibilitzar el poble de la importància de l'escola i de l'educació dels fills. Havien de promoure les construccions escolars, així com la

¹⁰ Això ja es deia quan encara no havien passat dues setmanes de l'adveniment republicà. Vegeu: «Declaraciones ministeriales», *El Magisterio Balear*, n° 335, de 27 d'abril de 1931 (a partir d'ara es citarà per MB).

¹¹ «Decreto sobre enseñanza religiosa en las escuelas», MB, n° 338, de 18 de maig de 1931.

creació dels anomenats «Consells Escolars», per tal d'establir, entre pares i mestres, ponts de col·laboració; per altra banda, havien de fomentar la creació de cantines, biblioteques, colònies escolars, ensenyament d'adults i, fins i tot, atendre els infants superdotats per tal que aconseguissin l'ajut de l'Estat per seguir els seus estudis.¹²

Una altra de les novetats introduïda entre nosaltres per l'inspector Capó foren els anomenats «Centres de Col·laboració», el primer dels quals sembla que es va fer a Manacor, l'octubre de 1933; es tractava d'una reunió de mestres del districte per tal de canviar impressions i fixar normes i compromisos, a fi que el curs recentment inaugurat es desenvolupàs de la manera més bona possible, cercant, a la vegada, una certa coherència entre mètodes, objectius i activitats. L'inspector considerava bàsic assumir, entre altres, els aspectes següents: adaptació dels plans escolars a les necessitats del poble i a l'ambient de l'escola, actuar d'acord amb les normes universals de l'educació moral i intel·lectual; també considerava valuosa la col·laboració efectiva entre les diverses escoles per facilitar l'intercanvi de revistes, llibres i material pedagògic.¹³

També cal constatar l'interès per l'ensenyament del català a les nostres escoles, atès el recent Decret de bilinguisme a Catalunya, de manera que, ben prest, solament uns mesos després de la proclamació de la República, s'anunciaren cursets de català per als mestres de l'illa que, per cert, foren impartits pels professors Jaume Busquets, que seria emèrit catedràtic d'àrab de la nostra Escola de Comerç i un dels més reconeguts arabistes espanyols, i el senyor Pellicer, a la Graduada de Llevant. En el mateix exemplar, un mestre mallorquí, Jaume Rosselló Ordines, escriu un article en català sobre la necessitat de l'ensenyament bilingüe a les nostres escoles,¹⁴ en què ens diu que un altre mestre –Ferrer Ginard–¹⁵ ja ha publicat «una apreciable cartilla mallorquina»; pel que fa a la resta, aquest article dóna una sèrie d'advertències sobre l'ensenyament del català a l'escola, tot començant per la fonètica de les vocals, així com una bibliografia d'iniciació per tal que els mestres comencin a estudiar la seva pròpia llengua.

Com hom pot intuir, parlar dels canvis en l'enfocament de l'ensenyament a la II República mereixeria per si mateix un monogràfic voluminós que no és el nostre objectiu; en tot cas, cal mencionar com a curiositat el fet que la República fes equivalent el títol de l'Escola Superior de Magisteri (on es formaren els inspectors i els catedràtics de les escoles normals) amb el nou títol de Llicenciat en Pedagogia, segons el Decret publicat a la *Gaceta* el 18 de febrer de 1934.¹⁶ En canvi, curiosament, la revista gairebé no informà d'un dels aspectes més interessants de la política educativa de la República i que més caire popular va tenir; faig referència a les Missions Pedagògiques, vertader arquetip d'educació no formal que passà desapercebut per als responsables d'*El Magisterio*.

¹² «Escolar. Reglas sobre la Inspección», MB, n° 443, de 27 d'abril de 1933.

¹³ J. Rosselló: «Del momento. Reunión de maestros en Manacor», MB, n° 465, de 23 d'octubre de 1933.

¹⁴ Vegeu: MB, n° 344, de 30 de juny de 1931. Jaume Rosselló Ordines, dos anys després, seria el director de l'Escola de Pràctiques agregada a la Normal de les Illes i un dels mestres freinetistes mallorquins.

¹⁵ Es tracta d'Andreu Ferrer Ginard, un dels mestres renovadors més importants de l'illa. Per a més informació, vegeu: M. Bel Sancho Orell: *El mestre Andreu Ferrer i l'ensenyament a Artà* (1916-1928). Palma: Universitat de les Illes Balears; Institut de Ciències de l'Educació, col·lecció «Els nostres educadors», n° 2, 1984.

¹⁶ Vegeu: MB, n° 485, de 10 de març de 1934; el decret era del 16 de febrer.

Continuant amb el tema dels mestres, cal dir que, a les Illes, des del començament de la República, l'augment del nombre d'ensenyants públics havia estat el següent:

1930	367 mestres
1931	401 mestres
1935	609 mestres ¹⁷

És a dir, la República, en quatre anys (1931-1935), havia augmentat a casa nostra més d'un 50% el nombre de mestres. D'aquests mestres s'esperaven noves qualitats, com:

- Posseir una intuïció natural envers l'infant.
- Vocació pel treball educatiu.
- Tenir el do de l'observació i la intuïció.
- Oblidar els instints d'autoritat i dominació.
- Agradable pel seu físic i la forma de vestir.
- Tenir una cultura general tan àmplia com fos possible.
- Tenir una cultura pedagògica profunda.
- Un alt ideal pedagògic.
- Una filosofia de l'educació.
- Coneixements pedagògics.
- Cultura psicològica.
- Preparació pràctica.
- Cultura social.
- Llibertat professional i espiritual.¹⁸

Amb relació a aquesta temàtica i, en general, a la nova perspectiva que s'obria al sistema educatiu, laic i aconfessional, no ens ha d'estranyar que, en aquests anys republicans, aparegués amb insistència un tema que fins aleshores mai no havia merescut l'interès de la revista; em referesc a la qüestió de l'educació moral; efectivament, si l'Església havia perdut el protagonisme en el món educatiu, no significava que les autoritats abandonassin aquest aspecte fonamental en tot projecte educatiu; el que passa és que ara l'educació moral s'havia d'assentar en la moral cívica o, si es vol, en la moral republicana. Òbviament, d'això eren ben conscients els dirigents del nou sistema educatiu i, lògicament, els responsables d'*El Magisterio*, que varen coordinar la temàtica de la moral a l'educació i, fins i tot, la varen unir amb els principis de l'Escola Nova, tal com ho trobam escrit: «la vuelta a la naturaleza es el principio de la educación del carácter, base de la educación moral»,¹⁹ que tant ens recorda Rousseau.

També trobam, creiem que per primera vegada a la revista, notícies de l'autogestió educativa amb relació al comportament de l'infant i, per tant, amb relació també al seu sentit moral; es tracta d'un treball,²⁰ dels més interessants d'aquests anys, en el qual es

¹⁷ Aquestes dades apareixen a un article si més no ben curiós de l'inspector J. Capó, que es titula «Notas para una historia escolar de las Baleares» i que és iniciat per Alexandre Rosselló i Miquel Porcel. Vegeu: MB de 10 d'agost de 1935.

¹⁸ MB: «Cualidades que indispensablemente debe poseer el maestro», n° 403-404, de 16 i 22 d'agost de 1932. Hem trobat altres treballs que incideixen en el mateix sentit: «Como debe proceder el maestro», MB, n° 336, de 4 de maig de 1931, i molts d'altres del mateix estil.

¹⁹ Vegeu: L. Serrano: «Actualidades pedagógicas. Educación moral», MB, n° 459, d'11 de setembre de 1933.

²⁰ «El último problema de la educación moral», MB, n° 577, de 14 de desembre de 1935, pàg. 367-370.

parla de la conveniència d'aplicar el *self government* a l'escola per tal de crear un veritable context d'educació moral, ja que, d'aquesta manera, l'alumne s'ha de sotmetre a la seva pròpia consciència i a la voluntat del grup en qualsevol acció i circumstància. De tota manera –al final– l'autor (no ve signat) considera que cal encara anar més enllà, ja que considera que més que «autogovern», el que ha de fer l'infant és «participar del govern de l'escola». És a dir, no hi pot haver moral si hi ha dogmàtica, si hi ha coaccions; per tant, solament en una escola laica es pot donar la veritable educació moral, perquè, tanmateix, aquest tipus d'escola, pel fet de deixar opcions de llibertat de pensament, desenvolupa la consciència, que és la que podrà «cultivar la dignidad de la conducta».²¹

També el joc és un aspecte que ens permet aproximar-nos a l'educació moral de l'escola. El principi és el mateix, és a dir, la moral ha de ser fruit de la llibertat, mai de l'obediència o de l'autoritat; d'aquesta manera, com en el joc, l'infant és lliure: pot manifestar les seves tendències i practicar, a la vegada, el seu sentit moral envers els companys, tot el que, mitjançant l'observació, pot ajudar el mestre a tenir una bona informació dels alumnes.²² Aquest mateix treball, com a resultat del que hem dit, ens proporciona una forma per dur a terme l'educació moral:

«Es una buena práctica imponer por escrito a los niños el cumplimiento de un deber moral. El niño estudiará el deber, pesará la posibilidad de cumplirlo y, si se considera capaz de llevarlo a la práctica, la obligación debe ser cumplida inexorablemente».²³

També trobam treballs d'educació moral amb relació als mestres; n'hi ha un de ben curiós,²⁴ en el qual s'afirma el dret que el mestre té de participar, mitjançant el seu vot, a les eleccions de caire polític, però, a la vegada, diu que no és convenient que mostri públicament les seves simpaties polítiques, així com participar-hi activament; simplement perquè ara, amb la República, l'escola és de tots; hi ha una separació entre Església i Estat, per tant, l'aconfessionalitat escolar no solament ha de ser religiosa sinó també ideològica, de manera que una escola amb un mestre polític no seria mai una escola nacional. El mestre, aleshores, s'ha de sacrificar i frenar les seves preferències, ja que l'escola solament podrà ser la «casa del poble», és a dir, la mateixa per a tots, per a «la burguesia y el proletariado, para el religioso y el laico». Per això, es recomana que el mestre sigui, almanco en públic, absolutament neutral i no pas partidista.

La qüestió de les construccions escolars és, en aquest període, gairebé inabastable, ja que un seguit de números d'*El Magisterio* ens donen informacions al respecte: Son Servera, Santa Margalida, Búger, Alaró, Sineu, Palma, Inca, Santa Ponça i altres indrets són notícia amb relació a la creació o ampliació dels seus centres. També, el 1935, se'ns informa de la col·locació de la primera pedra de l'actual col·legi Jaume I de Ciutat. De tota manera, sobre aquesta temàtica, cal esmentar algunes novetats; unes d'aquestes són les primeres inauguracions de les anomenades a l'època «cantines escolars» –avui en diríem «menjadors»– com fou el cas de la Graduada de Llevant, de l'escola del Coll d'en Rabassa o de l'escola de Son Espanyolet, també a Palma. Un segon aspecte a destacar fou l'interès que el governador civil d'aleshores, Joan Manent, demostrà per la situació educativa de les

²¹ G. Manrique: «La educación moral en la escuela», MB, n° 483 i 484, de 24 de febrer i 3 de març de 1934.

²² «El niño y el juego», MB, n° 482, de 17 de febrer de 1934.

²³ *Ibid.*, pàg. 54.

²⁴ P. Serra: «El maestro y la política», MB, n° 526 i 527, de 22 i 29 de desembre de 1934.

Illes, ja que visità totes les escoles públiques, en el primer trimestre del curs 1932-1933, acompanyat de l'inspector en cap Joan Capó.

Per últim, i per concloure el tema de les escoles, cal fer esment d'un interessant i llarg article que és un veritable tractat sobre construccions escolars,²⁵ en què s'analitzen aspectes com l'higiene de les escoles, la seva relació amb la natura –ja que ens diuen que l'ideal d'una escola seria simplement l'aire lliure–, juntament amb altres temes com la seva orientació, l'amplitud dels locals, la seva capacitat màxima, la ventilació, la il·luminació, així com les característiques que ha de tenir una construcció escolar de qualitat.

2.2. Les didàctiques i els enfocaments renovadors

Malgrat que ja no sigui la temàtica més important, *El Magisterio* es fa ressò, com ho va fer sempre, de les activitats innovadores que es produeixen a Mallorca. Destacam, per exemple, excursions a diversos indrets de l'illa per part de moltes escoles; exposicions com la de l'escola de Búger amb dibuixos, frisos, treballs de fusta i argila, amb croquis, esquemes, etc., tot fet pels alumnes, o el festival escolar que es dugué a terme a Campos, o la visita dels escolars d'Alaró al Museu Pedagògic de Palma, si bé abans varen visitar la sepultura de Miquel Porcel,²⁶ com a símbol de l'educador i del magisteri. També arribaren al Castell de Bellver, a la redacció d'alguns diaris, per acabar amb una sessió de cinema.²⁷

També es fan intercanvis entre escolars de pobles veïns, com la que varen fer els escolars de Sencelles i Santa Eugènia;²⁸ també trobam, el 1934, obres de teatre representades en català per alumnes dels nostres centres de primària i les visites de les escoles al Museu Pedagògic, que es repetiran també el 1935. Per la seva part, el «Liceo Ripoll» organitzava sovint vetllades literariomusicals amb gran èxit.²⁹ La cosa estava tan generalitzada que fins i tot trobam un article³⁰ que ens explica la manera d'aprofitar les excursions escolars; l'autor aposta per la correspondència infantil –clara influència freinetista– que obligaria els alumnes de cada poble a documentar-se sobre les indústries, els paisatges, l'art i la història de la localitat, per tal de transmetre aquestes informacions, que a la vegada donarien peu a una excel·lent activitat escolar. També en aquest seguit d'activitats se'ns informa de les revistes *Aurora*, feta pels infants de l'escola pública d'Establiments, *Despertar*, de la seva homònima de Can Pastilla, així com *Vida escolar*, de l'escoleta de Valldemossa, totes de caire freinetista.³¹

²⁵ «Instrucciones técnico-higiénicas relativas a las construcciones escolares», MB, nº 508-509, de 18 i 25 d'agost de 1834.

²⁶ M. Porcel esdevingué el mestre símbol de la renovació educativa a casa nostra; director de l'Escola de Pràctiques de la Normal masculina de 1892 a 1932; fou l'introduïdor a Espanya dels treballs manuals i el primer mestre públic que graduà l'ensenyament a l'illa (1897) i que dirigí la primera colònia escolar (1893); defensor del dibuix espontani i del joc de l'infant, sempre defensà les pràctiques educatives pròpies de la ILE. Per a més informació: A. J. Colom: *D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Palma: Centre d'estudis socialistes Gabriel Alomar, 1984.

²⁷ Vegeu, respectivament, MB de 10 d'agost de 1935, de 30 de novembre de 1935 i d'1 de juliol de 1933.

²⁸ Per a més informació d'aquest fet, vegeu: M. Coll: *Gabriel Coll i Mulet. «Mestre Guillemet»*. Santa Eugènia: Ajuntament de Santa Eugènia, 2000.

²⁹ Vegeu per a aquest centre: M. Jaume Campaner: «Una residència d'estudiants a Palma (1925-193-)-», pàg. 103-115, *Educació i Cultura*, nº 11, Palma: 1988.

³⁰ Vegeu: «Excursiones», nº 497, de 2 de juny de 1934.

³¹ M. Jaume Campaner: *Freinet a Mallorca. Miquel Deyà Palerm i l'Escola de Consell (1930-1940)*. Palma: Lleonard Muntaner, 2001.

Tampoc podem deixar passar de llarg el fet que, aleshores, un jove mestre mallorquí –Miquel Deyà– fos convidat a la «Semana de Estudios Pedagógicos» que se celebrà a Madrid, per impartir una conferència sota el títol «Mi escuela rural», o que el mestre d'una escola unitària d'un llogaret del terme de Manacor –Es Murterar– disposàs a la seva aula de ràdio i cinema.³² O que el col·legi de Llevant de Palma (Sa Graduada) iniciàs un intercanvi –també de caire freinetista– amb una escoleta d'un llogaret d'Infiesto, anomenat Moro, al Principat d'Astúries. En aquest sentit, podríem donar ressò de la visita que els alumnes de la Normal d'Osca, juntament amb els seus professors, varen fer al nostre Museu Pedagògic, visita que també va dur a terme el conseller de Cultura de la Generalitat de Catalunya, l'honorable Bonaventura Gassol.³³

En referència a les colònies d'estiu, cal dir simplement que el panorama que en aquest sentit teníem, encara s'enriquí més, ja que l'any 1935 dues institucions més se sumaren a l'organització de les colònies; una fou l'Escola Normal –com a pràctica per als seus alumnes– que es va dur a terme a Portocolom, Felanitx, i l'altra, avalada per l'Acció Popular Agrària,³⁴ era orientada al seus socis.

Si passam a analitzar els aspectes més pròxims a la renovació educativa, trobam, en aquests anys republicans, un interès pels mètodes en funció d'assignatures concretes –el que avui en dia anomenaríem didàctiques específiques– juntament, és clar, amb les metodologies de l'Escola Nova. Intentarem fer una revisió d'ambdues qüestions.

En primer lloc, ens crida l'atenció un treball dedicat a la metodologia de la lectura fonamentada en Decroly,³⁵ que implica no començar aquest tipus d'ensenyament fins que l'infant domini els mitjans d'expressió oral i posseeixi un vocabulari ric que li permeti entendre i interpretar el pensament aliè. Després, es començarà amb frases relacionades amb la vida de l'infant o amb els centres d'interès que estan desenvolupant; a partir d'aquí, el mètode passa per les fases següents: la d'iniciació, en la qual l'infant arriba a coordinar paraules amb els objectes als quals es refereixen, mitjançant un gran nombre de cartons — d'aquí, que el mètode es digui ideogràfic. La segona fase és la de comprovació i aplicació, de manera que ara el mestre escriu paraules o petites frases (sense cap mena de dibuix) que el nin ha de reconèixer; entram, després, en la fase de l'elaboració, ja que és el nin qui escriu paraules i petites frases d'acord amb els targetons que ha emprat. Quan domina el que hem vist fins ara, l'alumne entra en el darrer període, conegut com el de la descomposició, és a dir, ara, de les frases escrites, extraurà les paraules; d'aquestes, les síl·labes i d'aquí, les lletres, per continuar formant altres paraules i frases.

Aquest mètode ja era conegut per part dels mestres mallorquins, ja que, com ens diu F. Rosselló Gil, de l'Escola de Llevant de Palma, «los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura [...] no son más que dos. Uno [...] parte del nombre de la letra para luego formar sílabas y [...] meses después formar palabras. El otro parte de la palabra».³⁶ Amb relació a l'escriptura, se'ns informa que aquesta ha de començar mitjançant el dibuix; una vegada que ja se sap llegir, malgrat que solament sigui un poc, es dibuixen objectes, dels quals escriurà el nom mitjançant la còpia dels cartons esmentats en el mètode Decroly. O sigui, s'han de reproduir els objectes i les paraules de l'objecte.³⁷ També, a un altre

³² Vegeu, respectivament: MB, n° 525, de 15 de desembre de 1934 i n° 480, de 3 de febrer de 1934.

³³ Consultau, respectivament: MB, n° 500, de 23 de juny de 1935 i n° 511-512, de 8-15 de setembre de 1935.

³⁴ Vegeu: «Nuevas colonias escolares», MB, n° 562 i 563, de 31 d'agost i 7 de setembre de 1935.

³⁵ «Fundamentos y aplicación del método ideovisual de lectura», MB, n° 323, de 2 de febrer de 1931.

³⁶ F. Rosselló Gil: «Bibliografía. El primer libro», MB, n° 452, de 24 de juliol de 1933.

³⁷ *Ibid.*

article, l'ensenyament de l'escriptura s'analitza mitjançant les fitxes del pedagog suís Dottrens.³⁸

El dibuix és una altra matèria que interessa sobremanera als nostres mestres, perquè el consideren una activitat pròpia de l'escola renovadora.³⁹ El dibuix, se'ns diu, no ha de ser un objectiu, una assignatura, sinó un mitjà per tal de fer agradable qualsevol activitat escolar. El dibuix, doncs, es veu amb relació a l'espontaneïtat i la llibertat del nin, com un interès i necessitat que cal utilitzar, com un mitjà per fer agradable l'escola. De tal manera, es considera que, després del joc, als parvularis, el dibuix ha de tenir categoria de veritable treball escolar amb relació a la lectoescriptura.

En referència a les ciències naturals, se'ns diu que el llibre, en tot cas, ha de ser un element auxiliar, ja que cal estudiar aquesta matèria mitjançant l'observació i l'experimentació. Posar el nin en contacte amb la natura implica formar en ell un criteri pràctic, estètic i moral, a la vegada que s'inicia en els hàbits científics. Això no implica omplir-lo de qualificacions, sinó interessar-lo per la vida, tot presentant els éssers en el seu medi natural. Tot això, cal relacionar-ho amb la geografia –l'estudi del medi–, on es troben els éssers estudiats, així com amb el dibuix i els treballs manuals. Paral·lelament, s'ha de seguir amb la física i la química, que també serveixen per despertar l'interès de l'infant, així com la seva curiositat. Aquest treball està fonamentat en cites de Decroly, Ferrière, Kerschensteiner, Wynken, Cousinet i Claparède, tot conclouent amb una cita de William James –el mestre de J. Dewey– que diu: «el interés es comparable al fuego; puede propagarse de un cuerpo a otro. Ese es el papel del maestro, propagador, animador, guía».⁴⁰

Trobam un nou aspecte didàctic que interessa en aquests anys i que és evidència d'una societat cada vegada més interessada en l'educació i en la necessitat d'ampliar els seus coneixements; diem això perquè a les pàgines d'*El Magisterio* comencen a sortir alguns articles referits a l'ensenyament del idiomes moderns; alguns fan referència a la necessitat d'ensenyar el castellà, ja que es preveu que, almanco fins a l'edat de vuit anys, els alumnes podran aprendre i utilitzar a l'escola la llengua materna, en aquest cas, el català de les Illes. Ara bé, hi ha altres articles que ja fan referència a la necessitat d'iniciar l'estudi de les llengües estrangeres,⁴¹ mitjançant la utilització dels nous mitjans audiovisuals del moment: el fonògraf i el cinema.

Amb referència als moviments de renovació educativa, propis de l'estranger, cal dir que a diversos articles es cita J. Ferry, A. Bain o Siurot, a més dels autors que ja hem indicat amb anterioritat. Decroly continua sent un autor de gran interès, tal com s'evidencià amb l'article que aparegué a la nostra revista per recordar el seu traspàs,⁴² en el qual també es donava compte de la seva escola de *L'Ermitage* i del llibre de l'homenatge que feia poc

³⁸ «Enseñanza de la escritura. Nuevos métodos», MB, nº 530, de 19 de gener de 1935.

³⁹ Vegeu, per exemple: LL. Duran: «Hoja de mi diario», MB, nº 455, de 14 d'agost de 1933; F. Rosselló: «Del momento. El dibujo en la escuela primaria. Una lección de lectura a los párvulos del último grado», MB, nº 463, de 9 d'octubre de 1933; J. B. Crespí: «Bibliografía. El dibujo en la escuela primaria», MB, nº 460, de 18 de setembre de 1933; «Enseñanza del dibujo en las escuelas primarias francesas», MB, nº 550, de 8 de juny de 1935, i nº 553-554, de 29 de juny i 6 de juliol de 1935.

⁴⁰ «Notas sobre la enseñanza de las ciencias naturales», MB, nº 338, de 18 de maig de 1931.

⁴¹ Per al primer cas, consulta: J. Rosselló: «El bilinguisme a les Balears», MB, nº 344, de 30 de juny de 1931. Pel que fa al segon, vegeu: R. Merino: «El cine sonoro y la enseñanza», MB, nº 270, de 27 de gener de 1930; «El fonógrafo en la escuela», MB, nº 314, d'1 de desembre de 1930 i «El cine en la escuela», MB, nº 328, de 9 de març de 1931.

⁴² Vegeu: F. Rosselló: «A la memoria del doctor Decroly», MB, nº 444, de 29 de maig de 1933.

li havien retut autors tan significatius com Claparède, Dewey, Freinet o Montessori. De tota manera, l'autor que desperta ara més interès és, sens dubte, Célestin Freinet, de manera que *El Magisterio* publicarà un article del seu introductor a Espanya, l'inspector H. Almendros, destinat en aquells moments a Lleida. A la vegada, el mestre Francesc Rosselló Gil, de la Graduada de Llevant de Palma, ens contarà aspectes de la seva experiència freinetista, del funcionament de la seva «Boston» (marca de la impremta) i de la manera en què el mètode pot esdevenir un vertader ensenyament de caire complementari, ja que és una manera eficient de formar tipògrafs.⁴³

També cal fer esment de l'aparició, per primera vegada a les pàgines de la nostra revista, d'una informació sobre un nou mètode renovador; faig referència a les cooperatives escolars que propicià a França Michel Proffit. Aquestes cooperatives es defineixen com a associacions escolars que, sota el control discret dels mestres, pretenen abaratar costos en la compra dels estris escolars –paper, manuals escolars, constitució de biblioteques– així com la compra d'objectes per després vendre'ls, juntament amb l'organització de festes, conferències, corals, elaboració de material didàctic o creació de museus escolars, entre altres activitats. Se'ns diu que el profit que es treu és en benefici de l'escola, o per cobrir mancances de la comunitat; amb això, es vol propiciar alumnes amb una bona educació moral perquè al mateix temps es considera que és la base de la seva formació intel·lectual.⁴⁴

A partir d'aquí *El Magisterio* es preocupa de donar-nos exemples de la manera en què es pot arbitrar una Escola Nova, malgrat la nostra situació escolar (molts d'alumnes, escoles deficitàries, material escolar gairebé inexistent); ara bé, com ens diuen els mestres mallorquins, no és necessari tenir una escola inscrita en el *Boureau Internacional des Ecoles Nouvelles*, a Ginebra, per fer bé les coses. És suficient una escola fonamentada en principis pràctics, d'acord amb l'ambient natural de l'infant, i que s'adapti a la mentalitat del nin a cada una de les seves etapes. Per això, seria prou interessant que a les Balears es constituís una «Escola Model» per il·lustrar els camins a seguir per tal que els altres centres poguessin renovar la seva tasca escolar.⁴⁵

3. El 1936. El darrer any de la revista

No estam gens segurs que sigui aquest el darrer any de la publicació d'*El Magisterio Balear*, però juntament amb això també cal dir que no hem pogut trobar exemplars d'*El Magisterio* més enllà del 1936;⁴⁶ per tant, i fins que no es demostrï el contrari, hem

⁴³ Vegeu, per al primer cas: H. Almendros: «La imprenta en la escuela», MB, n° 461, de 20 de setembre de 1933; per al segon cas, vegeu: F. Rosselló: «La Imprenta en la escuela», MB, n° 505, de juliol de 1934. Sobre Herminio Almendros, cal consultar A. Blat Gimeno: *Herminio Almendros Ibañez. Vida, época y obra. Cuadernos de Estudios Locales*, n° 13. Almansa: Ajuntament d'Almansa, 1998; així com AA. VV.: *Centenario de Herminio Almendros. Cuadernos de Estudios Locales*, n° 14. Almansa: Ajuntament d'Almansa, 2001.

⁴⁴ M. Colombian: «Las cooperativas escolares», MB, n° 442, de 15 de maig de 1933.

⁴⁵ A. Calvo: «Un ensayo de escuela activa», MB, n° 285, de 12 de maig de 1930 i P. Crespi: «Escuela Modelo», MB, núm 473, de 18 de desembre de 1933.

⁴⁶ He pogut consultar *El Magisterio Balear* de tot l'any 1936 fins al n° 626, de 31 de desembre de 1936, gràcies a la generositat d'un bon i admirable amic, el doctor Vicenç Jasso Garau, ja que aquest any de la revista no es trobava a cap biblioteca pública. De tota manera, a la primavera de 2008, vaig fer donació fotocopiada d'aquests números a la Biblioteca Pública del Consell de Mallorca.

d'atribuir a aquesta data el final de la nostra revista, sempre amb les pertinents precaucions. De tota manera, el que per ara és el darrer número d'*El Magisterio Balear* (el 626) ens dóna peu per refermar-nos en la idea que, efectivament, la nostra revista no es publicaria el 1937, ja que hi trobam quelcom que ens sembla un comiat prou conscient, tal com tendrem ocasió d'analitzar ben prest. El que és cert és que sempre es pensà que la revista finalitzà el juliol de 1936, amb el cop d'estat militar en contra de la República legal. Però això no és cert. Per tant, per la novetat que implica aquest fet, i pel fet que el 1936 és un any amb dues meitats totalment diferents, hem considerat que seria prou interessant fer una anàlisi separada i independent dels anys republicans.

Intentarem desenvolupar a continuació el més destacat que trobam, abans de l'inici de la Guerra Civil, o sigui, abans del 18 de juliol, en referència al tema que tractam, o sigui, la renovació educativa.

El número de 18 de gener s'obre amb una estadística de les escoles graduades a les diverses províncies espanyoles. D'aquesta manera sabem, una vegada més, la situació en què es trobava Espanya i, evidentment, les Balears, en una qüestió determinant de la qualitat de l'educació. Així, si el 1923 hi havia 26.439 escoles unitàries i solament 641 escoles graduades, al començament de l'any 1936 el nombre d'escoles unitàries era de 41.287 i 1.884 el d'escoles graduades. Les Balears eren la setena província espanyola amb més escoles graduades, la qual cosa ens indica l'esforç que s'havia fet al llarg del segle XX.⁴⁷ Així, Barcelona tenia 134 centres graduats; Madrid, 92; Biscaia, 90; Saragossa, 82; Càceres i València, 77; i les Balears, 61. Això implica dir que des del 1923 els indrets que més augmentaren el nombre de centres graduats foren Barcelona, amb 99 noves escoles; Càceres i Biscaia, amb 66, i les Balears, amb 58 noves graduades.⁴⁸

En aquest mateix número hi ha un article en el qual s'afirma que la situació del país és preocupant en el pla polític, amb unes noves eleccions a la vista, si bé els interrogants que sorgeixen es refereixen a la política educativa que durà a terme el nou govern, sense haver-hi cap ombra de dubte sobre perills de caire anticonstitucional.⁴⁹ Les pors varen durar poc, ja que de bell nou seria ministre d'Instrucció Pública Marcelino Domingo, que sempre comptà amb la confiança dels mestres.

De tota manera, aquest darrer any de la revista s'accentua el fet que ja vàrem veure a *El Magisterio* en temps de la República, és a dir, una publicació de caire més professionalitzat, i ja no tan orientada als àmbits nous de la pedagogia. Són, doncs, aquests darrers números «republicans», plens de notes d'interès però de caire administratiu i legal. És com si la revista tingués consciència, de bell nou, d'haver cobert el camí de la formació dels mestres –que ara sí que estava normalitzada i amb un alt nivell gràcies a l'anomenat «Pla professional» del magisteri, amb quatre anys de durada després del batxillerat superior (com una llicenciatura en l'actualitat)– i es va dedicar, per tant, a la informació de qüestions que interessaven als docents des d'unes perspectives més pròximes a les problemàtiques pròpies de la seva professió.⁵⁰

⁴⁷ La primera escola graduada que es construí a Mallorca fou inaugurada el 1912.

⁴⁸ Vegeu: *El Magisterio Balear*, de 18 de gener de 1936, pàg.17. També ens diuen que, pel que fa al nombre de mestres de les Balears, era la vuitena província amb més docents.

⁴⁹ Vegeu: «Perspectivas del nuevo año» (publicat originàriament a la *Revista de Pedagogia*. *Ibid.*, pàg. 21 i 22).

⁵⁰ Un cas paradigmàtic del que diem el trobam a *El Magisterio Balear*, n° 592, de 28 de març de 1936, ja que és un número destinat a informar de qüestions legals, burocràtiques i administratives.

Una altra característica que es nota és que la revista s'ha fet més cultural i, per tant, més oberta a notícies i aspectes que no tenen a veure amb les Illes. Són, per exemple, articles de Cossio, o la celebració de centenaris, com en el cas de Becker,⁵¹ o d'obituaris com els de Chesterton⁵² i Valle-Inclán, o bé notícies sobre museus, com el de Bellver. En aquest sentit, és interessant esmentar les notes necrològiques que Joan Capó va dedicar als seus amics: Joan Manent, que, com vàrem veure, havia estat governador civil de les Balears, home preocupat per l'educació popular i que acompanyà el nostre inspector a visitar totes les escoles de Mallorca, i també el doctor Josep Ignasi Valentí, col·laborador seu al Museu Pedagògic. Cal dir que aquests obituaris foren escrits en català,⁵³ qüestió absolutament excepcional a *El Magisterio*.

També cal fer referència a la importància que es donà de bell nou a la informació bibliogràfica, amb números gairebé dedicats exclusivament a aquest tema,⁵⁴ o d'altres que es fan ressò de les obres publicades per mallorquins, entre ells, Joan Capó, Miquel Porcel (reedicions), Margarida Comas o Catalina Vives, així com el seu marit Jose Eyaralar, ambdós catedràtics de la Normal de Palma.⁵⁵ També cal destacar l'àmplia ressenya bibliogràfica que es fa del llibre de Mariano López Fernández titulat *La escuela activa y democrática*, prologat per l'inspector de Lleida, Herminio Almendros.⁵⁶

Pel que fa, ja en concret, a les Illes, en especial a Mallorca, les notícies que apareixen estan referides a inauguracions de noves escoles, com la de Binissalem;⁵⁷ als actes d'iniciació d'obres de nous centres educatius com el dels Hostalets, avui en dia dit de Santa Isabel, o l'escoleta de Baix des Puig de Bunyola; o al fet de donar nom a escoles recentment inaugurades, com fou el cas de la d'Algaida, que rebé el nom de «Luís Bello», i la de Montuïri, que s'anomenà «Manuel B. Cossio».⁵⁸ També se'ns informa dels visitants nacionals i estrangers del Museu Pedagògic, entre ells, professors de París; de la inauguració de «cantinas escolares» —o menjadors escolars, que díriem avui en dia—, tant a la Graduada de Llevant com a les escoles del Coll d'en Rabassa o la des Secar de la Real.⁵⁹

També, mitjançant la revista dels mestres de les Illes, tenim informació d'una pràctica que sembla que era ja ben natural a les escoles de Mallorca, ja que solament es detalla amb simples notes d'agraïment. Faig referència a la publicació de revistes per part dels infants de les diverses escoles, com *Ingenuidades*, de l'escola de Calvià; *Actividades*, de l'Annexa a la Normal de Palma; *La escuela progresando*, de l'escola d'Alcúdia; o *Levante*, pròpia de la Graduada de Llevant. Els redactors d'*El Magisterio* també fan esment de la revista *Consell* que, a l'escola d'aquest poble, editava el mestre Miquel Deyà, tot seguint el mètode i les tècniques de Freinet, i se'ns diu que Freinet mateix estaria ben orgullós de tasques com la d'aquesta revista.

⁵¹ Vegeu el número de 22 de febrer de 1936.

⁵² Vegeu el número de 27 de juny de 1936.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ És el cas del número doble (nº 596-597), de 25 d'abril i 2 de maig de 1936.

⁵⁵ Vegeu exemplar del 7 de març de 1936, pàg. 81.

⁵⁶ *El Magisterio Balear*, de 27 de juny de 1936. Herminio Almendros fou, tal com hem vist, l'introduïdor del mètode Freinet a Espanya.

⁵⁷ *El Magisterio Balear*, nº 603, de 13 de juny de 1936.

⁵⁸ Vegeu, respectivament, MB de 4 d'abril i de 27 de juny de 1936.

⁵⁹ Vegeu MB, nº 600, de 23 de març i, per a les dues darreres escoles, el MB, nº 606, de 4 de juliol.

També hi ha una notícia, igualment freinetista, en un article publicat el mestre Francesc Rosselló de la Graduada de Llevant, en què ens donava compte de l'edició d'*El Amigo*, revista d'un llogaret d'Astúries (Moro) que es feia tot seguint Freinet, i que s'intercanviava amb la que feien els seus alumnes, aquí, a Palma.⁶⁰ Cal dir també que es dona informació d'haver rebut a la redacció d'*El Magisterio* la revista *Vida Escolar* de l'escoleta d'un poblet de Soria, Cabrejas del Pinar, fruit també de les aplicacions de Freinet a l'escola. Com hom pot comprovar, la normalització envers Freinet era, en aquells moments, prou significativa.

En canvi, hi ha molts pocs articles de fons de caire pedagògic, tal com ja hem dit. En aquest darrer any, caldria esmentar-ne un sobre el dibuix i un altre sobre l'ensenyament de la història a l'escola, amb dues transcripcions d'originals publicats a revistes de la península.⁶¹ També s'aporta un altre article, prou interessant, de l'inspector asturià destinat a Palma, Fernando Leal Crespo, que poc mesos després seria assassinat pels feixistes mallorquins. Es tracta d'un breu treball en què manifesta que l'escola nacional i pública ha de ser l'escola de tothom perquè és la més justa i equitativa per a la societat.⁶²

Hem de dir que la revista que aparegué el 18 de juliol fou un número del tot normal, sense cap notícia del que havia passat. L'article de fons es dedicà al certificat escolar; Rosselló Gil ens informava del final de l'intercanvi amb el llogaret d'Astúries i l'apartat de notícies, de normatives legals i administratives fou també del tot normal.

Per últim, i abans de passar a l'anàlisi de la resta de l'any, després del 18 de juliol, hem de destacar el tarannà republicanista d'*El Magisterio*. A una gran part d'exemplars es denota l'admiració per la tasca escolar de la República, que arribà a les màximes cotes a l'exemplar que sortí l'onze d'abril, o sigui, el dia en què es commemorà el cinquè aniversari de l'adveniment republicà a Espanya. D'aquest número podem destacar, entre altres, les frases següents extretes de la Constitució:

«La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles, económicamente necesitados, el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación».

«La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana».

