



MAYURQA

de filosofia
i de ciències
de la educació

19

Facultat de Filosofia i Lletres
Universitat de Palma de Mallorca

MAYURQA

19

MAYURQA

19



UNIVERSITAT DE PALMA DE MALLORCA

FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES

Gener - Desembre

1979 - 1980

MAYURQA 19

"DE FILOSOFIA I DE CIENCIES DE L'EDUCACIÓ"

LA PRESENT OBRA VA SER REALITZADA PEL DIRECTOR

Dr. A.J. COLOM

© AMENGUAL, Gabriel
BORNAS i AGUSTI, Xavier
COLOM, A.J.
FERNANDEZ, Ma. Carmen
GARCIA CARRASCO, Joaquín
JANER MANILA, Gabriel
MARCH i CERDA, Marti Xavier
MUNTANER, J.J.
NUÑO MARIJUAN, Victorino
PASTOR HOMS, M. Inmaculada
PUJOL SANSÓ, Tomàs
RIGO CARRATALA, Eduardo
SABIOTE NAVARRO, Diego
SASTRE MORRO, Antonio
SECALL de FERMENTINO, M. Victoria
SUREDA GARCIA, Bernat
SUREDA, Jaume

PELS SEUS ARTICLES INSERTATS en L'OBRA

TOTS ELS DRETS RESERVATS

PORTADA D'ULISES DAMUNT UN QUADRE DE WINSLOW HONER
TITULAT "Smop the Whip" (1872)

EDICIÓ A CARREC DEL SERVEI DE PUBLICACIONS
FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES
UNIVERSITAT DE PALMA DE MALLORCA
C/ Gregorio Marañón s/n
Apart. 598

Printed in Spain. Impreso en España

ISSN

ISBN

Dep. Legal

DE FILOSOFIA I DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓ

Index

ESTUDIS

Pedagogia

Introducción a las Ciencias de la Educación: Anatomía de una disciplina y su papel en la Educogenía Universitaria .

Joaquín García Carrasco 13

Filosofia de l'anàlisi experimental del comportament: Una nota sobre l'objectivitat.

Xavier Bornàs i Agustí 27

La Pedagogía Comparada y el enfoque sistémico de la Educación.

A.J. Colom 41

Cultura popular i ecologia del llenguatge.

Gabriel Janer Manila 51

Anàlisi i problemàtica de la sociologia de l'educació a Espanya.

Martí X. March i Cerdà 57

Aspectos prácticos de la educación psicomotriz.

J.J. Muntaner 69

Rasgos caracteriológicos de la aceptabilidad social en la adolescencia.

Victorino Nuño Marijuan 77

Notes per una estructura ideològica de l'educació a la postguerra.

M. Inmaculada Pastor Homs 93

Técnica de "Aprendizaje Total" para la reeducación de determinadas rotaciones en la lectura y escritura.

Eduardo Rigo Carratalá 113

Models humans i models educatius a la il.lustració mallorquina.

Bernat Sureda García 119

El anuncio propagandístico como medio educativo: Modelo de algoritmización.

Jaume Sureda 135

Psicologia

Elementos para el diagnóstico psicológico de la enuresis. Tomás Pujol Sansó	149
Actitudes sociales del mallorquín. Antonio Sastre Morro	161
Procesos de pensamiento en el hombre y la máquina: Analogías, diferencias y posibilidades. M. Victoria Secall de Fermentino	173

Filosofia

Una nova exposició de la filosofia de Hegel. Gabriel Amengual	187
Erich Fromm y su reinterpretación del humanismo. Diego Sabiote	207

NOTES I DOCUMENTS

Autonomía y Educación. Un enfoque territorial. A.J. Colom	225
Causas de los fracasos escolares según la opinión de los profesores. M. Carmen Fernández	241
El arte Románico como lenguaje didáctico. Martí X. March; Bernat Sureda; Jaume Sureda	255

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia. Eduardo Rigó Carratalá	275
Recensió. Diego Sabiote	277
Informació de Revistes. Tomás Pujol Sansó	281

ESTUDIS

PEDAGOGIA

INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: ANATOMÍA DE UNA DISCIPLINA Y SU PAPEL EN LA EDUCOGENÍA UNIVERSITARIA

Joaquín García Carrasco

1. EL TERMINO "INTRODUCCION".

a) Sentido Locativo.

La palabra *introducir* se usa en castellano a partir del siglo XVI. En su forma más antigua datada, "introducir" indica la acción de conducir a alguna parte, con sentido claramente espacial. El texto más antiguo conocido es el Poema de Mio Cid. Tal es el sentido más directo de la voz latina "Adducere": "intra aliquen locum aduce". Así se decía "introduzir" a uno en palacio ¹.

Siguiendo esta línea de significados, y por transposición, se aplica igualmente a la acción o efecto de introducir o introducirse (s. XV–XX), como expresa claramente Fernández Moratín (Obras I, 1): "*las costumbres nuevas se introduzen empeçandolas a usar*", sentido éste que recuerda el de otra voz, "importación". "Modum vel morem inchoare, incipiere, introducir". (Diccionario de Autoridades).

De ambos sentidos termina por adquirir el significado de Preparación o disposición o lo que es propio para llegar al fin propuesto (s. XVI–XX), como queda documentado en Guevara, "*El arte de marear*" (1539, Introducción).

Simultáneamente, existe un derivado de la misma raíz latina "introito" con el sentido

(1) COROMINAS J.: *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, ad. v. *Introducción y voz Aducir*, T. I. Ed. Gredos, Madrid, p. 43

de exordio, principio y preámbulo de una obra literaria, o “*la entrada que se hace en la presentación o comedia, que por otro término se llama prólogo*”.² En este último sentido, adquiere una misión propedeútica o de iniciación, insertándose en lo que más tarde llamaremos el “género iniciación” o de las *Eisagogés*.

Dentro de los ámbitos de significados que acabamos de describir se producen una serie de ideas afines que complementan la intencionalidad del término. Nos referimos a los siguientes: “precursores”, “predefinición”, “presagio”, “pronóstico”, “anuncio”, “prólogo” y “proemio”, “empezar”, “apertura”, “recepción”. Con todos ellos indicamos la función de introducir, que no es la de meramente colocar (sentido primitivo) sino la de “insertar”, intentando expresar que ha de producirse, y de hecho se produce, una locomoción a partir de la cual, algo perteneciente a un conjunto, pasa a pertenecer a otro, adquiere nuevas connotaciones, se convierte en sujeto de nuevos predicados: implica transformación; de ahí las expresiones “implantación”, “información”, “impregnación”³.

b) Sentido Didascálico.

En este sentido se expresa la “Historia S. Apollinaris Martyris”, cuando asimila “introducere” a “insinuare”, adquiriendo claramente una función didascálica o de introducción (*instituers, edocere y commonefacere*). “Cum vero per multos dies semocinaretur Judaeis, Introducebat eis de nomine Iesu, quod verus Dei esser filius...”.

En castellano, en el s. XIX, se usa claramente con esta acepción; “*Preparación, nociones preliminares, o lo que es propio para entrar en el estudio de una ciencia o arte...*”.⁴

No menos antiguo es este sentido “didascálico” que acabamos de presentar. En la “Gesta de Ludovico PII” (c. 7, t. 6) (Collec. Histor. Franc.), se dice: “*Tant com il (Louis) demora avec lui (Charlemagne) l’ensegna de ce que il sentoit que il n’estoit pas suffisamment entroduiz, c’est á savoir comment il devoit vivre et régner*”.⁵

En la misma forma se expresaba en 1732 el *Diccionario de Autoridades* cuando atribuye al “introducirse retórico”, la misión de “captar antes el ánimo y atención de los oyentes en el exordio o preludio de la oración o escrito: “*In audientium animum introduci, insinuari*”.⁶

- (2) COBARRUBIAS Sebastián: *Tesoro de la lengua castellana o española*, (según impresión de 1611), con adiciones de Benito Remigio Noydes publicadas en 1674. Ed. de Martín de Riquer, Barcelona 1943, p. 140
- (3) BENOT E.: *Diccionario de ideas afines y elementos de tecnología*. Ed. Anaconda, Buenos Aires 1940, ad.v. *Introducción*.
- (4) *Diccionario popular universal de la lengua española*, dr. por Dr. Luis P. de Ramón. Barcelona 1898, T. IV, ad. v. *Introducción*.
- (5) Du Cange.: *Glosarium Mediae et infimae latinitatis*, ad. v. *Introducere*, Akademische Druck-U. Verlagsanstalt, Graz-Austria, T.IV.
- (6) *Diccionario de Autoridades. Real Academia española, (1732)*. Ed. Facsimil. Ed. Gredos, Madrid 1976.

2 . LA INTRODUCCION COMO GENERO EN LA PRODUCCION CIENTIFICA.