«El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la Escuela unificada».⁶³

Com queda dit, el darrer número d'*El Magisterio* republicà fou el 608; de ben segur, la revista es va suspendre durant un temps, ja que el número següent que he pogut consultar és el 610, que ja pertany al 5 de setembre de 1936. Dissortadament, ens manca un exemplar cabdal que ens permetria tenir informació de com va ser aquest primer número sota el nou règim militar. Òbviament, no sabem si es publicà a final d'agost –seria el més lògic– o si es publicà abans.

El que realment és cert és que, a partir del segon número d'aquesta darrera època, la nostra revista es converteix, com no podia ser d'altra manera, en un òrgan de propaganda i de servitud al nou règim, a la vegada que de crítica constant a l'anterior època:

⁶⁰ Vegeu MB, de 18 de juliol de 1936, n° 608.

⁶¹ Vegeu, respectivament, MB d'1 de febrer i el n° 596-597, ja citat.

⁶² MB, n° 593, de 4 d'abril de 1936.

⁶³ Vegeu MB, d'11 d'abril de 1936, n° 594, pàg. 113.

«En esos primeros días de renacimiento del espíritu español, el enemigo que se esconde falaz entre nuestro mismo pueblo, trata, sin conseguir su objeto, de sembrar la alarma entre la población civil. Velan nuestros soldados y se inician en la vida de sacrificio las juventudes viriles españolas...Las Autoridades que –para nuestra suerte y gloria– recogen las riendas encochinadas de la vida mallorquina, ofician sabiamente de padres y rectores justos y enérgicos».⁶⁴

De tota manera, en aquest article, titulat «Risa y Llanto. El humor del pueblo», s'introdueixen frases en català: «Si, es ben vere...Mirau si –com deis vos– no queda ningú a Palma que jo, avorrit vos veng a fer companya. Que he de fe tot sol allà?»⁶⁵ i altres semblants, tot aprofitant el fet que la gent de Palma, per por de l'aviació, cercava refugi a la part forana. Deuen ser les primeres frases publicades en català, a Mallorca, des que s'inicià la guerra. La part administrativa i oficial de la revista són ara ordres del governador civil, o del nou batlle de Palma, per les quals es revoquen les lleis i els organismes republicans, s'obren les escoles religioses, s'avisava que els mestres poden ser traslladats d'escoles i localitats, se suspenen de la seva funció els directors escolars o el personal de cultura de l'Ajuntament de Palma, tot això acompanyat d'altres decrets de les autoritats militars que no tenen res a veure amb l'educació, però que malgrat tot es publicaren a la revista.

Destaca també en aquests mesos el fet que *El Magisterio* serveixi per publicar les llistes dels mestres declarats aptes per seguir duent a terme les seves funcions (inclosos els dels col·legis privats), així com les noves destinacions dels nostres mestres, la qual cosa ens serviria per confeccionar un mapa escolar de l'illa en aquells moments. Es publiquen també documents i circulars del bisbat, com la que titulà «Niño español y cristiano»,⁶⁶ o se'ns informa de la censura cinematogràfica. Fins i tot, hi ha números que des de la primera pàgina estan dedicats a circulars, decrets, etc., de les noves autoritats i, en tot cas, a incloure la lletra en italià de l'himne de les joventuts feixistes italianes: *Giovinezza*.⁶⁷

De pedagogia, res de res. Els articles de fons –molt pocs, realment– tenen títols com «La bandera roja y gualda es la bandera de España»; «A favor de las canastillas», en què es lamenta el fet que el repressor i instigador de múltiples assassinats, el feixista italià comte Rossi, no assistís a un acte. També es publicà «Habla Salamanca», sobre el gran paper patriota dels legionaris; «Sobre el catecismo»; «El II Festival de Gimnasia Educativa de las O. J. de Falange» o la conferència del pare Tomás López «Para maestras».⁶⁸

El darrer número d'*El Magisterio* és,⁶⁹ a parer nostre, el més interessant d'aquest darrer any; de fet, està dedicat íntegrament –excepte part de la darrera pàgina– a la temàtica que fa de capçalera de l'esmentat exemplar: «El Magisterio Balear, como nunca, da

⁶⁴ Vegeu MB, nº 610, de 5 de setembre de 1936.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ MB de 3 d'octubre de 1936, nº 615, pàg. 274.

⁶⁷ Vegeu el cas de MB de 21 de novembre de 1936, nº 621.

⁶⁸ Vegeu, respectivament, MB, nº 614, de 26 de setembre de 1936; MB, nº 620, de 14 de novembre de 1936, gairebé monogràfic sobre el tema de les «canastillas»; MB, nº 624, de 12 de desembre de 1936; MB, *ibid.*; MB, nº 625, de 20 de desembre de 1936 i MB, nº 626, de 31 de desembre de 1936.

⁶⁹ A partir d'aquí ens referirem a MB, nº 626, de 1936.

pruebas de su unión y de su capacidad de trabajo. Cursillos y nacimiento del Colegio Oficial del Magisterio Primario de las Baleares». ⁷⁰ Cal dir que el curset era monogràfic sobre Educació Física infantil.

El títol ressenyat ens dóna peu a considerar que aquest fou el darrer número de la revista, la singladura de la qual s'havia iniciat el 1873. Efectivament, la creació de l'anomenat *Colegio Oficial del Magisterio Primario de Baleares* és l'enterrament definitiu de l'Associació de Mestres de primer ensenyament de les Balears que, a causa de les convocatòries d'*El Fomento* es constituí el 1872 i que, tot seguit, s'encarregaria de publicar la revista que comentam. Les autoritats colpistes mantingueren aquests mesos *El Magisterio* perquè els convenia. Ben segur que de principi, arran del cop d'estat de juliol del 1936, no permeteren la seva publicació però, en començar el curs escolar, necessitaven un òrgan que informàs el magisteri, que donàs notícies de les noves mesures que s'aplicarien a l'ensenyament i, per a tot això, res més bo que una publicació amb tanta tradició i que rebia el magisteri de totes les illes, tant públic com privat.

D'aquí que, a final d'agost de 1936, es permet de bell nou la publicació, que serà, des del principi, utilitzada com a òrgan de difusió no solament de les noves idees sinó també dels decrets, circulars, ordres, etc., de qualsevol autoritat; mentrestant, guanyant temps amb aquestes mesures, es preparava una nova organització dels mestres d'acord amb la ideologia dominant. Aleshores, l'antiga associació dels nostres mestres, així com el seu òrgan de difusió, ben prest no serien necessaris.

És clar que, com es pot veure, aquest nou *Magisterio Balear* podia haver durat de manera permanent perquè tanmateix no es parlava ni de pedagogia, ni d'educació; solament d'ordres dictades pels militars i les autoritats civils –falangistes–, amb articles de lloança envers el nou règim injustament implantat. Per tant, amb aquest panorama, la cosa més bona que va passar a *El Magisterio* fou que el tancassin; és més, li sobraren els quatre mesos i escaig que durà. Màxim quan la seva finalitat sempre havia estat mantenir un esperit de renovació, d'il·lusió per l'educació i la regeneració del nostre poble que, tanmateix, ara era ja impossible de dur a terme.

De tota manera, la revista morí amb el cap ben alt, ja que aquest darrer número –malgrat que semblí mentida– s'inicià amb una crònica signada per Joan Capó (en primer lloc) i que comença així:

«Más aún que en aquellas épocas de esplendor de nuestro “museo Pedagógico” y de las resonantes exposiciones del hacer en nuestras escuelas nacionales; más aún que en los días lejanos de Lluch en que el Magisterio Nacional oraba y trabajaba por el perfeccionamiento de su función educadora,⁷¹ más aun que en los viajes al Extranjero, donde fueron nuestros Maestros Nacionales a no asombrarse, pero sí a saturarse de lo bueno que vieran y resultara útil para nuestra Patria».

⁷⁰ Cal dir que aquest número s'acomiada tot dient que aquesta breu crònica sobre el curset esmentat serà ampliada i detallada i, a més, s'inclourà el discurs del nou president –senyor Fiol–, que pronuncià amb el motiu de la creació del nou Col·legi Oficial de Mestres, en el pròxim número d'*El Magisterio Balear*. Fou aleshores el 626 realment el darrer número d'aquesta revista?

⁷¹ Capó es refereix aquí als cursets que a l'estiu organitzava per millorar la tasca dels mestres envers la renovació educativa i que han estat vists com l'alternativa mallorquina a les escoles d'estiu de Catalunya que tenien la mateixa funció.

És clar que la resta de l'article és una lloança al nou règim a «la España Azul, a la nueva era que se crea con la sangre de nuestros jóvenes, a la Patria que resurge de las ruinas del Alcázar de Toledo, a los camaradas y jefes, a la Jerarquía, a la “Nueva España”, a “los Santos y Mártires”», tot acabant amb un «¡Arriba España!», però oblidant el famós de rigor «¡Viva Franco!».

De tota manera, a més de l'oblit esmentat, Capó recordava el seu treball al capdavant del Museu Pedagògic, els cursets de perfeccionament i la tasca de la JAE.⁷² Missió acomplida; supòs que ja sabia el que l'esperava i, per això, la conferència inaugural d'aquest curset (que no hem d'oblidar que tractava sobre Educació Física),⁷³ l'encapçalà amb el títol següent: *Esencia de la Escuela Nueva: Tradición y disciplina*, ple d'ambigüitat perquè tant es podia referir al moviment de l'Escola Nova, com a la nova escola que pretenien les autoritats sublevades. En tot cas, cal dir que, en el darrer número de la revista dels mestres illencs, hi va haver una sèrie de missatges soterrats que recordaven uns altres temps, testimonis d'una aventura pedagògica que, als ulls d'ara, encara sembla un vertader miracle.

⁷² *Junta para la Ampliación de Estudios* que, presidida per Ramón y Cajal i gestionada per José Luis Castillejo –home de confiança de la ILE– possibilità que intel·lectuals i professionals de qualsevol branca del saber anassin becats per l'Estat a l'estranger, entre ells diversos centenars de mestres de tots els indrets. De la infraestructura de la JAE, el nou règim creà l'actual «Consejo Superior de Investigaciones Científicas».

⁷³ Els altres temes que es tractaren foren els següents: el ja esmentat pare López parlà sobre la responsabilitat del magisteri; un tinent de carrabiners, D. Leopoldo Quilez, va fer una classe de gimnàstica; també hi intervingueren els *flexas*, associació infantil de la *Falange Española*. Un metge, el Dr. Medinas, parlà sobre higiene. Parlà també una altra vegada el pare López, ara sobre «Higiene Espiritual» i va pronunciar, a més, una conferència només per a les mestres; un cirurgià, el Dr. Valdés, tractà sobre «La Patria» i, de bell nou, el pare López tornà a parlar sobre el tema del «Deportismo espiritual». El curset va concloure amb una missa funeral tot honorant un pilot legionari, l'aviador Arturo Rizzi. Òbviament, com que estam interessats en la renovació educativa i no pas en els inicis de la pedagogia feixista a casa nostra, no farem cap comentari sobre aquestes activitats.

*La formació de la gent
gran i les noves
tecnologies*

Liberto Macías González
Carmen Orte Socias
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2010), 21:
81-96

La formació de la gent gran i les noves tecnologies

Older people education and new technologies

Liberto Macías González*
Carmen Orte Socias

Resum

Aquest article pretén donar una visió de l'actual situació de l'educació d'adults, amb especial referència a l'educació de persones grans, i oferir una panoràmica dels programes universitaris per a persones majors (PUM) a l'àmbit nacional. En primer lloc, i a grans trets, descrivim la situació general de l'envelliment. En l'apartat segon mostrem, mitjançant una revisió que hem fet, la manera en què els diferents PUM de tot l'àmbit nacional tracten els continguts de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) als seus plans d'estudis. Seguidament, fem un recorregut pels PUM, des del seu inici fins al moment actual, i ens centram en el programa universitari de la Universitat de les Illes Balears, que es coneix com a Universitat Oberta per a Majors (UOM); dins aquest apartat abordam el tema del maneig de les TIC com a eina de comunicació i contribució en la millora de la qualitat de vida de les persones grans.

Paraules clau: persones grans, educació d'adults, aprenentatge permanent, noves tecnologies.

Abstract

This article tries to give a present vision about the situation of adult education, especially older people education, offering a panoramic view of national university programmes for older people (PUM). Firstly, we describe the general situation of ageing. Secondly, we show how the different national programmes for older people (PUM) treat the subject of *Information and Communication Technologies (ICT)* in their curricula. Next, we go through the different national university programmes for older people (PUM), since their beginnings until nowadays. We will focus on the University Programme of the Universitat de les Illes Balears, known as Open University for Seniors (UOM). In this section, we tackle the subject of ICT's use as a tool of communication and as an excellent way of improving older people's quality of live.

Key words: older people, adult education, lifelong learning, new technologies.

* Contacte amb l'autor, contacto con el autor, author contact: tvdcelmg4@uib.es
Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 10 de juliol de 2009.

Introducció

L'envelliment de la població és un dels fenòmens més destacables en totes les societats desenvolupades del món. Aquest envelliment progressiu, que té un caràcter internacional, és degut no solament a l'augment de l'esperança de vida, sinó també al descens de la natalitat. El món investigador es fa ressò d'aquesta situació i cada vegada són més els estudis que evidencien la rellevància social del col·lectiu de les persones grans. Això comporta també que un dels nous objectius dels investigadors de l'àmbit de les ciències socials i de l'educació hagi estat la realització d'estudis que ens permetin conèixer les variables rellevants per a la millora de la qualitat de vida de les persones grans, així com observar-ne l'evolució i facilitar les adaptacions necessàries davant els nous canvis culturals i socioeconòmics.

Com a complement de l'augment de l'esperança de vida i el descens de la natalitat, hem d'incloure la jubilació de la generació del *baby-boom*, que ha produït grans diferències en la grandària dels grups d'edat. Hem de tenir en compte també els moviments migratoris com a variables que afecten directament el procés de l'envelliment global de la població. Així doncs, l'envelliment es convertirà (si no ho és ja) en una tendència cada vegada més universalitzada, tot i que existeixen encara diferències en termes de moment i velocitat del canvi demogràfic, dels contextos socials i econòmics i de la percepció dels desafiaments que aquest envelliment comporta, com ja queda recollit en la majoria de documents de referència d'anàlisi d'aquest col·lectiu a la Unió Europea.

A Espanya, segons dades de l'Institut Nacional d'Estadística recollides a l'informe *Las personas mayores en España* (IMSERSO 2006), l'1 de gener de 2005 les persones de seixanta-cinc anys o més comptabilitzaven un 16,6% del total de la població (7.332.267 persones). La projecció realitzada per l'INE preveu que l'any 2050 hi haurà a Espanya 16.387.874 persones d'aquesta franja d'edat, dades que corresponen al 30,8% de la població total. Segons les previsions realitzades per Nacions Unides, l'any 2050 Espanya serà el tercer país més vell del món, amb un 34,1% de població gran. Aquesta dada ha canviat respecte de les estimacions realitzades el 2004, quan es calculava que el 2050 Espanya seria el país més vell (IMSERSO 2004).

En el cas concret de les Illes Balears, les persones grans representen el 13,7% del total de la població. Com indiquen les dades de l'INE (2005) de l'esmentat informe de l'IMSERSO (2006), no es tracta d'una de les comunitats autònomes amb la proporció més alta de població gran.

L'augment de l'esperança de vida de la població, l'augment progressiu de l'envelliment demogràfic i la situació social, cultural i econòmica de la població gran han fet que d'una manera contínua s'observàs, sobretot en els països més desenvolupats, un interès per la difusió de la cultura i la formació de les persones grans. S'està generalitzant l'obertura de la majoria d'institucions, fins i tot les universitats, a aquest col·lectiu i s'està apostant per desenvolupar propostes formatives per al grup de població a partir de cinquanta-cinc anys. Des de la creació de la primera oferta educativa, l'any 1973, a Tolosa de Llenguadoc, fins a l'actualitat, s'han elaborat diferents propostes i models de programes dirigits al col·lectiu de persones grans amb una finalitat d'educació permanent i de millora de la salut física, mental i social i de la qualitat de vida en general de les persones grans.

Com hem comentat anteriorment, el procés d'envelliment és un fenomen ja característic en la nostra societat i aquest fet progressiu que s'està produint fa que es modifiquin estructures que fins al moment s'havien mantingut amb una determinada rigidesa. L'educació, fins fa un període de temps molt curt, estava només dirigida a un

grup determinat d'edat; superada aquesta edat, la persona no podia seguir formant-se o simplement augmentar els seus coneixements. Aquesta situació ha canviat i, segons Orte i March (2006), un dels fets més significatius que caracteritzen la realitat social dels països més desenvolupats és el procés de generalització de l'educació a tots els sectors socials. Compartim les idees d'Orte i March 2007, quan afirmen l'existència d'una democratització de l'educació, que ha arribat a tots els sectors de la societat i que ha fet possible la idea de l'aprenentatge al llarg de tota la vida, de l'educació permanent que afecta tots els grups de persones, independentment de l'edat o d'altres circumstàncies personals.

Com indica March (2008), un dels grans reptes als quals s'ha enfrontat el sistema educatiu, des de la seva institucionalització legal i la consolidació del dret a l'educació per a tots els ciutadans, ha estat la consecució real de la democratització educativa i el fet de fer possible la igualtat d'oportunitats per al conjunt de la població. No hem de justificar ara la conveniència que els adults més grans accedeixin a l'educació, perquè aquesta és ara un dret i no alguna cosa graciable. La UNESCO es comença a preocupar de l'envelliment al voltant del 1958, però és el 1974 quan a la seva XVIII Conferència general fa referència a la unió d'envelliment i educació i dota aquesta de contingut i pressupost específic. Continuant dins l'àmbit internacional, hem de fer referència a la V Conferència internacional sobre educació de persones adultes, organitzada per la UNESCO, que va tenir lloc a Hamburg el juliol de 1997. En aquesta trobada es va definir l'educació d'adults com: «un conjunt de processos d'aprenentatge, formal o no, gràcies al qual les persones l'entorn social de les quals considera adults desenvolupen les seves capacitats, enriqueixen els seus coneixements i milloren les seves competències tècniques o professionals o les reorienten, a fi d'atendre les seves pròpies necessitats i les de la societat. L'educació d'adults comprèn l'educació formal i la permanent, l'educació no formal i tota la gamma d'oportunitats d'educació informal i ocasional existents en una societat educativa multicultural, en la qual es reconeixen els enfocaments teòrics i els basats en la pràctica». Com podem observar, en la Declaració d'Hamburg (1997) es varen posar les bases perquè l'educació permanent o l'aprenentatge al llarg de la vida sigui tota una realitat.

És evident que els programes universitaris per a persones grans han d'anitzar-se no solament com a indicador de canvi de les universitats i del procés d'envelliment i de disminució de la població universitària clàssica correlatiu al procés de l'envelliment de la població, sinó com un indicador del desenvolupament de les funcions culturals de la Universitat, com a desenvolupament de la seva tercera funció i com una de les manifestacions més significatives de la societat del coneixement (Orte, March 2006).

2. Les noves tecnologies als plans d'estudis dels programes universitaris per a majors

L'adaptació als canvis que estam vivint a la societat actual és una de les metes prioritàries dels programes universitaris per a persones majors (PUM). I, per això, bona part del currículum dels plans d'estudis d'aquests programes inclouen continguts vinculats a l'aprenentatge de les habilitats i destreses que permetin aconseguir-les.

Recordem que aquest tipus de programes es desenvolupen des de fa més de deu anys a quasi totes les universitats, tant espanyoles com a la resta de països.

Uns dels objectius principals dels PUM és contribuir a l'envelliment actiu, competent, i a la millora de la qualitat de vida de la gent gran. Aquesta qualitat de vida, aquesta recerca d'un envelliment actiu, d'un envelliment amb saviesa, s'ha de complementar amb

un domini o coneixement adequat de les eines informàtiques que la nostra societat ens demana per poder avançar dins totes les àrees de la nostra vida, des de la cultura fins a possibilitar la comunicació amb els altres.

Per il·lustrar aquesta qüestió, hem fet una revisió dels diferents plans d'estudis dels PUM de les diverses universitats espanyoles. Hem pogut observar la importància que donen al tema de l'accés a les noves tecnologies i a l'adaptació d'aquestes.

S'ha dut a terme la revisió dels trenta-dos plans d'estudis dels PUM espanyols, dels quaranta-dos que estan recollits a la pàgina web de l'Associació Estatal de Programes Universitaris per a Persones Majors (AEPUM)¹ i a la pàgina web d'Universia,² destinada a la formació d'adults, que tenien la informació completa respecte d'aquests continguts de noves tecnologies en totes les seves variants i que permetien accedir-hi; d'aquesta manera han quedat desestimats tots els PUM que només programen cicles de conferències com a oferta única. Dels trenta-dos PUM inclosos a la revisió, hem de comentar el cas del Programa Interuniversitari de l'experiència de Castella i Lleó, que aglutina totes les universitat de Castella i Lleó en un programa unificat per a tota la comunitat autònoma. També cal comentar que hem destacat si els continguts concrets sobre noves tecnologies es duïen a terme en alguna seu concreta o a la universitat d'origen.

Al quadre que presentam a l'annex es poden observar els continguts que s'ofereixen als diversos plans d'estudis a les nostres universitats. Com podem comprovar, hi ha una oferta molt extensa en temes de noves tecnologies. Els continguts més freqüents són els tallers d'informàtica, distribuïts en diversos nivells de dificultat, igual que els continguts d'introducció a la xarxa (Internet, navegació, correu electrònic i pàgines web). Si fem una selecció de continguts, s'observa que el 47% del PUM ofereixen la possibilitat de cursar assignatures, tant obligatòries com optatives i tallers, amb el nom genèric d'*informàtica*; dins aquest bloc hi hem inclòs tots aquests nivells: informàtica I, II, III, IV, V; i informàtica bàsica, mitjana, avançada.

Amb un 17% s'ofereixen els continguts que mostren la part més teòrica de la matèria i els continguts relacionat amb la xarxa. Les assignatures que fan referència a temes sobre les noves tecnologies en general són, per exemple: tecnologia i cultura científica; nous avenços en la tecnologia de la informació i la comunicació; tecnologia de la informació; societat de la informació; noves tecnologies, comunicació i oci; accés i ús de la informació en la societat actual, entre altres. Pel que fa a continguts relacionats amb la xarxa d'Internet, podem destacar, per exemple, introducció a Internet; navegació i correu electrònic; organitza el teu correu i la teva agenda i publica a Internet; la web 2.0: explora i relaciona't en la nova Internet; ús avançat d'Internet; passejar per Internet: taller d'habilitats informacionals; viatjar per la xarxa i manejar el correu electrònic; recursos a Internet, etc.

Les assignatures que fan referència a continguts sobre ofimàtica són un 15% de les assignatures estudiades, per exemple, podem mencionar les següents: iniciació a Word; Excel; Access; PowerPoint; Photoshop; iniciació a l'ofimàtica, ampliació de l'ofimàtica; ofimàtica aplicada; fotografia digital; entre altres temes.

Per acabar, els continguts sobre pàgines web és d'un 4% del total consultat com, per exemple, disseny, administració i publicació de pàgines web; creació d'un web personal (bloc).

¹ <http://www.aepumayores.org/>.

² <http://estudios.universia.es/formacion-adulta/index.htm>.

L'ús de les TIC implica una adaptació positiva als canvis que es produeixen en la societat. Com s'ha pogut comprovar, la majoria dels PUM preveuen dins els seus plans d'estudis continguts relacionats amb les noves tecnologies, en les seves diverses modalitats. Per tant, podem assegurar que la nostra gent gran aprèn, amplia i actualitza el seus coneixements sobre el ciberespai.

Com indiquen Pavón i Castellanos (2000), les TIC estan assentades des de fa ja bastant temps en la vida quotidiana. Per a les persones que les utilitzen habitualment o des de la infància (com les generacions més joves), les TIC són una part essencial del desenvolupament de la vida quotidiana i es troben totalment integrades en la rutina diària, sense adonar-se del canvi tan important que s'ha produït i se segueix produint en la societat. No obstant això, les persones grans que no s'han pogut adaptar a la utilització de les TIC d'una manera tan natural com les generacions més joves troben un graó bastant gran que han de superar per incorporar-les al seu quefer quotidià. Les dificultats tant a l'accés a les TIC com al seu bon ús es veuen incrementades considerablement a causa de la incertesa davant la novetat i el desconeixement, que genera por d'acostar-se a l'ordinador, per exemple, por d'espantllar-ho, o de no programar un vídeo o enviar SMS perquè no saben com es fa (Pavón 2000b).

3. Les noves tecnologies a la Universitat Oberta per a Majors (UOM)

Un dels col·lectius amb més risc de tenir dificultats d'accés a les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) és el de les persones grans. Segons dades d'Eurostat, es produeix a la Unió Europea un augment progressiu d'usuaris d'Internet d'edats compreses entre cinquanta-cinc i seixanta-quatre anys, que va d'un 27% l'any 2004 a un 32% l'any 2005 i un 34% l'any 2006. Quant a la franja d'edat de seixanta-cinc a setanta-quatre anys, es produeix també un increment d'usuaris: l'any 2004 n'hi havia un 11%; l'any 2005, un 12%; i l'any 2006, un 13%. No hem de caure en l'error de pensar que les persones grans no utilitzen les TIC de manera normalitzada. Amb les dades anteriors hem pogut observar que de cada vegada son més les persones grans que s'adapten als avenços tecnològics, adquireixen equips informàtics i altres tipus d'aparells d'última generació i, allò que és més destacable, descobreixen la xarxa d'Internet. La informació disponible sobre l'ús d'ordinadors i Internet ens fa veure que entre les persones grans espanyoles aquestes pràctiques comencen a adquirir una certa importància. Segons l'Enquesta de tecnologies de la informació de les llars de l'INE (IMSERO 2006), el segon semestre de 2005 una de cada nou persones grans havia utilitzat alguna vegada un ordinador personal. No obstant això, l'edat també és determinant entre els més grans: el 13,5% dels més joves (menys de setanta-cinc anys) ha utilitzat alguna vegada aquesta tecnologia, enfront del 4,2% de les persones de setanta-cinc anys o més.

El Pla d'acció de la Comissió Europea, «Envellir en la societat de la informació», té com a objectiu generar l'impuls polític i industrial necessari per realitzar un esforç important amb vista a desenvolupar i implantar eines i serveis TIC de fàcil utilització, integrar les necessitats dels usuaris de més edat i donar suport a altres àmbits estratègics davant els reptes que planteja l'envelliment. Aquest pla d'acció representa una primera resposta de la Comissió Europea a la Declaració ministerial de Riga de 2006 sobre inclusió electrònica i dóna suport a la política de la Unió Europea en els àmbits del creixement i la competitivitat de l'estratègia de Lisboa revisada, l'evolució demogràfica, l'ocupació, la salut i la igualtat d'oportunitats. Quant a l'objectiu del pla d'acció destinat als ciutadans, podríem destacar que intenta millorar la qualitat de vida i la salut mitjançant la prolongació de la vida

independent, un envelliment actiu en el treball que garanteixi que els treballadors de més edat puguin actualitzar periòdicament les seves competències i una participació social més gran (Comissió de les Comunitats Europees 2007).

Diferents variables poden influir en les persones grans a l'hora d'utilitzar les TIC. La ignorància de no saber manejar les TIC en una societat tan avançada com la nostra provoca «la tan anomenada en els últims anys esclatxa digital. Aquesta es defineix com la separació que existeix entre les persones (comunitats, estats, països...) que utilitzen les TIC com una part rutinària de la seva vida diària i les que no hi tenen accés o que, encara que en tinguin, no saben utilitzar-les» (Serrano, Martínez 2003). Aquest desconeixement pot provocar un aïllament, tant social com generacional, pel simple fet de no tenir la possibilitat de poder comunicar-se amb altres persones del seu entorn, el fet de no tenir telèfon mòbil, de no saber enviar un SMS, de no saber utilitzar un GPS, una PDA o simplement poder enviar o contestar un correu electrònic, la qual cosa afecta les relacions socials i crea un cercle tancat que impossibilita i limita les oportunitats. Les TIC serveixen per acostar-se a entorns diferents i a serveis que si es desconeixen minven les oportunitats d'accés a recursos i a relacions socials.

Les dades a què farem referència són resultats estrets d'un estudi realitzat a una mostra d'alumnes de la Universitat Oberta per a Majors (UOM) de la Universitat de les Illes Balears (2008).

- Objectiu:

L'objectiu de l'estudi va ser conèixer l'ús que els alumnes del programa universitari per a majors de la Universitat de les Illes Balears fan de les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), atesa la importància que el maneig d'aquestes eines pot tenir per a la seva qualitat de vida i també per a les seves implicacions amb vista a un aprofitament més bo del programa educatiu en el qual participen.

- Participants:

La mostra estava formada per 198 alumnes del programa universitari per a majors de la Universitat de les Illes Balears, conegut com a UOM (Universitat Oberta per a Majors), d'un total de 425 alumnes que en el moment de l'estudi participaven en el programa. El rang d'edat anava de 51 a 85 anys, amb una mitjana d'edat de 64,75 (DE = 6,225). El 65,7% eren dones i el 34,3%, homes. La mostra va incloure alumnes dels cinc cursos que actualment té el programa i alguns alumnes ja diplomats que realitzen assignatures soltes (33,3% de primer curs; 18,2% de segon; 12,1% de tercer; 18,7% de quart; 14,1% de cinquè i 3,5% d'alumnes ja diplomats). Per sexe, veiem que el perfil sociodemogràfic presenta algunes diferències. En el cas dels homes, la majoria (83,8%) són casats, mentre que en les dones la distribució és la següent: un 51,9% són casades; un 23,3%, vídues (enfront d'un 4,4% dels homes); un 10,9%, separades o divorciades; un 11,6%, fadrines i la resta presenten altres situacions. Quant al nivell educatiu, els homes presenten un nivell d'estudis superior al de les dones: hi ha més dones amb estudis primaris (17,8% enfront del 7,4% dels homes); en canvi, els homes presenten percentatges més alts de batxillerat superior (35,3% enfront del 20,9% de les dones) i d'estudis universitaris (29,4% dels homes enfront de 20,2% de les dones).

- Instrument i procediment:

Es va elaborar un qüestionari que els participants varen emplenar individualment i de manera voluntària. Una vegada recollits els qüestionaris es varen eliminar de la mostra

els que no estaven emplenats en la seva totalitat. El qüestionari es componia de 31 ítems repartits de la manera següent: els sis primers ítems fan referència a variables sociodemogràfiques (sexe, edat, estat civil, nivell d'estudis i situació laboral) i als anys que fa que participen en la UOM. L'ítem 7 és una pregunta general per conèixer els recursos tecnològics de què disposen a casa seva (TV, DVD, telefonia, ordinadors, càmera digital, etc.). A partir d'aquí, ens centram a esbrinar de manera més específica l'ús que fan de tres d'aquests recursos: 1) telefonia mòbil, 2) ordinadors i 3) connexió a Internet i correu electrònic. Els ítems 8 a 11 fan referència a la telefonia mòbil. En concret, ens interessava saber per què utilitzen el telèfon mòbil i amb quina freqüència, a més de fer èmfasi en l'ús dels SMS (missatges curts de text) com a forma de comunicació. Els 19 ítems següents englobaven preguntes sobre ús de l'ordinador i d'Internet. Quant a l'ús de l'ordinador, es varen plantejar deu preguntes que recollien informació sobre la freqüència d'ús, per què solen utilitzar-ho, si l'utilitzen sols o en companyia, a quins llocs acudeixen a utilitzar-lo, si han realitzat algun curs d'informàtica en altres institucions i quin tipus de cursos els agradaria realitzar, i si utilitzen l'ordinador com a eina per als seus estudis. Amb relació a la connexió a Internet, plantejàvem set ítems que indagaven sobre si disposen de connexió a la xarxa a casa seva o si es desplacen a altres llocs per connectar-se, sobre la freqüència d'ús, a part de preguntar sobre els continguts que solen visitar amb més freqüència i els tipus de pàgines per on solen navegar més assíduament. A més, es varen afegir dos ítems sobre la disponibilitat i freqüència de consulta del correu electrònic. Es va incorporar un últim ítem per conèixer la familiaritat que les persones grans posseeixen respecte del vocabulari utilitzat normalment en l'àmbit de les TIC. Es va presentar un llistat amb divuit termes diferents, com xat, bloc, correu electrònic, web, entre altres, en el qual havien d'assenyalar si coneixien o no el seu significat.

A continuació es presenten els resultats relatius a les diferències home-dona en l'ús de les noves tecnologies.

• Resultats:

Com podem comprovar a la taula 1, la diferència en la disponibilitat de connexió a Internet entre els homes i les dones és molt petita (15,5%). Hem de comentar que, de 124 dones que varen contestar el qüestionari, 90 tenen connexió a Internet.

Taula 1. Diferències home-dona en la disponibilitat de connexió a Internet.

			Disponibilitat de connexió a Internet			Total
			Sí	No	Ns/nc	
Sexe Home	Recompte	59	8	0	67	
	%	88,1%	11,9%	0%	100,0%	
Sexe Dona	Recompte	90	33	1	124	
	%	72,6%	26,6%	0,8%	100,0%	
Total	Recompte	149	41	1	191	
	%	78,0%	21,5%	0,5%	100,0%	

A la taula 2, podem observar que el percentatge de dones que disposen d'un compte de correu electrònic és d'un 64,6% i el dels homes, d'un 82,4%; trobam que la diferència es pot considerar no significativa, si tenim en compte que el 25,4% són mestresses de casa i possiblement l'accés a Internet és més limitat.

Taula 2. Diferències home-dona en la disponibilitat de correu electrònic.

			Disponibilitat de correu electrònic			Total
			Sí	No	Ns/nc	
Sexe Home	Recompte		56	12	0	68
	%		82,4%	17,6%	0%	100,0%
Sexe Dona	Recompte		84	46	0	130
	%		64,6%	35,4%	0%	100,0%
Total	Recompte		140	58	0	198
	%		70,7%	29,3%	0%	100,0%

A la taula 3 podem veure que els homes consulten el seu correu electrònic cada dia, en un 57,8%; les dones no el consulten habitualment cada dia, encara que ho fan cada dos i cinc dies, en un 39,5%.

Taula 3. Diferències home-dona en la freqüència en la consulta del correu electrònic

			Dies de consulta del correu electrònic					Total
			Cada dia	De 3 a 5 dies	< de 2 dies	No en tinc	Ns/nc	
Sexe Home	Recompte		37	15	3	7	2	64
	%		57,8%	23,4%	4,7%	10,9%	3,1%	100,0%
Sexe Dona	Recompte		29	31	14	30	10	114
	%		25,4%	27,2%	12,3%	26,3%	8,8%	100,0%
Total	Recompte		66	46	17	37	12	178
	%		37,1%	25,8%	9,6%	20,8%	6,8	100,0%

El servei que ofereix Internet més utilitzat, tant pels homes com per les dones, és el correu electrònic, seguit molt de prop pels cercadors. Quant al tipus de pàgines i/o continguts més visitats, sí que trobam diferències: els homes visiten més les pàgines relacionades amb la premsa i les notícies, mentre que les dones consulten més pàgines de continguts culturals.

• **Conclusions:**

Els resultats evidencien la necessitat de seguir treballant per superar l'escletxa digital de sexe, aprofitant en el nostre cas les possibilitats d'accés i d'aprenentatge que aporten els programes universitaris per a majors. Es tracta de persones amb moltes inquietuds, que es mantenen altament actives tant intel·lectualment com socialment. A més, participen en un programa educatiu en el qual es potencien encara més aquests aspectes i que els dota d'eines per aprofitar les possibilitats de creixement i guany que encara conserven amb l'edat. Volem en aquest punt reflexionar sobre la importància que en l'actualitat tenen els programes universitaris per a majors (PUM) com a educació permanent d'adults grans i com a catalitzadors de les possibilitats de desenvolupament personal, cultural i social d'aquest col·lectiu. Aquest tipus de programes aglutinen cada any més alumnat i reporten importants beneficis a les persones grans que hi participen, la majoria dones. Per exemple, Sancho [et al.] (2002) conclouen que els estudis cursats en la Universitat per a Majors afavoreixen el benestar de les persones que hi participen, ja que la seva autoestima es veu reforçada per les activitats intel·lectuals que s'hi realitzen. Els estudis realitzats per Orte i Vives (2006) mostren que els programes universitaris per a majors, a més de complir una funció educativa i d'extensió del coneixement, compleixen també una funció amb relació a la salut física i psicològica, concretament amb relació al suport social, pel fet de contribuir a la creació de noves xarxes socials (Vives, Orte 2005). Però, a més, se'ls possibilita l'adquisició d'unes habilitats i coneixements que no estaven presents en el seu repertori inicial, que tenien ja oblidades o poc desenvolupades (Mas [et al.] 2008), per exemple, pel fet de facilitar-los l'accés a la utilització de les TIC. Moltes dones que no varen tenir accés a l'educació superior i/o al mercat de treball tenen ara, gràcies a aquests programes educatius, més possibilitats de desenvolupar-se, adaptar-se als canvis socials i posar-se al dia que d'una altra manera no estarien al seu abast, de manera que es contribueix, per tant, a l'apoderament del col·lectiu de dones grans.

Annex: les noves tecnologies als plans d'estudis dels programes universitaris per a majors

UNIVERSITAT

ASSIGNATURES

Alacant

- Introducció a Internet
- Internet (I): introducció a la navegació d'Internet
- Internet (II): navegació i correu electrònic
- Internet (III): organitza el teu correu i la teva agenda i publica a Internet
- Internet (IV): disseny, administració i publicació de pàgines web
- Creació d'un lloc web personal (bloc)
- La web 2.0: explora i relaciona't en la nova Internet
- Office (I): iniciació a Word
- Office (II): Excel
- Office (III): Access
- Dissenya amb PowerPoint
- Photoshop (I): tècniques de retoc digital
- Photoshop (II): retoc i gestió digital
- Informàtica recreativa (imatge digital)
- Gestió del software
- Projecte Grundwing en TIC

- Alcalá de Henares** — Introducció a la informàtica
— Informàtica
- Almeria** — Informàtica
La informàtica
- Autònoma de Madrids** — Introducció al maneig de les eines ofimàtiques bàsique
— Nous avenços en la tecnologia de la informació i la comunicació
- Cadix** — Introducció a la informàtica
- Carlos III** — Tecnologia de la informació I
— Informàtica: sistema i aplicacions d'usuari
Seu d'Almagro
— Tecnologia de la informació II
— Informàtica i multimèdia
Seu de Getafe
— Societat de la informació
— Noves tecnologies
— Tecnologia de la informació I
— Tecnologia de la informació II
- Castella-la Manxa** — Taller d'informàtica I
— José Saramago — Taller d'informàtica II
— Taller d'informàtica III
- Complutense de Madrid** — Informàtica bàsica
— Informàtica mitjana
— Informàtica avançada
- Còrdova** — Iniciació a l'ofimàtica
— Ampliació d'ofimàtica
— Iniciació a l'ús d'Internet
— Ús avançat d'Internet
- La Corunya** Seu de la Corunya
— Taller de tecnologia i cultura científica
— Informàtica bàsica
Seu de Ferrol
— Informàtica bàsica
— Informàtica II: Internet
- Extremadura** — Societat de la informació
— Taller d'informàtica
- Girona** — Itinerari: L'ús de les noves tecnologies
— + Informàtica I
— + Informàtica II
— + Informació i documentació administrativa

- Granada**
- Informàtica I: introducció a l'ús de l'ordinador
 - Informàtica II: introducció a Internet
 - Informàtica III: Internet usuari
 - Informàtica IV: disseny de pàgines web
 - Informàtica V: informàtica avançada
- Huelva**
- Taller d'informàtica inicial
 - Taller d'informàtica avançada
 - Passejar per Internet: taller d'habilitats informacionals
- Illes Balears**
- Seu de Palma
- Taller d'informàtica I
 - Taller d'informàtica II
 - Noves tecnologies, comunicació i oci
- Pobles d'Eivissa
- Informàtica: viatjar per la xarxa i manejar el correu electrònic
- Jaén**
- Seu de Jaén i Úbeda
- Tecnologia informàtica (Informàtica II)
- Seu de Linares
- Informàtica avançada
- Seu d'Alcalá la Real
- Informàtica bàsica
- Jaume I**
- Informàtica i Internet bàsic
 - Informàtica i Internet mitjà
 - Informàtica i Internet avançat
 - Informàtica i ofimàtica aplicada
 - Ofimàtica I
 - Fotografia digital
 - Eines col·laboratives de la web 2.0
 - Projecte Grundwing en TIC
- La Laguna**
- Informàtica I
 - Informàtica II
- La Rioja**
- Seu de Logronyo
- Taller d'informàtica I
 - Taller d'informàtica II
 - Taller d'informàtica III
- Seu de Calahorra
- Taller d'informàtica
- Las Palmas de Gran Canaria**
- Informàtica
 - Internet i noves tecnologies
- Lleida**
- Curs intensiu d'informàtica (iniciació)
 - Taller d'informàtica I
 - Taller d'informàtica II

- Taller d'informàtica III
- Taller d'informàtica IV
- Recursos informàtics en ciències socials

- Màlaga** — Informàtica I
- Informàtica II

- Múrcia** — Accés i ús de la informació en la societat actual

- Navarra** — Eines informàtiques d'interès per al màxim aprofitament del Programa Sènior
- Utilitats de Word i maneig d'ADI
- Recursos a Internet

- Oviedo** — Informàtica bàsica II
- Internet II
- Disseny de pàgines web

- País Basc** Seu de Biscaia
- Societat, ciència i tecnologia
- Correu electrònic i www
- Introducció a la informàtica
- Informàtica pràctica: Excel i PowerPoint

- Politécnica de València** — Taller d'informàtica
- Programa Interuniversitari de l'experiència** — Noves tecnologies
- de Castella i Lleó (programa unificat de tota la comunitat)**
- Ramon Llull** — Introducció a les noves tecnologies
- Societat de la informació

- San Pablo CEU** — Informàtica

- Santiago de** Seu de Santiago
- Compostel·la** — Informàtica
- Seu de Lugo
- Introducció a la informàtica: Internet
- Informàtica avançada
- Aplicacions de les noves tecnologies en la vida quotidiana: vídeo i foto digital

- Vigo** Seu de Vigo
- Taller d'introducció a les noves tecnologies I
- Taller d'introducció a les noves tecnologies II
- Seu d'Ourense
- Informàtica bàsica
- Internet en la societat de la informació
- Internet: compartir informació i imatges en la xarxa
- Ofimàtica avançada

Font: elaboració pròpia

4. Bibliografia

- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES (2007): *Envejecer mejor en la sociedad de la información Una iniciativa i2010. Plan de acción sobre tecnologías de la información y la comunicación y envejecimiento*. Brussel·les: Comissió de les comunitats europees.
- FERNÁNDEZ, C. [et al.] (2008): «Uso de las tecnologías de la información y la comunicación entre el alumnado de la Universitat Oberta per a Majors de les Illes Balears». A: PALMERO, M. C.: *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Universitat de Burgos.
- IMSERSO (1997): *Participación social de las personas mayores*. Madrid: IMSERSO.
- IMSERSO (2004): *Las Personas Mayores en España. Informe 2004*. (Tom I). Madrid: Ministeri de Treball i Afers Socials.
- IMSERSO (2006): *Las Personas Mayores en España. Informe 2006*. (Tom I). Madrid: Ministeri de Treball i Afers Socials.
- MARCH, M. X. (2008): «La formación universitaria de personas mayores y la promoción de la autonomía personal en la Unión Europea». A: PALMERO, M. C.: *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones*. Burgos: Universitat de Burgos.
- MAS, C. [et al.] (2008): «Estudio piloto sobre motivación y aprendizaje en alumnos de primer curso de un programa universitario para mayores». *Póster presentado en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación*, celebrat a Oviedo el mes d'abril.
- ORTE, C.; MARCH, M. X. (2003): «La aplicación de las nuevas tecnologías en los Programas Universitarios para Mayores en la Universitat de les Illes Balears». *Actas del IX Congreso Calidad, Equidad y Educación*. San Sebastià: CITE.
- ORTE, C.; MARCH, M. X. (2006): «La intervención socioeducativa, los programas universitarios para mayores y la calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa». A: ORTE, C. (coord.): *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- ORTE, C.; VIVES, M. (2006): «Apoyo social, calidad de vida y programas universitarios de mayores». *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- ORTE, C.; VIVES, M.; MACÍAS, L. (2004): «La Universitat Oberta per a Majors: un programa pioner i innovador». A: MARCH, M. X. (dir.): *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2004*. Pollença: Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- PAVÓN, F. (2000b): «Educación de Adultos y de Personas Mayores con Nuevas Tecnologías». A: MARCHENA, E.; ALCALDE, C. (coord.): *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Actas del IX Congreso INFAD 2000 Infancia y Adolescencia*. Vol. I. Cadis: Servei de Publicacions de la Universitat de Cadis.
- PAVÓN, F.; CASTELLANOS, A. (2000): «El Aprendizaje de los Mayores y las Nuevas Tecnologías». A: VALENZUELA, E.; ALCALÁ, E. (ed.): *El aprendizaje de las personas mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.
- SANCHO, C. [et al.] (2002): «Análisis de la motivación para el estudio en adultos mayores». *Revista electrónica de motivación y emoción*, 5 (10). Disponible a: <<http://reme.uji.es>> (desembre 2007).

- SERRANO, A.; MARTÍNEZ, E. (2003): *La brecha digital: Mitos y realidades*. Mèxic: Editorial UABC.
- UNESCO (1997): *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. V Conferència internacional d'educació de les persones adultes. Hamburg: UNESCO.
- VIVES, M.; ORTE, C. (2005): «Avaluació del efectes del suport social als alumnes de la Universitat Oberta per a Majors». A: MARCH, M. X. (dir.): *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005*. Pollença: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

*Estudio de la influencia
de la ansiedad y el estrés
en el rendimiento
académico vs. la in-
fluencia del rendimiento
académico en los niveles
de ansiedad y estrés*

Glòria Grasses
Eduard Rigo
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2010), 21:
97-116

Estudio de la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento académico vs. la influencia del rendimiento académico en los niveles de ansiedad y estrés

Study of the influences of anxiety and stress on academic performance versus the influence of academic performance on the levels of anxiety and stress

Glòria Grasses y Eduard Rigo*

Resum

Amb l'objectiu de conèixer més bé la relació entre ansietat/estrès i rendiment acadèmic, es varen avaluar un total de 471 estudiants que cursaven segon de batxillerat en instituts públics de Palma, Calvià i s'Arenal. Amb aquesta finalitat es varen utilitzar qüestionaris validats d'ansietat i estrès: l'STAI (State-Trait Anxiety Inventory Questionnaire) i el PSQ (Perceived Stress Questionnaire). Ambdós qüestionaris es varen passar a principi i a final de curs. També es varen realitzar entrevistes amb els orientadors, tutors i/o caps d'estudis dels alumnes avaluats, amb la finalitat d'obtenir informació sobre el seu rendiment acadèmic. Es va valorar la influència de l'ansietat i l'estrès en el rendiment acadèmic i la influència de l'expedient acadèmic en els nivells d'ansietat i estrès amb la finalitat d'estudiar la direcció de la relació (observar si existeix una relació unidireccional o bidireccional).

Els resultats indiquen (de manera estadísticament significativa) que el grup d'alumnes que presenta nivells inferiors d'ansietat mostra un expedient acadèmic més bo que els alumnes amb grau d'ansietat més alt, els quals presenten un expedient acadèmic més dolent. En el cas de l'estrès, els resultats són significatius únicament a principi de curs, quan existeix relació entre estrès i rendiment acadèmic (com més elevat és l'estrès, més dolent resulta l'expedient acadèmic), però no a final de curs, quan el nivell d'estrès no influeix de manera significativa en el rendiment acadèmic.

D'altra banda, en valorar la influència de l'expedient acadèmic en els nivells d'ansietat i estrès, sobretot s'observen diferències en l'ansietat-tret (quan més bo és l'expedient acadèmic és quan l'ansietat-tret és més baixa)

* Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. Universitat de les Illes Balears.

Contacte amb l'autor, contacto con el autor, author contact: e.rigo@uib.es

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 20 de juliol de 2009.

i en l'estrès general (subjectes que tenen un expedient més bo presenten menys estrès general). En el cas de l'ansietat-estat, només s'observen diferències a final de curs (els alumnes amb molt bon expedient acadèmic presenten nivells inferiors d'ansietat respecte dels altres grups de manera estadísticament significativa i els alumnes amb un mal expedient presenten nivells superiors d'ansietat). En el cas de l'estrès recent, només a principi de curs i de manera molt ajustada existeixen diferències significatives en els expedients acadèmics (a final de curs no apareixen diferències estadísticament significatives, no hi ha relació entre les notes acadèmiques i el nivell d'estrès).

En conclusió, respecte de la discussió de si és l'ansietat/estrès el que influeix en un mal rendiment acadèmic o bé és el mal rendiment acadèmic el que influeix en nivells d'ansietat/estrès, encara que s'observa que la relació existeix en els dos sentits, les dades donen suport de manera clara al fet que els nivells d'ansietat i estrès elevats afecten de manera negativa el rendiment; no obstant això, quan s'observa la relació inversa, el rendiment acadèmic no es relaciona de manera tan significativa amb nivells més alts d'ansietat-estat o estrès recent, però sí que existeix una relació entre un mal rendiment acadèmic i la manifestació de nivells elevats d'ansietat/estrès com un tret propi de l'individu.

Paraules clau: ansietat, estrès i rendiment acadèmic.

Abstract

In order to know the relationship between anxiety/stress and academic performance were assessed a total of 471 students enrolled in last course in state secondary schools from Palma, Calvia and Arenal (Spain). For this purpose were used validated questionnaires of anxiety and stress, STAI (State-Trait Anxiety Inventory Questionnaire) and PSQ (Perceived Stress Questionnaire). Both questionnaires were passed at the beginning and end of the year. Were also conducted interviews with the guidelines and/or tutors and/or heads of studies of the students surveyed, with the purpose of obtaining information about their academic performance. We evaluated the influence of anxiety and stress on academic achievement and influence of record on levels of anxiety and stress in order to study the direction of the relationship (to see if there is a unidirectional or bidirectional link).

The results indicate that (in a statistically significant way) the group of students presenting lower levels of anxiety shows a better academic record than those students with higher anxiety, which, in turn, have a worse academic record. In the case of stress, the results are significant only at the beginning of the course, when there is a relation between stress and academic performance (the higher the stress, the worse appears to be the academic record), but not at the end of the course, when the level of stress doesn't significantly influence academic performance.

Furthermore, in assessing the influence of the academic record in the levels of anxiety and stress, we especially observed differences in trait-anxiety (the better the academic record, the lower trait-anxiety) and general stress (subjects who have a better academic record they have lower stress). For the anxiety-state, differences are observed only at the end of the course (students with good academic record have lower levels of anxiety than the other groups, in a statistically meaningful way, and students with a poor academic record have higher levels of anxiety). In the case of the recent stress, only at the beginning of the academic year, there are significant differences in academic records (at the end of the course, differences are not statistically significant, there is no relationship between the academic marks and the level of stress).

In conclusion, on the discussion of whether the anxiety/stress influences the poor academic performance or whether poor academic performance influences the levels of anxiety/stress, while noting that the relationship exists in both directions, data support clearly that high levels of anxiety and stress adversely affect academic performance; however, when noting the inverse relationship, academic performance is not so significantly associated with higher levels of state-anxiety or situational stress, but we can state that there is a relationship between poor academic performance and the

existence of high levels of anxiety/stress as a feature peculiar to the individual.

Key Words: Anxiety, stress and academic performance.

1. Introducción

- Justificación del trabajo
- Definición de estrés y ansiedad
- Ansiedad/estrés y rendimiento académico

Justificación del trabajo

Son dos problemas de indiscutible actualidad el fracaso escolar (aproximadamente un 30% de los estudiantes sufre fracaso escolar) y el incremento de los problemas derivados del estrés y la ansiedad en nuestra salud: actualmente presentamos unos patrones diferentes de enfermedad y también ha cambiado el modo de concebir las enfermedades que nos afectan, que consiste en reconocer la interacción entre el cuerpo y la mente, y en admitir que las emociones y la personalidad causan un impacto importante en el funcionamiento y la salud del sujeto (Sapolsky, 2008).

Con este trabajo se pretende acceder a un mejor conocimiento de algunos de los efectos y causas de la ansiedad y/o estrés en la población de estudiantes. Ello proporcionaría más datos que permitirían realizar programas preventivos con alumnos y alumnas, con la finalidad de obtener un mayor éxito en el ámbito académico.

Definición de estrés y ansiedad

La respuesta de *estrés* es un estado de sobreactivación sostenida experimentado por una persona frente a distintos estímulos considerados o evaluados como excesivos o amenazantes para la persona y que ocurren bajo condiciones de pocos recursos o habilidades de solución o control y de poco apoyo social (Carrobes, 1996). Se trata de una respuesta que nos prepara para afrontar las posibles nuevas demandas, y cierto grado de estrés puede resultar positivo y estimulante. Ya lo decía Paracelso: «dosis sola facit venenum» (nada es veneno, todo es veneno, la diferencia está en la dosis).

En un momento u otro todos los alumnos experimentan cierto nivel de estrés (Deffenbacher y McKinley, 1983), y en algunos casos las consecuencias son mínimas y temporales. Pero la respuesta de estrés puede causar dificultades cuando es extrema o sostenida, pudiendo afectar la salud física, el rendimiento académico, el equilibrio personal y el desarrollo vocacional del individuo. Y aparece un doble problema: el desgaste que se produce al poner en marcha la respuesta fisiológica de estrés y la acumulación de estos recursos no utilizados en el organismo, debilita el sistema inmunológico y provoca que la persona se sienta agotada. Así mismo ocasiona otros problemas (cefaleas, alergias, problemas de sueño, irritabilidad) e influye en ciertos procesos cognitivos como el procesamiento de la información y la respuesta de aprendizaje del sujeto. En un estudio realizado por Celis et. al. (2001) con estudiantes universitarios identificaron la sobrecarga académica, la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas y la realización de un examen, como las principales situaciones generadoras de estrés. Por debajo de las anteriores situaciones, y en orden descendente de situaciones generadoras de estrés quedaban: la realización de trabajos obligatorios, la exposición de trabajos en clase, la tarea de estudio, la intervención en el aula, la competitividad entre compañeros, los trabajos en grupo y la masificación de las aulas.

La *ansiedad* se trata de un estado emocional desagradable que consiste en reacciones de preocupación hacia una situación futura desconocida e incierta. Puede definirse como miedo anticipatorio a un posible peligro futuro. Su función es activadora. Las respuestas de ansiedad tienen una función adaptativa (permiten reaccionar al organismo ante una situación de peligro) y solo en algunos casos, cuando se presentan en determinadas condiciones, se consideran patológicas; el problema será delimitar cuál es el límite entre la conducta adaptativa y la no adaptativa. Por tanto, el problema surge cuando este miedo es excesivo, se relaciona con una amenaza que no es real, o dificulta afrontar la situación. Los problemas de ansiedad son muy habituales en la población de estudiantes, y pueden llegar a inhibir la conducta del estudiante, fomentar la aparición de pensamientos negativos, dificultar la resolución de problemas y crear déficit de atención.

La presencia de sintomatología ansiosa en la infancia a parte de poderse cronificar en la edad adulta tanto en trastornos de ansiedad como en otras psicopatologías como la depresión, pueden relacionarse con otras consecuencias negativas como dificultades en el rendimiento académico. Mueller (1980) ha observado que los alumnos ansiosos muestran una disminución de la cantidad de información que almacenan y que recuerdan; las estrategias de solución de problemas que muestran, se caracterizan por ser rígidas e inflexibles y persisten en ellas aun cuando son conscientes de la inutilidad de las mismas. También muestran incapacidad de concentración en la tarea que realizan y, en ocasiones, en ocasiones son excesivamente autocríticos a causa de las exigencias excesivas que se autoimponen en relación a su nivel de aprendizaje y rendimiento escolar.

Estrés y ansiedad son conceptos que a menudo han sido confundidos o utilizados de manera indistinta. En este trabajo se defiende la teoría según la cual ambos pueden formar parte de un mismo proceso, el cual se define como «proceso de estrés». Se sigue, por tanto, el modelo de Lazarus (1966), el cual conceptualiza la ansiedad como una emoción de estrés, en oposición a emociones de tono positivo como la alegría. «Estrés» hará referencia a aquel estímulo, fuerza, presión o amenaza que nos activa, y entonces empieza «el proceso de estrés» (siguiendo el modelo procesual de estrés de Sandín, 1999), donde a partir de las demandas psicosociales se genera una evaluación cognitiva. Como resultado a esta evaluación cognitiva aparece la respuesta de estrés o tensión: Por una parte aparecen las respuestas fisiológicas y por otra parte las respuestas emocionales. Dentro de las respuestas emocionales se sitúa la ansiedad, una preocupación de carácter futuro. Generalmente encontramos esta emoción de carácter negativo asociada al estrés, pero también podemos encontrar otras emociones negativas como: la ira, el miedo, la tristeza-depresión, la envidia y los celos. También pueden encontrarse emociones asociadas al estrés de carácter positivo: satisfacción, alegría, orgullo, alivio, amor, compasión, etc.

Evidentemente, en todo este proceso intervienen diferencias individuales como: la personalidad (por ejemplo, la tendencia a experimentar afecto negativo), factores hereditarios o el sexo. También las estrategias de afrontamiento y el apoyo social de que se dispone. Es decir, no todas las personas responden igual ante determinados sucesos, por tanto, lo que hace que un estímulo genere respuesta de estrés depende en cierto grado de las características de la persona expuesta al mismo. Se requiere tanto de la situación estresante como de una persona vulnerable para generar la reacción de estrés (Lazarus, 2006).

En resumen, encontramos una serie de autores que defienden la teoría de que estrés y ansiedad pueden formar parte de un mismo proceso, como Taylor (1986) que explica que el término estrés haría referencia principalmente a la situación, mientras que la ansiedad, junto con otras reacciones emocionales como la ira o la depresión, se consideraría una reacción ante eventos estresantes. En esta misma línea, Lazarus (1966) conceptualiza la ansiedad como una emoción de estrés, en oposición a emociones de tono positivo como la

alegría. Otras emociones de estrés podrían ser la ira, depresión o la culpa. Bensabat (1987) describe la ansiedad como una expresión corriente del estrés, pero que la ansiedad y el estado de estrés crónico se confunden.

Entonces, el tipo de emociones que suelen acompañar a la respuesta de estrés son emociones negativas, como por ejemplo ansiedad (miedo a lo incierto), miedo, ira, depresión, en contraste con las emociones positivas que no suelen darse en el estrés, como la alegría o el placer. Las emociones, por tanto, acompañan y determinan en gran medida los procesos de estrés. Y bajo ciertas condiciones de estrés pueden existir unas emociones u otras, dependiendo de las circunstancias del individuo y de la situación, de las estrategias de afrontamiento, etc.

La respuesta de estrés se desencadena ante una situación estimular concreta y real que percibimos como amenazante y hemos de hacerle frente. Ello puede desencadenar un componente emocional, la ansiedad (el temor a la incertidumbre, miedo a lo que pueda ocurrir, al futuro). Así pues, la ansiedad es un estado emocional que puede acompañar al estrés. También puede ocurrir que una falta de habilidades para hacer frente a una situación estresante acabe desencadenando ansiedad.

Aun así, puede existir la ansiedad de manera independiente al estrés, por ejemplo, si se ha de hacer frente a una situación prevista desde hace tiempo, disponemos de recursos para su afrontamiento, pero ante la cual presentamos cierta angustia, temor, a que la situación se complique. En este caso nos angustiamos, pero no nos estresamos. Y quizás resulte más difícil entender el estrés sin el componente emocional de la ansiedad.

Por tanto, estrés y ansiedad son dos conceptos que están fuertemente relacionados, puesto que la ansiedad puede ser uno de los síntomas del estrés, es decir, la ansiedad es una emoción que puede haber sido provocada por el estrés. Pero el estrés, aunque genera emociones, no es una emoción. Ambos forman parte de un mismo proceso, incluso a nivel fisiológico comparten mecanismos biológicos semejantes (los dos tienen una función activadora).

Ansiedad/estrés y rendimiento académico

Los problemas de ansiedad ante los exámenes son muy habituales en la población de estudiantes.

Existen diferentes modelos teóricos para explicar la relación entre ansiedad ante los exámenes y la ejecución en los mismos (Valero, 1999):

— Desde un modelo conductual se supone una inhibición de conductas académicas bajo una situación de castigo.

— Desde una perspectiva cognitiva se incluyen la existencia de pensamientos negativos, dificultades en la resolución de problemas, déficits atencionales y baja autoestima como causas de esta problemática.

— Desde un modelo de aprendizaje social se incluyen como factores los déficits en habilidades de estudio. Habitualmente se encuentran correlaciones entre una elevada ansiedad y un pobre resultado en el examen, pero no se supone una relación causal, sino más bien variables mediadoras en las que resulta fundamental las habilidades de estudio del alumno (Yunker, Yunker y Sterner, 1986).

Existen muchas investigaciones en las cuales se asocian las puntuaciones obtenidas en test de ansiedad y el rendimiento académico (Zeidner, 1998). Al parecer, los niveles altos de ansiedad afectan a la ejecución en las pruebas (Head y Lindsley, 1983). Hembree (1988) encontró que la ansiedad disminuía el rendimiento escolar en cada nivel educacional. Seipp (1991) encontró una correlación significativa negativa entre ansiedad y el

rendimiento académico. Y los mismos datos obtuvo Schwarzer (1990). Cassady y Johnson (2002) y Cassady (2004) también encontraron que niveles elevados de ansiedad (cognitiva) se asociaban con más bajas puntuaciones en los exámenes. Al igual que Chapell et al. (2005), que también encontraron una correlación significativa entre los resultados obtenidos en un test de ansiedad y el promedio de las notas. Por tanto, está claro que una ansiedad elevada se asocia con un peor expediente en el alumnado.

La ansiedad puede causar dificultades para resolver los problemas de manera efectiva, incluyendo dificultades para pensar claramente (Friedman y Bendas-Jacob, 1997). Cassady (2004) encuentra que la ansiedad cognitiva se asocia con percepciones perjudiciales (los alumnos con puntuaciones elevadas en los test de ansiedad ven las evaluaciones como más amenazantes) y con conductas también perjudiciales (preparan las pruebas de manera menos efectiva). Las interferencias cognitivas tradicionalmente han sido consideradas la causa de un rendimiento disminuido en presencia de ansiedad. Se supone que los estudiantes están ocupados en pensamientos de autocrítica, pensamientos irrelevantes y otras preocupaciones (Sarason, 1986; Sarason, Pierce y Sarason, 1996; Segal, 1996). Además esta interferencia no se limita únicamente al momento en que el estudiante está siendo evaluado, sino que estos pensamientos también surgen durante la preparación de las evaluaciones pudiendo perjudicar la comprensión del contenido y los conceptos (Cassady y Johnson, 2002; Naveh-Benjamin, McKeachie, y Lin, 1987). Por tanto, los efectos de una elevada ansiedad se notan también durante la preparación de los exámenes, creando dificultades en el procesamiento cognitivo básico de la información, en los procesos de codificación y almacenaje, incluyendo problemas metacognitivos durante la preparación de las pruebas (Everson, Smodlaka, Tobias, 1995). Además, elevados niveles de ansiedad crean interferencias en la memoria de trabajo, reduciendo la eficiencia del procesamiento verbal de la información (Ikeda, Iwanaga y Seiwa, 1996).

Otra demostración del proceso cognitivo reducido en estudiantes con elevada ansiedad es la poca habilidad para usar técnicas de estudio efectivas. Estudiantes con elevada ansiedad estudian durante más tiempo que aquellos estudiantes con baja ansiedad, pero con métodos menos efectivos (Culler y Holohan, 1980). Esto genera la discusión de si los déficits en habilidades académicas son realmente la causa de un mal rendimiento, a su vez que una fuente generadora de ansiedad en los estudiantes.

Musch y Bröder (1999) ponen a prueba dos modelos teóricos para explicar el rendimiento académico: un modelo propone que la ansiedad interfiere de manera negativa durante la tarea (con pensamientos irrelevantes) y otro modelo sugiere que son predictores del rendimiento académico el déficit de hábitos de estudio y el dominio de habilidades específicas. Los resultados que obtienen indican que tanto las habilidades específicas como la ansiedad explican el rendimiento, y los hábitos de estudio no son un factor explicativo. Consideran que aunque la existencia de un déficit en el dominio de habilidades sea un factor que influye de manera importante en el rendimiento, no es posible considerar este factor de manera separada al de la ansiedad, es decir, los efectos en el rendimiento no pueden ser causados únicamente por el déficit de habilidades, ya que los efectos de la ansiedad están influyendo a la vez en el rendimiento (contribuyendo a interferir en el rendimiento). Opinan que de cara al tratamiento no se deben dejar de lado los problemas de ansiedad aparte de los déficits en habilidades.

En un estudio que realizan Sansgiry, Bhosle y Sail (2006) cuyo objetivo es examinar e identificar los factores que causan diferencias en el rendimiento académico en los estudiantes (analizan la competencia académica, la organización del tiempo, las estrategias de estudio y la ansiedad), encuentran que únicamente la competencia académica se asocia

al rendimiento académico, y a diferencia de otras investigaciones no encuentran relación entre la ansiedad y el rendimiento académico (la ansiedad no resulta ser un factor que discrimina de manera significativa un alto o un bajo rendimiento académico). Explican que una de las posibles razones de este resultado sería que en la universidad en la que estudian estos alumnos disponen de personal especializado que les asiste cuando tienen problemas de ansiedad, y posiblemente los efectos de estos servicios son eficientes para afrontar la ansiedad.

En estudios realizados por Naveh-Benjamin, McKeachie, y Lin, (1987) y Naveh-Benjamin, (1991) se identifican las habilidades de estudio como un factor determinante en la forma en la que la ansiedad influye en el rendimiento. Los estudiantes con elevados niveles de ansiedad y hábitos de estudio pobres tienen un rendimiento inferior respecto a aquellos estudiantes con niveles elevados de ansiedad pero con buenas habilidades de estudio.

Líneas similares de investigación establecen que el estrés perjudica las estrategias para procesar la información necesarias para el correcto aprendizaje de conceptos y la habilidad para acceder a las estructuras cognitivas de tales conceptos (Bar-tal, Raviv y Spitzer, 1999).

2. Objetivos

Se pretende contribuir a un mejor conocimiento de los efectos y causas de la ansiedad y/o estrés en la población de estudiantes. Ello facilitaría el poder realizar programas preventivos y también se tendría más en consideración a aquellos alumnos con niveles de ansiedad y/o estrés elevados para poder incorporarlos en programas educativos en los que se les instruya en habilidades eficaces para el estudio y en estrategias de afrontamiento dirigidas a obtener éxito en el ámbito académico.

Para ello se mide la ansiedad (estado y rasgo) y el grado de estrés (reciente y general) en estudiantes en dos momentos diferentes del curso (a principio de curso, durante el primer mes de clase y a final de curso, antes de los exámenes finales) utilizando cuestionarios validados. También se recogen otras variables a través de entrevistas con las orientadoras y/o tutoras y/o jefes de estudios de los centros evaluados como son el expediente académico del alumno/a.

3. Hipótesis

Se pretende valorar el efecto de los niveles de ansiedad/ estrés en el expediente académico (esperando que éstos afecten de manera negativa) y a la inversa, se estudiará si un mal expediente académico genera niveles superiores de ansiedad y estrés (se espera que cuanto peor resulte ser el rendimiento académico aparezcan mayores niveles de ansiedad y estrés).

4. Material y métodos

Se seleccionaron un total de 11 institutos públicos de las zonas de Palma, Calviá y el Arenal. Un total de 471 alumnas y alumnos de segundo de Bachiller participaron en el estudio de manera voluntaria.

Se utilizaron cuestionarios validados de estrés y ansiedad:

El STAI (State-Trait Anxiety Inventory Questionnaire) de Spielberger et al. (1992) para valorar la ansiedad estado (reacción de carácter transitorio y situacional) y la ansiedad rasgo (una tendencia mantenida en el tiempo, es una característica relativamente permanente de personalidad);

Y el PSQ (Perceived Stress Questionnaire) de Sanz-Carrillo et al. (2002) para valorar el estrés reciente y el estrés general.

Se evaluó a los alumnos/as a principio de curso (durante los meses de septiembre y octubre del curso 06-07) y a final de curso (abril y mayo del curso 06-07, antes de los exámenes finales y de las pruebas de acceso a la universidad). En los dos casos se evaluaba a los alumnos/as mediante el STAI y el PSQ.

Se aprovecharon los meses que no se evaluaba a los alumnos/as para realizar las entrevistas con las orientadoras y/o tutoras y/o jefes de estudios.

a) Influencia de los niveles de ansiedad y estrés en el rendimiento académico

Intervalos de ansiedad:

- 1 = no ansiedad (puntuación directa de 0 a 13)
- 2 = poca ansiedad (puntuación directa de 14 a 19)
- 3 = ansiedad (puntuación directa de 20 a 31)
- 4 = mucha ansiedad (puntuación directa de 32 a 60)

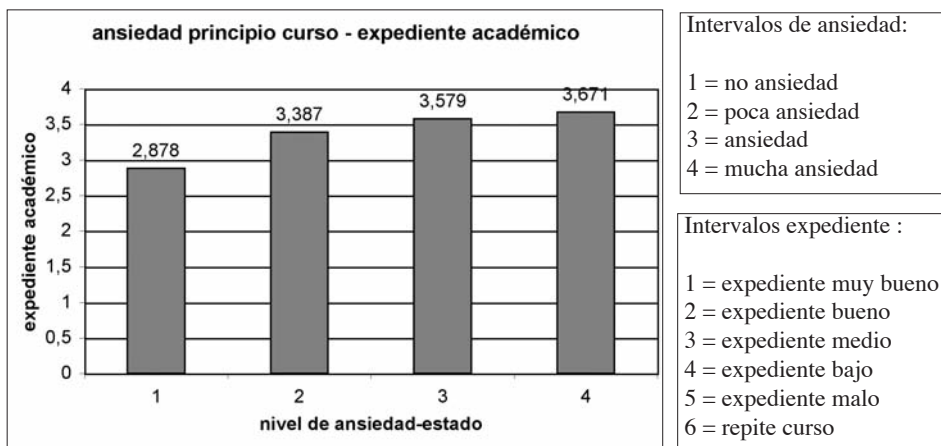


Gráfico1 La prueba estadística: Anova (previa comprobación de igualdad de varianzas con la prueba de Bartlett) muestra diferencias significativas entre las medias con una $p = 0,0244 < 0,05$, $n = 392$. Por tanto, el nivel de ansiedad-estado a principio de curso influye de manera significativa en el expediente académico (a mayor nivel de ansiedad, peor expediente).

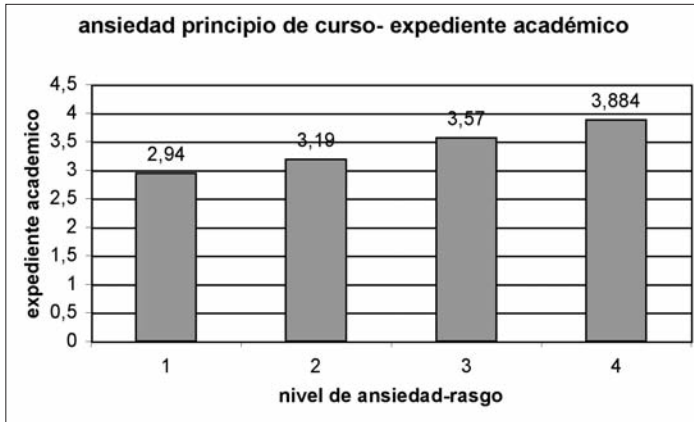


Gráfico 2. La prueba estadística: Anova (previa comprobación de igualdad de varianzas con la prueba de Bartlett) muestra diferencias significativas entre las medias con una $p = 0,0053 < 0,01$, $n = 390$. Por tanto, el nivel de ansiedad-rasgo a principio de curso influye de manera significativa en el expediente académico (a mayor nivel de ansiedad, peor expediente).

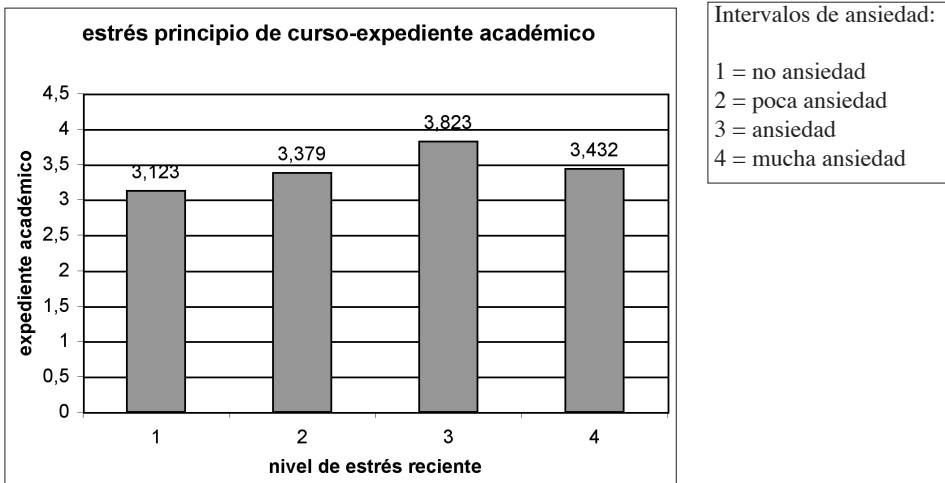


Gráfico 3. La prueba estadística: Anova (previa comprobación de igualdad de varianzas con la prueba de Bartlett) muestra diferencias significativas entre las medias con una $p = 0,0119 < 0,05$, $n = 392$. Por tanto, el nivel de estrés reciente a principio de curso influye de manera significativa en el expediente académico.

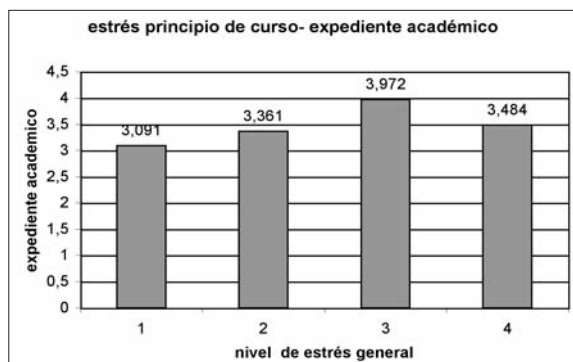


Gráfico 4. La prueba estadística: Anova (previa comprobación de igualdad de varianzas con la prueba de Bartlett) muestra diferencias significativas entre las medias con una $p = 0,0008 < 0,01$, $n = 389$. Por tanto, el nivel de estrés general a principio de curso influye de manera significativa en el expediente académico.

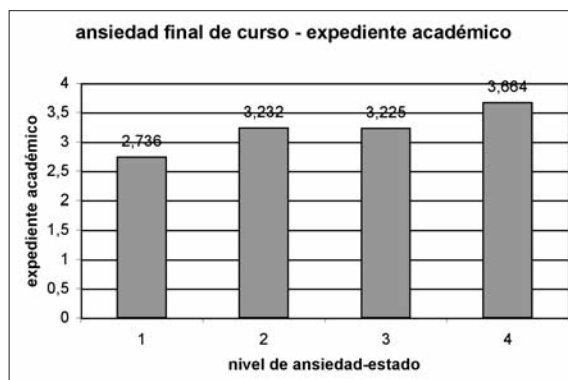


Gráfico 5. La prueba estadística: Anova (previa comprobación de igualdad de varianzas mediante la prueba de Bartlett) muestra diferencias significativas entre las medias con una $p = 0,018 < 0,05$, $n = 303$. Por tanto, el nivel de ansiedad estado a final de curso influye de manera significativa en el expediente académico.