Recogiendo lo que hemos llamado aspecto "didáscalico" contenido en el término introducción, se produjo desde la antigüedad todo un género de producción literaria en los campos intelectuales más variados. De él son herencia las actuales "Introducciones" que califica la *Enciclopedia Universal Ilustrada* como toda una "metodología didáctica": "Metodológicamente: En la didáctica contemporánea la introducción es un desarrollo mayor que el prefacio puesto a una cuestión científica, literaria o histórica. Son frecuentes en la época contemporánea las introducciones que comprenden una visión a la vez histórica y sistemática de una disciplina o conjunto de disciplinas científicas".⁷

La preocupación por una metodología de las ciencias en general responde a una larga evolución, que tiene su origen y florecimiento en la época alejandrina con una marcada tendencia a dar una visión introductoria a cada ciencia en particular. Esta orientación metodológica es desconocida en épocas anteriores del pensamiento griego, si se prescinde de los breves prólogos temáticos, como ocurre ya en los primeros versos de la Iliada y de la Odisea, y, de un modo más evolucionado, en la tragedia griega.

Este origen poético, o del campo de la lírica, del género introductorial, deja su huella en la literatura española cuando las "Loas" introducían todo comienzo teatral. Así, Antonio de Solís (1657) habla de "introducción o Loa" a la que funciona como pórtico a su gran comedia "*Triunfos de amor y fortuna*".

El término "Eisagogé" lo encontramos ya en Platón para significar introducción o importación de objetos materiales, concretamente de técnicas específicas como es la agricultura, metales, etc. (Leyes 847 d.). En este mismo sentido usa el término Aristóteles al referirse a elementos retóricos (Rht. 1, 4, 11). También es Platón quien da significación jurídica al término vocablo, al considerar como *eisagogé* la presentación de una instancia judicial (Leyes 855 d., 871, c) significado jurídico que comparte también Isócrates (47, 32).

La orientación escolar y metodológica, para la presentación de las diversas ciencias, y aún de las obras literarias, según ya hemos indicado, fue producto típico de la época alejandrina, extraordinariamente preocupada por la educación y por la oferta del acervo intelectual a la lectura y a las escuelas. Estas "eisagogé" consisten en aclaraciones temáticas de contenidos y de vocabulario científico: "*Est paeterea eisagogé, Scriptio qua prima artis alicujus elementa tradimus, et ada eadem lectores velut introducimus, id est ad eius cognitionem*".⁸ O como dice Gellius: "*Quum in disciplinas dialecticas induce atque imbui vellemus, necessum fuit addere atque cognoscere quas vocant Dialectici eisagogas*" (N.A. 16, 8.1.). Queda clara en la cita la intencionalidad propedeútica. Antes de presentar la sistemática de una rama del saber hay que iniciar en los elementos propedeúticos mediante introducciones. Por otra parte deja el testimonio histórico de su existencia.

En correspondencia, a los libros y tratados que tenían esta función se les llama *eisagógicos*, es decir, con el nombre específico de "introducciones": "*liber aliquis s. tractatus*

(7) *Enciclopedia Universal Ilustrada*. Espasa Calpe, T. 28, ad. v. *Introducción*.

(8) Henrico Stephano: *Thesaurus Graecae linguae*, T. IV, ad. v. *eisagogé*.

dicitur eisagógicos, que aliqui adhuc rudes ad aliquam disciplinam velut introducuntur".⁹ Los alumnos de esta "disciplina" de "introducción" son los eisagogicci o "Intipientes, Tirones,... adhuc in prima disciplina constituti".

Como tratado elemental de una ciencia se encuentra documentado el vocablo y su disposición estructural de temas, en Plutarco (2, 43 ss.), refiriéndose a una obra del filósofo Crisipo. Una verdadera introducción a la enseñanza de una materia tenemos ya en Filón, llamado "el Mechanicus" (Belopoeica 56, 12, Ed. de H. Diels—E. Shramm, Abhandlungen der Berliner Akademie, 1919, Nr. 12). En este mismo sentido, como introducción a una ciencia o materia, hace Dionisio de Halicarnaso una obra sobre *Censura de los antiguos escritores* (11), con una Carta de Ammeo (2, 1) (Ed. H. Usener—L. Radermacher, Leipzig, 1899-1904). Lo mismo hace Arriano en *Epicteti Dissertationes* (I, 29, 23) Ed. de H. Schenkl, Leipzig, 1894).

El motivo de aparición de las introducciones se debe al hecho de haber concluido una época de esplendor creativo que caracterizó los siglos V y IV a. de C. La lejanía temporal de los grandes autores, el cambio de intereses e incluso la modificación progresiva del vocabulario, convertía las cuestiones tratadas por los clásicos en problemas más o menos difíciles. La sistematización del pensamiento obligaba a planteamientos introductorios que situaban al principiante frente a la problemática general de las cuestiones tratadas. En términos modernos, estas introducciones planteaban lo que se llama el "paradigma" del autor en cuestión o de la ciencia por él cultivada. Por otra parte estos libros introductorios respondían a la necesidad de manuales escolares para uso institucional dada la expansión de la institución docente por todo el ámbito griego y entre los pueblos por el mundo helénico influenciados.

Dos géneros literarios vieron la luz para satisfacer ambas necesidades: el comentario y las introducciones. Las segundas parecen surgir de la proliferación de los primeros. A la dificultad de la obra ingente del autor clásico, se añade la dificultad derivada de los muchos comentaristas; los cuales, en ocasiones, no meramente parafrasean sino que amplían y desarrollan el pensamiento de los maestros. El crecimiento cuantitativo de la información y las ramificaciones conceptuales, empiezan a plantear la necesidad didáctica, para poder diseminar el conocimiento, de construir textos que inicien en la panorámica del saber hasta ese momento adquirido en un campo determinado; pero bajo la custodia y dirección del pensamiento de algún maestro clásico. El cual texto introductorio funciona como el testimonio escrito de hasta dónde se puede afirmar que ha llegado una ciencia en un momento dado.

Testimonios de comentarios tenemos muchos. Solamente con respecto a Aristóteles y en concreto para el libro de las *Categorías*, tenemos innumerables: los de Alejandro de Aigai, Andrónico de Rodas, Eudoro de Alejandría, Aspasio de Afrodiasias. Pero de igual manera existen comentarios a los *Tópicos*, a los *Primeros analíticos*, etc.

Introducciones famosas, aparte de las anteriormente aludidas a título indicativo, y que se pueden considerar como la fuente de la que bebieron estudiosos de los más diversos campos del saber, hubo muchas. Citemos entre las más famosas la *Porphyrion Eisagogé*, la cual fue durante mucho tiempo paradigma de introducciones (versiones latinas hicie-

(9) Id. id.

ron Mario Victorino y luego Boecio). No solamente fueron obras para principiantes, en el sentido de elementales, y en las que sus autores no comprometieran su condición de estudiosos de la misma. En ésta de Porfirio se planteó por primera vez la famosa cuestión de los universales. Algo parecido ocurre con otra obra, la cual no suele considerarse eisagógica, pero que tiene todos los visos de serlo. Nos referimos al "De Magistro", agustiniano, en la cual y no siendo más que "un breve diálogo con Adeodato", de ahí que la calificamos de eisagógica, por ser iniciática e introductoria, es cuando S. Agustín plantea por primera vez, en forma explícita el problema de la reminiscencia.

Es el propio Porfirio el que nos indica la tecnología y los objetivos de este género literario:

*"Como sea necesario, Crisacro, para aprender la doctrina de las Categorías, dada a conocer por Aristóteles, saber qué son el género, la diferencia, la especie, el propio y el accidente y, como este conocimiento no sea menos necesario para dar definiciones y, sobre todo, para comprender bien todo lo concerniente a la división y a la demostración, teorías que son muy útiles, te haré una exposición..."*¹⁰

La intencionalidad didáctica queda patente. Pretende clarificar el pensamiento aristotélico, que por otra parte es el "Introducción" del problema de las categorías. Con ello se entiende que el autor (Aristóteles) es el tratadista, que el problema es *ejemplar* y que la forma de desarrollarlo es paradigmática. Hay que tener muy en cuenta que en ese momento la ciencia argumenta por vía de autoridad. Además de esta característica, estarían las otras de *sencillez*, *carácter dogmático*, y la "falta" aparente de originalidad.

Decimos esta última y la entrecomillamos porque, en algunas ocasiones, no es así. Ni siquiera en el caso de Porfirio. Se centra el autor no sobre los planteamientos aristotélicos (antepredicamentos y predicamentos) sino en los categoremas o predicables. No se trata, pues, de mera exposición simplificada sino de auténtica interpretación conseguida con el esfuerzo sumado de los múltiples comentaristas de Aristóteles.

Lo mismo ocurre en el campo de la medicina. Aquí el paradigma de la ciencia médica será la obra de Galeno. Incluso se le atribuye a Galeno una obra espúrea *Eisagogé dialectiké* y una segunda *Eisagogé Galeni*. Probablemente refiriéndose a la que Galeno cita entre sus libros propios *Galenós Iatrós*. Como fuente de las introducciones médicas del tiempo, que circula a todo lo largo de la Edad Media, estaría la obra *Tekné Iatriké*, luego vendrían las elaboraciones de los comentaristas y por último la labor de los "introdutores". Entre ellos estaría la famosísima de *Ioannitius* y la no menos famosa de Abu Bakr Muhammad B. Zakariya Al-Razí, *Libro de la introducción al Arte de la medicina o Isagogé*¹¹.