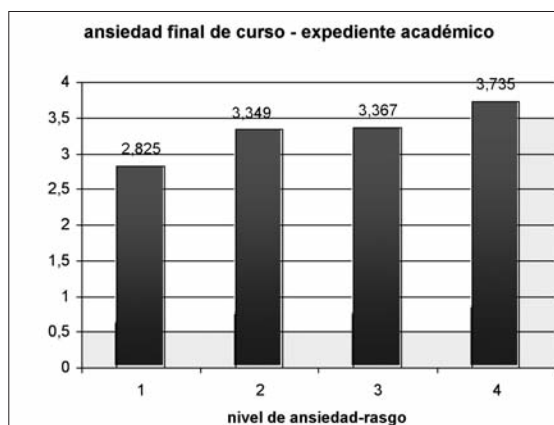


Gráfico 6. La prueba estadística: Anova (previa comprobación de igualdad de varianzas mediante la prueba de Bartlett) muestra diferencias significativas entre las medias con una $p = 0,0237 < 0,05$, $n = 330$. Por tanto, el nivel de ansiedad rasgo a final de curso influye de manera significativa en el expediente académico.

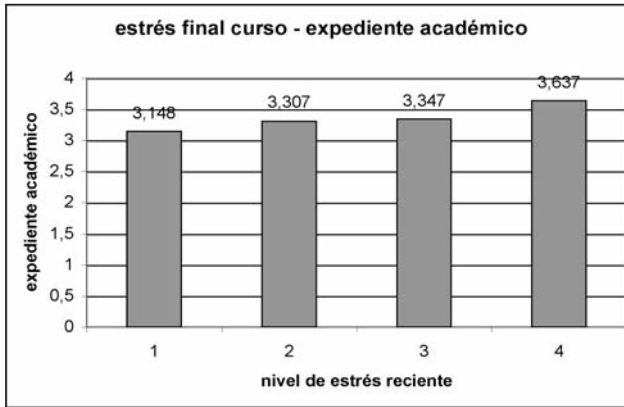


Gráfico 7. La prueba estadística: Anova (previa comprobación de igualdad de varianzas mediante la prueba de Bartlett) muestra igualdad entre las medias con una $p = 0,385 > 0,05$, $n = 329$. Por tanto, el nivel de estrés reciente a final de curso no influye de manera significativa en el expediente académico.

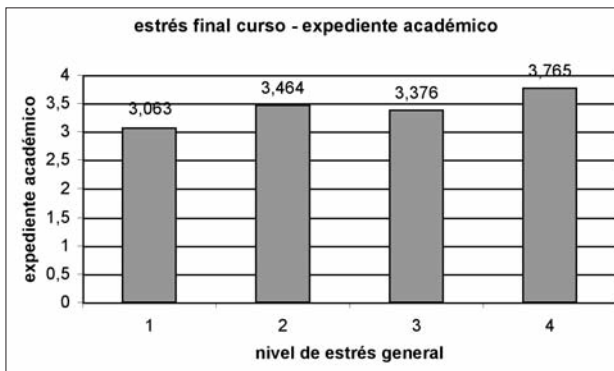


Gráfico 8. La prueba estadística: Anova (previa comprobación de igualdad de varianzas mediante la prueba de Bartlett) muestra igualdad entre las medias ($p = 0,0838 > 0,05$), $n = 329$. Por tanto, el nivel de estrés general a final de curso no influye de manera significativa en el expediente académico.

Los resultados son claros a la hora de mostrar la relación entre ansiedad y expediente académico, dado que de forma estadísticamente significativa se observa que el grupo de alumnos que presenta niveles inferiores de ansiedad muestra un mejor expediente académico que aquellos alumnos con mayor grado de ansiedad, los cuales, presentan un peor expediente académico.

En el caso del estrés, los resultados son significativos únicamente a principio de curso, donde existe relación entre estrés y rendimiento académico (cuanto mayor es el estrés, peor resulta ser el expediente académico), pero no a final de curso, donde el nivel de estrés no influye de manera significativa en el rendimiento académico.

Al observar la relación ansiedad-rendimiento académico y estrés-rendimiento académico se observa un hecho curioso. En el caso de la ansiedad a medida que va incrementando su nivel (tanto a principio como a final de curso) incrementan las malas notas, se observa un incremento ascendente en ambos casos. En cambio, en el caso del estrés no existe esta relación ascendente tan clara: a principio de curso el hecho de tener mucho estrés no implica tener un peor expediente, sino un expediente similar a aquellos alumnos que sufren poco estrés. Los alumnos con peor expediente son los que padecen un estrés moderado. Y como se ha comentado, a final de curso, el estrés no influye en el expediente.

Por tanto, se puede concluir de manera general, que la ansiedad y el estrés influyen en las notas, aunque, a final de curso se aprecia que tanto el estrés reciente como el general no influyen de manera significativa en los resultados académicos, siendo, por tanto, la variable ansiedad la más influyente en estos resultados (tanto a principio como a final de curso). Entonces, se observa que el hecho de tener ansiedad (en mayor medida que el estrés) se relaciona con un peor expediente académico. Estos resultados pueden ser de utilidad a la hora de realizar programas preventivos.

b) Influencia del expediente académico en los niveles de ansiedad y estrés

(Los resultados estadísticos se encuentran resumidos en la tabla de resultados 1).

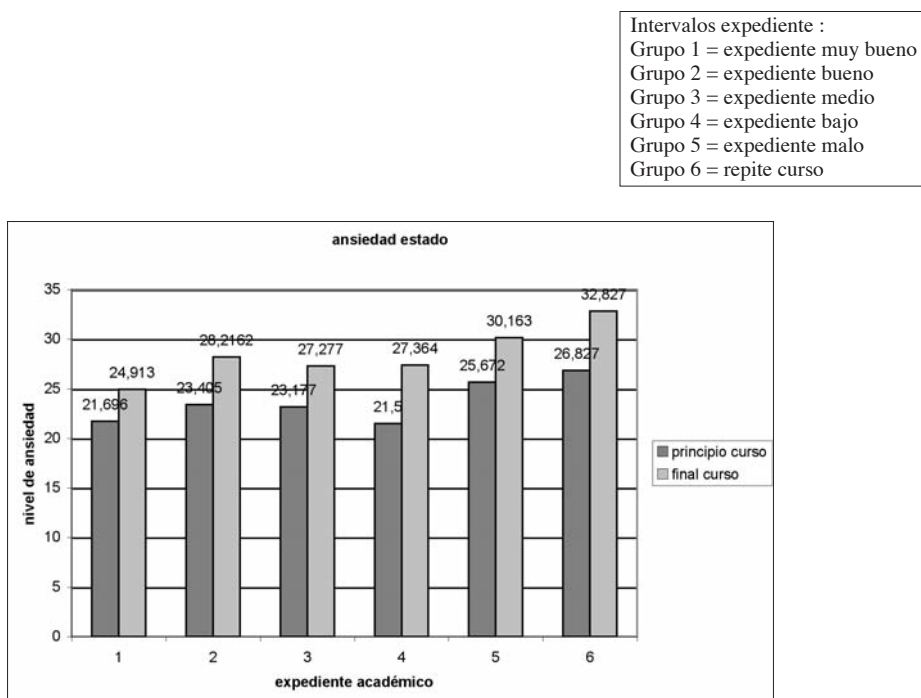


Gráfico 9. Respecto a la ansiedad-estado a principio de curso los resultados del análisis estadístico indican que no hay diferencias entre los grupos de alumnos clasificados en función de su expediente académico. En cambio, a final de curso existen diferencias significativas respecto al nivel de ansiedad-estado en función del expediente académico donde se observa que los alumnos con muy buen expediente tienen niveles de ansiedad inferiores al resto de grupos y los alumnos con muy mal expediente o repetidores tienen un aumento de ansiedad respecto al resto.

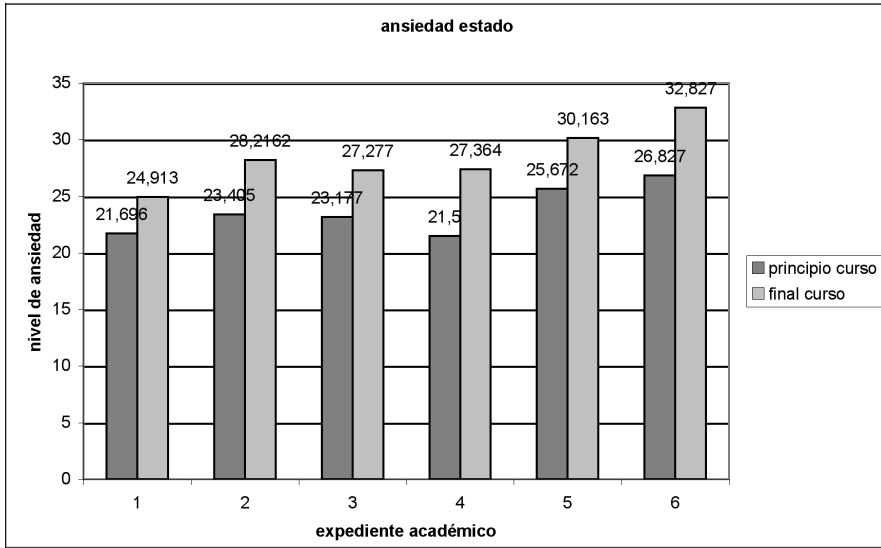


Gráfico 10. Respecto a la ansiedad-rasgo, los análisis estadísticos indican que tanto a principio como a final de curso el expediente académico influye en su nivel de ansiedad-rasgo, cuanto peor es el expediente académico más elevada es la ansiedad-rasgo. Es curioso observar como la ansiedad-rasgo en el grupo de alumnos repetidores es mayor a principio de curso que al final (a diferencia del resto de grupos). Lo mismo ocurre al comparar el nivel de estrés-general, que de nuevo, en el caso de los alumnos repetidores es mayor a principio que a final de curso.

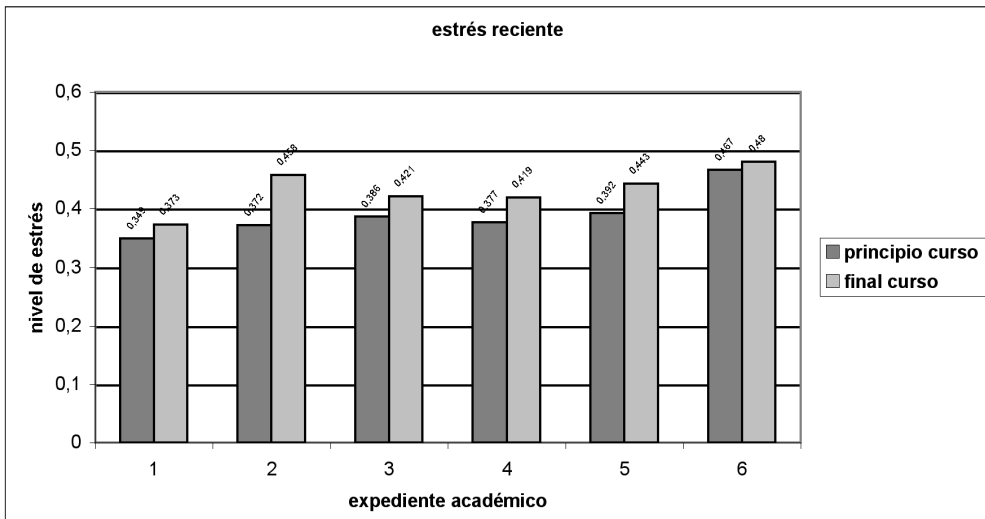
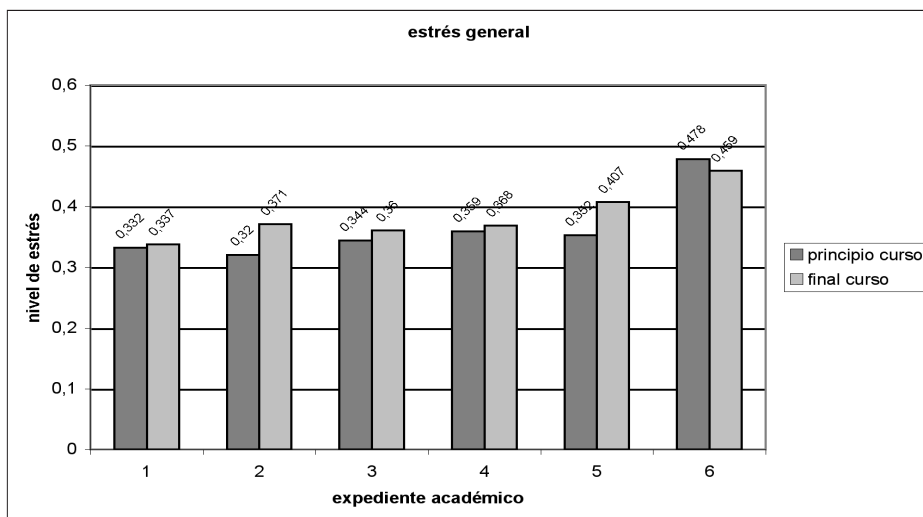


Gráfico 11. Respecto al nivel de estrés-reciente a principio de curso sí que existen diferencias estadísticas en función del expediente académico (aunque de manera muy ajustada), en cambio, a final de curso las diferencias no resultan significativas.



En general, se puede observar que, tanto en el caso de la ansiedad como en el del estrés, la influencia del expediente académico se observa sobre todo en el caso de la ansiedad como rasgo y el estrés general (es decir, «características propias del individuo»). Pues en el caso de la ansiedad-estado solo se observan diferencias a final de curso y en el caso del estrés reciente solo a principio de curso y de manera muy ajustada.

V. Conclusiones y discusión

Las diferentes investigaciones consultadas muestran que elevados niveles de ansiedad se asocian con un peor rendimiento académico (Head y Lindsley, 1983; Hembree, 1988; Schwarzer, 1990; Seipp, 1991; Cassady y Jonson, 2002; Cassady, 2004; Chapell et al., 2005), y los resultados presentados en este estudio son consistentes con las investigaciones anteriores. Los datos obtenidos confirman de forma estadísticamente significativa que el grupo de alumnos que presenta niveles inferiores de ansiedad muestra un mejor expediente académico que aquellos alumnos con mayor grado de ansiedad, los cuales, presentan un peor expediente académico. Ello tiene implicaciones a la hora de mejorar el rendimiento académico de los alumnos, donde se podría actuar tanto de modo preventivo con todos los estudiantes o únicamente ante estudiantes con elevada ansiedad, y siempre de manera multifactorial, es decir, mediante actuaciones que incluyan tanto 1) ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades académicas, 2) ayudarles a preparar los exámenes, 3) recibir apoyo emocional y motivacional, 4) ayudar a los alumnos a desarrollar y mantener atribuciones realistas, 5) recibir entrenamiento de autorregulación emocional durante experiencias ansiógenas.

Tabla de resultados 1- INFLUENCIA DEL EXPEDIENTE ACADÉMICO EN LOS NIVELES DE ANSIEDAD Y ESTRÉS	Ansiedad Estado principio curso	Ansiedad Rasgo principio curso	PSQ- Estrés Reciente principio curso	PSQ- Estrés General principio curso	Ansiedad Estado final curso	Ansiedad Rasgo final curso	PSQ- Estrés Reciente final curso	PSQ- Estrés General final curso	N Total= 289
Medias									
grupo 1	21,6957	20,0724	0,349	0,3327	24,9130	20,2898	0,373	0,3373	69
varianzas	92,9795	66,3623	0,0275	0,0271	133,4335	83,4441	0,033	0,0336	
medias									
grupo 2	23,4054	20,3784	0,3729	0,32	28,2162	22,7297	0,4585	0,3716	37
varianzas	94,4699	62,4639	0,0256	0,024	94,0631	80,7582	0,0338	0,0305	
medias									
grupo 3	23,1777	22,5556	0,3863	0,3444	27,2778	22,9444	0,4214	0,3604	45
varianzas	118,3313	74,8434	0,0218	0,0206	181,836	110,6616	0,0406	0,0337	
medias									
grupo 4	21,5	23,2291	0,3772	0,3592	27,3645	23,7083	0,4193	0,3687	48
varianzas	76,8085	87,6697	0,0261	0,0263	119,1674	130,7216	0,0388	0,0336	
medias									
grupo 5	25,6721	24,4426	0,3922	0,3522	30,1639	25,9016	0,4435	0,4074	61
varianzas	123,8907	90,2508	0,0318	0,0251	126,2726	135,7568	0,0334	0,0319	
medias									
grupo 6	26,8276	27,7241	0,4677	0,4788	32,8275	26,6551	0,48	0,4597	29
varianzas	55,9335	66,7069	0,0163	0,0165	96,2906	81,3054	0,0263	0,0299	
Prueba estadística ANOVA (Previamente se comprueba que existe igualdad de varianzas con la prueba de Bartlett)	P Bartlett= 0,1742 (igualdad de varianzas) F anova= 2,1157 P= 0,0636>0,05	P Bartlett= 0,7121 (igualdad de varianzas) F anova= 4,2398 P= 0,0009<0,05	P Bartlett= 0,4552 (igualdad de varianzas) F anova= 2,3037 P= 0,0449<0,05	P Bartlett= 0,6978 (igualdad de varianzas) F anova= 4,4015 P= 0,0007<0,05	P Bartlett= 0,3243 (igualdad de varianzas) F anova= 2,5914 P= 0,0259<0,05	P Bartlett= 0,2156 (igualdad de varianzas) F anova= 2,6153 P= 0,0248<0,05	P Bartlett= 0,8493 (igualdad de varianzas) F anova= 1,9546 P= 0,0854>0,05	P Bartlett= 0,9981 (igualdad de varianzas) F anova= 2,3397 P= 0,0419<0,05	
	Igualdad de medias (de manera muy ajustada)	Diferencia de medias	Diferencia de medias (de manera muy ajustada)	Diferencia de medias	Diferencia de medias	Diferencia de medias	Igualdad de medias	Diferencia de medias (de manera muy ajustada)	

Respecto a la direccionalidad de la relación ansiedad/ estrés y rendimiento académico, queda muy clara la influencia de la ansiedad y el estrés en el rendimiento. Por otro lado, un mal expediente académico predice los niveles de ansiedad/estrés al considerar características propias de la persona (rasgos de personalidad o variables genéricas), pero no resulta influyente en situaciones estado o recientes. Es decir, personas con un peor expediente académico tienen niveles superiores de ansiedad como rasgo y estrés general. Existen investigaciones en las que se plantea cuál de estas variables es causa y cual es efecto, pero no se encuentra la dirección de la influencia (King, Heinrich, Stephenson, Spielberger, 1976). Probablemente ambas sean causa y efecto a su vez: la ansiedad causa problemas a la hora de concentrarse en la tarea, inseguridad, dificultades en la realización de las tareas, lo que facilita un peor rendimiento académico, el cual es una nueva fuente generadora de ansiedad. Es decir, un mal rendimiento académico puede generar ansiedad (al igual que otros factores ansiógenos como por ejemplo la existencia de problemas familiares y/o personales), pero cabe destacar que este mal rendimiento no afecta a todos por igual, pues el efecto que cause en el sujeto va a depender de las atribuciones que realice (atribuir el fracaso a factores internos e incontrolables como la incapacidad o la falta de inteligencia, favorece que el alumno adquiera una visión de sí mismo como fracasado e incapaz siendo eso una fuente de ansiedad -Trianes, 1999-), las expectativas de éxito, su motivación académica (por ejemplo, un sujeto que no tiene interés en los estudios y obtiene un mal rendimiento no va a estar tan afectado como aquel alumno que sí esté motivado) y sus experiencias anteriores (si se ha tenido una experiencia anterior de fracaso negativa, es más probable que se sienta ansiedad ante el riesgo de repetirla).

Por otra parte, está claro que tener un mal rendimiento académico no solo está influido por la presencia de ansiedad, sino que existen otras variables como el hecho de tener falta de hábitos o técnicas de estudio, o falta de habilidades académicas que causan un bajo rendimiento, el cual, a su vez, también sería una fuente de ansiedad. McGregor y Elliot (2002) explican que los estudiantes que perciben sus habilidades como insuficientes para obtener un buen rendimiento normalmente adoptan patrones de evitación debido a su frágil o baja autoeficacia. Se sabe que estudiantes con elevada ansiedad y sentimientos de baja autoeficacia tienden a percibir las situaciones como más amenazantes, favoreciendo conductas evitativas. Es fácil observar como sujetos con dificultades académicas presentan ansiedad en situaciones escolares a causa de esta dificultad: evitan tareas por temor a fracasar, se ponen muy nerviosos cuando se sienten evaluados hasta el punto de quedar bloqueados. Y esta ansiedad puede dificultar su avance a nivel académico. En conclusión, son muchas las variables que generan ansiedad académica (un mal rendimiento o tener problemas de tipo personal/familiar entre otros) y está claro que esa ansiedad empeora el rendimiento académico.

Entonces, respecto a la discusión de si es la ansiedad/estrés lo que influye en un mal rendimiento académico o bien es el mal rendimiento académico el que influye en los niveles de ansiedad/estrés, aunque se observa que la relación existe en los dos sentidos, elevados niveles de ansiedad y estrés tienen un carácter más predictivo de un mejor o peor expediente académico.

Referencias bibliográficas

- BAR-TAL, Y.; RAVIV, A. y SPITZER, A. (1999): The need and ability to achieve cognitive structuring: individual differences that moderate the effect of stress on information processing. *Journal of Personality and social psychology*, 77, 33-51.
- BENSABAT, S. (1987): *Stress. Grandes especialistas responden*. Bilbao: Mensajero.
- CARROBLES, J. A. (1996): Estrés y trastornos psicofisiológicos. En V. E. Caballo, G. Buela-Casal y J. A. Carrobles (eds.), *Manual de psicopatología y trastornos psiquiátricos. Vol II. Trastornos de la personalidad, medicina conductual y problemas de relación*. Madrid: Siglo XXI.
- CASSADY, J. C. y JOHNSON, R. E. (2002): Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 2, 270-295.
- CASSADY, J. C. (2004): The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569-592.
- CELIS, J.; BUSTAMANTE, M.; CABRERA, D.; CABRERA, M.; ALARCON, W. y MONGE, E. (2001): Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *Anales de la facultad de medicina*, 62, 1. Documento on-line: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/anales/v62_n1/Ansiedad.htm (consulta: 12- septiembre- 2008).
- CHAPELL, M. S.; BLANDING, B.; SILVERSTEIN, M. E.; TAKAHASHI, M.; NEWMAN, B.; GUBI, A. Y MCCANN, N. (2005): Test Anxiety and Academic Performance in Undergraduate and graduate Students. *Journal of Educational Psychology*, 97, 2, 268-274.
- CULLER, R. E. y HOLOHAN, C. J. (1980): Test anxiety and academic performance: the effects of study-related behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16-26.
- DEFFENBACHER, J. L. y MCKINLEY, D. L. (1983): Stress Management: Issues in Intervention Design. En E. M. Altamer (Ed.). *Helping Students Manage Stress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- EVERSON, H. T.; SMODLAKA, I. y TOBIAS, S. (1995): Exploring the relationship of test anxiety and metacognition on reading test performance: a cognitive analysis. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 85-96.
- FRIEDMAN, I. A. y BENDAS-JACOB, O. (1997): Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 1035-1047.
- HEAD, L. Q. y LINDSLEY, J. D. (1983): Anxiety and the university student: A brief review of the professional literature. *College Student Journal*, 17, 2, 176-182.
- HEMBREE, R. (1988): Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- IKEDA, M.; IWANAGA, M. y SEIWA, H. (1996): Test anxiety and working memory system. *Perceptual and Motor Skills*, 82, 1223-1231.
- KING, F. J.; HEINRICH, D. L.; STEPHENSON, R. S. y SPIELBERGER, C. D. (1976): An investigation of the causal influence of trait and state anxiety on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68, 3, 330-334.
- LAZARUS, R. S. (1966): *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- LAZARUS, R. S. (2006): *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- MCGREGOR, H. A. y ELLIOT, A. J. (2002): Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 831-395.
- MUELLER, J. H. (1980): Test Anxiety and the Encoding and Retrieval of Information. En I. G. Sarason (Ed.). *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MUSCH, J. y BRODER, A. (1999): Test anxiety versus academic skills: a comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *The British Journal of Educational Psychology*, 69, 105-116.
- NAVEH-BENJAMIN, M.; MCKEACHIE, W. J. y LIN, Y. (1987): Two types of test-anxious students: support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology*, 79, 131-136.
- NAVEH-BENJAMIN, M. (1991): A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: further support for an information-processing model. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134-139.
- SANDIN, B. (1999): *Estrés psicosocial*. Madrid: UNED-FUE.
- SANSIRY, S. S.; BHOSLE, M. y SAIL, K. (2006): Factors that affect academic performance among pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70, 5, 104.
- SANZ-CARRILLO, C.; GARCIA-CAMPAYO, J.; RUBIO, A.; SANTED, M. A. y MONTOSO, M. (2002): Validation of the Spanish version of the Perceived Stress Questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, 52, 167-172.
- SAPOLSKY, R. M. (2008): *¿Por qué las cebras no tienen úlceras?. La guía del estrés*. Madrid: Alianza Editorial.
- SARASON, I. G. (1986): Test anxiety, worry, and cognitive interference. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (p. 19-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SARASON, I. G.; PIERCE, G. R. y SARASON, B. R. (1996): Domains of cognitive interference. En I.G. Sarason, G. R. Pierce y B.R. Sarason (Eds.), *Cognitive interference: Theories, methods, and findings* (p. 139-152). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SEGAL, Z. V. (1996): Cognitive interference in depressive and anxiety-based disorders. En I.G. Sarason, G. R. Pierce y B.R. Sarason (Eds.), *Cognitive interference: Theories, methods, and findings* (p. 325-345). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SEIPP, B. (1991): Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41.
- SCHWARZER, R. (1990): Current trends in anxiety research. En P. J. D. Drenth, J. A. Sergeant, y R. J. Takens (Eds.), *European perspectives in psychology* (Vol. 2, pp. 225-244). Chichester, England: Wiley.
- SPIELBERGER, C. D.; GORSUCH, R. L. y LUSHENE, R. E. (1968): *State-Trait Anxiety Inventory Questionnaire*, Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California (USA). Validated by Dept. I + D TEA Editions S.A., Madrid (Spain) 1982.
- TAYLOR, S. E. (1986): *Health Psychology*. Nueva York, Random House.
- TIANES, M. V. (1999): *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*. Madrid: Narcea.
- VALERO, L. (1999): Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de psicología*, 15, 2, 223-231.
- YUNKER, P. J.; YUNKER, J. A. y STERNER, J. (1986): On the relationship between test anxiety and grades in accounting courses. *College Student Journal*, 20, 3, 275-282.
- ZEIDNER, M. (1998): *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

***La evaluación del
profesorado, un
indicador de calidad***

Andrés Nadal Cristobal
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2010), 21:
117-132

La evaluación del profesorado, un indicador de calidad

Teacher evaluation, a quality indicator

Andrés Nadal Cristóbal*

Resumen

A l'actual marc legal de l'educació (LOE), la qualitat ha passat a ser un dels objectius de la institució educativa, com a element bàsic per a una formació integral i per a la vida dels estudiants. Diferents estudis han demostrat l'alta correlació entre la qualitat de la docència, l'èxit escolar i, per tant, l'èxit de l'educació. En la present comunicació es presenten alguns dels conceptes de qualitat que més sovint s'utilitzen en educació, així com una anàlisi dels diferents sistemes o indicadors que s'han d'avaluar en el sistema educatiu i una revisió de diferents models d'avaluació del centre educatiu, per centrar-nos després en l'avaluació del docent i els indicadors de qualitat de la funció docent. En aquesta anàlisi, ens centrarem tant en aspectes legals (de la legislació actual) com en aspectes pràctics (els aspectes que, segons els autors, s'han d'avaluar de la funció docent). Es presenten també diferents tècniques o mètodes d'avaluació docent i se n'aporten tant els aspectes positius com els menys positius.

Paraules clau: avaluació educativa, avaluació del professorat, models d'avaluació del professorat, tècniques d'avaluació del professorat.

Abstract

In education current legal framework (LOE) quality has become one of the objectives of the educational institution as a basic element for a comprehensive training and on the students live. High correlation between the quality of teaching, school success and the success of education have been demonstrated in different studies. In this communication we present some concepts of quality that are used most commonly in education as well as an analysis of the different systems or indicators to be assessed in the educational system, and a review of different models of educational assessment. Focus on teachers evaluation and the quality of teaching function. In this analysis we present legal aspects (which current law says) and practical (what the authors say that oneself must evaluate the role of teacher). There are also different techniques or methods of teacher evaluation and assessment, providing more and less positive.

Key words Educational Evaluation, Teacher Evaluation, Teacher Evaluation Models, Teacher Evaluation Techniques

* Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears.

Contacte amb l'autor, contacto con el autor, author contact: Facultat d'Educació. Edifici Guillem Cifre. Campus Universitari. 07122 Palma.

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 20 de maig de 2009.

Marco legal de la evaluación

El marco legal actual, la LOE, tiene como uno de sus fines fundamentales la calidad del sistema educativo. Hay alusiones continuas a la calidad y a la equidad del sistema educativo. Pero de una forma más concreta con respecto al profesorado ya en el prólogo se explica que;

«la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos.»

También en el preámbulo se explica la importancia del profesorado en el sistema educativo actual y de cuales son las actuaciones que se debería hacer para asegurar la calidad de este profesorado;

«La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja.»

La LOE presenta un Título entero para explicar y delimitar la evaluación del sistema educativo. En este título se presentan las bases mínimas de la evaluación, que afecta a todos los miembros i sistemas de la educación;

Artículo 141. Ámbito de la evaluación.

«La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en esta Ley y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado (...).»

No obstante el título no hace referencia directa al profesorado como agente de la educación, aunque como en Rul (2000) la actuación del profesorado correlaciona de una forma primordial en el éxito escolar de los alumnos.

De una forma más concreta, en el Título tercero, sobre el profesorado, capítulo cuarto del reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado, se presenta la Evaluación de la función pública docente;

Artículo 106. Evaluación de la función pública docente.

«1. A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.

2. Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración.

3. Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado.

4. Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.»

Si que se concreta quienes son los agentes de evaluación del sistema educativo. Obviamente, la inspección educativa tiene como una de sus funciones la evaluación;

Artículo 151. Funciones de la inspección educativa.

«Las funciones de la inspección educativa son las siguientes:

(...) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.

Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.»

Se puede decir que la legislación si que da un marco de evaluación del profesorado pero la enmarca dentro de una intención general de la evaluación del sistema educativo y no como una parte aislada del mismo.

La evaluación de los centros educativos

La evaluación de los centros educativos, así como del sistema educativo en general se puede hacer desde diferentes puntos de vista. Éstos no son excluyentes, si no complementarios para dar una visión general del sistema. Los criterios esenciales que se utilizan en la evaluación de la planificación de la formación, en el ámbito de política y planes de formación según Cabrera, F. (2000: 62-63) se pueden agrupar en ocho grupos:

Tabla 1. Criterios esenciales que se utilizan en la evaluación de la racionalidad y planificación de la formación en el ámbito de política y planes de formación. (Cabrera, F. 2000: 62-63)

Pertinencia	Se trata de juzgar en qué medida la selección de los objetivos educativos (tanto desde un punto de vista institucional como particular del instructor) responden a un análisis previo de las necesidades de competencia a corto, medio y largo plazo.
Coherencia externa	Valora el grado en que las políticas de formación se insertan y se relacionan con las políticas de recursos humanos y otras políticas de la institución.
Consistencia interna	Se valora la existencia de un esquema directriz sólido y coherente entre los diferentes elementos del plan de formación (coherencia de los objetivos con el perfil de los participantes, de los objetivos y contenidos y la temporalización, coherencia de las metodologías, etc.)
Adecuada cobertura	Se valora el grado en que la actividad formativa llega a la población que lo necesita.
Aceptación	Se trata del nivel de aceptación del plan de formación con los diferentes actores de la función formativa. En este grupo se podrían introducir los criterios referentes a la Corrección Científica del contenido del Programa.
Legalidad	Se trata de evaluar si la instrucción responde a las normativas legales vigentes generales y particulares de la institución.
Eficiencia y Eficacia	Se valora hasta qué punto las actividades objetivos y contenidos, son los más adecuados para conseguir el objetivo primario que se persigue a la vez que se hace con los menores gastos posibles tanto humanos, como económicas, como de esfuerzo personal.
Procesos internos y externos de garantía	Se valora en qué medida se han previsto los procesos que garantizaran la revisión y mejora de la formación.

Coleman, S. explicó en su informe *Equality of educational opportunity* (1966) que los antecedentes socioculturales y económicos de los alumnos condicionan los rendimientos posteriores de estos. No obstante y sin querer desmentir los informes de Coleman, también es cierto que diferentes investigaciones demostraron que alumnos con referentes socio económicos similares, tenían resultados diferentes según el centro educativo al que acudían. (Rul, 1999) A este factor se le denominó efecto escuela. Así pues existen una serie de razones que han contribuido a que los administradores, investigadores y educadores centren su atención en la escuela (Pérez Juste, R. 1999; Lukas, J. F. et al., 2000):

- La necesidad de información que requiere la sociedad tanto de la institución educativa en general como de los centros en particular.
- La idea de que el centro educativo contribuirá a la mejora cualitativa de la evaluación.
- El aumento de la autonomía de los centros que lleva como contrapartida el rendimiento de cuentas.

Cuando se evalúa un centro educativo se ha de tener presente que este constituye una organización compleja que se pueden y deben analizar desde diferentes enfoques. De Miguel, M. (1997) y Mateo, J. (2000) señalan los siguientes:

- Desde una perspectiva descriptiva un centro es considerado como una realidad dinámica en la que se aglutinan un conjunto de personas (profesores, alumnos, padres...). Desde el punto de vista de la eficacia se analizan los procesos de contexto, variables de entrada (input) de proceso y de producto (CIPP). Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987)
- Desde una perspectiva de comunidad educativa, el centro es considerado como espacio de relación interpersonal, con normas y relaciones que tienen unos fines determinados. La evaluación se orienta a la comprensión en profundidad de los hechos que acontecen en el centro.
- Desde una perspectiva del centro como organización en continuo proceso de desarrollo y que mantiene estrecha relación con el medio. La evaluación se orienta a buscar un mayor ajuste entre el centro y el contexto social mediante un proceso continuo de aprendizaje y de desarrollo interno.

Como señala Mateo, J. (2000, p. 163) «el diseño específico de un modelo evaluativo para un centro estará condicionado por: el concepto que se tenga respecto a él, por el carácter que se asigne al término calidad educativa y por la manera en que ambos extremos estén relacionados».

Es por esto que es necesario analizar cuáles son los conceptos de calidad que se utilizan más comúnmente (De Miguel, M. 1997; Mateo, J. 2000):

- La calidad como prestigio/excelencia: Prestigio o reputación académica y social mediante el juicio de expertos en la materia.
- La calidad en función de los recursos: la cantidad de recursos humanos y materiales se utiliza como criterio de calidad de un centro.
- La calidad en función de los resultados: Los resultados de los alumnos se utiliza como juicio de valor como criterio de valor.
- La calidad como valor añadido: El centro que contribuye en el cambio de conducta de los alumnos es considerado como de mayor calidad. Se define la calidad en términos de valor añadido.

- La calidad como adecuación a propósitos: Se utilizan como criterio los fines educativos señalados en el marco legal, los objetivos de centro o la satisfacción de los alumnos.
- La calidad como perfeccionamiento: La calidad se basa en una mejora continua que consiste en llevar a cabo tareas con la mejor perfección posible y no sólo como respuesta a requisitos legales o controles técnicos.
- La calidad como meta: Substituye el control de calidad sobre el producto por la comprobación de dicho producto ha sido elaborado a través de un proceso controlado.

En la evaluación de los centros educativos se han referenciado dos líneas de trabajos relacionados con el conocimiento y el campo de los centros educativos: los que han investigado la *eficacia de las escuelas* y los que se basan en *proyectos de mejora* y desarrollo de las escuelas (De Miguel, M. 1997). Ambos modelos han influido en la conceptualización de los procesos de análisis i mejora de los centros (Lukas, J. F. et al., 2000), aunque no parece haber existido relación en el desarrollo de las mismas.

Se han llevado a cabo intentos para acercar ambos modelos que son conocidos como «Mejora de la eficacia escolar» (Muñoz-Repiso, M. y Murillo, J. F., 2000). En la tabla 2 se presentan las aportaciones de cada uno de los dos movimientos.

Tabla 2: Aportaciones de movimiento de las escuelas eficaces y del movimiento de mejora de las escuelas. (Adaptado de Stoll, L. y Wikeley, F. 1998)

Movimiento de las Escuelas Eficaces	Movimiento de mejora de las escuelas
<ul style="list-style-type: none"> — La importancia dada a los resultados — La importancia dada a la equidad — La utilización de datos para tomar decisiones. — La comprensión de que la escuela es el centro del cambio. — La utilización de la metodología cuantitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> — La importancia dada a los procesos. — La importancia dada al desarrollo y a la acción. — La mejora en los aspectos elegidos por el centro. — La comprensión de la importancia de la cultura escolar. — La importancia de centrarse en la enseñanza. — La visión de la escuela como agente de cambio. — La utilización de la metodología cualitativa.

Las estrategias para la evaluación de los centros son varias. Cada una de estas estrategias pueden ser identificadas por diferentes criterios que definen la evaluación. Se diferencian procesos que pueden ser, por una parte, regulados o no regulados según quién sea el promotor de la evaluación. Si está regulada desde el exterior la función de la evaluación es el control, mientras si es una autorregulación, la finalidad es el autoconocimiento y el cambio. Por otra parte la evaluación también puede ser parcial o puntual. Así pues en las estrategias utilizadas para la evaluación de los centros se pueden identificar cada uno de los criterios mencionados (regulado, autorregulado, orientación formativa o sumativa...) No obstante hay que decir que las categorías que se presentan, no son completamente dicotómicas absolutas si no que se debe entender como un continuo en el que se pueden dar diferentes grados.

En la tabla que presenta (Tabla 3) se pueden ver los procedimientos de evaluación más utilizados indicando las características más importantes de cada uno de ellos. De Miguel, M. (1997)

Tabla 3: Características de las estrategias utilizadas para la evaluación de centros.
(De Miguel, M., 1997)

	Revisión y permisos de los estados	Acreditación	Auditoria	Autoestudio	Evaluación institucional
Regulación	Regulada	Autoregulada	Regulada	Autoregulada	Autoregulada
Alcance	Global	Parcial	Parcial	Global	Global
Agente	Externo	Externo	Externo	Interno	Interno y Externo
Orientación	Sumativa	Sumativa	Sumativa	Formativa	Formativa

La evaluación del centro educativo, se ha de entender con una visión amplia ya que depende de diferentes criterios y sobre todo de diferentes posicionamientos teóricos de qué es la evaluación y qué se espera de ella.

La evaluación del profesorado

La evaluación del profesorado tal como señala Abalde, E. Muñoz, J. M. y Rios, M. P. (2002) indican que si bien existen muchas correlaciones entre los diferentes elementos del sistema educativo, el profesorado es especialmente sensible respecto a la calidad del sistema educativo. Se pueden presentar diferentes definiciones de la evaluación del profesorado. Marcelo, C. y Villar, L. M. (1994, p. 314) indican que se entiende como evaluación del profesorado «el proceso de concebir, obtener y comunicar información para abordar decisiones educativas sobre el profesor. En la evaluación del profesor se formulan preguntas (derivadas de los objetivos planteados para la función del rol docente), se recopila información a través de un enfoque modélico seleccionado (por medio de instrumentos válidos y fiables) para establecer conclusiones (basadas en criterios de valor o de mérito) que permiten proponer recomendaciones (para tomar decisiones sobre la mejora o la selección), durante el proceso evaluador (evaluación formativa) o una vez realizada la evaluación (evaluación sumativa)»

Otra definición de la evaluación del profesorado la da el Joint Comité on Standards for Education Evaluation que la entiende como «la evaluación sistemática de la actuación profesional y/o cualificaciones de una persona en relación a un contenido profesional y algún fin institucional y defendible». Pero aunque casi nadie duda de la necesidad de la evaluación del profesorado, hay que decir que ésta es compleja y controvertida. Es compleja porque puede centrarse en aspectos muy diversos (competencias profesionales, competencias personales, formación, resultados que se obtiene...). Por otra parte es controvertida por el rechazo que muchos profesores tienen de la evaluación, ya sea por el

miedo a ser controlado o cuestionado su quehacer diario, como por la presentación implícita de un modelo de enseñanza que implican las decisiones de evaluación.

Son diferentes los problemas que se deben superar en cualquier proceso de evaluación de profesorado (Jiménez, B. 1999. 183 y184):

El momento o tiempo cuando se realiza la evaluación; La idoneidad de los instrumentos utilizados.; Las personas implicadas en la evaluación, ya que como se ha dicho pueden ser reacios a la evaluación.; Las exigencias que desde la administración, las personas, el centro y los objetivos que se plantean no se cumplen.; La coordinación entre la evaluación y el desarrollo profesional o la práctica docente.; Se pueden dar problemas entre los miembros de la comunidad educativa por el proceso de evaluación.

Para intentar mejorar estos problemas es necesario que haya una negociación entre los implicados independientemente si la cuestión ha sido solicitada de forma externa o interna. Santos Guerra, M. A., (1990, p.63) indica que los acuerdos a los que se deberían llegar serían:

Los fines que se persiguen.; Los métodos que se van a utilizar.; El tipo de colaboración que se requiere.; La confidencialidad de los datos.; El calendario de trabajo.; El momento y la forma de entrega de los informes.; El contenido de los informes.; La utilización de los informes por parte de personas externas al centro.; El equipo que va a realizar el trabajo.

Stronge, J. H. (1997) indica que se debe crear un clima adecuado para la evaluación del profesorado en el cual el profesor no rechace la evaluación intentando dejar claro que la evaluación es beneficiosa para todos los miembros de la comunidad educativa, siendo sistemático en los procesos de comunicación. Se debe cuidar la aplicación técnica del sistema de evaluación, usando fuentes de datos múltiples.

Los propósitos de la evaluación pueden fluctuar entre diferentes variables. Por una parte pueden ser orientadas a los resultados (basada en el logro de los objetivos marcados por el centro y los docentes) o orientadas a la mejora (que contribuyan a la mejora del desarrollo personal y profesional) (Mateo, J. 2000). Por otra parte la evaluación se puede entender con un propósito de mejora docente (con una finalidad formativa) o como una rendición de cuentas (con una finalidad formativa), pudiéndose dar a nivel individual o a nivel de la organización escolar (Villa, A. y Morales, P. 1993).

Son diferentes las propuestas que se pueden encontrar del proceso de evaluación del profesorado (Jiménez, B., 1999; Cabrera, F., 2000; Díaz, F., 2007) aunque se cree que el modelo que presenta Mateo, J., (2000) es el más completo. Distingue cuatro grandes fases que se presentan en la siguiente tabla (Tabla 4)

Tabla 4: Fases del diseño de la evaluación del profesorado. (Mateo, J. 2000) en Lukas, J.F. (2004, p. 159)

FASE 1: IDEACIÓN
Identificación del sistema de necesidades (<i>Necesidades para clarificar objetivos</i>)
Derivación de los objetivos institucionales (<i>Metas a alcanzar</i>)
Definición del modelo de calidad para la docencia. (<i>Que modelo de calidad se da</i>)
FASE 2: DESARROLLO
Determinación de las funciones y responsabilidades del profesorado.
Desarrollo de los criterios de evaluación y sus indicadores.
Fijación de los estándares para la valoración de la actividad docente del profesor.
FASE 3: IMPLEMENTACIÓN
Documentación de la actividad profesional del profesor. (<i>Procedimientos de recogida de información</i>)
Emisión de los juicios de valor respecto a la docencia.
Uso intensivo y extensivo de la información evaluativo: la derivación de las propuestas de mejora.
FASE 4: META-EVALUACIÓN

Una revisión sobre las dimensiones que se consideran que deben incluir la práctica docente referida a la educación obligatoria, así como lo que refleja la normativa al respecto, se puede hacer referencia a:

Nieto, J. M., (1994) presenta como elementos clave para la práctica docente:

Organización del aula; Aprovechamiento de los recursos del centro; Relación entre profesor-alumno y entre profesores; Coordinación entre el equipo directivo y el claustro.; Coordinación entre el claustro y la comisión de coordinación pedagógica.; Coordinación entre los tutores y equipo docente de un grupo; Relación entre tutor y familia.

Solabarrieta, J., (1997) indica dimensiones como:

Planificación de la enseñanza.; Programación de la enseñanza.; Gestión del aula.; Entorno de aprendizaje.

Yañiz, C., (1998) presenta:

Planificación o elaboración de proyectos (PCC, PGA, PEC...); Programación del proceso educativo.; Desarrollo del proceso docente.; Otras variables influyentes en la tarea del profesor. (Organización y clima de aula, Desarrollo profesional, Satisfacción con las posibilidades de desarrollo.)

Mateo, J., (2000) presenta cuatro bloques de contenidos de la función docente:

Conocimiento de la materia.; Competencias instruccionales (Comunicativas, de gestión, de programación y desarrollo); Competencias evaluativas (Conocimientos, destrezas); Personalidad (Ética, Actitud, de mejora, de servicio)

Díaz, F. (2007) diferencia dimensiones a tener presente como:

Programación de la enseñanza.; Metodología y aprovechamiento de recursos.; Evaluación de los aprendizajes.; Formación y evaluación de la enseñanza.; Tutoría; Atención a la diversidad; Clima de aula.

Villa, A. y Morales, P. (1993) distinguen cuatro aspectos que pueden ser evaluados en un docente:

1. Aptitudes docentes: Conocimientos, habilidades o valores específicos considerados importantes para un buen profesor y que el profesor puede ser o no.
2. Competencia docente: Cuanto mayor sea ese repertorio más considerado será este profesor.
3. Actuación docente. Incluye lo que hace en su trabajo, expresados en términos de conducta.
4. Efectividad docente: Los resultados que un profesor logra definidos en términos de lo que hacen los alumnos

Procedimientos de evaluación del docente

Las técnicas de evaluación del profesorado han variado a lo largo de la historia de la evaluación educativa, respondiendo a los diferentes intereses de las instituciones educativas así como por los diferentes modelos teóricos de la evaluación.

De una forma general se puede decir que dos criterios son básicos orientan la elección de una u otra técnica evaluativa: la utilidad y su contextualización. La utilidad en cuanto que sirven para obtener la información necesaria a los propósitos de la evaluación. La contextualización en relación a las técnicas necesitan ajustarse a las restricciones y condiciones que impone el contexto humano y los recursos donde se aplican.

La documentación o información requerida para la evaluación, como se ha dicho es variada y por ello las fuentes y procedimientos para recopilar esta información también es

variada. Stronge, J.H. (1997) propone siete procedimientos para obtener información en el proceso de evaluación del alumnado:

La observación en el aula.; La opinión de los padres.; La opinión de los alumnos.; La evaluación a partir del juicio emitido por los padres.; El rendimiento en el aprendizaje de los alumnos.; El autoinforme.; El portafolio.

Díaz, F. (2007) presentan los métodos de observación del profesorado (como parte fundamental de la recogida de información en la evaluación) dividiéndolos en dos tipos; los cuantitativos o experimentales y los cualitativos o iluminativos. Diferentes técnicas son comunes en cada una de estas corrientes, sin olvidar que algunos de los métodos de recogida de información pueden tener lecturas desde ambos puntos de vista.

a. Cuantitativos o experimentales (predominante en el siglo XX) se centra en la evaluación del producto en la enseñanza o rendimiento académico, en la evaluación realizada por expertos, en la evaluación final o sumativa y en la evaluación externa. Se usan técnicas como pruebas objetivas, evaluación de los resultados de los alumnos, protocolos de evaluación cerrados...

b. Cuantitativos o iluminativos (su andadura comenzó en la segunda mitad del siglo XX pero no comienza a calar en el mundo educativo hasta comienzos del nuevo siglo). Los métodos cualitativos de evaluación están diseñados en gran medida para enfocar los procesos de la práctica docente, con el objeto de proporcionar la información requerida para la formulación y reformulación de la acción educativa. Los métodos, según los autores son cinco;

- Observación participante.
- Entrevistas.
- Análisis de documentos.
- Cuestionarios.
- Autoevaluación.
 - Cuestionarios de autoevaluación.
 - Supervisión por compañeros y supervisores externos.
 - Grabaciones de sonido o de video.
 - Consulta a los alumnos.
 - Diarios.
 - Portafolios.

Cabrera, F. (2000, p.169-170) presenta «diferentes técnicas de evaluación, diferenciándolas también entre cualitativas y cuantitativas. Entre las últimas se encuentra las pruebas de aprendizaje tipo test u objetivas, los cuestionarios estructurados, las escalas de actitudes, los procedimientos de observación muy sistematizados y estructurados. Como técnicas cualitativas se reseñan las preguntas abiertas y de ejecución no estandarizadas, las entrevistas abiertas, los procesos de observación participantes, el análisis de contenidos, la técnica Delphi así como los procedimientos grupales como los grupos de discusión o el grupo nominal».

De forma más concreta, se van a explicar brevemente los métodos que creemos más pertinentes para la evaluación del docente.

Las encuestas de opinión del alumnado sobre la docencia del profesorado, son de uso general en las universidades del país. Los movimientos iniciales de este tipo de investigación en el estado español lo podemos encontrar durante los años ochenta cuando se unieron a las corrientes de democratización y renovación de la universidad, con una gran presencia del movimiento estudiantil.

Estos movimientos lograron sus cuotas máximas de influencia al conseguir integrar en los estatutos de la universidad normas que recogieran explícitamente la obligatoriedad de aplicar este tipo de evaluación (Tejedor, F. J. y García Valcárcel, A., 1996). De esta manera, a principios de los años noventa, la mayoría de las universidades españolas ya tenían formalizadas las encuestas de opinión de los alumnos respecto a sus profesores.

Hay que decir que existieron multitud de planteamientos sobre la implantación de estos procesos de valoración por parte de los alumnos. La diversidad se reflejó en los mecanismos adoptados para la evaluación. Desde la opcionalidad abierta a la voluntariedad del profesorado, pasando por la pseudo-obligación sin preocupación real por garantizar la cobertura general de la encuesta, hasta la obligatoriedad establecida en los estatutos de la universidad y asegurada por los procedimientos de evaluación.

Paralelamente a la generalización en las universidades de estas prácticas de evaluación, se cae en un progresivo desinterés por parte de muchos colectivos universitarios. La decepción y desengaño de estos colectivos, se puede resumir en diferentes puntos.

Por una parte, una ambivalencia de la institución universitaria sobre la utilidad y el valor que se da a este tipo de valoraciones centradas en los alumnos, ya que la mejora que este tipo de evaluación, choca con la dificultad de crear mecanismos de información, promoción y mejora de la actividad docente (Santos, M.A. 1990). Por otro lado, existe un cuestionamiento de la validez de los diferentes instrumentos para la recopilación de estas opiniones de los alumnos (Pratt, D. 1997; Ballester, L., Nadal, A. y Martins, L. N., 2003).

En definitiva, aparece en el alumnado una sensación de desánimo sobre la utilidad del instrumento así como dudas sobre su relevancia, ya que es acusado de no servir para la visualización del impacto de las prácticas educativas sobre la calidad docente. Lo mismo ocurre en el profesorado y ello repercute en una desmoralización de ambos colectivos en la realización de la encuesta.

Una de las dudas para el profesorado es que el alumno es un sujeto interno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que le condiciona mucho a la hora de evaluar una parte del proceso, ya que él es beneficiario de la práctica del profesor. Por este motivo el profesorado tiene recelos a la hora de aceptar la evaluación de los alumnos. Si bien es cierto que, como se ha dicho antes, el alumno es un sujeto que tiene mucha información para evaluar al profesorado, su posible falta de criterio e intereses que este tiene respecto a la asignatura, pueden condicionar la valoración del profesorado. Por tanto, el uso de las encuestas debe ser necesariamente integrado en una visión más amplia de la evaluación del profesorado que contemple otros criterios, fuentes e instrumentos (De Miguel, M. 1998).

Todas estas reflexiones han de servir para prever que la evaluación por parte de los alumnos en educación obligatoria puede tener bastantes problemas ya que además de los problemas encontrados en la educación universitaria, hay que añadir la edad de los alumnos que aumenta los problemas presentados. «En educación Infantil y Primaria no se deben utilizar por el escaso juicio de los alumnos de estas edades» (Díaz, F. 2007). A diferencia de los estudios universitarios la consulta a los alumnos se cree que es viable, si el profesor es el que controla y utiliza los datos de su evaluación por parte de los alumnos. Es decir se considera una parte de la autoevaluación del profesorado y no una técnica de evaluación en sí misma. Baker, P. (1984) presenta cuatro posibles técnicas en la que los alumnos pueden participar:

- Cuestionarios para que los alumnos puedan dar su feedback sobre aspectos concretos de la enseñanza que el profesor quiera conocer mejor.
- Pedir a los alumnos que guarden sus agendas y cuadernos de las lecciones ya dadas.

- Discutir la lección con un pequeño grupo de alumnos, incidiendo en qué creen ellos qué se está intentando enseñar, qué aprendieron, qué entendieron, qué dificultades encontraron...
- Grabar en video una lección y compartirla con algunos alumnos.

La valoración por parte de los padres, puede tener los mismos problemas que la evaluación por parte de los alumnos mayores, ya que puede verse distorsionada por las expectativas de éxito de sus hijos, las experiencias educativas previas, así como por la falta de conocimientos docentes, que le pueden dar una visión sesgada y poco general y objetiva del trabajo del profesorado.

No se quiere decir que la evaluación por parte de los alumnos y los padres, deba ser descartada del proceso de evaluación del profesorado, sino que debe ser entendida en su justa medida y con las limitaciones que se han presentado. No obstante, no se debe perder la perspectiva, de que los alumnos y los padres son uno de los «clientes» de la institución educativa, además de la sociedad en general. Si bien es cierto que posturas que reducen la relación alumnos-familia-profesor, como única se pueden dar, no se debe olvidar la obligación del profesor a responder frente a la sociedad que le ha encargado la formación del alumno. Es decir, el cliente de la educación es tanto el alumno y su familia como la sociedad en general. Diferente es el caso de la valoración por parte de los padres del servicio que da el centro educativo (Horarios, Instalaciones...) que van más allá de la tarea docente.

Los profesores son el segundo núcleo de interés tanto como objeto (autoevaluación) como sujeto evaluador (Ej. Percepción de la instrucción, de los compañeros (Quinlan, K.,1996), etc.). Se quiere volver a remarcar la diferencia entre la evaluación de aspectos meramente docentes ya explicados anteriormente (preparación de las clases, exposición de los temas, estrategias metodológicas...), aspectos organizativos (puntualidad, asistencia...), aspectos relacionales o interpersonales más allá de las aulas y la formación permanente, investigación y promoción profesional. Tanto los aspectos organizativos, como en parte los de formación permanente, investigación y promoción profesional, pueden tener una valoración cuantitativa, aunque estos últimos aspectos también pueden ser evaluados con criterios de pertinencia, vertebración en sí mismos y su relación con la tarea docente, cosa que puede hacer más compleja la valoración y evaluación de los mismos. Los métodos que generalmente se utilizan para la evaluación docente del profesorado están basados en indicadores de calidad. Los indicadores de calidad de una actividad, son aquellos componentes que conectados al producto conseguido y con la apreciación del proceso de funcionamiento, permiten valorar la medida en que la actividad realizada alcanza niveles de calidad en sus resultados. (Palacios, G. 1996, 65).

Hay cinco procedimientos para realizar este tipo de evaluación:

- A través de los logros alcanzados por el alumno.
- A través de instrumentos estandarizados que midan habilidad docente.
- A través de la opinión de los alumnos.
- En base a la opinión de los docentes (Auto evaluación).
- En base a la opinión de los supervisores, directores y otras autoridades docentes.

De Miguel, M. (2004) ha trabajado de forma muy profunda los indicadores de calidad en la tarea docente del profesorado. Como indica Osoro, J. M. (1995). la calidad del quehacer docente no puede ser objeto de una medición precisa si no es a partir de indicadores a través de los cuales se está perfilando el concepto implícito de calidad que posee El uso de indicadores, si bien se puede considerar como fría y de corriente

teyloriana, cumplen las cualidades que debe tener una buena evaluación, es decir objetividad, conocida por todos, estructurada y con criterios de evaluación unívocos.

Dentro de la evaluación de la tarea docente (tanto desde una perspectiva interna o autoevaluación, como externa) se puede también evaluar las producciones del profesorado, más allá de las calificaciones finales de los alumnos. Los documentos escritos, son excelentes fuentes de información ya que suponen el resultado de la reflexión personal del profesor. La programación puede variar entre la interna y reflexiva del profesorado, basada en los alumnos y las necesidades de estos que requiere de un modelo educativo abierto y flexible, con pocas implicaciones administrativas y un currículum flexible, a una programación suministrada por una editorial, con un bajo nivel de implicación contextual y social y con un alto grado de homogeneización y control del currículum por parte de las administraciones educativa. Cabe decir, que diferentes estudios realizados (Nadal, A. 2005) presentan que una programación de calidad (reflexionada, implicada con el entorno, basada en una evaluación del alumnado...) es un instrumento necesario pero no suficiente para una buena práctica docente.

Otras producciones como las pruebas realizadas a los alumnos, el material producido en las explicaciones... puede ser de mucha utilidad a la hora de acometer una evaluación del profesorado.

En esta comunicación se quiere apostar, por la puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesorado que no debe suponer la aplicación de una serie de pruebas llevadas a cabo puntualmente o la aplicación de unos ítems de calidad sin más, sino de un proceso continuo y sistemático encaminado a ayudar a cada profesor en su tarea docente, a planificar sus clases y en definitiva, contribuir a responder a sus necesidades reales en el ejercicio docente. Así pues, se quiere huir de una concepción burocrática de la evaluación, y centrarse en una evaluación que sirva para dar respuesta al profesorado y mejorar su docencia.

Conclusión

La evaluación del profesorado se ha convertido en un tema muy importante tanto para la administración educativa como para el profesorado. Pero como se ha visto, las diferentes teorías sobre evaluación en educación nos dan perspectivas complejas y complementarias de qué es la evaluación, para que sirve y quienes son los responsables de las mismas. Es decir que la evaluación del profesorado, no es una actividad que pueda ser tomada a la ligera ya que implica una conceptualización bastante fuerte y unas implicaciones pedagógicas, que van más allá de posibles modas o momentos oportunos para unos u otros. En definitiva, la evaluación del profesorado es algo muy importante, pero no se puede entender como algo aislado si no como una parte de la evaluación del sistema educativo en su conjunto.

Por otra parte, la evaluación del profesorado se cree que debe responder a la premisa de ser una evaluación eficiente y eficaz, objetiva y equilibrada, pero sobre todo debe ser una evaluación formativa para el profesorado, activa respecto a este y que facilite la mejora y la excelencia del docente y en su justa medida, del sistema educativo.

Bibliografía

- ABALDE, E.; MUÑOZ J. M., y RIOS M. P. (2002): «Evaluación docente vs. Evaluación de calidad» ponencia presentada en el Tercer Congreso Virtual AIDIPE. <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual3/Ponencia3.htm>.
- BAKER, P. (1984): *Selfevaluation: A Practical Approach for Teacher*. En P. Baker (ed.): *Practical Selfevaluationfor Teacher*. York: Logman.
- BALLESTER, L.; NADAL, A. y MARTINS, L. N., (2003): «Self-report assessment validity in the university quality», 6th Toulon-Verona Conference. *Quality in Higher Education*. Oviedo: ESOE. 125-130.
- CABRERA, F. (2000): *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis Educación.
- COLEMAN, S. (1966): *Equality of educational opportunity* Washington, DC: Office of Education.
- DE MIGUEL, M. (1997): «La evaluación de los centros educativos», en H. Salmerón (ed.) *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*, Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 151-174.
- DE MIGUEL, M. (1998): «La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente», *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- DE MIGUEL, M. (2004): *Evaluación de la calidad de las titulaciones universitarias. Guía Metodológica*. Madrid: Consejo de coordinación universitaria MECD.
- DÍAZ, F. (2007): *Modelo para la autoevaluar la práctica docente*. Madrid, Praxis.
- GENTO, S. (1996): *Instituciones educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- JIMÉNEZ, B. (1999): *Evaluación de programas Centros y profesores*, Madrid, Síntesis.
- LUKAS, J. F. y SANTIAGO, K. (2004): *Evaluación educativa*. Piados: Alianza
- LYONS, N. (comp) (1999): *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu editores. Argentina.
- MARCELO, C. y VILLAR, L. M. (1994): «Sistema y métodos de evaluación de profesores», en L. M. Villar Angulo (coor.), *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*, Barcelona, PPU.
- MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona, ICE – Horsori.
- MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F. J. (2000): «Mejora de la eficacia social. Investigación internacional para analizar la capacidad de las escuelas para el cambio», *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*, Madrid.
- NADAL, A. (2005): *El programa universitario como herramienta de evaluación*. Tesis Doctoral. U.I.B. <http://www.tdx.cat/TDX-0920106-101242>
- NIETO, J. M. (1994): *La autoevaluación del profesorado: Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente*. Madrid, Escuela Española.
- OSORO, J. M. (1994): Utilización de indicadores en la evaluación institucional universitaria. Una aplicación a la evaluación de programas académicos. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Oviedo, Oviedo.
- PÉREZ JUSTE R. (1999): «Nuevas perspectivas de gestión. Control y evaluación», *Bordón*, v. 51, n° 4, pp. 449-477.
- PRATT, D. (1997): «Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education», *Higher education*, 34, 23-44.
- QUINLAN, K. (1996): «Involving peers in the evaluation and improvement of teaching: A menu of strategies», *Innovative Higher Education*, 20, 299-307.

- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano: Teoría práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal Universitaria.
- SOLABARRIETA, J. (1997): «Modelos de autoevaluación del profesor», en F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez (eds.) *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca, IUCE.
- SOLANO, I. M. (2006): *Recursos para la comunicación interpersonal y la colaboración en el espacio europeo de Educación Superior*. En Actas de las III Jornadas Internacionales de innovación Universitaria: métodos docentes afines al espacio europeo de educación superior. Departamento de Calidad Educativa de la Universidad Europea de Madrid. Madrid
- STOLL, L. y WIKLEY, F. (1998): «Issues on linking school improvement», en W. Hoeben (ed.), *Effective school improvement: State of the art. Contribution to a discussion*, Groningen, Institute for Educational Research. University of Groningen, pp. 29-58.
- STRONGE, J. H. (1997): *Evaluation teaching. A guide to current thinking and best practice*, Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- STUFFEMBLEAM, D. L. y SHIRKFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona. Paidós.
- TEJEDOR, F. J. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1996): «La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno», en F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez Díez (Eds.), *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional*. Salamanca: IUCE, Universidad de Salamanca.
- VILLA, A. y MORALES, P. (1993): *La evaluación del profesor: Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*, Vitoria Gasteiz, Gobierno Vasco.
- YANIZ, C. (1998): *Un sistema de autoevaluación y mejora para el profesorado de Educación Primaria*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

*Motivation for teaching
career*

Georgeta Panisoara
Renata Ochoa-Daderska
Ion-Ovidiu Panisoara
Luis Ochoa Siguencia

Educació i Cultura
(2010), 21:
133-145

Motivation for teaching career

Las motivaciones para la carrera docente

Georgeta Panisoara*
Renata Ochoa-Daderska**
Ion-Ovidiu Panisoara***
Luis Ochoa Siguenca****

Abstract

The article «Motivation for teaching career» analyses the motivation why people choose the didactical career, starting from a theoretical approach to finalise with practical conclusions obtained researching motivation factors in didactical career and modern teacher's profile in interior of a globalise society, marked by accelerated changes. Thus, the research is designed to determine the similarities and diversity of the motives for choosing this profession. There were between subjects three groups – those without jobs (students who only project their motivation), people who worked for three to fifteen years and people who worked only in the educational public field. There are oppositions between teachers and another categories of people who work regarding motives for doing that career they have. There is a dominant aspect resulted from our research, there is a specific profile of person who choose to become professor, intrinsic motivated and it is pretty similar in all studied counties.

Keywords: Teacher motivational, teaching career, professional development.

Resum

L'article «Les motivacions per a la carrera docent» analitza els motius pels quals les persones decideixen fer de professors, partint d'una aproximació teòrica, per acabar amb conclusions pràctiques obtingudes a partir de la investigació dels factors que motiven la carrera didàctica i el perfil del professor modern en el marc d'una societat globalitzada, caracteritzada per canvis accelerats. D'acord amb això, la investigació s'ha dissenyat per tal de determinar les similituds i la diversitat de motius existents per escollir aquesta professió. En la investigació, hem diferenciat tres grups: (a) persones sense pràctica laboral (estudiants que només compten amb la seva

* Lecturer, PhD, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Bucharest University.

** Senior Lecturer, MA, Cardinal August Hlond Upper Silesian College of Pedagogical Education in Myslowice.

*** Senior Lecturer, PhD, Director of the Teacher Training Department, Bucharest University.

**** Lecturer, MA, Academy of Physical Education in Katowice (AWF w Katowice).

Contacte amb els autors, contacto con los autores, autors contact: Faculty of Psychology and Educational Sciences, Bucharest University. Romania.

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 15 de juny de 2009.

motivació), (b) persones amb experiència laboral d'entre tres i quinze anys) i (c) persones que treballen només a l'àmbit educatiu públic. Aprofundirem en la diferència entre mestres amb vocació i altres categories de professors que treballen per altres motius, com, per exemple, la necessitat d'exercir una professió, i es troben obligats a exercir com a docents. Un dels aspectes dominants, resultat de la investigació, és que existeix un perfil específic del professor que escull aquesta professió per motivació intrínseca i aquest perfil es repeteix amb freqüència en tots els països analitzats.

Paraules clau: motivació del professor, carrera docent, desenvolupament professional.

1. Theoretical foundations/framework

The issue of motivation for teaching career is one of present interest for the contemporary society; however the studies carried out in the field are far from being enough, while existing in fact an increased need for finding new arguments to make contact with the accelerated changes of contemporary world. The analyses could be much more profound if we take into consideration the students' motivation for the school activity: this is why, although, in general, such a perspective, for motivating the student for learning, might be –in certain limits– directed towards the motivation for the teaching career. However, significant differences might undermine the whole process.

Let's take a look at the nature of the phenomenon we are dealing with. As such, at the definitions level, there might be helpful a set of tools adopted from the specialised literature:

«Motivation is what energises, directs and supports behaviour» (Steers and Porter apud Saal, Knight, 1988, p. 256).

«Motivation refers to the interior factors of an individual which stimulate, maintain and channel behaviour in relation to a goal» (Huffman, Vernoy, Williams and Vernoy, 1991, p. 381) – according to this definition:

«Motivation refers to the dynamics of behaviour, the process of initiating, supporting and directing the organism's activities» (Goldenson apud Coon, 1983).

The three definitions underline:

⇒ Dynamics: motivation (1) initiates/energises/stimulates; (2) directs/channels; and (3) supports/maintains a behaviour, everything being a dynamic, fluent process;

⇒ Motivation «is being made» by means of forces that lie within us;

⇒ The behaviour generated by motivation is directed toward needs satisfaction (which generically were named «goal»).

These definitions can be seen in a developing manner together with those offered by Evans and Johns:

«Motivation refers to the influences which govern the initialisation, direction, intensity and persistence of behaviour» (Evans, apud Bernstein, Roy, Srull, Wickens, 1991, p. 431).

«Motivation represents the degree in which a persistent effort is directed in order to achieve a goal» (Johns, 1998, p. 150).

Thus we ask ourselves: what mechanisms, what scopes are those which could direct the teacher to submit to a persistent effort towards her/his goal: an efficient teaching process, educated students which in their turn are motivated?

2. Motivation for teaching career – comparative study

As we noticed in the beginning of this paper, in the recent years the problem of motivation for the teaching career became a compelling condition not only for the development of the educational system as such, but we can assert –without being afraid of any exaggeration– that even the social progress in a positive direction can be understood from the point of view of this area of research. More precisely, as Atkinson (2000) notices in *An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation* (author S. Atkinson, Educational Psychology, Mar. 2000 Vol. 20, No 1; p. 45) the conclusion according to which there is a positive relationship between the students' motivation and the teachers' motivation is statistically significant. This means, motivated teachers lead to motivated students. It is obvious that the reverse of this affirmation is troubling: teachers who are not motivated might easily lead to the appearance of the lack of motivation in the students they are working with.

This is why we should investigate in much more detail the issue of motivation for the teaching career: more precisely, what kind of instruments can we use for increasing the attractiveness of this profession for the young graduates (in order for the valuable human resources to desire a teaching career), but also for the professional retention of the practicing teachers, holding experience and vocation. More than that it is important to analyse the way in which we can increase the motivation base for the teaching staff already attracted by the system (and which neither has as an option leaving the teaching career) so that the activity carried out by this category to be of highest level, fulfilling the whole potential of those persons.

First of all we should take a look at what we are dealing with. Are teachers a distinctive social-professional category? Are there some core underlying elements both at national and international level? A set of studies seem to admit that we are right, to confirm such an assertion: for example, R. Zimmerman (1968) describes the structure of teachers' motivation in the following terms: (1) high educational expectations; (2) economical motivation and financial expectations; (3) need for high ethical standards; (4) need for communicating facts and ideas to other persons at interpersonal level.

In the UNESCO study, named *Teacher Motivation, Compensation and Working Conditions, International Institute for Educational Planning, Paris, 2006*, the following reasons are satisfactory for teachers as elements of balance and support of the progress in career: (1) dedication for the profession and the activity with children; (2) the success gained in the classroom – the professional rewards the teacher receives by observing the students' achievements; (3) the status gained within the community because she/he is practicing a well respected profession; (4) the training gained through pre-service and in-service programmes; (5) favourable work conditions necessary for practicing their profession (which includes both the availability of the teaching resources and the support offered by the school management, parents' involvement, etc.) and (6) the possibility of promotion and progress in career.

Why do subjects choose the teaching career? In the study *Why did you select teaching as a career? Teachers of colour tell their stories*, the author J. Gordon (The Educational Resources Information Centre – ERIC, 1993) identified the following reasons:

- influence of subjects' families;
- influence of friends;

- influence generated by a teacher who acted as a positive model;
- influence generated by a teacher who acted as a negative model;
- necessity to “make a difference” – meaning to support the community they come from, to offer equal chances of development to students;
- «the call» of the teaching career (or the educational vocation);
- love for children/people/passion for teaching;
- long vacations and the joy to learn.

In 2001, the questionnaire *Status of the American Public School Teacher* developed under the care of the National Education Association asked the target group to answer by selecting from a list with 3 choices such important elements for the decision to primarily choose the teaching career as well as three elements decisive for their present decision to stay within this profession. The three major values identified were in order: (1) Desire to work with young persons (73% from those who answered to the questionnaire chose this motive); (2) Value and significance of education within society (44%); and (3) Interest for a certain field (36%).

Another study reveals a similar perspective. As such, in the research *To be or not to be... a teacher? An analysis of Pre-service Teachers motivation for career choice*, the author noticed that the main reasons for choosing the teaching career are: pleasure to work with children, desire to help children to have success and show passion for the subject/discipline of study. For our study it is important to underline that there has been also developed an analysis of the motivation for which persons do not wish to professionally develop within teaching area – these take the following aspects: working conditions (not attractive), the income/economic considerations and opportunities offered by other jobs.

A closely similar perspective is offered in *Determinants of teaching as a career* (author Beng Huat See, University of New York, paper presented at British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 2004); the results of this study underline the fact that the main attractive factors for the teaching career are: (1) the opportunity given by this profession to share with others the accumulated knowledge; (2) the satisfaction offered by the teaching profession; (3) length of vacation; (4) chance to pursue her/his interest in a field of study; (5) security offered by such a job.

We can notice that the reasons join in a quite high sphere of synonymy. But to restrain ourselves only to noticing these reasons is not by far enough. Our analysis should be taken much in depth in order to understand the mechanisms that make a person choose (or not) a teaching career. This thing is especially important as – just as S. Rosenholtz and M. Smylie noticed, in their study *Teacher Compensation and Career Ladders* (1984) there can be identified an alarming thing for the future of schools – «the students who have the most chances to be successful in the teaching career are also the less willing to enter and to remain in the teaching profession» (p.150). The authors stated the fact according to which the persons who decided against entering the teaching career point out among the main reasons for their option the small income and the low status of the profession. Consequently, the persons who choose to enter the teaching career, noticed the two authors, are rather motivated by intrinsic motivations than by extrinsic motivations. The main intrinsic motivation presented by the specialised literature (the two authors quoted the work of Lortie, 1975 and Wood, 1978) and which is underlined by this study is the importance of the activity with children and the support offered in order for them to learn. Such a motivation is preserved even when we are not talking about attracting

someone towards teaching career, but about those things that make the persons who have already chosen the teaching career to hold on to it and not to head for other careers. The two authors notice that in fact the persons most tempted to leave the teaching career are those who do not have the possibility to enjoy a total feeling of self-efficiency, of positive results and of success in working in the classroom.

There become obvious some important elements for developing a model for attracting and retaining the most valuable human resources in the teaching career (which are however the product of the same educational system). A suggestion for analysis is provided by Davis and Wilson who quote the cognitive model developed by Thomas and Velthouse regarding motivation; according to this one we can talk about four important factors: impact, competence, significance/importance and option/choice (Davis, J., Wilson, S.M., *Principals efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress*, The Clearing House, Washington, Jul/Aug 2000, Vol. 73, Is. 6, pp. 349-353). The impact shows the level to which ones behaviour is seen as producing the intended effects while solving a task. Competence refers to the degree in which each person believes that she/he is efficiently performing the activities involved by a task, when she/he is supposed to do that thing. It is obvious, just as the quoted study showed, that when a person sees herself/himself as less competent in a field, she/he will avoid that area of activity in which might have less chance of success. Significance/importance refers to the value the tasks receive in the individual's eyes. A low level of significance makes the individual apathetic and detached while a raised level of importance will make her/him focus all the energies in order to achieve the tasks. Finally, option/choice supposes the conscious selection (and not accidental!) of the necessary actions in order to reach the desired results. A high level of option/choice induces flexibility and initiative, while by contrast a low level of option/choice induces the feeling of being controlled, negative emotions, and low self-esteem.

If we take a look at the four indicators, they are fully necessary in order for a person's motivation for a job to be strong enough. From the point of view of the decision for the teaching career, we notice that the impact and the significance/importance are the strengths of this choice, while the competence (placed under question by the first crisis moments of the career, in the first years of activity in the classroom) and the choice for some subjects (who attend the psycho-pedagogical module without truly wishing to enter the classroom, placing on the last place this choice, but who are compelled by life to make this step) rather represent question marks. This analysis underlines that there is necessary a long lasting effort in order to make positive these two indicators.

3. Map of resources

Because of the considerations expressed above and noticing the importance of new aspects that should be explored in attracting highly valuable resources for the teaching career, we would like to underline by means of succinct experimental process, the strengths and the weaknesses in building up a career in the field. In conceiving the first steps of the research we considered important to underline the main valorised variable that should be taken into consideration in order to cover an area of results as larger as possible and to obtain a more profound investigation. From the discussion with teachers, the main area of investigation would cover:

- classroom management;

- communication;
- solving the educational conflicts;
- activity with difficult personalities;
- cooperation with students;
- teaching, learning, evaluation.

There could be noticed a strong detractor of resources for evolution in career in the initial/début moments, underlined by the lack of some concrete strategies to handle educational situation of crisis.

Experimental process

In our research we tried to grasp three possible aspects of motivation for teaching career:

- (a) students' motivation enrolled in the Department for Teacher Training in order to follow a teaching career;
- (b) practicing teachers' motivation who have already built up a career management in education;
- (c) motivation for choosing a teacher career for those who attend the psycho-pedagogical module of studies in the form of post-university education (those who did not choose the teacher career during the faculty).