En la opinión de Leclere,¹² estas introducciones a la medicina, responden a la intención (s. VII) de organizar la enseñanza de esta ciencia. Organizaron escuelas y cursos y como base doctrinal eligieron 16 libros de Galeno previamente escogidos. Para adaptarlos mejor a los alumnos, los libros fueron "remaniés, abréjés, paraphrasés, accompagnés

(10) GRACIA Diego y VIDAL José Luis: *La isagogé de Ioannitius*, Rv. Asclepio T. XXVI-XXVII. Madrid 1974, p. 27 y ss.

(11) Ed. de María de la Concepción Vázquez de Benito, Eds. Universidad de Salamanca, Instituto Hispano-Arabe de cultura, 1979.

(12) LECLERC Lucien: *Historie de la Medecine Arabe*, T. I, París 1876.

de commentaires". Incluso para el orden de presentación de los libros se siguen los consejos del propio Galeno, como dando a entender que el orden a seguir no puede ser el sistemático sino el más adecuado a la comprensión de los problemas, es decir, el orden psicológico, en vez de lógico ¹³.

Acaso el mejor representante en la antigüedad de este tipo de Introducciones es la obra de Cleónides, músico que depende de Aristóxeno, discípulo de Aristóteles. En esta Introducción define Cleónides el objeto de su tratado de música y, lo que es de suma importancia, divide la obra en *siete partes* (véase Realenzyklopedie des Altertumswissenschaft, art. Kelonides, 11, 729). En el campo de la música también está la *Eisagogé mousiké* (s.IV d. C.).

A través de la escuela alejandrina, afirmada ya en tratados de escritores latinos, los Padres de la Iglesia, sobre todo los griegos del círculo alejandrino, desde el siglo III en adelante, hacen obras introductorias a exposiciones bíblicas. También debió jugar importante papel la obra de Lucrecio de *rerum natura* con sus célebres "Proemios" a cada uno de sus libros.

El monje Adriano, autor del s. V ó VI, anterior a Casiodoro, ya que éste le cita (P.L.T. LXX, col. 1122) escribió una de las introducciones más significativas de este periodo: "Introducción a las Sagradas Escrituras" (Mencionado por Focio en el Códice de su Biblioteca t. CIII, col. 45 y publicado por David Hoeschel, in 4º en Ausburgo, 1602) (Cfr. Migne P.G.T. XCVIII, col. 1273-1311).

Pietro de Ambroggi, ¹⁴ dice que la "Introducción bíblica", es "la ciencia que proporciona los conocimientos necesarios para la lectura e interpretación de la biblia". El término ciencia lo emplea, evidentemente, en el sentido de disciplina cuyas exigencias racionales cumplen con todos los requisitos y criterios del paradigma científico del momento. No que se pueda hablar de una ciencia de la "introducción", lo que convertiría el hecho de introducir en objeto de conocimiento; ni que por el hecho mismo de introducir, en el sentido didáctico, por ese mismo motivo se esté realizando una tarea científica. En cualquier caso el término ciencia lo emplea en sentido muy amplio, y en perspectiva actual, absolutamente equívoco.

Pero lo que verdaderamente importa, no es eso, sino el hecho histórico de la existencia de una disciplina con esa denominación.

Pero no solamente encontramos la disciplina o los tratados, sino que también encontramos la función. Casiodoro, cataloga "introdutores" (scripturas divinae) cuya función era la de proporcionar "normas de interpretación", como si dijéramos proporcionar los recursos intelectuales, los criterios de racionalidad, los métodos de trabajo, con los que poner en práctica el ejercicio propio del descubridor fiable de sentidos autenticados de los textos. La idea de que la introducción es la que proporciona los "útiles recursos", se mantiene en pleno siglo XIX cuando León XIII describe los objetivos y tareas de una ciencia bíblica; responsabilidad de la introducción es proporcionarlos. ¹⁵.

La obra de Casiodoro a la que hemos aludido es "De institutione divinarum litterarum",

(13) GRACIA Diego y VIDAL J.L., o.c. p. 282.

(14) AMBROGGI P.: art. *Introduzione Biblica*. Enciclopedia Cattolica, Tirenze 1951, T. VIII, col. 116.

(15) Enc. Providentissimus (18 nov. 1893).

firmada por Flavius Aurelius Cassiodorus Senator, escrita durante el pontificado del Papa Virgilio (537-555). Casiodoro añoraba que las "Escrituras no tuvieran maestros públicos" como otras materias. Acomete la labor de escribir "a la manera de un maestro", que enseña un "libro de introducción" ("introdutorios libros"), que posee la característica de ser una exposición compendiosa ("compandiosa noticia"). La segunda característica de la obra, en la opinión del mismo Casiodoro, es típica de todo el género de eisagóge que comentamos. No pretende exponer sus originales meditaciones sobre el tema sino el pensamiento de los autores clásicos ("Non propriam doctrinam"), en especial de los latinos "porque escribiendo para las gentes de Italia son estos autores los más cómodos de citar".

Siguiendo el pensamiento de Casiodoro de forma sistemática y sistemáticamente organizado, se encuentran tratados introductorios desde el siglo XVI.

Pietro de Ambroggi ¹⁶ cree poder deducir niveles de atribución de contenido al término "introducción...".

En un sentido muy amplio formarían parte de la función de introducir y del ejercicio de introducirse, todas aquellas enseñanzas o disciplinas cuyo conocimiento "ayuda", prepara, se considera imprescindible para una labor científica posterior, en el propio campo de conocimiento de la ciencia; v.g., en el caso de la biblia; filología, arqueología, historia... Presentando las exigencias metodológicas específicas; y, sobre todo, los resultados pertinentes a los que han llegado estas disciplinas y que afectan al espacio geográfico bíblico, a las lenguas bíblicas o filológicamente emparentadas... etc.

Pero existiría un sentido más estricto de la introducción que tendría como misión *perfilar inequívocamente el objeto* "biblia", determinando su naturaleza a todo nivel de consideración, tanto en cuanto ello puede condicionar los criterios de validez de los significados o interpretaciones.

En cualquiera de los sentidos, cabría tanto una introducción general (a toda la biblia) y otra especial (o a cada libro en particular).

El género introductorio se cultivó en muchos otros ámbitos. En otro campo, el danés Tyge Tycho Brahe (1546–1601) y precisamente para exponer los resultados de sus observaciones, luego primicias científicas, escribe su "astronomiae instauratae progymnasmata". También Juan Luis Vives (1492–1540) publica en Lovaina su "*Introductio ad sapientiam*" en la que condensa sus opiniones sobre filosofía moral. Tanto puede entenderse como un tratado de moral práctica como un libro, de los abundantes en aquella época, de "civilidad pueril". San Francisco de Sales (1567–1622) escribe, en primera redacción 1609, la famosa "*Introduction à la vie dévote*".

En 1751 se produce una "Introducción" revolucionaria, cuya intención y contenido tipifica toda una época, la Ilustración. Nos referimos al "Discours préliminaire" de la "*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*", cuyo autor es con toda seguridad D'Alembert. La intencionalidad es claramente la correspondiente al género "eisagóge" que ya hemos descrito: "*Ce debut est donc uniquement destiné à ceux de nos lecteurs que ne jugeront pas à propos d'aller plus loin...*". Y cuanto al contenido también cumple con los requisitos del género: "*examiner, qu'on nous permette ce terme, la généalogie et la filiation de nos connoissances, les causes que ont dû les faire*".

(16) AMBROGGI P.: art. *Introuzione biblica*. Enciclopedia Cattolica, Tienze 1951. T. VIII, col. 116.

naître, et les caracteres qui les distinguent, de remonter jusqu' à l'origine et à la génération de nos idées...”.

Probablemente han sido los siglos XVIII y XIX los que han visto mayor cantidad de introducciones y en los campos más dispares, como si con la ilustración, se generalizara el género.

En la filosofía, tenemos “*Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*”, de J.F. Herbart (1776–1841) publicada en 1813. Ya no es el comentario ni la interpretación, sino la presentación de su propia concepción de la filosofía, previa a todo planteamiento y resolución de problemas concretos.

En la física, “*Einführung in die theoretische physik*” del físico alemán Max Planck (1858–1947). Obra que empezó a publicar a partir de 1916 y que consta de cinco volúmenes. Cada uno de ellos en vez de constituir una mera introducción es un verdadero tratado de las más modernas cuestiones científicas.

“*Introducción a la Historia de la cultura en Colombia*”, de Luis López de Mesa, publicada en 1930 en Bogotá. “*Introduction a la métaphysique*” de Henry Bergson (1859–1941), publicada en 1903. “*Introductio in analysin infinitorum*” del matemático suizo Leonard Euler (1707–1783), publicada en latín en Lausana en 1748. “*Introduction à la poétique*” de Paul Valery (1871–1945), lección inicial en el Colegio de Francia. Como en todos los ejemplos anteriores, estamos ante introducciones que son auténticos planteamientos innovadores y proposición de una nueva sistemática o apertura de un campo hasta el momento inexplorado, respecto al cual el autor sienta, o lo intenta, las bases para su investigación y proceso racional. No olvidemos, en este sentido: “*Einleitung in die Geisteswissenschaften de Dilthey*” (1833–1911), publicada en 1883; “*Introduction à l'étude de la mécanique ondulatoire*” de Louis de Broglie, publicada en 1930; “*Introduction à l'étude de la Médecine expérimental*” de Claude Bernard (1813–1878), publicada en 1865; “*Introduzione allo studio del diritto pubblico universale*”, de Gian Domenico Romagnosi (1761–1835) publicada en Parma en 1805; “*An introduction to the Principles of Morals and Legislation*”, de Jeremy Bentham (1748–1832) impreso por primera vez en 1780.

Del recorrido realizado hasta el momento podemos sacar algunas conclusiones previas. –Las *eisagogés* presentan en cualquier caso un *carácter propedéutico*. Este carácter no es “absoluto” sino relativo al punto de vista en el que se sitúe el autor.

Así vimos que el introducir podía tener como referente a distintos tipos de personas: “rudes, incipientes, tirones...”. En cualquier caso la introducción se prescribe para quien “ad aliquam disciplinam velut introducuntur”. En nuestro caso la disciplina sería la Pedagogía. Ahora bien, la propedéutica no significa necesariamente “vulgarización”, porque el destinatario más frecuente no es la masa de personas que intentan “culturizarse”, se piensa directamente en aquellos que eligen como profesión el cultivo de una ciencia o la práctica de una Técnica. Por tanto, no se entiende como resumen, sino como necesidad gnoseológica en virtud de que tanto desde el punto de vista del desarrollo acumulativo (clásicos, comentaristas, etc), como del desarrollo cualitativo (perfeccionamiento lingüístico), antes de entrar directamente en los “problemas ejemplares” de la ciencia, se requiere iniciación lingüística, metodológica, aptitudinal, actitudinal,... etc, (v.g. La introducción del monje Adriano).

— Pero no todas las “introducciones” entienden del mismo modo su función. Otros autores (Max Planck, Dilthey,...) escriben la introducción para *proponer un nuevo paradigma científico, una nueva metodología racional o la sistemática de un nuevo campo teórico* (v.g. *Introduzione ad una teoria geometrica delle curve plane*, escrita por Luigi de Cremona (1830–1903), publicada en Bolonia en 1862. A esta función de la introducción, la llamaríamos *función paradigmática*. En el lenguaje conversacional, dada la altura científica de las obras y la especialización necesaria en los lectores, figuraría el vocablo introducción como un auténtico eufemismo.

— En tercer lugar, aparecen las introducciones, con el *sentido didáctico* de un libro para estudiantes, compendio del desarrollo científico en un campo determinado, con todos los requisitos de un “texto”, o de un “vademecum”. La ciencia aparece en ellos, siguiendo la estructura lógica y “psicológica de los contenidos” (v.g. La eisagogé de Ioannitius). Curiosamente, la eisagogé de Galeno, tendría los visos de una “propedeútica”; la de Ioannitius los de un compendio del pensamiento de Galeno, interpretado y adaptado a la situación de los estudiantes de medicina.

3. LAS INTRODUCCIONES A LA CIENCIA DE LA EDUCACION

En el “*diccionario de Pedagogía*” de la Ed. Labor, existe la voz: *Pedagogía (Introducción e iniciación en ella)*. Se justifica la existencia de una introducción a la pedagogía por motivos derivados de la naturaleza misma del objeto de estudio pedagógico. Los motivos son afines a los de otras construcciones racionales en las que se dan ciertas características comunes: cuando el objeto de estudio es particularmente complejo en cuanto a los órdenes de perspectivas necesarios y al carácter interdisciplinar de los conocimientos implicados en la solución de problemas específicos; en segundo lugar, cuando la construcción intelectual en cuestión, como consecuencia de lo anterior implica pluralidad metodológica. Tal es el caso de la filosofía y de la teología.

En ambos casos, dice el texto que comentamos, se requiere filología, filosofía, aspectos jurídicos, historia...

El motivo de la Introducción a la Pedagogía es “*el conjunto de tendencias filosóficas subsumidas en la Pedagogía*”. Desde este punto de vista se citan dos modelos de Introducción a la Filosofía. F. Paulsen, plantea un recorrido geográfico por los distintos sistemas del pensamiento filosófico, para terminar, presentado el suyo. Kulpe, realiza el mismo recorrido para terminar introduciendo en “*el pensamiento filosófico*”, diríamos que en las consideradas cuestiones ejemplarmente fundamentales, del pensamiento filosófico. El recorrido por los distintos sistemas actuaría como argumentación en función de la cual demostrar, como diría Ortega y Gasset, filosofar es un hecho inevitable y bajo tantos sistemas de pensamiento siempre se encuentran los mismos interrogantes.

La función, pues, de la Introducción a la Pedagogía, es por un lado la de una preparación didáctica, en el sentido de poner a disposición del estudioso un conjunto de conoci-

mientos imprescindibles, propedeúticos. Y eso en vistas, en segundo lugar, al planteamiento objetivo de los problemas pedagógicos.

En este sentido un tratado de Introducción a las ciencias de la educación, no sería propiamente un compendio del saber pedagógico alcanzado hasta el momento; tampoco un tratado sistemático, donde evitando al lector recorrer los meandros de la investigación, se le ofrece la línea recta de las adquisiciones científicas más universalmente compartidas.

El autor del artículo aludido anteriormente, asigna tres tareas, a esa Introducción: Estudio de los fines a los que tiende la Pedagogía, es decir, su intencionalidad científica; análisis y justificación del objeto estudiado, en función de las áreas disciplinares implicadas; pluralidad de métodos de investigación.

En la introducción al libro *"Introducción a la pedagogía"*, Mialaret afirma:

"Es pues, siempre indispensable poner al alcance de los educadores y de un público culto no especializado, libros que presenten las principales cuestiones pedagógicas de una manera general, pero lo bastante precisa, sin abordar no obstante los problemas prácticos hallados por el maestro en el ejercicio cotidiano de su profesión..."

"La presente edición de la Introducción a la pedagogía, quinta en Francia, expone brevemente el conjunto de problemas pedagógicos y solo pretende constituir una introducción"

Bajo esta intencionalidad *"ad extra"*, la introducción tendría una misión didáctica: poner a la altura de un público no especializado unos contenidos científicos de la pedagogía, como una forma más de diseminar conocimiento. Pero sin entrar en detalles técnicos que solo podrían interesar a profesionales, o que harían excesivamente prolija una visión general de los mismos. Evidentemente esa función se cumple afrontando los problemas más importantes, medida esa importancia en función de aquella intención.

Más adelante se propone una segunda justificación para este libro: La confusión reinante al definir los términos pedagógicos, (yo lo llamaría abandono del semántico); la innumerable babel de definiciones coleccionables...etc.

"Ante tal situación, los que deberían recibir una formación, se muestran escépticos y las autoridades públicas, que suelen ser incompetentes, más por ignorancia que por mala voluntad, creen dar muestras de sabiduría negándose a comprometerse en determinada dirección.

"Quisiéramos entregarnos a una reflexión aclaratoria, no con la quimérica esperanza de llegar a conceptos absolutos o definitivos, sino con el deseo de demostrar que es posible unificar lo que parece disperso, hacer coherentes puntos de vista en apariencia alejados y construir un edificio que tendrá como mérito existir cualesquiera que sean sus defectos e insuficiencias".

Esta otra intención es *"ad intra"* de la propia pedagogía. La situación *"evolutiva"* en la que se encuentra la ciencia de la educación exige un planteamiento de este tipo por las repercusiones y motivaciones que originaría en los candidatos a su estudio sistemático y por las repercusiones a nivel de decisiones políticas y estrategias de sistema que conlleva la mala interpretación de ese confusionismo advertido.

Los grandes organizadores de la problemática, según este autor, son los siguientes: ser y razón de ser de la educación; cultura y contenido de la educación; los grandes principios que rigen el proceso de acción educativa; el análisis institucional de este proceso, es

decir el cuerpo social del proyecto educativo; los métodos, técnicas y procedimientos pedagógicos.¹⁷

El mismo autor junto con Maurice Debesse, justifican el tomo introductorio del tratado de Ciencias Pedagógicas, así “*agrupa las cuestiones importantes que atañen al conjunto del tratado y que le confieren su fisonomía propia*”. Dan por supuestas, de hecho, las que tratarán en los volúmenes siguientes, y su estudio evitará de este modo “*reiteraciones*”.