The first two experimental processes extended on three dimensions, trying to bring together both the potential offered by quantitative methods of socio-psycho-pedagogical research and the shades of using some qualitative methods of research in the same area. In the first place we followed the way a group of 237 students the profile of the teacher in order to make an analysis of the manner of career development in their eyes. In the second place, we followed the determinant factors of the career that a target group made up of 128 students (from last years of study, year IV or year III according to the Bologna process) identifies as necessary needs for evolution and choice.

In the third place the same process (even if there was used another tool of research) was observed by means of the feedbacks offered by a group of 90 practicing teachers, with experience in the field.

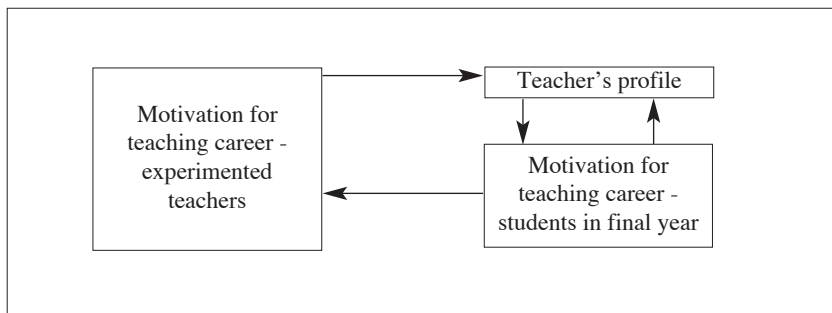


Figura 1. Crossed variables of the intersection areas between the issues in question.

In order to analyse the necessary profile of a successful teacher (although implicitly motivator for participating persons) and it was required to the group of students involved in this research to describe the characteristics mentioned in two phases: in the first place each of them should give a mark between 5 and 7 to the characteristics that they consider individually as important. In the second place there was organised a focus-group with 5-7 participants who tried to notice those common and differential elements. In the third place the groups came to negotiating of a unique list defined by consensus and understanding of each identified aspect and placed under discussion. Following the centralisation of the data there was underlined the following hierarchy:

1. Scientific (professional) competence and communication skills (with equal scores);
2. Empathy (the possibility to understand the others «from inside»);
3. Correctness/objectivity in treating the students and in evaluating their progress;
4. Flexibility;
5. Authority/Capacity to impose respect to cursists.

These data represent a feedback for further development of the competency profile the teaching career involves and the manner in which there can be grafted a motivation system for the teaching career on these competences by the proposed equilibrium between the system of pre-service and in-service training.

The second indicator was structured on two grounds of analysis, although with a central, common process: of identification of the motivating elements for the teaching career both on vertically (questioning students attending the psycho-pedagogical module in the last year, facing the decision to follow or not to follow a teacher career) and the horizontal (obtaining a deep feedback from the practising teachers regarding the motives for which they can be retained within the profession).

As far as the first part of the research is concerned taking into consideration that the students in the last years have not yet crystallised the motivation for following or not a teaching career (which finds itself at the first moments of certification, in evolution) it was required that within the study to be followed an action of investigation in the specialised literature of the already consecrated indicators for the teaching career as for the students to have an action of adherence to one or another of the indicators depending on their own personality, according to their own grid of values. There was, however, necessary the argumentation of the choices made.

In investigating teachers the mechanism used was a different one. Taking into consideration the hypothesis according to which the practicing teachers have already proved a consolidated motivation for their own career, these subjects did not have the possibility to relate to values or indicators already established by the specialised literature. They had to answer to a set of questions and to choose the most important indicator for which they choose to stay within the career and the most important factor for which they would leave the profession. This dual table was necessary in order to obtain a balanced image of the whole system of motivation, a holistic perspective that comprises the advantages and disadvantages. The results distribution was the following one:

The motives for which they would remain in the teaching profession:

1. Contact with children/young which would be extremely positive for teachers;
2. Passion for the field of study they teach;
3. Help they can offer for the students' development;
4. Social responsibility for building up the future of the country;
5. Free time (for example vacations) and flexibility of schedule.

The motives for which they would leave the teaching profession:

1. Inadequate salary (financial motivation);
2. Bureaucratisation of the teacher's activities (too many «papers» that they are supposed to do);
3. Lack of adequate appreciation from society;
4. Students' and parents' lack of motivation for education;
5. Frequent changes that occur within the educational system.

Regarding the third experimental process in the research on 63 adult cursists, possessing a licence degree and attending the post-university module for developing psycho-pedagogical and didactic skills, the motives for such a late decision are:

Motives for choosing the teaching career:

1. Pleasure to work with students, contact with the young;
2. The fact that they did not know about such a module of study during the faculty/did not have the chance to attend such a course/they attended the module but not completely, missing disciplines of studies and this not receiving the certificate for teaching training;
3. Late discovery of the vocation following an accidental, but positive experience in the classroom.

Fears that they face when entering the teaching career:

1. Insufficient financial support (inadequate salary);
2. Fear of lack of professional growth, because of the routinely activity;
3. Climate and mentality from schools (negative and stressful climate from schools, stress created by the students' lack of discipline).

Performing a short comparative analysis we can notice some interesting things able to offer us an image and a set of indicators for the way in which we can develop efficient tools for motivating the most valuable human resources for the teaching career. Thus we notice that the pleasure of contact with students (children and the young) continues to represent a strong indicator of the teaching career. At the other end, the inadequate salary represents a fear for those who decide later for such a career, even if they make this choice more conscious (in comparison with students). Both the fact that the graduates did not know of such a course during faculty and the fact that some of them discovered their vocation later on shows that it is necessary a better marketing among students of the psycho-pedagogical module underlying the attractive factors (such as the pleasure of working with students). All these are just some of the elements in a larger and more complex process of rethinking and designing the motivation for teaching career as a coherent and integrated process in the operational projects of the Departments for Teacher Education.

Another analysis presents the comparative point of view to which we referred before. Is the teacher career a specific determinant, completely different from other careers? From the points of view presented above, it seems that things convey in this direction. In order to have a more accurate image we refer to the study developed by Don Elizur in 1989, a cross-cultural study based on a questionnaire with a configuration that cover the main theories of motivation (Maslow, Herzberg, McClelland, Hackman and Oldham, etc.), comprising in its final form a number of items that proposed answers that had to be selected on a scale from «very non-important» to «very important» (apud Corbett, 1994). The motivating factors have been placed in a hierarchy as it follows (1- the most important factor, 10 – the less important factor):

	USA	UK	Germany	Netherlands	Taiwan	Korea	Hungary	China
Interesting work	1	2	1	1	2	3	6	5
Achievements	2	6	7	2	1	1	2	1
Promotion	3	7	10	6	4	7	10	6
Personal recognition (self-esteem)	4	5	9	9	3	9	7	3
Use of skills	5	4	6	6	8	4	5	2
Autonomy in work	6	9	5	4	7	10	9	4
Job safety	7	8	4	8	5	2	8	10
Good manager bun (attentive and right)	8	10	3	7	6	6	1	7
Good income	9	3	8	10	10	8	4	9
Good colleagues (agreeable)	10	1	2	3	9	5	3	8

	Teacher
Interesting work	1
Achievements	4
Promotion	9
Personal recognition(self-esteem)	5
Use of skills	2
Autonomy in work	3
Job safety	6
Good manager bun (attentive and right)	7
Good income	10
Good colleagues (agreeable)	8

Within the mentioned answers we could not remark the placement on the last place of the «good income», fact that made us –during the discussions with the participating teachers in the investigation– wonder about the motivation of this perspective. The answer one teacher offered us is symptomatic for our analysis and confirms the Zimmerman words from the beginning of this paper: «If we wanted substantial income, we would have not become teachers» –from which derives the intrinsic motivation and assuming of vocation– elements of good augury for the development of a national process for motivation for the teaching career.

Bibliography

- ALDERMAN, K. K. (2004): *Motivation for achievement Possibilities for Teaching* and S. ATKINSON, (2000): *An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation Educational Psychology*, Vol. 20, No 1; p. 45 Learning (second edition) (cap. 6 Teacher Motivation: Expectation and Efficacy), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- APTER, M. J., CARTER, S. (2002): *Mentoring and motivational versatility: An exploration of reversal theory, Career Development International*, vol. 7, iss. 5, pp. 292-295, Bradford.
- BECK, R. C. *Motivation: Theories and Principles*, Prentice Hall, 2004, NY.
- BERNSTEIN, D., ROY, E., SRULL, TH. y WICKENS, C. (1991): *Psychology*, Houghton Mifflin Company, Boston.
- BISHAY, B. (1996): *Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method*, Journal of Undergraduate Sciences, Vol. 3, nr. 3, pp. 147-155, Harvard University.
- BORG, M. G., RIDING, R. J. (1991): *Occupational stress and satisfaction in teaching*, British Educational Research Journal, Vol. 17 pp. 263-81.
- BOWER, G., BOOTZIN, R., ZAJONC, R. Y HALL E. (1987): *Principles of psychology*, Random House, New York.
- CARLSON N. (1993): *Psychology. The Science of Behaviour*, Allyn and Bacon, Boston
- Coon D. (1983): *Introduction to Psychology. Exploration and Application*, West Publishing Company, St. Paul.
- CZUBAJ, C. A. (1996): *Maintaining Teacher Motivation. Education*, 116/3, 372-379.
- De JESUS, S. N., CONBOY, J. (2001): *A stress management course to prevent teacher distress*, The International Journal of Educational Management, vol. 15, Iss. 3, pp. 131-137, Bradford.
- DENIS, H. (2004): *Recruitment and retention: Insight into the motivation of primary trainee in England*, Research in Education Magazine.
- European Commission (2004): *Career guidance*.
- European Commission (2006): *Quality assurance in teacher education in Europe*.
- FRANCKS, L. (1996): J. Undergrad. Sci: 3: 147-154, Vol. 13 No 5, pp. 390-400.
- GORMAN PH. (2004): *Motivation and emotion*, Routledge, Taylor & Frensis Group, NY.
- HAYES, N., ORRELL, S. (2003): *Introducere în psihologie*, Ed. Bic All, București.
- HERZBERG, FREDERICK AND ET AL. (1993): *The Motivation to Work*. New Jersey: Transaction Publishers.
- HUFFMAN K., VERNON M., WILLIAMS B., VERNON J. (1991): *Psychology in action*, John Wiley and Son, New York.
- Lawrence, H. (1999): *Why teachers Leave?* American School Board Journal, 186/7, 12-17.
- Luce, J. (1998): *Career Ladders: Modifying Teachers Work to Sustain Motivation*, in Education Chulla Vista: vol. 119, Iss. I, pp. 15-19.
- Maslow, A. H. (1943) *A theory of human motivation*, Psychological Review, 50, pp. 370-396.
- MCINERNY, V., MACHR, M., L., DOWSON, M. (2004): *Motivation and culture in C.D.* Spielberg (Ed.) Encyclopedia of Applied Psychology, 2, (pp. 631-639) Elsevier, St. Louis.
- MORGENTHALER, S. K. (1996): *My Mentor: Motivation toward Excellence*, Peabody Journal of Education, Vo. 71, Nr. 1, pp. 71-76.

- MORRIS, CH. (1990): *Psychology* (seventh edition), Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- MURRAY, E. (1964): *Motivation and emotion*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- NEACSU, I. (1978): *Motivatie si invatare*, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti.
- PANISOARA, G., PANISOARA I. O. (2005): *Motivarea eficienta*, Polirom, Iasi.
- PIHIE, Z., ELIAS H. (2004): *Improving the teaching profession though understanding educators self motivation* in Pakistan Journal of Psychological Research, vol. 19, Iss. ½, pp. 25-35).
- REIGER, R.C, STANQ J. (2000): *Management and Motivation: An analysis of productivity in education and workplace*, Education Magazine.
- ROSENHOLTZ, S., SMYLIE, M. (1984): *Teacher Compesation and Career Ladders*, The Elementary School Journal, Vol. 85, No 2, pp. 149-166.
- SALL, F., KNIGHT, P. (1988): *Industrial organizational psychology: Science and practice*, Pacific Grove, Brooks/Cole Publication.
- SCOTT, C., DINHAM, S., BROOKS, R. (2003): *The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction*, Journal of Educational Administration, Vol. 41 pp. 74-86.
- SHARDLOW, S., M., NIXON, S., ROGERS, J. (2002): *The motivation to practice teacher: decisions relating to involvement in practice learning provision*, Learning in Health and Social Care, vol. 1, pp. 67-74.
- SINCLAIR C., DOWSON M., MCINERNEY D. M. (2006): *Motivation to Teach: Psychometric Perspectives Across the First Semester of Teacher Education* in Teacher College Record, Vol. 108, No. 6, pp. 1132-1154, Columbia University.
- SPONG, M. W. (2005): *Education, instruction and motivation*, Control System Magazine, IEEE, vol. 25, pp. 10-24.
- TROMAN, G., WOODS, P. (2000): *Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform*, Journal of Educational Change, Vol. 1 pp. 253-75.
- UNESCO *Enabling teachers to enable learners*, World Education Forum, Dakar, Senegal, 2000.
- UNESCO (2006): *Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction*, section 4 Teachers and Learners – cap. 16 Teacher Motivation, Compensation and Working Condition, International Institute for Educational Planning, Paris.
- WILEY, C. (1997): *What motivate employees according to over 40 years of motivation*, International Journal of Manpower, Bradford.
- ZIGLAR, Z., SAVAGE, J. (1998): *Motivatia. O cale spre performante deosebite*, Business Tech International Press, Bucuresti.
- ZLATE, M. (2000), *Introducere in psihologie*, Iasi, Polirom, www.hsc.harvard.edu/~jus/0303/bishay.pdf

***Bases generals per una
didàctica del disseny***

Maria del Pilar Rovira
Serrano
*Escola Superior de Disseny
de les Illes Balears*

Educació i Cultura
(2010), 21:
147-160

Bases generals per a una didàctica del disseny

General basis for the design education

Maria del Pilar Rovira Serrano*

Resum

La didàctica del disseny és una didàctica específica, adaptada a una disciplina acadèmica concreta: el disseny. La didàctica del disseny a l'ensenyament superior és un tema relativament nou a Espanya, però que ja fa temps que preocupa i es treballa a Europa i a la resta del món.

Paraules clau: didàctica del disseny, didàctiques específiques, ensenyament superior.

Summary

Design education is an specialised education, adapted to the design academic discipline: design. Design education in higher education is a new question in Spain, but there is a long time that Europe and the rest of the world are worried about it and work along this subject.

Key words: design education, specialised education, higher education.

1. Introducció

El *Diccionari de la Llengua Catalana* defineix *didàctica*, una paraula d'origen grec relacionada amb l'ensenyament, com «la ciència que orienta i dirigeix el procés d'aprenentatge» (GDLC, 2006).

* Escola Superior de Disseny de les Illes Balears.

Contacte amb l'autora, contacto con la autora, autor contract: mariadelpilarrovira@yahoo.es

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 22 de febrer de 2009.

La didàctica se centra en les maneres d'ensenyar i en les maneres en què els alumnes aprenen. Fernando Marhuenda recorda que la didàctica s'ocupa de l'*ensenyament*, o del coneixement bàsic, i del *currículum*, o el que anomena coneixement aplicat al servei de la pràctica de l'ensenyament (Marhuenda 2000: 55).

La didàctica respon la pregunta *com ensenyar?* i s'encarrega de concretar les directrius teòriques de la pedagogia en la pràctica educativa. En aquest context, doncs, la *didàctica del disseny* és una didàctica específica, una especialització de les ciències de l'educació, aplicable a una disciplina acadèmica concreta: *el disseny*; perquè la didàctica específica no és una didàctica aplicada, sinó una *didàctica aplicable* (González 2002: 14; citant Fernández 1994: 19) que s'ocupa, a grans trets, de l'anàlisi i la teorització curricular i de l'aplicació a l'aula.

2. El disseny

Disseny és una paraula polisèmica i ambigua que tant fa referència a un esquema, a un apunt, a un esbós, a la delineació d'una figura, com a la descripció de quelcom, passant per la disposició de colors d'una determinada manera, una representació gràfica, la concepció original d'un objecte, l'aspecte exterior d'aquest, o l'exercici d'un ofici.

Tots podem dissenyar qualsevol cosa: una casa, una cadira, una joguina, un vestit, la caràtula d'un CD, una revista, la portada d'un llibre, un mostrador, un jardí, un programa de televisió, una trajectòria professional, una estratègia comercial, un programa formatiu, un currículum escolar..., però nosaltres no parlem d'aquest tipus de disseny.

El disseny representa una realitat molt complexa, molt difícil de delimitar i, per tant, molt difícil de definir. No obstant això, el *disseny* que ens interessa consisteix a materialitzar propostes simbòliques i és *inevitable* en el món en què vivim.

El disseny és una manera de diferenciar-nos. El disseny és el valor afegit que necessiten les persones i les organitzacions (i els productes que ofereixen) per competir. El disseny ajuda a ser més competitiu en el mercat. El disseny és una garantia socio-econòmica de futur. El disseny és intemporal i universal. El disseny serveix per a moltes coses, però sense perdre la seva funcionalitat pel camí.

Els dissenyadors, doncs, també són *inevitables* en el món en què vivim; són les persones que físicament materialitzaran aquestes propostes simbòliques a través de:

- La configuració i la representació visual de la informació per mitjà de la combinació de paraules, dibuixos i imatges; d'això s'encarrega el *disseny gràfic*.
- La distribució o la redistribució d'espais interiors i exteriors, d'espais domèstics o de feina, d'espais públics i privats, d'espais industrials, comercials i d'oci, d'espais estàtics o mòbils; d'això s'encarrega el *disseny d'interiors*.
- El dibuix i la confecció de la roba, de les sabates i dels complements que porten les persones i altres éssers vius; d'això s'encarrega el *disseny de moda*.
- La creació d'objectes diversos amb finalitats diverses; concretament, de les parts que entraran en contacte físic o psíquic amb l'home; d'això s'encarrega el *disseny de productes*.

En el camí per aconseguir aquesta materialització, el dissenyador haurà de realitzar una sèrie d'*actuacions*: seria convenient que desenvolupàs la imaginació, la sensibilitat artística, les capacitats d'anàlisi i síntesi i el sentit crític; caldrà que generi solucions creatives; haurà de concebre i desenvolupar correctament els projectes de disseny; haurà d'analitzar, interpretar, adaptar i produir la informació que interessa per realitzar-los.

A més, també li serà indispensable examinar, valorar i comprovar la viabilitat dels projectes, des de criteris d'innovació formal, de gestió empresarial i de demanda del mercat; fins i tot pot arribar a organitzar, dirigir, coordinar o assessorar els equips de treball vinculats als projectes.

Per aquest motiu, en definir els estudis superiors de disseny, el Reial decret 1496/1999 (estatal) i el Decret 165/2003 (autonòmic) destaquen la utilitat de la formació humanística per a la persona professional del disseny i determinen la importància de donar-li les eines imprescindibles i indispensables per adaptar-se a les necessitats i les demandes socials.

3. El disseny com a disciplina científica

El disseny és una disciplina científica. No compartim la idea del Norberto Chaves, qui considera que el disseny (gràfic) «no es un arte, una ciencia ni una tecnología, sino una práctica empírica con alto componente artesanal i experimental, exploratorio o de ensayo-error: un oficio» (Chaves 2000-2001: 139). Ofereix una visió esbiaixada del disseny i crec que ha arribat l'hora de superar aquesta concepció del disseny com un ofici.

A Espanya, a més, el disseny és una disciplina acadèmica, estudis de *formació professional* (des dels anys seixanta) i *estudis superiors no universitaris* (des de final del segle XX), amb un *plans d'estudis oficials* publicats al Butlletí Oficial de l'Estat i als diaris i butlletins oficials de les diferents comunitats autònomes, que s'ensenya a les escoles d'art, a les escoles superiors de disseny i a les escoles d'art i superiors de disseny espanyoles.

No obstant això, el disseny rep un *tractament anàrquic* a diferents classificacions internacionals. Prenguem, per exemple, la *Nomenclatura Internacional de la UNESCO per als camps de la ciència i la tecnologia*, que és un sistema de classificació del coneixement. Aquesta nomenclatura considera el disseny (74) com a part de les belles arts (7), però només el disseny d'interiors (72 i 747), el disseny de productes (749) i el disseny gràfic (76), entès des del seu vessant més artesà i artístic, però oblida completament el disseny de moda.

Per altra banda, la *Classificació Decimal Universal (CDU)*, el sistema que utilitzen principalment les biblioteques per catalogar el seu fons bibliogràfic, també considera el disseny per parts, però ara sí que apareixen totes les especialitats del disseny (gràfic, interiors, moda i productes), repartides a la classificació com a ciències tecnològiques (33), matemàtiques (12), antropologia (51), ciències de les arts i de les lletres (62) o sociologia (62).

Així, doncs, trobam que, si bé encara no s'ha sistematitzat aquesta disciplina acadèmica de manera unitària i coherent, ni tampoc s'ha elaborat com a disciplina científica, el disseny recolza en *diferents ciències*:

- Les *matemàtiques* (el programari específic, de pagament o gratuït, facilita molt la tasca acadèmica i professional en el món del disseny).
- L'*antropologia* (la fregadora ha canviat la vida de moltes dones).
- L'*antropometria* (el teclat de l'ordinador, que imita les màquines d'escriure, està preparat per maximitzar el moviment de les mans).
- La *psicologia* (els auriculars han permès l'aïllament voluntari de les persones i la recuperació de l'espai personal per aconseguir una mica d'intimitat en un món superpoblat).
- La *sociologia* (Internet ha creat noves maneres de comunicar-nos).
- El *dret* (la Llei 20/2003, de 7 de juliol, de protecció jurídica del disseny industrial,

com el seu nom indica, explica què és el disseny en 2D i en 3D la manera en què s'ha de protegir a Espanya).

- *L'economia* (Coca-Cola i Pepsi, cada una amb una imatge gràfica perfectament diferenciada i oposada, es reparteixen el mercat mundial de begudes refrescants).
- *La ciència política* (malalties com l'anorèxia i la bulímia han convertit les talles de la roba en una qüestió d'Estat).

Les ciències de la informació i la comunicació (el contenidor blau de paper o els senyals de trànsit tenen clarament una finalitat informativa i comunicativa).

- *L'art* (la gràfica del Chupa-Chups de Dalí és una icona de l'art i del disseny i una marca reconeguda a tot el món).

El *disseny* beu de totes aquestes ciències però no en forma part de cap, perquè el disseny és una *ciència* diferent, una ciència molt jove, com en el seu dia ho varen ser la psicologia, la sociologia, l'antropologia o la ciència política, com encara ho són les ciències de l'educació i les ciències de la informació i la comunicació, i, avui en dia, ningú no discuteix que són disciplines científiques. El disseny forma part de les *ciències socials* i aquesta és la premissa sobre la qual basam el nostre treball per construir una *didàctica del disseny*.

Proposam una *visió holística del disseny* com a ciència social. El disseny és una ciència unitària, però d'àmplies fronteres, que s'aplica en molts àmbits; uns àmbits que es concreten en les diferents especialitats del currículum oficial (gràfic, interiors, moda, productes), així ho va entendre el legislador espanyol en definir l'any 1999 el pla d'estudis oficial del Títol Superior de Disseny al Reial decret 1496/1999 (estatal) i, posteriorment, al Decret 165/2003 (autonòmic).

Som plenament conscients que cada assignatura necessitarà els seus propis mètodes o tècniques d'ensenyament, materials i recursos didàctics, etc.; per això, considerar el disseny com una ciència social ens ajudarà a construir una didàctica del disseny útil per a totes les assignatures del currículum oficial; una didàctica específica adaptada a l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior, que promou un model educatiu en què el focus d'atenció és l'alumne, les seves necessitats i l'aprenentatge d'una sèrie de competències, no l'assignatura i els seus continguts.

4. Els estudis superiors de disseny a les Illes Balears

La història dels ensenyaments artístics i dels estudis superiors de disseny a Espanya s'inicia l'any 1758 a Barcelona (l'any 1779 a Palma), però dues fites cabdals marquen l'evolució d'aquests estudis durant el segle XX:

1. En primer lloc, l'any 1963 es publica el Reial decret 2127/1963, de 24 de juliol, que regula el pla d'estudis del títol de graduat en arts aplicades (estatal), estructurat en tres cursos comuns i dos d'especialitat per cada secció; és la primera vegada a Espanya que es parla de *disseny a un pla d'estudis oficial*.

2. En segon lloc, després de segles d'història paral·lela, l'any 1990 es promulga la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (estatal), que incorpora els ensenyaments artístics d'arts plàstiques i disseny al sistema educatiu espanyol com a ensenyaments de règim especial.

La bicentenària Escola Superior de Disseny de les Illes Balears de Palma (1779) és la segona escola d'aquestes característiques més antiga d'Espanya i és l'única escola de titularitat pública de Mallorca amb una oferta educativa d'ensenyaments artístics.

L'Escola Superior de Disseny de les Illes Balears va ser una de les primeres a Espanya a impartir estudis superiors no universitaris i és l'única de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears en què s'imparteix el Títol Superior de Disseny.

L'Escola Superior de Disseny de les Illes Balears depèn orgànicament de la Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent (Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears), que finança el centre i les activitats que desenvolupa.

L'actual *ubicació* de l'escola al centre de Palma, al ben mig del que en un futur serà la falca verda de la ciutat, data de l'any 1916. Les principals institucions polítiques, socials i culturals de la capital es troben a menys de 1.000 metres de distància del centre. L'edifici està distribuït en tres plantes, és accessible i compta amb totes les instal·lacions necessàries pel tipus d'estudis que s'hi imparteixen.

L'Escola Superior de Disseny de les Illes Balears té amb una *plantilla orgànica* aproximada de vuitanta persones, entre personal docent (professors d'arts plàstiques i disseny, mestre de taller d'arts plàstiques i disseny, professors d'ensenyament secundari i professors especialistes) i personal d'administració i serveis.

L'escola proposa una *oferta especialitzada* de titulacions professionals i superiors relacionades amb les arts plàstiques i el disseny. A més de *cicles formatius* de grau superior d'arts plàstiques i disseny de joieria artística, il·lustració i fotografia artística, el centre imparteix totes les especialitats dels *estudis superiors de disseny* (equivalent a tots els efectes a una diplomatura universitària).

Ofereix les quatre especialitats del Títol Superior de Disseny (gràfic, interiors, moda i productes), amb una *càrrega lectiva* total de 2.730 hores (273 crèdits), repartida en *quatre cursos escolars*:

- Tres *cursos presencials* (d'octubre a juny), amb un càrrega lectiva total de 2.700 hores (270 crèdits); el nombre de crèdits de cada curs acadèmic varia en funció de l'especialitat (99, 90 i 81 crèdits, respectivament, per a cada curs de disseny gràfic; 99, 84 i 87 crèdits, respectivament, per a cada curs de disseny d'interiors; 99, 96 i 75 crèdits, respectivament, per a cada curs de disseny de moda; 105, 90 i 75 crèdits, respectivament, per a cada curs de disseny de productes).

- Un quart *curs no presencial* (de novembre a maig) per desenvolupar un projecte de final de carrera, amb una càrrega lectiva de 30 hores (3 crèdits).

El centre rep *alumnes* de tot el territori insular, de la península i, fins i tot, de l'estranger; parlem d'unes 400 persones aproximadament (300 amb docència directa i presencial). Es tracta de persones molt motivades, interessades en el centre, en la nostra història i trajectòria acadèmica, en les titulacions que atorgam, en els professors que imparteixen les assignatures, en la metodologia de treball que utilitzam i en les activitats que desenvolupam.

Els alumnes dels estudis superiors i dels cicles formatius conformen un col·lectiu completament *heterogeni* (sexe, edat, residència, nivell socioeconòmic, nacionalitat, idioma, estudis previs...), la qual cosa afavoreix un *entorn multicultural* i un *ambient interdisciplinari*, que són dues de les competències fonamentals per als futurs professionals del disseny.

5. L'ensenyament del disseny

Tots els ésser vius, humans i no humans, aprenem cada dia, al matí o a l'horabaixa, desperts o adormits, de manera conscient o inconscient, voluntària o involuntària... Tant si volem com si no, nosaltres aprenem.

En un informe per a la UNESCO, Jacques Delors i el seu equip de treball de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI sintetitzen l'estructura de l'educació al voltant de quatre *aprenentatges fonamentals*, que anomenen els quatre *pilars del coneixement* (Delors [et al.] 1996: 95-109). D'acord amb aquesta proposta, a l'escola o d'una altra manera, totes les persones hauríem de:

- *Aprendre a conèixer*, per adquirir els instruments de la comprensió.
- *Aprendre a fer*, per deixar empremta sobre l'entorn.
- *Aprendre a viure junts*, per participar i cooperar amb altres persones en totes les activitats humanes.
- *Aprendre a ser*, per comprendre's un mateix.

Tot això ho hem de fer per promoure l'anomenat *long life learning*, perquè «una de las funciones de la educación futura debe ser promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida» (Pozo, Monereo 1999: 11).

Però, abans de desenvolupar un procés d'ensenyament-aprenentatge a l'aula, és necessari comprendre la manera en què aprenem les persones i, en aquest sentit, podem identificar tres *tipus d'aprenentatge* (Butler, Mcmanus 2007: 46-54):

- *Aprenentatge per associació*
- *Aprenentatge per observació*
- *Aprenentatge latent*

Ivan Pavlov (1849-1936) i Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) són els teòrics dels dos principals *pilars* sobre els quals s'han construït les *teories de l'aprenentatge* que analitzen la manera en què aprenem tots els ésser vius: el *condicionament clàssic o conductisme* de Pavlov i el *condicionament operant* de Skinner.

No és el propòsit d'aquest paper explicar aquestes teories, però és important recordar que tant el condicionament clàssic com el condicionament operant han donat lloc a diferents *formulacions* sobre les teories d'aprenentatge (Butler, McManus 2007: 46-54; Nadal 2003: 158-161; Andres, Gil 1999: 255; Estebaranz 1994: 107-121; Fierro 1986: 45-51).

Podem constatar, doncs, que tots aprenem, sempre, alguna cosa, i ho fem de maneres diferents, tant diferents com diferents són els ésser humans. Però això no basta, per ensenyar i per aprendre necessitam un *mètode o tècnica d'ensenyament*, «un plan de acción, o un conjunto de decisiones, que en primera instancia toma el profesor, respecto a la organización de los materiales y a las actividades que se proponen a los alumnos, para facilitarles llegar a una meta» (Soler [et al.] 1992: 71).

Tot el que hem dit posa en relleu la importància de la tasca dels professors a l'aula i, en conseqüència, de la importància dels *mètodes d'ensenyament* següents, classificats de menys a més interacció (Soler [et al.] 1992: 71):

- Ensenyament repetitiu: conferència acadèmica, lliçó magistral, classe frontal...
- Ensenyament expositiu: explicació oral, estudi dirigit...
- Ensenyament per descobriment: processos algorítmics, resolució de problemes, investigació escolar, laboratori...

A l'hora de prendre una decisió respecte del mètode d'ensenyament que utilitzarem, resulta molt útil recordar les paraules de Jan Amos Komensky (Comenius), encara d'actualitat: «El método de enseñanza debe disminuir el trabajo de aprender de tal modo que no haya nada que moleste a los discípulos ni los aparte de la continuación de los estudios» (Comenius 1971: 141).

De *mètodes d'ensenyament* n'hi ha molts, n'hi ha molts més, nosaltres només hem enumerat els principals; simplement, ens interessa aquesta classificació perquè incorpora l'*ensenyament per descobriment*.

La metodologia del disseny, tal com la coneixem avui en dia, s'ha desenvolupat a partir de l'arquitectura, capaç de reunir el pensament humanístic i el pensament científic en una sola disciplina (Campi 2001: 20-21), bàsic per al disseny d'interiors i el disseny de productes, però també útil per al disseny gràfic i el disseny de moda.

L'ensenyament de l'arquitectura ha estat *el mirall* utilitzat per a l'ensenyament del disseny i, per aquest motiu, des dels inicis, l'ensenyament del disseny s'ha fonamentat en un *aprenentatge basat en problemes*, a imitació del món professional, on l'important és trobar la solució més adient a un problema de disseny.

El *mètode de projectes*, ideat als anys vint per William Heard Kilpatrick (1871-1965), que es coneix amb altres noms com centre d'interès, treball per temes, investigació del medi o projectes de treball, se centra en la idea que l'aprenentatge s'ha de fer fora de l'escola i ha d'involucrar esforços per identificar les necessitats reals de la comunitat.

Aquest mètode de projectes és especialment interessant en el disseny perquè estimula la motivació, la creativitat, l'ús de fonts diverses i entorns d'aprenentatge, la investigació, el coneixement integrat, l'ensenyament socràtic, el treball cooperatiu en equip i la interacció entre el context, l'objecte i els subjectes (professors i alumnes).

No obstant això, comencen a sorgir tímidament veus crítiques que demanen un altre mètode d'ensenyament (o el mateix, més evolucionat) en el qual l'important no sigui el problema o la solució, sinó treballar el procés que se segueix per aconseguir la solució. Alguns autors creuen que, a diferència del món professional, el món educatiu hauria de fer èmfasi en el procés, sense tenir en compte el problema i la solució.

Tot això està molt bé, però, per iniciar una intervenció educativa, fins i tot en l'ensenyament del disseny, és important tenir en compte la situació de partida, que es concreta en els *tres elements principals* que intervenen en el procés d'ensenyament-aprenentatge:

- Un *context* (educatiu)
- Uns *subjectes* (de l'ensenyament i de l'aprenentatge), que són els *alumnes* i els *professors*
- Un *objecte* (de l'ensenyament i de l'aprenentatge)

Recordem que el pensament didàctic clàssic sempre s'ha centrat en el binomi objecte-subjecte (alumnes) (Marhuenda 2000: 35). Aquest binomi ha evolucionat i, avui en dia, jugam *a tres bandes*, perquè el procés d'ensenyament-aprenentatge ha de tenir en compte les relacions i interrelacions entre els tres elements: entorn, objecte i subjecte (professors i alumnes).

No és habitual trobar als plans d'estudis espanyols d'ensenyament superior (universitaris i no universitaris) assignatures amb un contingut específic per aprendre a ensenyar i útil per introduir els alumnes en el món de la docència (una sortida professional prou interessant).

A Espanya, excepte per als estudis de magisteri i pedagogia, aquesta matèria s'ensenyava a cursos d'especialització als quals els alumnes accedeixen un cop han aconseguit el títol oficial. Allò que tots coneixem amb el nom de CAP o Cours d'Aptitud Pedagògica (i els estudis que properament el substituiran) està pensat com a *formació inicial psicopedagògica i didàctica* per als professors d'ensenyament secundari (la *formació inicial científicocultural i tècnica* s'obté en aconseguir la titulació superior), però aquest col·lectiu no és l'únic cos de professors funcionaris que treballen al sistema educatiu espanyol.

En el món de l'educació pública no universitària conviuen fins a set cossos de funcionaris:

- Mestres
- Professors de secundària
- Professors tècnics de formació professional
- Professors d'escoles oficials d'idiomes
- Professors de música i arts escèniques
- Professors d'arts plàstiques i disseny
- Mestres de taller d'arts plàstiques i disseny

Es tracta d'un col·lectiu al qual en un futur immediat s'exigirà legalment una formació específica en psicopedagogia i didàctica per impartir docència al nivell educatiu que pertoca, inclòs l'ensenyament superior no universitari.

Però comencem pel començament; per formar part del cos de professors d'arts plàstiques i disseny es necessita tenir una llicenciatura, ser arquitecte superior o enginyer superior titulat o tenir un títol equivalent; no obstant això, el Reial decret 363/2004 (estatal) declara el Títol Superior de Disseny equivalent a efectes de docència i permet a aquests titulats accedir al cos de professors d'arts plàstiques i disseny en l'especialitat corresponent (disseny gràfic, disseny d'interiors, disseny de moda o disseny de productes).

Per formar part del cos de mestres de taller d'arts plàstiques i disseny es necessita tenir una llicenciatura, ser arquitecte superior o enginyer superior titulat o tenir un títol equivalent; també poden formar part d'aquest cos els diplomats, els arquitectes tècnics, els enginyers tècnics i, naturalment, les titulacions equivalents com el Títol Superior de Disseny.

El Reial decret 1284/2002 determina la *competència docent* de les diferents especialitats del cos de professors d'arts plàstiques i disseny i mestres de taller d'arts plàstiques i disseny; en aquest sentit, les persones amb un Títol Superior de Disseny poden accedir a l'especialitat corresponent del cos de professors d'arts plàstiques i disseny, la qual cosa vol dir que poden impartir les matèries (*mòduls o assignatures*) que enumera el Reial decret 1284/2002 en diferents *nivells educatius*:

- Cicles formatius de grau mitjà/superior d'arts plàstiques i disseny (Annex V)
- Modalitat de batxillerat d'arts (annex VI)
- Estudis superiors de ceràmica (annex VIII, punt 2)
- Estudis superiors de disseny (annex VIII, punt 3)
- Estudis superiors de vidre (annex VIII, punt 4)

El Reial decret 1284/2002 proposa un ampli ventall de matèries que, per als estudis superiors de disseny, són «Història i teoria de l'art i del disseny», «Projectes bàsics» i «Projectes de l'especialitat», principalment. L'annex I del Decret 165/2003 concreta aquestes matèries en diferents assignatures.

Un cop iniciada la persona en la professió docent, de la *formació contínua psicopedagògica i didàctica* se n'ocupen els instituts d'educació de les diferents universitats espanyoles i els diferents centres de professorat de les conselleries d'educació autonòmiques; però, habitualment, de la *formació contínua científicocultural i tècnica* se n'encarregen els professors mateixos.

6. Bases generals per a una didàctica del disseny

El disseny és una ciència, jove, multidisciplinària, d'àmplies fronteres i en procés de construcció, quelcom de diferents de les ciències de les arts i de les lletres o de les ciències tecnològiques. El disseny és una nova disciplina científica que forma part de les ciències socials.