Que cumplan con esas dos condiciones de cuestiones importantes y que luego no se han de tratar, solamente son tres: El estado actual de las ciencias de la educación. Es decir, la tarea de poner un poco de orden en la babel semántica de la pedagogía. Segundo, lo que llaman los autores “*aspecto reflexivo*”. Tercero, el problema del “*desarrollo de las ciencias pedagógicas y los métodos y técnicas de investigación*”.

Avanzini, califica su “*introducción aux sciences de l' éducation*”, con el subtítulo: “*orientaciones de la investigación, el desarrollo de los métodos en el campo de la educación moderna*”.¹⁸

Adelantando conceptos, diríamos que la educación le aparece al autor “*a la búsqueda de su paradigma*”, o en actitud de búsqueda. De ahí que para que cobre auténtica relevancia esta situación se ve en la necesidad de llevar a cabo un recorrido historiográfico que manifieste la complejidad de los planteamientos y las contradicciones de los mismos. Indicando que cada planteamiento se origina y suscita dentro de una práctica o concepción de la práctica pedagógica. Cada concepción es un fruto oficial de la concreción histórica de la praxis educativa dentro de la oficialidad administrativa, dentro de la oficialidad de oposición, o dentro de la oficialidad de la ideología como forma práxica de conocimiento. De ahí su intención de:

“*Definir el tipo de conocimiento del cual ella (la práctica cotidiana de educación) suscitó el deseo y la constitución, precisar los métodos que han sido y son hoy movilizados con este fin y situar los problemas y las dificultades derivadas o ligadas a uso*”.¹⁹

El autor añade a lo anterior, la descripción histórica de los estudios de ciencias de la educación, ya que en la problemática de la Ciencia de la Educación está planteado igualmente el problema de la demarcación económica de las disciplinas curriculares necesarias a la formación de especialistas. En perspectiva institucional tres son las misiones asignadas a la transmisión de conocimientos pedagógicos: formación científica, formación de profesionales, y formación cultural. Respecto a la formación científica, ya quedó explícita la misión de la disciplina introducción a la ciencia de la educación. Respecto a lo profesional, Avanzini afronta varios órdenes de problemas: aspectos sociológicos (¿quién es el estudiante de ciencias de la educación y quién ha sido?); el tema de los objetivos curriculares de las instituciones universitarias pedagógicas y las salidas profesionales reales; percepción que los alumnos tienen de sus estudios y expectativas (adecuación o frustración).

Para Pietro Braido, “*La Introducción a la Pedagogía*”, entra dentro de la tarea de

(17) MIALARET Gastón: *Introducción a la Pedagogía*. Ed. Planeta, Barcelona 1979, p. 5 y ss.

(18) AVANZINI Guy.: *Introducción aux sciences de l' éducation. Les orientations de la recherche et le développement des méthodes dans le champ de l' éducation moderne*. Ed. Privat, París 1976

(19) Id. Id. p. 12.

“epistemología pedagógica”.²⁰ Tiene el cometido de *“clarificación de conceptos preliminares a cualquier construcción pedagógica”*. El material del ensayo, en parte, es tomado de dos trabajos anteriores del autor: *“La concesione herbartiana della pedagogia”*²¹ y *“Positivismismo e positività in Pedagogia”*,²² temas que el autor considera propiamente introductorios y añade: *“quinde non ancora pedagogiche”, “appartenenti quasi esclusivamente alla zona dell’epistemologia del sapere pedagogico”*.²³

Por lo que dice más adelante, lo pedagógico, tiene como referente *“l’azione educativa”*. No obstante, la condición *“introdutoria”, “parece esencial poseer en este sector (el epistemológico) una visión clara y distinta. De la explícita y segura elaboración depende, como condición, la construcción de la orgánica y completa visión científica del problema educativo, de lo cual puede depender la organización de la acción (pedagógica) íntegra y diferenciada”*.²⁴ *“El problema introductorio a la pedagogía tomado en sentido rigurosos se reduce, en nuestra opinión, a la cuestión crítica inicial y fundamental en torno a la posibilidad, naturaleza y estructura del saber pedagógico en cuanto tal”*.²⁵

Pero, de este recorrido epistemológico deduce el autor los argumentos necesarios para adherirse *“a la sicura strada di una tradizione...”*: el realismo-espiritualista.

Prescindiendo de la validez de las argumentaciones queda puesta de manifiesto la intencionalidad de la *“Introducción a las ciencias de la educación”* y otros implícitos:

- 1.- Que esta introducción tiene como cometido el análisis epistemológico del conocimiento pedagógico.
- 2.- Que ese análisis epistemológico se considera introductorio a lo que se considera pedagógico, lo cual es fundamentalmente práxico.
- 3.- Que lo epistemológico se entiende como directamente dirigido a la elección de *“paradigma”*; no al estudio crítico de la racionalidad en la Ciencia de la Educación; tampoco el análisis de la situación de progreso científico medido con criterios racionales comparativos con otras ciencias; tampoco al estudio sistemático de cuestiones epistemológicas generales; v.g. la explicación científica de la Ciencia de la Educación, o el problema de la causalidad.
- 4.- Que el paradigma que introduce, no es el paradigma que historiográficamente se demuestre que es el más universalmente compartido, sino a uno: aquél al que se adhiere el autor, individualmente considerado o en cuanto perteneciente a una comunidad científica concreta.
- 5.- Ya no interesa la función introductorio que se originaba del hecho de la conexión de la Ciencia de la Educación con otras ciencias en el que se encontraba implícita la justificación del plural de la denominación (Ciencias de la Educación).

(20) BRAIDO Pietro: *Introduzione alla Pedagogia, Saggio di epistemologia pedagogica*. P.A.S., Torino 1956.

(21) Rv. Salesianum I (1951) 3-50.

(22) Rv. Salesianum IV (1952) 461-475.

(23) BRAIDO Pietro: *Introduzione...* p. 7.

(24) Id. id.

(25) Id. id., p. 9

4. PAPEL DE LA INTRODUCCION A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION EN LA EDUCOGENIA UNIVERSITARIA.

Paredes Grosso en su libro "Macroeducación" ²⁶ se expresa de este modo: "El medio social de origen de los alumnos determina no sólo sus posibilidades de acceso a la educación, sino también el éxito escolar de los mismos". Cambiando la intención de la proposición (y quizás también su sentido) podríamos afirmar, que la forma cómo ha vivido e interpretado el medio social universitario condiciona la futura labor y el éxito pedagógico de los graduados universitarios.

El cometido que la Introducción a las Ciencias de la Educación puede jugar dentro del "corpus" pedagógico y del curriculum de los estudiantes de pedagogía, puede discutirse partiendo de los datos historiográficos que dimos en páginas anteriores. Pero queda un problema muy grave que resolver. Tradicionalmente la Universidad proyectó su finalidad en distintas direcciones: promover ciencia e investigación (enriquecer el caudal científico con nuevos paradigmas, someter a crítica los principios en los que la ciencia se apoya cuando son ya muchos los problemas respecto a los que la "ciencia normal" se declara insolvente o meramente plantea soluciones provisionales, es decir, "ad hoc" y, finalmente, extender la capacidad de resolución de un paradigma dominante mediante el descubrimiento, a través de él, de nuevos hechos que lo confirman o la resolución de problemas, "enigmas", que plantean las relaciones entre hechos); *preparación intelectual de los futuros profesores universitarios*, o lo que es lo mismo el cumplimiento de una función de docencia y acarrero de ciencia ya desarrollada para que sea eficazmente transmitida (quizás aquí actúe un malentendido por el que se define la preparación y actuación del investigador como el requisito único e indispensable del profesorado universitario); la tercera finalidad consiste en *la formación de profesionales en todos los órdenes ocupacionales* (creando, por mor de los servicios ofertados, sectores de prestación profesionalizada, intentando la cualificación del servicio y la distribución racionalizada de las ocupaciones); la cuarta finalidad era estrictamente cultural, desde la Universidad el colectivo universitario debería encontrar sitio para *encontrar interrogación y respuesta a los grandes problemas que la existencia y la historia plantean al hombre*.

Pero, dentro de la formación de profesionales, la Universidad no advirtió que el principal consumidor de los profesionales que formaba sería el propio sistema educacional. Sin embargo, no figuró entre sus objetivos directos la proyección de sus graduados en el campo de la enseñanza a todos los niveles. Teniendo en cuenta que la mayor parte del alumnado universitario que se destina a la enseñanza (su destino será ese aunque no lo busquen), la Universidad debe cambiar el esquema y estructura actitudinal de su alumnado. El componente cognitivo de toda actitud, en este caso, la forma cómo se entiende a sí mismo el estudiante y cómo entiende la finalidad del estudio en el que se ocupa, no puede ser única ni preponderantemente el cultivo de la ciencia por la ciencia, sino el de la ciencia para su diseminación y aplicación. La polarización en la ciencia misma y el desarrollo de las actitudes (únicamente) del investigador tendría que ser el cometido de un "tercer

(26) Ed. Cincel, Madrid 1974, p. 33.

ciclo". De otra manera, el universitario no se encuentra en ningún momento motivado ni ve alimentada su actitud hacia el ejercicio de la docencia. Lo cual no solo afecta a la formación pedagógica propiamente dicha sino que también alcanza a los mismos planteamientos de las enseñanzas universitarias. Habría que hacer más hincapié, al enseñar una materia, en la estructura lógica interna, en los sememas que podrían convertirse en organizadores intelectuales de un posible posterior proceso de aprendizaje, en las aulas en las que serán docentes; estudio de los distintos niveles posibles de formulación de los principios científicos, lo que facilitaría su posterior empleo en la enseñanza sin que por un lado la formación básica y media se vieran esclavizadas por una "adaptación" intelectual dominada por la imprecisión científica o incluso el error o el retrotraimiento a paradigmas definitivamente superados. O, a no encontrar otra salida, dado el progreso de la ciencia, que la acumulación cuantitativa del conocimiento. El tener que enseñar para que el que aprenda enseñe luego, trae consecuencias para el profesorado universitario. Si la Universidad pide que los estudiantes de enseñanza media estén informados de manera tal que puedan conectar con las perspectivas universitarias y que no se encuentren desfasados cuando llaman a la Universidad, esto se puede conseguir con la acumulación masiva de nociones (la posibilidad aquí tiene lógicamente unos límites) o con la redefinición constante de los principios que convierte muchas cuestiones en absolutas o perfectamente eliminables. Queremos afirmar que la toma de conciencia por parte de la Universidad de su misión dentro del campo profesional de la enseñanza tiene consecuencias de tipo científico, o tiene al menos la consecuencia de converir en problema de interés científico el de la transmisión de unos determinados contenidos de enseñanza. La Universidad tiene que iniciar en las ciencias de la educación a sus futuros profesionales de la enseñanza. Opinamos que en todas las facultades universitarias debiera existir un espacio, el cual es ecológicamente indispensable, para la "Introducción a las Ciencias de la Educación". Introducción que tiene tres ejes principales: introducir intencionalidad pedagógica en el estudio de todas las disciplinas (dado que "de facto" sirven a la capacitación de docentes profesionales), ocuparse del problema de la educación como uno de los ámbitos de problemática más decisivos del fenómeno cultural, iniciarse en los principios y técnicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos dos últimos cometidos serían objeto específico de un área curricular propia dentro de las facultades universitarias. El aumento de la eficacia docente de los postgraduados terminar revirtiéndose en la propia universidad aumentando la calidad intelectual de todos sus moradores. Esta es la gran lección del género de las "eisagogés", la preocupación pedagógica no degrada la ocupación intelectual sino que la fecunda. El aumento de la calidad de vida dentro de la universidad, el aumento de la eficacia social de este nivel educativo, depende de la eficacia total del sistema educacional. La Universidad tiene que ser agente real de la promoción cultural del medio social en el que se encuentra inserta para que a su vez la universidad se convierta en paciente de la benéfica influencia de un medio social culturalmente elevado. La despreocupación pedagógica de la Universidad se traduce, de hecho, en empobrecimiento de la ocupación del universitario.

FILOSOFIA DE L'ANÀLISI EXPERIMENTAL DEL COMPORTAMENT: UNA NOTA SOBRE L'OBJECTIVITAT

Xavier Bornas i Agustí

Motivació inicial. El problema

Si alguna filosofia s'ha atribuït a l'Anàlisi del Comportament, ha estat la positivista-empirista ¹. Implícitament o de forma explícita, aixó és constatable a obres com les de Travers (1972), Hill (1978), Wolman (1960); Walker (1967) o Bijou i Baer (1961); ² la darrera exemplifica que hi ha una part d'autoatribució, a la que em tornaré a referir posteriorment. No discutiré en el seu aspecte històric els fonaments d'aquesta atribució, que exposaré breument més endavant.

Tanmateix, l'atribuïment es fa sovint amb una imprecisió molt gran, de la qual es poden derivar dos problemes principals: l'obstaculització de la interdisciplinarietat i la creació d'una imatge radicalista. Aquests problemes estan fortament vinculats i és fàcil veure que l'un condueix cap a l'altre de forma quasi immediata; però els podem caracteritzar amb més detall per separat:

Quant al primer, pensem, per exemple, en l'Educació, ciència pròxima a l'Anàlisi Conductual: el predomini creixent de la Teoria de Sistemes o de l'enfoc sistèmic en aquell camp (v. Colom. 1979) contrasta, en base al seu alt grau de teorització, amb un suposat empirisme de l'Anàlisi del Comportament. La materialització (en el sentit més estricte del terme) del problema, la trobem en el caire quasi exclusivament pragmàtic de la interdisciplinarietat entre aquestes dues ciències, mancant, en gran mesura, una aproximació teòrica o conceptual (de la que no és, però, l'única causa aquella imprecisió). Val a dir

(1) Usaré aquests dos termes en un sentit molt ampli que, només fins a cert punt, quedarà implícitament delimitat més endavant.

(2) Com es pot veure, no em refereixo als escassos estudis específics entorn a la Filosofia de l'Anàlisi Conductual, com són els de Restrepo (1974) i Rodríguez (1978) ja que en aquesta, la precisió és molt més gran (el segon resulta especialment aclaridor) i no generen els problemes que, al text, esmento a continuació.

que el pragmatisme apuntat el considero insuficient però positiu i no l'he de sotmetre a crítica en aquest segon sentit.

El problema de la imatge radicalista queda reflectit clarament quan es veu la posició de Skinner com un intent de tornar a la filosofia de Bacon (Hilgard i Bower, 1966, pgs. 165-166). Aquesta imatge és mal acceptada actualment al panorama filosòfic-científic, com ho demostren les crítiques, a vegades devastadores, que trobem a obres importants com les de Bunge (1969) Popper (1972) o Hempel (1966).

Aquest és, breument exposat, el problema que em mou a escriure aquestes pàgines. Naturalment hi ha més a més l'aspecte d'interès intrínsec que té la clarificació de la filosofia de qualsevol ciència i, en el meu cas concretament, de la de l'Anàlisi Conductual.

Tractar íntegrament el problema és impossible en l'espai de què dispo i és per això que l'he limitat al tema de l'objectivitat. Els motius d'escollir precisament aquest (i no per exemple, el de la inducció, el de la causalitat o el de l'explicació) es resumeix en una consideració molt simple: el problema de l'objectivitat està a la base de tots aquests altres, de tal manera que el seu estudi pot considerar-se, en algun sentit, previ. Això no vol dir que necessàriament s'hagi de començar per aquí en el moment de voler clarificar la filosofia d'aquesta ciència, per suposat. Després veurem amb un cert detall el caire basal al que ara em refereixo de forma només introductòria. Al mateix temps, i derivat en part d'això, es pot apreciar també un aspecte interrelacional en el problema de l'objectivitat: així, la seva relació directa amb l'observació científica, per exemple, el relaciona indirectament amb el gran tema de la inducció. Es, doncs, aquest caire basal i interrelacional el que m'ha portat a concedir-li una certa prioritat escollint-lo per al present treball.

El seu objectiu el podem entendre com a revisió crítica de l'atribució d'una filosofia positivista-empirista a l'Anàlisi del Comportament, centrada en el problema de l'objectivitat. Per a fer aquesta revisió partiré de dues concepcions de la Filosofia de la Ciència (que quasi es podrien anomenar filosofies): la de Karl R. Popper i la de Norwood R. Hanson.³

Podem veure ara breument els fonaments històrics, per dir-ho així, de l'atribució: encara que Wolman (1960) nota una influència del positivisme de Comte en el positivisme (paraula usada per aquell autor) de Skinner, probablement el neopositivisme o positivisme lògic del Cercle de Viena és el que més va influir en els inicis de la recerca experimental de la conducta.

El Cercle de Viena va tenir el seu esplendor a finals de la dècada dels 20 i durant la dels 30, essencialment fins el 1934. V. Kraft (1950) cita l'any 1929 com la data en la que el Cercle es va introduir a la vida pública, i, a partir del 1934, les morts de Hahn i Schlick i la partida de Carnap cap a Amèrica van marcar l'inici de la decadència. Finalment, al 1938 la guerra va fer dissoldre el grup i els seus membres es van haver de dispersar per diferents països i universitats. Tammateix, "*su orientación se defendía ahora en el extranjero... sobre todo en los Estados Unidos...*" (Kraft, 1950, pag. 17).

(3) Aquest punt de partida és arbitrari; es podria partir també, per exemple, dels avanços de la mateixa ciència de la conducta, dins un enfoc sistemàtic del tema en el sentit de que la filosofia (element del sistema) modifca i és modificada per la investigació (element o subsistema del mateix sistema).

Els treballs pioners de Skinner daten dels anys trenta, i alguns dels seus treballs més coneguts i/o a partir dels quals s'ha jutjat la filosofia de l'Anàlisi del Comportament, són de l'època en la que als Estats Units tenia un esplendor el positivisme del Cercle (p. ex. Skinner, 1950: "Are theories of learning necessary?").