Les persones professionals del disseny es mouen en ambients heterogenis, multi-culturals i interdisciplinaris; per aquest motiu, les consignes d'*aprendre a aprendre* i *aprendre a conviure* són les claus de la formació d'aquest col·lectiu.

Els estudis superiors de disseny són uns estudis terminals, amb un pla d'estudis oficial, que possibiliten l'exercici de la professió de disseny en tots els camps d'actuació; uns estudis en què, a més dels continguts científicoculturals, tècnics i professional, s'haurien de treballar especialment els dos aspectes esmentats al paràgraf anterior.

La didàctica del disseny a l'ensenyament superior és un tema relativament nou a Espanya, però que ja fa temps que preocupa i es treballa a Europa i a la resta del món. No disposam de receptes de validesa universal, sinó de criteris específics aplicats al medi, als professors, als alumnes, al currículum i a l'assignatura, que proposam com a *bases generals per a una didàctica del disseny*.

Una *didàctica del disseny* ha de fomentar una visió unitària, global, de conjunt i holística del disseny (paraules molt similars, però que no volen dir el mateix); adoptar simultàniament els quatre enfocaments, la qual cosa ajudarà a perfilar el disseny com la ciència que és.

Una *didàctica del disseny* ha de veure i viure el disseny, ha d'entendre el disseny com una unitat, com un tot amb diferents especialitats (gràfic, interiors, moda, productes), que no són altra cosa que la concreció d'aquesta jove disciplina científica en diferents àmbits.

Una *didàctica del disseny* ha de conèixer els alumnes i les seves circumstàncies, per reconèixer que tots aprenem de manera diferent. De la mateixa manera, una didàctica del disseny ha de tenir en compte els professors i la seva formació científicocultural, tècnica, professional, psicopedagògica i didàctica, especialment professional.

Una *didàctica del disseny* ha de reconèixer la importància del mètode científic en la formació integral dels alumnes i preferir el mètode (el procés) per damunt del problema i la solució. Aquest plantejament demana posar especial èmfasi en els mètodes d'ensenyament per descobriment, d'altra banda perfectament compatibles amb altres mètodes, per tal de fomentar la investigació i l'aprofitament del medi com a manera d'*aprendre a aprendre*.

En fi, una *didàctica del disseny* ha de tenir en compte les aportacions teòriques i pràctiques dels autors precedents, però també Espanya ha de començar a generar el seu propi material des de la pràctica educativa.

Una edició facsímil de l'obra *Didáctica magna* (1679), de Jan Amos Komensky (Comenius), comença amb aquestes magnífiques paraules: «La proa y la popa de nuestra didáctica ha de ser investigar y hallar en el modo de que los que enseñan tengan menos de enseñar, y los que aprenden, más que aprender; las escuelas tengan menos ruido, molestias y trabajo en vano, y más sosiego, atractivo y sólido provecho; la república cristiana, menos oscuridad, confusión y desidia y más claridad, orden, paz y tranquilidad» (Comenius 1971: 5); paraules que nosaltres volem recordar per acabar aquest paper.

7. Referències

Bibliografia recomanada

- ANDRÉS, J. M. (dir.); GIL, F. J. (coord.) (1999): *Enciclopedia General de la Educación* (3 vol). Barcelona: Océano.
- BRICONES, M. I.; PASTOR, J. M. (1987): *Didáctica general: orientaciones para las didácticas específicas*. Madrid: ICE de la Universitat Autònoma de Madrid.
- BUTLER, G.; McMANUS, F. (2007): *Breve introducción a la psicología*. Madrid: Alianza Editorial.
- CAMPÍ, I. (2001): *Què és el disseny?*. Barcelona: Columna.
- CHAVES, N (2002): «Enseñar a diseñar o aprender a comunicar». *El oficio de diseñar: propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Barcelona: Gustavo Gili, 129-146.
- COMENIUS, J. A. (1971): *Didáctica Magna*. Madrid: Instituto Editorial Reus.
- DELORS, J. [et al.] (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana; UNESCO.
- DEL POZO, A. (2008): «La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE». *Revista de educación*, 345, gener-abril. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 457-479.
- ESCAÑO, J.; GIL, M. (1997): *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona; Horsori.
- FIERRO, A. (1986): «Psicología del aprendizaje para educadores. 20 tesis». *Cuadernos de Pedagogía*, 135. Barcelona: Fontalba, 45-51.
- GARDNER, H. (2004): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, I. (2002): «Las didácticas de área: un reciente campo científico». *Revista de educación*, 328. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 11-34.
- HEREDIA, A. (2004): *Curso de didáctica general*. Saragossa: Premsa Universitària de Saragossa.
- HERNÁNDEZ, F. (2002): «El área “Didáctica de la expresión plástica”: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos». *Revista de educación*, 328. Madrid: Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 111-136.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2002): *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- IAIES, G. (comp.) (1994): *Didácticas especiales. Estado del debate*. Buenos Aires: Aique.
- LAMERS, N. (2004): «Who are our students?». *Enhancing Curricula. 2n International Conference 2004*. Londres: University of the Arts London, 28-39.
- MARHUENDA, F. (2000): *Didáctica general*. Madrid: De la Torre.
- MESTRE, I. [et al.] (2005): «Los Estudios Superiores de Diseño en la convergencia europea». *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma: Cibereduca.com.
- MESTRE, I.; PRIETO, M. (2008): «Los Estudios Superiores de Diseño en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior». *VI Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma: Escola de Formació en Mitjans Didàctics; Stei-i Intersindical.

- MONEREO, C. (coord.) (1997): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ROSSELLÓ, M. R. (2005): «Didáctica General versus didàctiques específiques: un viatge de ida y vuelta». *Educació i cultura. Revista mallorquina de pedagogia*, 18. Palma: Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la UIB, 133-142.
- SOLER, E. [et al.] (1992): *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- TEIXIDOR, E. (2007): *La lectura i la vida. Com iniciar els nens i els adolescents a la lectura: una guia per a pares i mestres*. Barcelona: Columna.

Adreces URL d'interès

- Escola Superior de Disseny de les Illes Balears: <<http://www.escoladisseny.com>>.
- Ministeri d'Educació, Política Social i Esport: <<http://www.mepsyd.es/educa/index.html>>.
- Ministeri de Ciència i Innovació: <<http://www.micinn.es>>.
- Centre Nacional d'Informació i Comunicació Educativa: <<http://www.cnice.mec.es>>.
- Conselleria d'Educació i Cultura: <<http://educacioicultura.caib.es>>.
- Web educatiu de les Illes Balears: <<http://www.weib.caib.es>>.
- Xarxa de Centres de Professorat de les Illes Balears (Palma, Inca, Manacor, Menorca, Eivissa i Formentera): <http://weib.caib.es/Cprs/contingut_cpr_0_.htm>.
- Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears: <<http://www.uib.es/ICE>>.
- Centre for Learning and Teaching in Art & Design: <<http://www.cltad.ac.uk>>.
- The European League of Institutes of the Arts: <<http://www.elia-artsschools.org>>.
- Nomenclatura Internacional de la UNESCO per als camps de la ciència i la tecnologia: <<http://www.micinn.es/ciencia>>.
- Universal Decimal Classification Consortium (UDCC): <<http://www.udcc.org>>.

Marc normatiu

- Estat Espanyol (BOE núm. 106, 04-05-2006). Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> i http://www.boe.es/boe_catalan/dias/2006/05/16/pdfs/A01294-01341.pdf).
- Estat Espanyol (BOE núm. 167, 14-07-2006). Reial decret 806/2006, de 30 de juny, pel qual s'estableix el calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu, establerta per la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (<http://www.boe.es/boe/dias/2006/07/14/pdfs/A26488-26494.pdf>).
- Estat Espanyol (BOE núm. 239, 06-10-1999). Reial decret 1496/1999, de 24 de setembre, pel qual s'estableixen els estudis superiors de disseny, la prova d'accés i els aspectes bàsics del currículum d'aquests estudis (<http://www.boe.es/boe/dias/1999-10-06/pdfs/A35707-35719.pdf>).
- Comunitat Autònoma de les Illes Balears (BOIB núm. 134, 25-09-2003). Decret 165/2003, de 12 de setembre, pel qual s'estableix el currículum dels estudis superiors de disseny i es regula l'accés a aquests ensenyaments (<http://boib.caib.es/pdf/2003134/mp71.pdf> i <http://boib.caib.es/pdf/2003134/mp5.pdf>).
- Estat Espanyol (BOE núm. 71, 23-03-2004). Reial decret 363/2004, pel qual es declara l'equivalència de determinades titulacions, a efectes de docència, a les exigides amb caràcter general per a l'ingrés i adquisició d'especialitats dels cossos de professors i

- mestres de taller d'arts plàstiques i disseny (<http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/23/pdfs/A12472-12474.pdf>).
- Estat Espanyol (BOE núm. 304, 20-12-2002). Reial decret 1284/2002, de 5 de desembre, pel qual s'estableixen les especialitats dels cossos de professors d'arts plàstiques i disseny i dels mestres de taller d'arts plàstiques i disseny, s'hi adscriuen els professors dels esmentats cossos i es determinen els mòduls, assignatures i matèries que hauran d'impartir (<http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/20/pdfs/A44781-44805.pdf>).
- Estat Espanyol (BOE núm. 78, 31-03-2004). Ordre ECD/826/2004, de 22 de març, per la qual s'aproven els temaris que han de regir en els procediments selectius per a l'ingrés, accés i adquisició de noves especialitats en els cossos de professors d'arts plàstiques i disseny i mestres de taller d'arts plàstiques i disseny (<http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/31/pdfs/A13615-13678.pdf>).
- Estat Espanyol (BOE núm. 262, 01-11-2001). Ordre de 25 d'octubre de 2001 per la qual s'estableixen els elements bàsics del procés d'avaluació, acreditació acadèmica i mobilitat dels alumnes que cursin els ensenyaments superiors d'arts plàstiques i de disseny establerts per la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (<http://www.boe.es/boe/dias/2001-11-01/pdfs/A39849-39851.pdf>).
- Estat Espanyol (BOE núm. 131, 02-06-1995). Reial decret 732/1995, de 5 de maig, pel qual s'estableixen els drets i deures dels alumnes i les normes de convivència als centres (<http://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16185-16192.pdf>).

*Gêneros textuais: uma
proposta de aplicação
metodológica
interdisciplinar nos
cursos de inglês para
fins específicos*

Niely Figueiredo Maciel
*Universidade do Estado do
Amazonas*

Educació i Cultura
(2010), 21:
161-172

Gêneros textuais: uma proposta de aplicação metodológica interdisciplinar nos cursos de inglês para fins específicos

Text genders: a proposal for interdisciplinary methodological implementation in our English courses for specific objectives

Niely Figueiredo Maciel*

Resum

Aquest article descriu una proposta metodològica interdisciplinària per a estudiants universitaris de nivell intermedi en l'àrea de Ciències de la Salut (Infermeria, Odontologia i Medicina) de la Universidade do Estado do Amazonas. Aquesta proposta, basada en una epistemologia socioconstructivista i interactivista, dóna suport a una investigació etnogràfica i empírica centrada en els gèneres textuais en què els alumnes estan interessats, com ara: articles de revistes científiques, textos científicotècnics, opuscles, prospectes mèdics, informació d'articles de periòdic, etc. En aquests tipus de documents s'introdueixen estratègies de lectura en llengua anglesa per assolir objectius específics, emfasitzant en el coneixement previ, el coneixement de fons de la llengua i en la interacció lector-text-escritor. D'aquesta manera s'aconsegueix la contextualització dels textos esmentats i s'arriba a un ensenyament i aprenentatge satisfactoris.

Paraules clau: gèneres textuais, textos, interdisciplinarietat, anglès instrumental.

Abstract

This article, describing an interdisciplinary methodological application propos to academic students of intermediary level in the area of Health Science (Nursing, Dentistry and Medicine) in Amazon Estate University. This research based on an epistemological socio constructivist and socio interactivity, that support this article in an ethnographic empiric research centered in textually genres that are the interested of medical area, such as: scientific journal, scientific technical texts, folders, medical bulls, information newspaper section and etc. This

* Universidade do Estado do Amazonas.

Correspondencia: nyel maciel@hotmail.com

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 2 de maig de 2009.

propos is characterized by the reading texts through the reading strategies inserted in the approach of English for specific purposes, giving emphasis in the previous knowledge, background knowledge and the interaction author-text-writer. Such way, we work the text contextualization, becomes, that way, the learning teaching more targeting.

Key words: Textual genres, Texts, Interdisciplinarity, Instrumental English.

1. Introdução

O trabalho que aqui apresentamos descreve uma proposta metodológica dirigida a estudantes de nível intermediário do 1º ano com interesse nas áreas de ciências da saúde (Enfermagem, Medicina e Odontologia) na Universidade do Estado do Amazonas, durante os dois períodos que compõem o ano letivo de 2006.

Para isso elaboramos uma programação interdisciplinar por unidades didáticas centrada em diferentes gêneros textuais que se pode encontrar neste âmbito como: artigos técnico-científicos, artigos de revistas, folders, classificados de jornal, bulas de remédio e etc. Para cada unidade didática se trabalha um gênero diferente, em particular recorrendo a textos autênticos, onde se analisam as características de cada gênero textual, evidenciando as diferenças nas convenções de gênero entre o Inglês e a L1, através de um trabalho com textos paralelos e análise textual (Bhatia, 1993; Swales, 1990).

Neste trabalho o aluno é ator principal no processo de construção do saber, onde através de textos interdisciplinares desenvolverá sua competência crítica, discursiva e textual.

A partir do que já foi dito apresento em primeiro lugar as bases teóricas da proposta, logo depois passaremos a nossas aportações metodológicas e conteúdos e por último exporemos as conclusões e proposta de investigação sobre o tema.

O marco epistemológico que sustenta esta proposta metodológica integra aportações procedentes das teorias da aprendizagem socioconstrutivista e sociointeracionista, onde se sustenta um trabalho de investigação qualitativa empírica-etnográfica. «A partir desta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem é um processo de construção conjunta de significados realizado por aprendizes e professor através de suas interações em torno de atividades e conteúdo de aprendizagem» (Coll et al. 1995, p. 189-232).

A ligação do sociointeracionismo ao ensino comunicativo e do cognitivo ao ensino instrumental, não é um tema novo, essas questões já foram discutidas em (Williams, M & R. Burden, 1997) e em (Hutchinson, T. & Waters, A., 1984). No entanto, o que parece ser um tema novo é a ligação do sóciointeracionismo ao enfoque instrumental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE, 1998, p. 24, SEC-MEC). Esse documento considera o instrumental como compartilhado de uma mesma concepção psicológica da aprendizagem, o sociointeracionismo, desta forma, constituindo-se em uma mesma abordagem de ensino. Para (Williams, M & R. Burden, 1997), o sociointeracionismo se constitui com um suporte muito necessário para a abordagem comunicativa de ensino de línguas, onde é mantido que aprendemos uma língua usando a linguagem para interagir significativamente com outras pessoas. Explicam, ainda, que dentro de uma abordagem cognitiva o aprendiz de língua é visto como um participante ativo no processo da aprendizagem usando várias estratégias mentais para resolver o sistema da língua a ser aprendida.

Partindo da perspectiva socioconstrutivista e sociointeracionista, esta proposta também tem uma dimensão interdisciplinar, transversal e coletiva. Entendemos a

importância que tem o trabalho coletivo, entendido como um trabalho onde todos participam interagindo socialmente uns com os outros. Não obstante, sabemos também que esse tipo de trabalho apresenta múltiplas dificuldades, como afirma (Salgueiro, 1998, p. 193a), «os estudantes tem características diferentes, tanto de ordem pessoal, como social, que podem facilitar ou dificultar determinados comportamentos mais ou menos participativos que, em geral a escola se encarrega de reproduzir». Para (Salgueiro, 1998, p.193b):

«Por outro lado, a utilização das chamadas metodologias democráticas não garante o trabalho coletivo, o que realmente garante o sucesso de um trabalho são todas as formas de intervenções, recursos e técnicas que ajudam e propiciam o desenvolvimento das mesmas».

O que temos visto em relação à história educacional é que há uma busca incessante pela inserção de mudanças e inovações nas escolas objetivando, com isso, que essas se desenvolvam mutuamente em paralelo com as mudanças sociais e tecnológicas.

Entretanto, apesar das tentativas de inovar, a escola esbarra em paradigmas, modelos, muitas vezes copiados, e pressupostos ultrapassados, organizada a adaptar-se às mudanças sociais e não para formar indivíduos críticos. Desta forma, ela tem sido descrita como consequência de mudanças sociais e não como instrumento para mudança. Segundo (Hernández, 2000, p.26), «hoje em dia, já não é possível encontrar uma definição unitária do que é uma inovação em educação».

Partindo do princípio que teríamos que inovar, mudar as práticas metodológicas de ensino que não atraem mais o ator principal, que é o aluno, é que decidimos adotar como aspecto inovador os princípios mencionado por (Castro, 2002, p. 111):

«Mudar a prática (ou introduzir novas metodologias de ação) sem que se faça o mesmo com as concepções, as crenças e o conhecimento teórico dos praticantes é produzir uma prática mecânica e técnica sem muito controle e autonomia para quem a produz ou a exerce».

Contudo, entendemos que uma inovação não se constitui somente por introduzir novas tendências ou novidades como: material didático, metodologias ou técnicas de ensino, mas por fazer com que os docentes reflitam em suas práticas pedagógicas, identificando as lacunas, falhas ou erros presentes em suas práticas de ensino e com isso proponham para si mudanças de paradigmas em suas concepções de ensinar, como por exemplo: quanto a sua função em sala de aula, os conteúdos ministrados, os objetivos a serem alcançado e que tipo de individuo, eles querem formar.

Outra questão que nos preocupou na execução desta proposta foi o uso de textos autênticos em contraposição ao uso de textos didáticos onde os textos são usados como pretexto para a exploração gramatical, desvinculados de suas produções, interpretações e construção de significados.

Essa realidade é muito freqüente nos cursos de educação básica, haja vista que os alunos já vem com uma tendência natural a reproduzir esse modelo nos cursos acadêmicos e por acreditarem que esse é o única forma de se trabalhar a leitura.

A fim de tentar romper com esse padrão é que definimos nossos objetivos, concernentes a leitura, assim:

- Reconhecer textos pertencentes a diferentes tipologias y gêneros textuais;
- Ler e compreender textos de diferentes tipologias e gêneros;
- Saber aplicar as técnicas de leitura através da abordagem instrumental;

- Repensar sobre práticas pedagógicas relacionadas à leitura, calcando o processo de ensino e aprendizagem em textos autênticos;
- Promover atividades alternativas às tradicionais, em que o texto é tido como uma unidade aberta de significados, construindo na confluência da leitura a interação leitor-texto-escriptor;
- Analisar os contextos de ensino e aprendizagem relativos à leitura de textos, a partir da observação em sala de aula;
- Trabalhar cada unidade didática através de gêneros textuais relacionado à área de ciências da saúde, de modo a promover a interdisciplinaridade.

2. Conceitos e características dos gêneros textuais

Se considerarmos a tradição ocidental, é possível perceber que anteriormente o vocábulo «gênero» estava associado a gêneros literários, porém, atualmente, essa denominação abrange os mais diversos tipos de textos ou de discursos, no dizer de (Marcuschi, 2005, p.35).

Outra linha de pesquisa sobre os gêneros discursivos é a que procede da lingüística aplicada a didática do ensino-aprendizagem de uma língua com fins específicos, ou seja, científico-acadêmico ou profissional (Bhatia, 1993 , Dudley-Evans, 1994, p. 219-228, Upton & Connor, 2001, p. 20, 313-329). Segundo (Swales, 2001, p. 11-25), a palavra gênero nas investigações sobre análise do discurso aparece pela primeira vez em várias obras na década de 80 (Tarone, E., Dwyer, S., Gillet, S. & Icke,V., 1981, p. 1, 123-140). Nesses trabalhos são analisados artigos de investigação com o objetivo de determinar os conteúdos lingüísticos e discursivos que serão aprendidos para alcançar competência no uso da língua com fins específicos.

Nesse sentido, são destacadas as investigações desenvolvidas nas teorias das tipologias textuais Alemanha; (Gulich, 1986, p. 15-46, Gläser, 1993, p. 18-26, Göpferich, 1995, p. 305-326). A análise das denominadas «classes textuais» perseguem os «modelos» teóricos que explicam o saber que os falantes tem de uma língua sobre os gêneros que utilizam.

De acordo com Dolz et. al. (2004), «gêneros de textos são formas históricas relativamente estáveis, com estrutura semelhante, produzidas em situações comunicativas semelhantes».

Para (Marcuschi, 2005, p. 35) «gêneros não são frutos de intervenção individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas e que se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo, constituindo-o de algum modo».

Diante do que se expôs, enfatiza-se o fato de que gêneros textuais fazem partes de atividades comunicativas, de práticas sociais, estando esses associados aos objetivos, a funções, a pressupostos e abordagem que se almejam. Essas questões entre gêneros e situações comunicativas já vem sendo sinalizadas em (Cristovão, 2006, p. 1):

«...gêneros não podem ser considerados como estáticos devido dado que vão sendo adaptados às situações sócio-comunicativas, pois ao se realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações já cristalizadas por formações sociais outra».

Tendo em vista que situações comunicativas são estabelecidas a partir da utilização de diferentes gêneros textuais o que podemos observar é que há um grande interesse na

aplicação de gêneros textuais nas novas práticas de ensino-aprendizagem, por parte de professores e expertos na área da análise do discurso.

Na legislação, mais especificamente, no documento Orientações para o Ensino Médio, (Brasil, 2006, p. 110), é enfatizada a necessidade de se repensar nas práticas de ensino de Língua Estrangeira, que não tenha a gramática como sendo seu principal objeto de estudo, mas sim o entendimento da linguagem com fins comunicativos conforme situações de comunicação vivenciadas no cotidiano dos alunos.

Em vez de partir de uma regra gramatical, pode-se partir, como muitos já fazem, de um trecho de linguagem num contexto de uso. Para práticas novas de linguagem, como as que ocorrem na comunicação mediada pelo computador, o educador idealmente tem de fazer uma análise própria das regras que estruturam a linguagem nesse contexto novo”.

Ainda neste documento (p. 111), entende que o ensino gramatical é mais adequado se ocorrer a partir de situações comunicativas do uso da língua.

Vale repetir a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes».

Tendo em vista os objetivos e pressupostos teóricos de nossa proposta, passaremos, então, a discorrer sobre a prática pedagógica trabalhada, a fim de proporcionar um novo olhar na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem através de textos.

3. Proposta metodológica

Como já dissemos, o projeto aqui apresentado foi realizado com os alunos de nível Intermediário do 1º ano da área de ciências da saúde (Enfermagem, Medicina e Odontologia) na disciplina Inglês Instrumental I, na Universidade Estadual do Amazonas no ano de 2006 durante os dois períodos que compõe o ano naquela Instituição.

Para elaborarmos nossa proposta, optamos por fazer, um planejamento explícito, onde de forma ordenada, mapearíamos todos os pressupostos e conteúdos que norteariam nossa pesquisa, de acordo com o tempo que nos foi dado pela Instituição para a execução deste planejamento.

Para ilustrarmos o planejamento de nossa proposta metodológica, centrada na configuração global do processo ensino-aprendizagem, propomos situá-lo na figura 1, todos os passos da proposta conforme (Almeida Filho, J. C. P., 1998, p. 2).

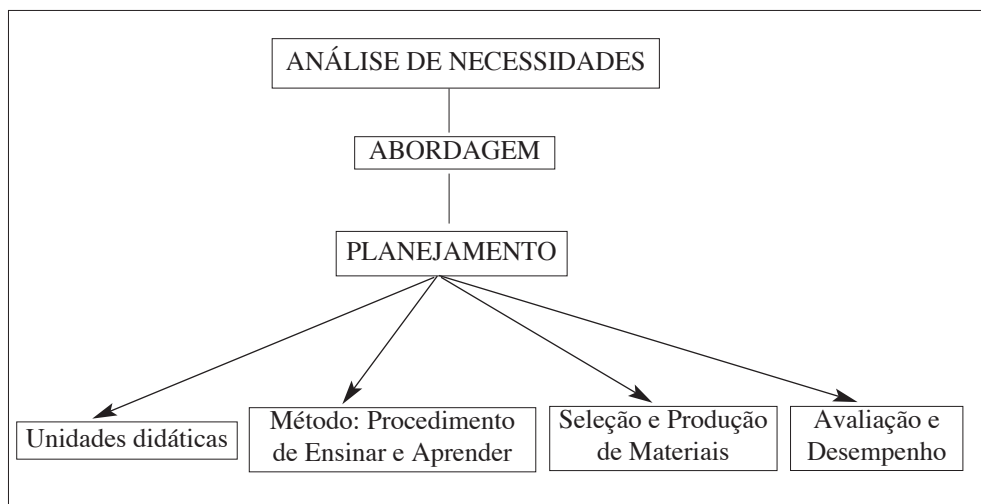


Figura 1. Configuração Global da Proposta Metodológica.

Segundo (Almeida Filho, 1993, p. 3):

«A tarefa de planejar, quando entendida como dimensão bem definida, com natureza própria e específica do processo de ensino-aprendizagem, se apresenta como empreendimento complexo e dialético entre os condicionantes das situações ou contextos nas quais se darão os cursos e as forças de abordagem ou filosofia de ensino que nortearão a natureza da experiência (fatores extrínsecos e intrínsecos respectivamente, na terminologia de» (Moita Lopes, 1987).

Elaboramos esse planejamento para ser feito de forma cíclica, pois estaria sempre fazendo retomadas ao assunto inicial, de maneira que se pudesse sempre avançar e expandir os ciclos posteriores.

A partir dessas concepções é que partimos para a análise das necessidades dos nossos alunos, levando em conta os objetivos da proposta, para depois, definirmos nossa metodologia, pressupostos e abordagem que iria nortear nossa investigação. Então, a análise de necessidades foi realizada através de questionários, com perguntas abertas onde os conteúdos apontariam diretamente para o nível de conhecimento do aluno e seus conhecimentos lingüísticos antes de cursar a disciplina. Para atender a essas necessidades surgiu o curso de 60 horas por período, baseado no resultado da pesquisa.

Optamos pela abordagem Instrumental para nortear todo o nosso trabalho. (Leffa, 1998, p. 211-212), considera abordagem como «o termo mais abrangente [que método] a englobar os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem». De acordo com Leffa, «as abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos». (Almeida Filho, J. C. P., 1998, p. 18) visualiza o conceito de abordagem como «uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender de do ensinar a nova língua».

O termo abordagem usado para especificar o ensino instrumental parece-nos ser utilizado, no Brasil, primeiramente, por (Celani, 1997, p. 147-161), em que a lingüista aplicada brasileira menciona a designação «abordagem de ensino para fins específicos», e depois em trabalhos apresentados em congressos da área em que aparece a denominação «abordagem instrumental».

No Brasil, de um modo geral, o Inglês Instrumental é uma das inúmeras abordagens do ensino da língua, que focaliza o emprego de estratégias específicas, onde o estudo da gramática restringe-se ao mínimo necessário, sendo normalmente associado ao texto.

O Projeto de Inglês Instrumental no Brasil, começou voltado para a leitura, pois pela própria natureza, o ensino instrumental deve se basear nas necessidades de quem vai aprender esta língua.

Após definirmos que tipo de abordagem iríamos trabalhar, passamos a seleção e avaliação do material para depois definirmos nossas unidades didáticas, esse foi um trabalho coletivo, onde toda a comunidade acadêmica, professores e alunos se mobilizaram pela causa, interagindo e participando de forma interdisciplinar com textos relacionados a área de ciências da saúde, com workshops, e palestras. A seleção dos textos foi feita de forma participativa e interativa, onde os alunos, que foram separados por grupos, escolhiam esses textos. Respeitando a critérios exigidos pelo professor, de que os mesmos deveriam ser autênticos e de interesse às áreas biológicas. Os textos selecionados foram os seguintes: textos técnico-científicos, folders, artigos de revista científica, recortes de jornal, bula de remédio, etc. Depois de feita está seleção passamos a avaliação e separação dos mesmos.

Depois de selecionarmos e avaliarmos esses textos passamos a fase mais importante da nossa pesquisa, que é a preparação das Uds. Cada unidade foi pensada a dar coesão umas as outras, isto é, uma inter-coesão entre elas. Para cada unidade trabalhávamos dois textos, sendo um científico e outro de ordem mais simples, como, um folder informativo ou uma bula de remédio, sempre deixando que o aluno participasse, interagisse e escolhesse, pois assim seria mais prazeroso trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Inglês Instrumental I.

A partir da abordagem instrumental ou abordagem de ensino para fins específicos é que trabalhamos os gêneros textuais em sala de aula, centrada nas habilidades da leitura e na aprendizagem de estratégias de leitura, com ênfase na contextualização, no conhecimento prévio, nas inferências, nas ativações de esquemas e na interação leitor-texto-escritor.

3. 1. Enfoque didático

Cada Ud da programação ficou centrada em um gênero diferente, sendo realizado através de uma série de atividades previstas, dando ênfase as características de cada gênero textual e destacando as diferenças e convenções de cada gênero, levando em conta as atividades de compreensão e contextualização dos textos.

Cada Ud começa com um *Texto de Introdução*, que através do mesmo, nos permite trabalhar as técnicas de leituras centrada na abordagem instrumental e acercamento maior do gênero que se centra a Ud. Em particular, fazendo um reconhecimento do texto através da ativação dos esquemas do conhecimento prévio e da interação leitor-texto-escritor. O aluno começa com uma leitura silenciosa, fazendo inferências, ativando seu sistema mental e seu conhecimento de mundo através da técnica top-down, partindo da compreensão geral do texto para o particular.

Depois desse acercamento, onde o aluno já está interado e familiarizado com o assunto começa a segunda etapa da leitura que é a interpretação e contextualização do texto, através de perguntas que nortearão e darão mais sentido e clareza do texto para o aluno.

Depois desse grupo de atividades feitas para focalizar as características do texto é que passamos para a Análise de gêneros, através de uma série de atividades de

investigação, análises e comparação de textos pertencentes ao mesmo gênero é que vai acontecendo a resposta da nossa proposta.

É dentro dessa teia de recortes que o processo de ensino e aprendizagem vai acontecendo e o aluno vai se dando conta de que a construção do saber se dá dentro desse processo de forma prazerosa.

Desde de um enfoque comunicativo as atividades são trabalhadas em sala de aula de forma colaborativa entre os grupos de alunos. A partir das abordagens psicológica da aprendizagem socioconstrutivista e sociointeracionista que caracterizam o nosso marco epistemológico de referência, a finalidade da educação é a de formar indivíduos em sua totalidade (educação integral e holística), pondo a disposição os instrumentos para seguir aprendendo autonomamente, mesmo depois de ter completado todo o ciclo educativo.

4. Avaliação

As avaliações foram realizadas no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem e que compreendeu em uma fase de debate outra de avaliação diagnóstica e a uma última fase de autoavaliação e autocorreção.

Os alunos eram divididos em grupos de forma democrática, a fim de trabalharem esses textos. Eram entregues aos grupos textos diferentes, mas pertinentes à área, como já foi dito, esses textos, eram todos de interesse das áreas biológicas e que vinham em sua maioria das mãos dos próprios docentes daquela Instituição, promovendo-se, desta forma, a interdisciplinaridade.

Essas avaliações eram feitas em três etapas. A primeira começava com um debate acerca dos temas que foram distribuídos aos grupos. Era trabalhado a metodologia do «Painel Integrado», dando oportunidade, dessa forma, para que todos os alunos conhecessem e compartilhassem do temas dos outros grupos ao mesmo tempo. De posse de todo o conhecimento dos temas pelos alunos, passávamos para o próximo passo que era a avaliação cognitiva.

Nessa etapa a avaliação era feita de forma individual, em outra aula de dois tempos, eram distribuídos os mesmos textos, já discutidos em sala de aula, um texto por aluno, onde através da técnica do Inglês Instrumental eram feitas perguntas concernentes ao texto.

Depois desses passos passamos para a última fase que era a entrega dessas atividades, juntamente a isso foi feita a autocorreção e autoavaliação, onde os alunos recebiam os resultados de seus trabalhos e juntos professor e alunos era dado à oportunidade de discutirmos acerca desses resultados e do que foi aprendido naquela unidade.

5. Conclusão

Os resultados obtidos com essa proposta metodológica, na disciplina Inglês Instrumental I foi, na sua maioria, satisfatória, ainda que, com o tempo reduzido, foram trabalhadas várias unidades didáticas centrada nos gêneros textuais através da abordagem instrumental.

Os procedimentos metodológicos aplicados nesta investigação promoveram a interdisciplinaridade entre as disciplinas da área de ciência da saúde, através dos vários

gêneros de textos trabalhados. Professores e alunos trabalharam de forma conjunta e interativa, trazendo textos científicos que seriam estudados em suas disciplinas posteriormente. Nessa troca de conhecimentos todos saíram ganhando, vindo a concluir que, no ensino, aprendizagem e na aquisição desses conhecimentos o professor e o aluno podem interagir de forma pacífica e inovadora.

Este trabalho com gêneros tornou-se muito significativo para nós, visto que, já vem sendo aplicado e aprimorado a cada ano nesta Instituição, na intenção de se mudar os modelos de ensino de leitura tradicional.

Nesse sentido, levamos o aluno a fazer uma reflexão, com respeito à leitura, que se pode ler e trabalhar textos de outra forma a que ele aprendeu na educação básica, desconstruindo a idéia de que há regras rígidas relativas à compreensão e interpretação de um texto, bem como desconstruir a noção de texto como pretexto para ensinar gramática.

Os objetivos propostos nessa pesquisa foram relativamente alcançados, uma vez que, foi possível durante os semestres proporcionar aos alunos atividades paralelas como: pesquisa na biblioteca, discussão e debates acerca dos temas propostos em sala de aula, onde a reflexão crítica promoveu um novo olhar à seleção de textos e contextos dessa proposta.

Por fim, consideramos essa experiência, mesmo com alguns percalços, inovadora, o que vem a corroborar com a nossa hipótese mencionado nesta proposta, sobre a inovação: toda inovação necessita de tempo de adaptação para se concretizar definitivamente.

Partindo desse princípio, é que, acreditamos que estamos no caminho certo, e continuaremos a insistir nessa prática de construção do saber e na aquisição desses conhecimentos.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1998): *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes;
- BHATIA, DUDLEY-EVANS, UPTON & CONNOR (2001): *Analysing genre: In: English for specific purpose*.
- BHATIA, V. K. (1993): *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman Group UK.
- CELANI, M. A. A. (Ed.) (1997): *Ensino de línguas estrangeira: Olhando para o futuro*. São Paulo: EDUC, p. 147-161: São Paulo: In: Celani, M. A. A. (Org) O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens.
- CRISTOVÃO, V. L. L. (2006): *Gêneros textuais e práticas de formação de professores*. In: Encontro Nacional da didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Recife, PE, Brasil: UFPE.
- GLASER, R. (2000): *A multi-level model for a typology of LSP genres*. Amsterdam: Benjamins.: Fachsprache. International Journal of LSP.
- GOPFERICH, S. (1995): *A pragmatic classification of LSP texts in science and technology*. Target.
- GULICH, E. (1986): *Textsorten in der kommunikationspraxis*. Dusseldorf: Instituts für deutsche Sprache. Sprache der Gegenwart.: En W. Kallmeyer (Dir.), Kommunikationstypologi Handlungsmuster. Textsorten, Situationstypen.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1984): *How communicative is ESP*. ELT Journal: Cambridge.

- LEFFA, V. J. (1998): *Metodologia do ensino de línguas. in: Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeira*. Florianópolis: UFSC.
- MARCUSCHI, L. A. (2005): *Gêneros textuais: Definição e funcionalidade*. (4.ed. ed.). Rio de Janeiro: In:Gêneros Textuais e Ensino.
- MOITA LOPES, E. P. (1987): «Elaboração de programas de ensino de línguas estrangeiras: Um modelo operacional». *Revista Perspectiva*, n. 8.
- SALGUEIRO, A. M. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Secretaria da Educação Média e Tecnológica. MEC-SEMT (2000): *Brasil, parâmetros curriculares nacionais (ensino médio, parte II): Linguagem, códigos e suas tecnologias*.
- Secretaria da Educação Média e Tecnológica. MEC-SEMT (2006): *Brasil, orientações curriculares para o ensino médio*.
- SWALES, J. M. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, C.U.P.: Cambridge.
- SWALES, J. M. (2001): *Issues of genre: Purposes, parodies and pedagogies*. León: Universidad de León-AESLA.: En A. Moreno & V. Colwell (Eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso*.
- TARONE, E., DWYER, S., GILLET, S. & ICKE, V. (1981): On the use of the passive in two astrophysics journal papers. *the ESP journal*.
- WILLIAMS, M & BURDEN, R. (1997): *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge University Press: Cambridge.

***Reflexiones acerca de la
materia de Educación
Física en la escuela
inclusiva. La etapa de la
ESO***

Jaime Cantallops Ramón
F. Xavier Ponseti Verdaguer
Pere Palou Sampol
Pere Antoni Borràs Rotger
Josep Vidal Conti
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2010), 21:
173-185

Reflexiones acerca de la materia de Educación Física en la escuela inclusiva. La etapa de la ESO

Reflections about physical education at including Secondary School

Jaime Cantalops Ramón*
F. Xavier Ponseti Verdaguer*
Pere Palou Sampol*
Pere Antoni Borràs Rotger*
Josep Vidal Conti*

Resum

L'article analitza com s'hauria d'enfocar la matèria d'educació física a l'etapa de secundària perquè hi tingui cabuda a l'escola inclusiva. A continuació, es fa referència a la importància de plantejar l'assignatura de forma integral, per ensenyar continguts transversals. Per finalitzar, es proposa un exemple de sessió d'aprenentatge cooperatiu i un altre de sensibilització.

Paraules clau: educació física, escola inclusiva, aprenentatge cooperatiu, sensibilització.

Summary

This article analyses how to approach the physical education subject in the ESO to take part in the including school. Then, the importance of teaching this subject is showed as an integral and transversal way. Finally, an example of cooperative and sensitive learning session is proposed.