Això és suficient per a il·lustrar que l'atribució d'una filosofia positivista, en aquest aspecte al menys, té uns fonaments poc qüestionables. Quant a l'empirisme, convé assenyal·lar les freqüents referències a **Claude Bernard** ("pare" de la medicina experimental) fetes per molts analistes del comportament, entre els que podem citar **Verhave** (1959), **Sidman** (1960) a **Bayés** (1974) i **Dorna i Méndez** (1979). Al mateix temps es pot constatar una certa devoció per **Francis Bacon** que, juntament amb l'anterior, donen fonament a l'atribuïment d'una filosofia característicament empirista a l'Anàlisi Conductual. Notem aquí el fort component d'autoatribució, que en alguns casos prové d'una interpretació incorrecta o incompleta del que és l'antiteoricisme, equiparant-lo, per exemple a l'ateïcisme. Posteriorment ho veurem amb més detall, però val la pena indicar-ho ja ara.

Exposaré seguidament de forma molt resumida com s'entén l'objectivitat en un marc empirista, en un marc positivista i la solució aportada per Popper, la qual és adoptada, generalment de forma implícita, pels analistes de la conducta. Amb això intentaré precisar alguns primers aspectes de l'atribució presentada fins aquí.

A nivell general (i quasi diria popular) i especialment a algunes ciències joves, com és el cas de la Psicologia del Comportament,⁴ l'objectivitat segueix contemplant-se dins un esquema empirista que prové de **Hume**, **Locke**, **Bacon**, etc. L'objectivitat sol considerar-se com a una de les característiques més distintives de la ciència i es relaciona, en aquesta concepció, amb la referència a fets observables, l'observació asséptica (sense idees preconcebudes, com deïa Bernard al (865) o la recollida de dades que els nostres sentits o els instruments tècnics que els amplien fan assolibles "directament". El coneixement el dona l'experiència i l'objectivitat queda garantida no trascendent els fets: és aquest un resum condensat de la posició de l'empirisme, constituït per dues màximes ben conegudes.

El positivisme del Cercle de Viena va conservar en gran mesura el mateix criteri. Naturalment això no vol dir que no superés en cap sentit a l'empirisme, però pel que fa a l'objectivitat, la tesi fiscalista del Cercle equival bastant a l'empirista. Les tesis de Carnap o de Schlick en relació als fonaments del coneixement es poden considerar, certament, empiristes: el primer ho mostrava en la seva defensa del caire últim de les clàusules protocol·làries (defensa revisada posteriorment en base a la crítica d'**Otto Neurath**, membre també del Cercle); Schlick mostrà el seu empirisme al dir que "*... el criterio de ausencia de contradicción por sí solo no basta para la "verdad material"; es necesaria la compatibilidad con enunciados peculiares especiales. Y para designar esa compatibilidad no hay razón en no usar la buena expresión antigua, que considero del todo justificada, de "concordancia con la realidad"*" (Schlick, 1934, a Ayer, 1959, pg. 221).

La superació de l'empirisme es va produir en els aspectes lògics; només cal recordar, en

(4) El nom de "Psicologia del Comportament" que aquí uso com a sinònim d'Anàlisi Conductual, l'he adoptat de la traducció al castellà de l'obra de **Whaley i Malott** (1971, ed. cast. 1978).

aquest sentit, que el moviment vienés s'ha conegut des dels seus inicis com a positivisme lògic (v. Ayer, 1959, pag. 9 i ss.). També s'ha de considerar una superació la crítica de Neurath a Carnap, però essencialment l'objectivitat seguia quedant garantida mitjançant la no transcendència dels fets, malgrat la incorporació d'uns requeriments lògics addicionals o complementaris.

Karl R. Popper va estar en contacte amb el Cercle de Viena i potser en algun sentit se'l podria considerar com a positivista. Ara bé, les discrepàncies entre el seu pensament i el dels representants ortodoxes del positivisme del Cercle són molt fortes: Magge (1973) indica que Neurath el va qualificar com a "oposició oficial". Muguerza (Simposio de Burgos 1968) examina l'oposició entre Popper y Carnap en relació al tema de la demarcació de la ciència, i a través d'aquest examen s'entén que Popper era realment un membre molt especial del moviment positivista (si ho era), ben entès que Carnap representa la posició majoritària del grup. Recordem, a més a més, que Popper ataca en diverses ocasions, i a vegades durament, el positivisme (p. ex. Popper, 1935, pg. 34 i ss.).

Solucions al problema; K.R. Popper: contrastabilitat i replicació

En relació al problema concret de l'objectivitat (o de la base empírica, com aquest autor l'anomena sovint), Popper aporta una solució que supera l'empirisme i el positivisme i que, com veurem, té un gran paral·lelisme amb la posició manifestada per un eminent analista del comportament (Sidman, 1960 b).

Neurath (1932-33) havia introduït un aspecte en certa manera revolucionari al criticar el caire últim de les clausules protocolàries, arribant a negar-lo. Popper reconeix que aquest va ser un pas important en la direcció correcta (des del seu punt de vista), però critica la manca de criteris explícits que regulin les clausules; criteris que Neurath no va donar: "...necesitamos un conjunto de reglas que limite la arbitrariedad en el "borrar" (o bien en el "admitir") cláusulas protocolarias". I assenyalava seguidament que la manca d'aquest conjunt de regles (criteris) portaria a una arbitrarietat dogmàtica i/o psicologista (Popper, 1935, pg. 92). No cal dir que el dogmatisme i el psicologisme, aquest en més mesura, són els dos perills i problemes que no resolien satisfactòriament ni l'empirisme ni el positivisme.

La solució concreta de Popper al problema de la base empírica, queda resumit breument en aquestes paraules seves: "*Cualquier enunciado científico empírico puede ser presentado (especificando los dispositivos experimentales, etc.) de modo que quienquiera esté impuesto en la técnica pertinente pueda contrastarlo*" (Popper, 1935, pg. 95); la contrastabilitat és la paraula clau a l'obra i a la filosofia popperiana. El concepte sorgeix de l'assimetria entre verificabilitat i falsabilitat a nivell lògic, la qual, com ell indica, es dona també al nivell fàctic, a la ciència empírica, i que s'ha de tenir en compte; la derivació immediata principal esdevé norma per a l'investigador: cercar la falsació, més que la verificació, de tots els seus enunciats, hipòtesis i teories, a través de la contrastació. No

vol dir això que la verificació no tingui valor per a la recerca científica, sinó simplement que la falsació en té més ja que aporta més coneixements i estimula la recerca. Un exemple molt senzill ho il·lustrarà: suposem l'enunciat "qualsevol organisme, sotmés a un programa de reforçament de raó fixa, mostra una pausa de post--reforçament" (prescindiré de les precisions més concretes que en un altre cas caldria fer). La verificació d'aquest enunciat, que vindria de veure que un organisme particular "x" mostra una pausa post-reforçament quan el posem sota les contingències de raó fixa, té un valor però en definitiva no augmenta el nostre coneixement experimental ni estimula massa la recerca. En canvi, suposem que de forma casual o intencionada haguéssim obtingut o aconseguit la falsació del primer enunciat, la qual cosa vindria del fet d'observar que un organisme particular "y", sota un programa de reforçament de raó fixa, no mostra pausa post--reforçament. Això estimularia la recerca en una o més direccions i determinaria un augment en el coneixement. A un nivell elemental, la simple pregunta que es formularia l'investigador immediatament (per què l'organisme "y" no mostra pausa?) ho mostra clarament.

Cercar la falsació suposa un canvi en el pensament científic, però convé puntualitzar un aspecte important en relació a la investigació quotidiana: a nivell metodològic, a diferència del que passa al nivell lògic, la falsació definitiva d'un enunciat és sempre qüestionable (v. Magee, 1973). El cas de les definicions i hipòtesis "ad hoc" és ben il·lustratiu. A més a més cercar la falsació sense fer res més esdevendria absurd, ja que aniríem reduint, en les successives falsacions, el contingut empíric dels nostres enunciats i limitariem també, en comptes d'incrementar-lo, el coneixement científic. En aquest punt intervé la contrastabilitat i la importància de la refutació, i hem d'entendre que aquesta importància és teòrica, en el sentit de que està en el valor de les preguntes i de les hipòtesis que suggereix, tal com hem vist a l'anterior exemple. Tenint en compte això i sense entrar en més detalls de la posició popperiana, penso que la norma que enunciativa per a l'investigador és correcta en termes generals.

El requeriment de contrastabilitat seria, per tant, el criteri fonamental que Popper proposa per a limitar l'arbitrarietat que Neurath no havia considerat. L'objectivitat quedaria garantida satisfent aquell requeriment, que elimina el psicologisme i el dogmatisme —en aquest darrer cas perquè l'assertió dogmàtica no seria considerada científica si no fós contrastable—.