Key Words: physical education, including school, cooperative learning, sensitive learning.

* Universitat de les Illes Balears (UIB).

Correspondencia: Facultat d'Educació, Àrea d'Educació Física. Campus universitari. 07122 Palma (Illes Balears).

Aquest article fou acceptat per a la seva publicació el 26 de maig de 2009.

1. Introducción

Hoy en día, los profesionales de la educación, debemos tener presente que educamos a un alumnado diverso, por lo que se hace necesario disponer de unas herramientas que nos puedan ayudar a poder plantear una enseñanza dirigida a cualquier alumno/a, sean cuales sean sus características físicas, cognitivas, sociales y emocionales.

Todos somos diferentes, pero este hecho no lo deberíamos analizar como un problema, sino todo lo contrario, es una riqueza y oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad educativa.

Las diferencias aportan todo un abanico de aspectos positivos: el conocimiento de diferentes culturas y el respeto hacia ellas, la solidaridad, el trabajo en equipo, la empatía... que deberían gozar, refiriéndonos a la asignatura de educación física, de un mayor protagonismo, más allá que el de ser un perfecto ejecutor de un lanzamiento, un golpeo o un chute.

Tenemos el deber de llegar a todo el alumnado, y ésto nos hace replantear nuestra actuación docente y modificarla. La situación social demanda un cambio en la manera de impartir las materias, ya que, si no es así, muchos alumnos se quedan fuera del sistema educativo, no siendo justo para ellos, partiendo de la base de que cualquier persona tiene derecho a una educación. En cuanto a la educación física, se debe partir de la idea de que ésta no debe estar centrada en el movimiento, sino en la persona que se mueve (López y Moreno, 2000).

Es diferente que un alumno/a comparta un mismo espacio físico, como puede ser un aula o el pabellón donde se realiza educación física, a que también comparta unos mismos objetivos y contenidos, participando junto con todos sus compañeros/as en las diferentes actividades que se van presentando. Teóricamente, tenemos claro que hay que trabajar por la inclusión educativa, pero a nivel práctico todavía se producen muchas actuaciones que consideramos que no la favorecen.

Bajo nuestro punto de vista, la educación física puede aportar experiencias enriquecedoras y formativas para los alumnos, atendiendo a las características de la escuela inclusiva, según el planteamiento que le demos (metodología, actividades y evaluación).

Para plasmar estas ideas, nos gustaría que reflexionáramos sobre cómo hemos vivido, cada uno de nosotros, la educación física (en secundaria o bachillerato), y qué tipo de actividades, metodología y evaluación hemos recibido en ella.

Probablemente, a las personas a las que siempre les ha ido bien la asignatura y les ha gustado hacer deporte, ni siquiera se habrán planteado esta pregunta, ya que, incluso podía resultar de su agrado el realizar actividades como: lanzar un balón medicinal lo más lejos posible, saltar lo más alto, ver quién tiene más flexibilidad, quién da más vueltas en 12 minutos o quién es más rápido en realizar 100m.

Pero... ¿y el alumnado que no es tan hábil físicamente?, ¿y a quién no le gusta el deporte?, ¿qué sensaciones pueden tener ellos o qué recuerdos tienen de su educación física? Opinamos que es totalmente lógico que muchos de ellos no tengan un buen recuerdo, ya que, en muchas de las ocasiones, el profesor no tenía, o no tiene aún, en cuenta las diferencias, y no nos referimos a la discapacidad, sino a cualquier diferencia (tener más o menos fuerza, ser más o menos alto, ser más o menos rápido, tener más o menos habilidades y destrezas en el deporte, etc.).

2. Planteamientos educativos incoherentes con la escuela inclusiva

Para que podamos hablar de una educación física inclusiva debemos plantearnos el suprimir ciertos planteamientos educativos que lo que condicionan es el efecto contrario: acentuar las diferencias y fomentar la comparación entre el alumnado. A continuación exponemos, de manera resumida, los aspectos que consideramos más significativos y que no favorecen la inclusión:

- Los profesores no somos entrenadores de ningún deporte, somos educadores y, los alumnos no son deportistas ni debemos formarlos para serlo. Se tiene que trabajar la motricidad como una experiencia enriquecedora a nivel físico, afectivo-emocional y social (relaciones); nuestra última pretensión debe ser que, una vez acaben su etapa de formación, quieran seguir practicando actividad física, sin necesidad de que sea una obligación, sino por los beneficios saludables que conlleva. Si se aborrece, difícilmente se querrá practicar ejercicio físico cuando se finalice la etapa escolar.
- Realizar sesiones de valoración de la condición física a partir de diferentes Tests, como el de la Course Navette, el de Couper, el lanzamiento de balón medicinal, la medición de la flexibilidad, la potencia de salto... Si bien, bajo nuestro punto de vista, pueden ser útiles en el ámbito de la salud o el rendimiento, creemos que no es adecuado su uso en el ámbito educativo, ya que, entre otros aspectos negativos, provocan una acentuación de las diferencias y excluyen a gran parte del alumnado, sin aportar ningún tipo de aprendizaje.
- Debemos trabajar de manera coeducativa, entendiendo esta idea más allá de la realización de grupos mixtos, ya que lo fundamental es el respeto y la igualdad cuando se propone una actividad.
- Educación física no es sinónimo de recreo o tiempo libre, sino que hay toda una estructura de objetivos, contenidos, actividades y evaluación, con la misma importancia que cualquier otra materia, que enriquece la educación integral del alumnado. Es por este motivo que debe ser considerada, tanto por las familias como por los profesores, como una asignatura más. No ayudan comentarios del tipo: «*No te preocupes que si te queda gimnasia, no pasa nada, lo importante son las matemáticas y las lenguas*». «*Qué bien vives tú dando educación física, los niños juegan y se lo pasan bien, no tienes problemas comparado con tenerlos en el aula*».
- La manera en como se realizan los agrupamientos para realizar equipos de trabajo. De forma general, siempre ha habido una tendencia a separar a los más hábiles de los que lo son menos y a homogeneizar. La realidad de los grupos es que son heterogéneos y hay que sacarle un provecho educativo a tal situación.
- Centrar las unidades didácticas en el conocimiento, la práctica de la técnica y la táctica de diferentes deportes. Se le da más importancia a un gesto técnico, por ejemplo, como golpear una pelota de voleibol de una manera concreta (el saque), que a las relaciones que se pueden crear a partir de juegos modificados, para que puedan ser practicados por todo el alumnado.
- Centrar la evaluación en pruebas basadas en el resultado y no en el proceso. No se tiene en cuenta la individualidad de la persona, sino unos ítems que se generalizan a todos por igual, con la única intención de calificar, no evaluar. Bajo nuestro punto de vista, lo único que se provoca es fomentar la desmotivación hacia la actividad física de las personas que no son tan hábiles a nivel motor.
- Utilizar tareas en las que se realiza una eliminación de jugadores, hasta que hay un vencedor y finalizan. Creemos que este aspecto es doblemente negativo; por una

parte, las personas que son eliminadas primero son las que no suelen ser tan hábiles en la asignatura y, por tanto, deberían ser las que necesitarían más tiempo de compromiso motor. Por otro lado, en estos juegos predomina más el tiempo de espera que el de práctica. A modo de ejemplo, en el juego del “pañuelito”, se dice un número y sale un alumno/a de cada equipo mientras todos los demás esperan (hay más personas quietas que practicando).

- Respecto a las personas con discapacidad (sobre todo física), realizar un planteamiento rehabilitador o terapéutico, independiente del trabajo que realiza el grupo-clase. Cualquier alumno, sean cuales sean sus características, además de compartir un espacio quiere relacionarse, interactuar con sus compañeros/as, realizar las mismas actividades... Una idea que tenemos que tener siempre presente los profesores de Educación Física, es que no somos ni médicos ni fisioterapeutas, sino educadores.

- Relacionar la importancia de una asignatura con el hecho de que ésta tenga libro de texto y se hagan exámenes teóricos. El libro de texto es un material que no tiene en cuenta las individualidades, motivo por el cual, no es coherente con un planteamiento inclusivo. Consideramos que la educación física es una de las pocas materias que nos permite trabajar desde la praxis, aspecto que no debemos desaprovechar.

- Y para finalizar, una idea que pensamos que es clave para trabajar la educación física de manera inclusiva, es el hecho de potenciar la cooperación versus la competición. Ser competente no es sinónimo de ser competitivo.

3. Educación integral y transversalidad

La educación física debe contribuir a la educación integral del alumnado, no exclusivamente aportando aspectos relacionados con la motricidad, sino también a nivel psicológico y afectivo-social. El movimiento, como exponen Castañer y Camerino (2001), no se puede separar de la mente, sino que ambos están estrechamente relacionados, por éste motivo es necesario valorar la educación física no solamente como un contenido curricular, sino como un sustrato que puede ser positivo, que puede beneficiar y enriquecer cualquier tipo de aprendizaje, funcionando como nexo de unión interdisciplinar entre diferentes materias. El movimiento no se puede aislar de la persona, sino que implicará que el alumnado piense, elija, se relacione y un largo etcétera de aspectos que no son puramente motores, sino que son globales; de aquí la importancia de abordar a las personas con una visión holística.

La educación física, tratada desde un punto de vista integral, es una potente herramienta para trabajar los contenidos transversales que se señalan en el currículum, destacando como ejemplo: educación para la paz, educación para la salud y educación del consumidor:

- Educación para la paz: practicar, vivenciar y compartir con el grupo-clase juegos tradicionales de diferentes culturas, danzas y bailes, etc. fomenta el respeto y la solidaridad con los demás. Conocer la idiosincrasia de otros lugares posibilita comprender mejor las características de cada cultura y favorecer la convivencia. Las personas tenemos prejuicios por la falta de información y por el desconocimiento; por tanto, el hecho de poner en práctica aspectos que definen una cultura puede resultar útil para favorecer valores como la tolerancia, la solidaridad, la empatía...

fundamentales para un mundo en paz. Para poder trabajar la educación para la paz, se deben de cambiar las prácticas tradicionales, orientadas directa o indirectamente a la competición, a la comparación interpersonal y al rendimiento, por otras alternativas con un carácter cooperativo que partan de la actividad corporal y motriz como medio para el conocimiento y aceptación personal, para el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y para el acercamiento del ser humano con el medio ambiente que le rodea (Velázquez, 2004).

- Educación para la salud: algunos trastornos de la columna vertebral, además de poderse deber a factores congénitos, se encuentran directamente relacionados con una mala postura y a un exceso de cargas producidas durante la infancia. Será fundamental incidir en este aspecto, proponiendo tareas, elaborando materiales, vivenciando situaciones, etc. con las cuales el alumnado pueda adquirir consciencia de la importancia de adquirir una postura correcta: al sentarse en clase, al levantar cargas, al jugar y al practicar un deporte o actividad física. Además de estos aspectos será necesario inculcar hábitos alimenticios saludables, así como tomar consciencia de ciertas problemáticas que se pueden derivar de una mala alimentación.
- Educación del consumidor: incidir en la importancia de tener respeto hacia el material, el consumo sostenible, el hecho de compartir. Proponer juegos con materiales reciclados y que los mismos alumnos puedan participar en su elaboración y puesta en práctica. Orientar la reflexión hacia la idea de que la diversión no se encuentra en el hecho de tener muchos juegos o materiales, sino en valorar verdaderamente lo que tenemos.

La sociedad actual no demanda que en la escuela formemos a futuros campeones en fútbol, baloncesto o en el amplio abanico de deportes existentes. Hay otros aspectos que, verdaderamente, nos deberían preocupar más y que están presentes en el día a día de los centros educativos: prejuicios sociales sobre la apariencia física (anorexia y vigorexia), la obesidad, el dopaje, el marquisismo deportivo y lo que se esconde tras él, la falta de hábitos posturales y de salud, las diferencias por cuestiones de género, el juego sucio, la falta de valores y la no inclusión de los participantes con discapacidad. Ésta es la realidad y nuestras actuaciones como docentes deberían ir enfocadas a desarrollar actitudes en el alumnado que ayuden a mejorar tal situación.

Realizar un gesto técnico perfecto, como puede ser un saque de voleibol, pasa totalmente a un segundo plano, incluso queda relegado fuera del ámbito educativo, cuando el alumno, antes o después del lanzamiento, empuja a un compañero o hace un gesto de rechazo hacia un adversario por no jugar tan bien como él. La educación física debe incidir en este segundo aspecto, ya que es el que está vinculado a la problemática social existente.

Existen otros momentos, otros entornos y espacios en los cuales el alumnado puede aprender los diferentes elementos técnico-tácticos y competir en el deporte que cada uno elija, pero es de nuestro parecer que no debe ser la educación física la encargada de abordarlo; en cambio, sí de proporcionar el mayor número de experiencias y no únicamente motoras, que puedan resultar positivas, significativas y transferibles para su desarrollo. Debemos enseñar a pensar, a ser creativos, a moverse, a relacionarse, a potenciar una actitud de ayuda y cooperación, a respetarse a ellos mismos y a los demás y, en definitiva, debemos ayudar a las personas a ser más autónomas (López y González, 2002).

4. El aprendizaje cooperativo y la sensibilización como metodologías que favorecen la inclusión

4.1. El aprendizaje cooperativo

Un considerable número de investigaciones y estudios ponen de manifiesto los beneficios del aprendizaje cooperativo en los centros educativos, no solamente para el alumnado, sino, de forma general, para toda la comunidad educativa.

Como profesionales del ámbito de la Educación Física consideramos que es fundamental potenciar este tipo de metodología dentro del área que nos corresponde. Este trabajo no debe ceñirse exclusivamente al aula, sino que puede resultar enriquecedor aplicarlo en cada una de las materias y contenidos que realiza el alumnado a lo largo de su jornada escolar, ya que favorece la inclusión educativa.

Los educadores nos justificamos argumentando que la competición es beneficiosa, ya que nos puede ayudar a transmitir a los alumnos/as que a veces se gana y otras se pierde, lo que les prepara para lo que será su vida. Pero no debemos engañarnos, podemos formar a personas perfectamente competentes, no necesariamente competitivas, que tengan predisposición a trabajar en equipo de manera cooperativa.

También se habla de una «competición sana», en la que se intenta dar prioridad al proceso por encima del resultado final, pero hay que destacar que de por sí, las tareas competitivas realizadas en el ámbito educativo formal, se alejan de la filosofía que pretende transmitir la escuela inclusiva.

Este aprendizaje cooperativo no debe centrarse únicamente en sesiones puntuales de un curso escolar y, posteriormente, abandonarlo para dar paso a otras metodologías incoherentes con el mismo. Debería ser una filosofía para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos que queremos transmitir, utilizada por igual, tanto en las materias que se trabajan en el aula como en aquellas que se realizan fuera de ella, siendo una de éstas la Educación Física.

Hay que destacar, como señalan Fernández-Río y Velázquez (2005), que incluso en Educación Física, el área educativa que nos puede facilitar un mayor número de contactos directos entre alumnos/as, aún es muy común encontrar a docentes que diseñan situaciones de aprendizaje de tipo individualista o de tipo competitivo en las que lo que podríamos denominar como «contacto educativo» entre alumnado es casi inexistente.

Pujolàs (2004) señala que se puede hablar de equipo cooperativo si:

- las personas están unidas de verdad. Tienen algo que las une fuertemente (la pertenencia a un mismo equipo, el objetivo que persiguen...).
- hay una relación de igualdad entre ellas. Todos se sienten valorados por sus compañeros/as.
- no hay relación de competencia entre ellas, sino de cooperación. Ayudar al otro repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo.
- hay interdependencia entre ellas. Lo que afecta a un miembro del equipo importa a todos los demás.
- hay un vínculo afectivo. Los éxitos se celebran juntos, ya que son conseguidos por todos los miembros del equipo.

Para Maté (1996) el trabajo cooperativo es una modalidad del trabajo en grupo, ya que no todas las tareas que se realizan en grupo tienen las características del trabajo cooperativo y viceversa. Etimológicamente, cooperar significa actuar conjuntamente con otros y otras para conseguir un mismo fin, siempre que se den las siguientes características:

- que la organización del trabajo se realice en pequeños equipos.
- que la consecución de los objetivos individuales esté directamente relacionada con la consecución de las metas en grupo.
- que la obtención de las compensaciones y/o evaluación se realicen según los resultados del trabajo en equipo.

El trabajo cooperativo favorece que todos los participantes puedan sentirse incluidos en el grupo, ya que cada uno de ellos puede realizar aportaciones de diferente índole, no solamente a nivel físico, sino cognitivo, afectivo y de relación. El currículum de Educación Física de Secundaria de las Illes Balears hace referencia, en el apartado de orientaciones metodológicas a este tipo de trabajo, exponiendo: «Mediante el trabajo cooperativo se pueden plantear metas colectivas que necesitarán la reflexión colectiva del grupo y la ayuda mutua, se puede fomentar la distribución de tareas, funciones y responsabilidades y crear un clima de aceptación y de cooperación que favorezca las relaciones sociales y contribuya al desarrollo de valores sociales y ciudadanía». Así pues, no debe ser tan solo un contenido más, sino que debería contemplarse como un telón de fondo del acto educativo.

Como exponen Fernández-Río y Velázquez (2005), en cualquier desafío físico cooperativo podemos encontrar tres componentes esenciales que se interrelacionan: conceptual, motriz y afectivo relacional.

Determinados autores diferencian los desafíos físicos cooperativos atendiendo a distintos aspectos. De esta manera, Fernández-Río y Velázquez (2005) distinguen desafíos en pequeño grupo (entre 5 y 10 personas) y en gran grupo (participa toda la clase).

Fernández-Río (2003), hace una distinción entre desafíos de aventura (el alumnado percibe un cierto riesgo subjetivo, que le sirve de motivación) y desafíos de creatividad (el elemento motivador es resolver un determinado problema que se le plantea).

Velázquez (2003), distingue también entre desafíos de entrenamiento (hay más de una solución para resolver el desafío) y desafíos reales (o se resuelve el problema planteado o no se resuelve).

Dentro del área de Educación Física tenemos diferentes posibilidades para abordar el aprendizaje cooperativo. Existen materiales que de por sí, favorecen este tipo de trabajo, como puede ser el uso del paracaídas; así como también los desafíos físicos cooperativos que, como expone Velázquez (2003), se pueden definir como actividades físicas cooperativas de objetivo cuantificable, planteadas en forma de reto colectivo, donde el grupo debe resolver un determinado problema de solución múltiple, adaptando sus acciones a las características individuales de todos y cada uno de los participantes.

4.1.1. Ejemplo de sesión (1 hora y 30 minutos aprox.)

Objetivos específicos:

- Cooperar con los compañeros/as para resolver diferentes retos cooperativos, en pequeño y gran grupo.
- Experimentar diferentes habilidades motrices para superar los retos cooperativos planteados: desplazamientos, saltos y orientación.

Material:

- Hojas de papel, lápices, colchoneta o quitamiedos, picas, conos, cuerdas, bancos suecos, dos bases con ruedas, aros, pedales, antifaces o pañuelos, pelotas de tenis, pelotas variadas, material para disfrazar, aparato de música y cd.

Organización:

- Pequeño y gran grupo.

Metodología:

- Se trabajará a partir del descubrimiento guiado del propio alumnado. Será fundamental transmitir, tanto verbalmente como por escrito, las pautas fundamentales que deben seguir los grupos de trabajo, entre las cuales destacamos:
 1. El objetivo es de todo el grupo, no individual.
 2. Las decisiones se toman por mayoría del grupo y todos los componentes deben opinar.
 3. Ayudar a los compañeros/as en lugar de criticarlos.
 4. Todas las personas del grupo deben superar el reto por igual. El éxito o no depende de todos los componentes.
 5. Se alternarán actividades en pequeño grupo (grupos de 6-7 personas) y en gran grupo (toda la clase)

Actividades:

Activación

- «El arquitecto» (10 minutos): todo el grupo clase tendrá que construir con sus cuerpos una palabra en el suelo, que pensará uno de sus compañeros/as que realizará la función de arquitecto, organizando al grupo. Una vez elaborada la palabra el profesor intentará adivinarla y, si lo consigue, el reto estará superado. Variante: ídem a la actividad anterior, pero en lugar de colocar los cuerpos en el suelo se colocarán verticalmente.
- «Dibujo cooperativo» (10 minutos): se realizarán 5 grupos de 4-5 personas y se tendrán que colocar en filas. En un extremo de la pista se colocará una hoja y un lápiz para cada equipo. A la señal del profesor y después de haber dicho un tema (por ejemplo: el reciclaje) saldrán los primeros de cada grupo desplazándose realizando saltos a pies juntos. Al llegar al papel se pondrán a dibujar el tema hasta que el profesor indique: tiempo (10 segundos); seguidamente, volverán al punto de salida y saldrá el siguiente compañero/a. Así sucesivamente hasta que todos los componentes del equipo hayan salido en dos ocasiones. Para finalizar, un representante del grupo comentará el dibujo creado al resto de participantes. *Variante: se irá variando el tema a dibujar, así como también la manera en como desplazarse. Otra variante interesante podría ser que, en lugar de realizar un dibujo, se tenga que disfrazar a un compañero/a entre todos los componentes del equipo.*

Parte Principal

- Se realizarán un total de 4 estaciones (retos cooperativos) en grupos de 6-7 personas. Cada equipo empezará por un reto y cada 10 minutos habrá un cambio de estación, en el sentido de las agujas del reloj. Así sucesivamente, hasta que todos los grupos hayan pasado por todos los retos. Las estaciones serán las siguientes:
 1. «Pasar el muro» (10 minutos): el grupo tendrá que pasar de un lado al otro del muro, que será una cuerda colocada a una altura aproximada de 1,70 cm. seguida de una colchoneta o quitamiedos para amortiguar la caída (en función de las características de cada grupo-clase). Todos los componentes tendrán que ayudarse para pasar y, una vez al otro lado, no se podrá volver al punto de

partida, sino que se deberá colaborar para pasar a otros compañeros/as desde el otro lado del muro. El reto se superará cuando todos los componentes hayan pasado la cuerda. *Variante: se puede variar la altura de la cuerda para aumentar la dificultad del reto.*

2. «Desplazamientos cooperativos» (10 minutos): se colocará un banco sueco, dos bases con ruedas, picas, un aro, unos pedales, una pelota y una cuerda. Los componentes del grupo tendrán que desplazarse de un extremo a otro de la pista, utilizando este material, unidos por alguna parte del cuerpo u objeto y sin que ningún miembro pueda contactar con los pies en el suelo. El reto se superará si el equipo consigue llegar al otro extremo de la pista, sin tocar con los pies en el suelo y usando el material indicado. *Variante: se puede ir variando el material disponible para desplazarse, así como también el dar consignas en el desplazamiento, por ejemplo: tenéis que transportar tres pelotas.*

3. «Lanzamientos fantásticos» (10 minutos): el grupo tendrá que seguir el siguiente procedimiento de lanzamientos con pelotas de tenis. Para comenzar, cada alumno, individualmente, practicará tres formas diferentes y originales de lanzar la pelota y recogerla, sin que caiga al suelo. De todo el grupo se elegirán dos formas y todos los componentes deberán aprender a realizarlas. Seguidamente, se realizará el mismo procedimiento por parejas, a continuación en grupos de tres y finalmente todo el grupo junto. Se superará el reto cuando todo el equipo haya aprendido a realizar las distintas formas de lanzamiento. *Variante: se puede ir aumentando la dificultad del juego, lanzando más de una pelota de tenis a la vez, tanto al practicar individualmente como en grupo.*

4. «El acantilado» (10 minutos): el grupo se dividirá en parejas. Un componente de la misma se tapaná los ojos con un antifaz o pañuelo y deberá superar un recorrido marcado por conos, sin tocarlos, con las indicaciones verbales que le vaya realizando su compañero/a. Una vez realizado el recorrido se invertirán los roles de los participantes. *Variante: se puede realizar la misma actividad pero que la pareja tenga que ir a caballito para hacer el recorrido (el caballito lleva los ojos tapados), así como también que las indicaciones sean no verbales (táctiles).*

- «Equilibrios cooperativos» (10 minutos): se ubicará todo el grupo sobre bancos suecos. Una vez que todos estén sobre el banco, el profesor propondrá diferentes formas de ordenarse, como pueden ser: por edad, número de zapato, altura... El reto se superará si consiguen colocarse correctamente sin que ningún participante caiga del banco.

Vuelta a la calma

- «Pelotas cooperativas» (10 minutos): todos los participantes del grupo-clase se colocarán en círculo, con una pelota, de diferentes tamaños, por persona. Cada alumno/a deberá apoyarse en el compañero/a de delante y aguantar la pelota con el pecho, mientras se irán desplazando hacia delante, hacia atrás, levantando las manos y siguiendo el ritmo de una música. El reto se superará si consiguen desplazarse sin que las pelotas se caigan. *Variante: continuando en círculo, pasar la pelota al compañero de la derecha, izquierda o arriba, a la señal del profesor, intentando que no caiga ninguna pelota.*

- «Masaje cooperativo» (10 minutos): situados en círculo y de pie, todos los componentes del grupo-clase se irán dando un masaje; cada uno a la persona que tendrá delante, empezando por la cabeza, el cuello, las cervicales, la espalda. Seguidamente, daremos medio giro y cambiaremos de persona que recibe el masaje. A continuación, el alumnado se sentará y proporcionará el masaje por las piernas, izquierda y derecha. Para finalizar, todos los participantes se tumbarán cerrando los ojos y se darán las manos, con las cuales se irán despidiendo, sin usar la comunicación verbal.

La evaluación de esta sesión se centrará en observar las relaciones de cooperación entre el alumnado, así como otros aspectos: la capacidad de ayuda de los participantes y el respeto mostrado a lo largo de las actividades.

4.2. La sensibilización

Al hablar de sensibilización nos referimos a la reflexión y a la toma de consciencia sobre diferentes temáticas, como pueden ser: el consumo sostenible, el respeto hacia la naturaleza, la igualdad de género... y entre las que también podemos encontrar la discapacidad.

La mejor manera de que una persona pueda comprender como se siente otra, qué necesidades tiene, qué potencialidades tiene, en definitiva, tener empatía hacia ella, es vivir la misma experiencia.

4.2.1. Ejemplo de sesión (1 hora y 30 minutos aprox.)

Objetivos específicos:

- Vivenciar desplazamientos con los ojos tapados, con la ayuda de un compañero guía, trabajando la orientación, la marcha, carrera, saltos y giros.
- Practicar diferentes juegos, en los que habrá compañeros que llevarán los ojos tapados.
- Reflexionar sobre las sensaciones que cada persona ha tenido al llevar los ojos tapados, así como también al realizar la función de guía.

Material:

- Pañuelos para tapar los ojos y cuerdas.

Actividades:

Activación

- «Reconocimiento del espacio» (20 minutos): por parejas, un alumno con los ojos tapados y otro con la función de guía, tendrán que desplazarse por diferentes zonas del polideportivo: pista, escaleras, vestuarios, rampas, etc. con la intención de que se vayan familiarizando con el espacio y reflexionen, a posteriori, sobre las barreras arquitectónicas que se van encontrando. A continuación se realizará un cambio de roles.

Parte principal

- «Experimentación de habilidades con los ojos tapados» (20 minutos): Se realizará una progresión en la cual, por parejas, los alumnos irán pasando por diferentes situaciones con los ojos tapados: andar cogidos de la mano con el guía, progresar en la velocidad hasta la carrera, disminuir el contacto entre el guía y la persona con los ojos tapados de manera progresiva, introducir giros, saltos y desorientaciones.

Seguidamente se realizará un cambio de rol.

- «La cadena por parejas» (15 minutos): el grupo se dividirá por parejas y realizarán el juego de la cadena, llevando uno de los componentes los ojos tapados. Comenzarán pillando dos alumnos y, a medida que ellos vayan cogiendo a compañeros, se irán sumando a la cadena, hasta que todas las parejas estén pilladas. En los extremos siempre se colocaran las personas guía. Cuando finalice la actividad, se realizará, otra vez, con cambio de roles en el equipo.
- «Dando palmadas» (20 minutos): cada componente se desplazará por un espacio delimitado por cuerdas (para notar donde finaliza el mismo), con los ojos cerrados. Todas las personas deben desplazarse por el espacio y, cada vez que se encuentren con alguien, darán una palmada y continuarán con el desplazamiento. El profesor, antes de comenzar, habrá asignado a un alumno/a la misión de mensajero (sin que el grupo sepa quién es) y, en su caso, en lugar de dar una palmada, dará dos, lo que querrá decir que le ha encontrado y la persona deberá salir de la zona y ayudar a controlar al grupo y, a la vez, observar que sucede en los desplazamientos de los compañeros (son más rápidos, lentos, hay miedo, etc.). Cuando el mensajero pique dos veces, la persona que salga fuera podrá dar un grito, con la intención de que las personas que lleven los ojos cerrados puedan deducir si el mensajero está cerca de ellos y poder escapar. *Variante: se puede realizar de rodillas (más seguridad) y andando.*

Vuelta a la calma

- «Reflexión» (15 minutos): en círculo, se comentaran las sensaciones que han tenido a lo largo de la sesión, tanto en la misión como guía, como persona con los ojos tapados.

Referencias bibliográficas

- CASTANYER, M. y CAMERINO, O. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria* (4ª ed.). Barcelona: Inde.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2003). Desafíos físicos cooperativos: historia y posibilidades didácticas. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: La Peonza.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. y VELÁZQUEZ, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.
- LÓPEZ, A. y GONZÁLEZ, V. (2002). «La calidad de la clase de educación física. Una guía de observación cualitativa para su evaluación». *Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 48 (8), 1-4. Documento electrónico consultado en: <http://www.efdeportes.com/efd48/calidad.htm>
- LÓPEZ, A. y MORENO, J. A. (2000). «Integralidad, variabilidad y diversidad en Educación Física». *Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 19 (5), 1-4. Documento electrónico consultado en: <http://www.efdeportes.com/efd19/integr.htm>
- MATÉ, M. (1996). «Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad». *Aula de Innovación Educativa*, 51, 51-56.
- PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- VELÁZQUEZ, C. (2003). Desafíos físicos cooperativos. En *Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas*. Valladolid: La Peonza.

VELÁZQUEZ, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Méjico: Secretaría de Educación Pública.

WEB EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS: <http://www.weib.caib.es> (20, mayo, 2009).

Normes de publicació

1. Els autors han d'enviar l'original en format normalitzat DIN A4, juntament amb una còpia en suport informàtic, si és possible, per a ordinadors Macintosh d'Apple.

2. Tots els originals han d'anar mecanografiats per una sola cara i a doble espai.

3. El nom de l'autor (o deis autors) s'ha d'introduir entre el títol i el text. Al darrera del nom caldrà fer una cridada amb asterisc (*) a peu de pàgina a on s'ha d'introduir un correu electrònic de contacte. Davall el nom de l'autor hi ha d'anar ell lloc de treball.

4. El títol de l'article ha de figurar en català o castellà i en anglès.

5. Abans d'iniciar el text de l'article se n'ha d'introduir un resum en anglès (*summary*) i en català si l'article es publica en castellà, o en castellà si l'article es publica en català. Cada un d'aquests resums no pot superar les 15 línies. A continuació i sota el nom de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave» s'han d'introduir fins a un màxim de cinc descriptors referits a l'article.

6. Les taules, els gràfics o els quadres han d'anar acompanyats del corresponent títol o llegenda numerats correlativament. S'han d'enviar fora de text, en fulls a part, si bé al text s'ha d'indicar el lloc on s'han d'inserir.

7. L'extensió dels articles no pot sobrepassar les 20 pàgines. En tot cas s'ha d'adaptar a la normativa que específicament es pot donar per a algun número en concret.

8. Les citacions textuais han d'anar entre cometes. Al final d'aquestes i entre parèntesis han de figurar el cognom de l'autor, la inicial del seu nom, l'any de la publicació i la pàgina o les pàgines a la qual o a les quals pertany el text. Per exemple: (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30).

Si s'hi inclouen diversos treballs d'un mateix autor, publicats el mateix any, darrere l'any s'han d'escriure les lletres a, b, c, etc.: (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Les notes de comentaris al text o d'ampliació del mateix text han de figurar a peu de pàgina, numerades correlativament.

10. La bibliografia citada tal com ja s'ha descrit, bé al text o a les notes, ha de figurar per ordre alfabètic al final del treball tot adaptant-se als models següents:

a) Llibres: MORIN, E. (1992). *El método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistes: GATES, B. (1990). «Religion, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, núm. 3, pàg. 147-158.

c) Capítols de llibres: WHITE, J.; WHITE, P. (1987). «Teachers as political activists», a HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press. Londres, pàg. 171-182.

Aleshores els cognoms i la inicial dels autors citats al text han d'anar en minúscula i sols a la bibliografia final en majúscula.

11. Els articles de caire històric han d'anar citats de forma clàssica.

12. Cal acompanyar l'article amb un breu *curriculum vitae* de un màxim de 10 ratlles.

Normas de publicación

1. Los autores han de remitir su original en formato normalizado DIN A4 junto con una copia en soporte informático, a ser posible para ordenadores Macintosh de Apple,

2. Los originales irán mecanografiados por una sola cara y a doble espacio.

3. El nombre del autor (o de los autores) se debe introducir entre el título del artículo y el texto del resumen. Tras el nombre ha de haber una llamada con asterisco (*), que a pie de página debe indicar un correo electrónico de contacto. Además, bajo el nombre del autor irá el del lugar donde trabaja.

4. El título del artículo, además de la lengua en el que esté escrito, deberá también figurar en inglés.

5. Antes de iniciar el texto del artículo se ha de introducir un resumen en inglés (Summary) así como otro en catalán si el artículo está escrito en castellano, y en esta última lengua si el artículo está escrito en catalán. Estos resúmenes no pueden superar las 15 líneas cada uno de ellos. A continuación y bajo la denominación de «Key Words», «Paraules clau» o «Palabras clave», se introducirán hasta un máximo de cinco descriptores referidos al artículo.

6. Las tablas, gráficos o cuadros han de ir acompañados de su correspondiente título o leyenda numerados correlativamente. Se han de aportar fuera del texto, en hojas aparte, si bien en el texto del artículo se debe indicar el lugar en donde deban ser insertados.

7. La extensión de los artículos no superará las 20 páginas. En todo caso se adaptarán a la normativa específica que se pueda dar para algún número concreto de la revista.

8. Las citas textuales deben ir entrecomilladas. Al final de estas y entre paréntesis ha de figurar el apellido del autor, la inicial de su nombre, el año de publicación del texto citado y el número de la página que se cita, siguiendo para los signos de puntuación el siguiente modelo (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 i 30). Si se incluyen diversos trabajos de un mismo autor publicados el mismo años, tras el año, se incluirán las letras a, b, c, etc. (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. Las notas de comentarios al texto o de ampliación del mismo texto han de figurar a pie de página numeradas correlativamente.

10. La bibliografía citada bien en el texto o bien en las notas a pie de página, figurarán por orden alfabético al final del artículo siguiendo los modelos siguientes:

a) Libros: MORIN, E. (1992): *El Método*, Cátedra, Madrid.

b) Revistas: GATES, B. (1990): «Religión, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, nº 3, pág. 147-158.

c) Capítulos de libros: WHITE, J.; WHITE,P. (1987): «Teachers as political activists», en HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press, Londres, pág. 171-182.

Por tanto los apellidos de los autores citados en el texto irán en minúscula y sólo en la bibliografía final irán en mayúscula.

11. Los artículos de carácter histórico han de ir citados de forma clásica es decir sólo con notas a pie de página.

12. Al final de artículo se incluirá un *currículum vitae* del autor de un máximo de 10 renglones.

Regulations for Publication

1. Authors will have to send their original copy in standardized A4 format along with a copy in computer software, if possible for Macintosh Apple computers.

2. The original must be typed on only one side and double-spaced.

3. The name of the author (or authors) should be placed between the title of the article and the text of the summary. After the name there should be an asterisk (*), drawing attention to an electronic mail of contact at the foot of the page. In addition, the place where the author works should go under his/her name.

4. The title of the article, besides being in the language in which the article is written, will also have to appear in English.

5. Before initiating the text of the article, a summary in English must be included, as well as another one in Catalan if the article is written in Spanish, and in the latter if the article is written in Catalan. These summaries cannot exceed 15 lines each. Next and under the heading of «Key Words», a maximum of five descriptive words referring to the article should be listed.

6. The tables, graphs or pictures will have to be accompanied by their corresponding title or legend, numbered in an orderly way. They are to be added on separate pages outside the text, although within the text of the article the place where they must be inserted should be indicated.

7. The length of the articles must not go over 20 pages. In any case they will have to adapt to the specific regulations that may be given by a specific issue of the magazine.

8. The textual citations must be put in quotation marks. At the end of these and between parentheses there must appear the surname of the author, the initial of his first name, the year of publication of the aforementioned text and the number of the page that is cited, using the following as a model for punctuation marks: (Orte, C. 1997, 15), (Sureda, B. 1998, 29 and 30). If various works of the same author are included, and published the same year, then after the year there should be included the letters a, b, c, etc. (Orte, C. 1999a, 1999b, 1999c).

9. The notes with commentaries on the text or that are extensions of the text have to appear in numerical order at the bottom of the page as footnotes.

10. The bibliography mentioned either in the text or in the footnotes should appear in alphabetical order at the end of the article, using the following as models: a) Books: MORIN, E. (1992): *El Método*, Cátedra, Madrid. b) Magazines: GATES, B. (1990): «Religion, morality and education constitutionally incongruent?», *Journal of Moral Education*, vol. 19, n° 3, p. 147-158. c) Chapters of books: WHITE, J.; WHITE, P. (1987): «Teachers as political activists», in HARTNETT, A.; NAISH, M. (eds.): *Education and society today*, Palmer press, London, p. 171-182.

Thus the last names of the authors mentioned in the text will be written in small letters and only in the final bibliography will they be written in capital letters.

11. The articles of historical character will have to be cited in the classical way, that is to say, only in footnotes.

12. At the end of the article the author will include a *curriculum vitae* of a maximum of 10 lines.



Universitat de les Illes Balears