La replicació ocupa un lloc central a l'obra de Sidman (1960 b) i es fa constar, en general, a les obres de l'Anàlisi del Comportament. Acceptant que de la replicació se'n pot derivar (inferir) un requeriment de replicabilitat, es podria afirmar que aquests conceptes són paral·lels als conceptes popperians i això permet notar d'entrada que hi ha una deficiència en l'atribució d'una filosofia positivista—empirista a l'Anàlisi Conductual; en aquest primer cas, el component d'autoatribució no hi és, al menys en sentit estricte.

Tanmateix, tant perquè a les citades obres, a més a més, s'usen els termes "empiriste", "positivisme" o "verificació" inadequadament, cosa que no contribueix a clarificar la filosofia d'aquesta ciència, com perquè els crítics han fet poc esment de la importància de la replicació, aquell atribuïment segueix essent generalitzat entre les obres que presenten la tendència experimental de l'estudi de la conducta.

D'altra banda hi ha una diferència de nivell entre la replicació i l'objectivitat tal com s'entén, com he dit, quasi popularment. Aquesta diferència també pot contribuir al con-

fusionisme palpable en el tema que m'ocupa. Considerem, per exemple, la següent frase de Sidman (1960 b, pag 51): "*La objetividad de la ciencia consiste, no tanto en un conjunto de normas de procedimiento, como en la naturaleza autocorrectiva del proceso científico*". Aquesta naturalesa autocorrectiva és, en general, a llarg termini: un experiment pot no ser replicat durant mesos, anys o dècades; una teoria pot ser vigent durant segles; però indubtablement, en aquest període la ciència no s'atura, la investigació continua, i això permet qüestionar encara l'objectivitat "a curt termini".

He d'advertir, abans de tractar-ho amb detall, que estic plenament d'acord amb l'afirmació de Sidman i amb la solució aportada per Popper. A partir d'ara, més que assenyalant una solució al problema de l'objectivitat, faré algunes consideracions relatives a l'observació dels fets, base encara acceptada àmpliament de l'objectivitat. Aquestes consideracions permetran aclarir altres aspectes importants de l'atribució que aquí es revisa i que, en aquest cas, està molt vinculada a l'ateoricisme. Les faré a partir de la filosofia de Norwood R. Hanson.

Solucions al problema; N. R. Hanson: el problema immediat

Si la filosofia de Karl Popper s'ha reconegut de forma tardana als diversos camps de la ciència (Medicina, Física, Astronomia, etc) la de Hanson és encara força desconeguda; recordem, a títol anecdòtic, que la traducció al castellà de les seves obres bàsiques data de l'any 1977⁵. En part aquell desconeixement pot deure's a les escasses obres que havia publicat abans de morir, al 1967, en accident d'aviació, quan tenia 43 anys (Toulmin 1971). La seva filosofia es pot anomenar "de l'omnipresent càrrega teòrica" i penso que aclareix molts aspectes del suposat ateoricisme de l'Anàlisi del Comportament.

Abans que tot convé distingir, a l'engròs, ateoricisme i antiteoricisme. A partir sobretot de l'obra de Skinner (1950) atacant les teories de l'aprenentatge, els dos qualificatius esmentats s'han emprat indiscriminadament per a caracteritzar la seva posició i, per extensió, la de l'Anàlisi Conductual. Tanmateix, si l'antiteoricisme resulta bastant clar com a conclusió d'aquell treball, no passa el mateix amb l'ateoricisme. Skinner està en contra de la teoria o teorització (i hem de recordar que hi està en un sentit molt ben precisat del terme teoria) però no el podem considerar atèdric. La importància d'aquesta diferència creix quan constatem que alguns analistes del comportament el consideren així. Bayés, per exemple, afirma que "*Skinner... mantiene una actitud de desconfianza frente a cualquier explicación teórica que vaya más allá de la conducta observable*" (Bayés, 1969, a l'obra de Skinner, 1953) i qualifica explícitament d'atèdric el seu enfoc. Aquest és un exponent molt clar del factor d'autoatribució al que m'he referit anteriorment; notem, a més a més, la similitud que hi ha entre les paraules citades i la màxima de "no transcendir els fets" (conductuals en el nostre cas). L'antiteoricisme és compati-

(5) Les dues obres bàsiques d'aquest autor en el camp de la Filosofia de la Ciència (Hanson, 1958 i 1971) han estat editades juntes en castellà (1977); a les referències al text citaré només aquesta data.

ble, i crec que és també positiu en el sentit skinnerià, amb la ciència; però l'ateoricisme, és a dir, no l'estar en contra de la teorització o teoria sinó el no teoritzar, és incompatible (i contrapudent) amb el treball científic. Es pot ser antiteòric però mai atèoric en ciència; això és el que aclareix amb més detall la filosofia de Hanson.

He dit que l'objectivitat a curt termini està a un nivell diferent del de la replicació i el procés autocorrectiu de la ciència. Aquell es concreta en el pla de les observacions i els fets. El científic o l'investigador de la conducta observa els fets conductuals (o interconductuals adoptant el terme de **Kantor** (1967) que em sembla més eloqüent). Aleshores la qüestió està en si, certament, aquestes observacions i els mateixos fets són atèorics i purament descriptius; és a dir si els fets observables i les observacions "assèptiques" garanteixen la no teorització i, en darrer terme, l'objectivitat.

Hi ha, per tant, dos conceptes importants a tractar: un és "observació" i l'altre és "fets". Encara que la relació entre ells és molt estreta, ja que en ciència sempre s'observen fets (al menys aparentment), seguint a Hanson els tractaré per separat perquè resulta més clar i després em referiré a l'expressió completa (observar fets o observació de fets).

Comencem per l'observació: ja hem vist que els analistes conductuals es refereixen molt sovint a Claude Bernard, fins el punt de fer una certa equivalència entre la medicina experimental d'aquest autor i la psicologia del comportament o anàlisi experimental de la conducta. Veiem què diu Bernard quant a l'observació: "L'observador constata purament i simplement el fenomen que es presenta als seus ulls. No deu tenir altra preocupació que prevenir-se contra els errors d'observació que podrien donar-li una visió incompleta o definir malament un fenomen. Amb aquest objecte, utilitza tots els instruments que el poden ajudar a fer més completa l'observació. L'observador deu ésser un fotògraf de fenòmens, i l'observació deu representar exactament la natura. Cal observar sense idees preconcebudes; l'esperit de l'observador deu ésser passiu i mut: escoltar la natura i escriure al seu dictat." (Bernard, 1935, pg. 102, vol.I). Convé no interpretar malament aquestes paraules tenint en compte que Bernard, com a eminent investigador experimental, va saber distingir netament entre observació, experiència i experimentació i va col·locar en un lloc central, en tot moment, el raonament experimental i el dubte; també interessa notar que va criticar l'empirisme (ob. cit. pg. 189) i que féu una crítica important a Francis Bacon (id. pag. 151).

Ara bé, penso que aquella observació sense idees preconcebudes o aquell observador mut i passiu que escolta la natura, esdevenen qüestionables actualment (recordem que l'obra original aparegué el 1865). I amb ells el seu trasllat a l'Anàlisi del Comportament.

Hanson (1977, pag. 79) suggereix que imaginem a **Kepler** i a **Tycho Brahe** contemplant la sortida del sol. Veuen el mateix? En un sentit determinant es podria dir que sí, ja que el Sol i el paisatge són els mateixos per als dos observadors i la distància entre el Sol i l'horitzó creix d'una sola forma. Però mentres Kepler diria que el Sol resta in mòbil i la Terra es mou, Tycho diria que el Sol s'aixeca, es mou. Si, forçant encara una mica més la imaginació, suposem que tots dos escriuen una clàusula protocolària, segurament les dues serien diferents per més que la realitat sigui la mateixa. Dificilment escriurien tots dos, de forma simple, que veuen un disc brillant a l'Est i que la distància entre aquest

i la Terra es va fent gran, tot i que aquest seria el dictat de la natura. Es pot argumentar que posteriorment intervindria el raonament experimental que Bernard esmentava, el qual donaria forma definitiva a las observacions; però això no és tan clar com sembla i ho veurem de seguida. De moment interessa notar que "*existen diferentes interpretaciones de lo que ven, en común, todos los observadores*" (Hanson, 1977, pg. 85).

També aquest autor cita un paràgraf escrit per Pierre Duhem (Hanson, 1977, pgs. 13 i 95-96) en relació a la Física, que considero traslladable al camp de l'Anàlisi Conductual canviant els termes d'aquella ciència pels d'aquesta: entrem a un laboratori de conducta i ens acostem a un espai experimental a on hi ha una caixa de considerables dimensions, uns complicats aparells electrònics plens de comptadors interruptors i llumets i un grapat de fils i cables que connecten amb la caixa; per una petita finestra podem veure-hi, a l'interior d'aquesta, una rata que es frega el morro amb les potes, s'aixeca, i de tant en tant apreta una palanca i rep, en alguns casos, una boleta de menjar. Al costat de la gàbia hi ha un investigador que fa anotacions, mira atentament els comptadors dels aparells i té un cronòmetre damunt la taula. Preguntem-li ara què està fent: dirà que està estudiant una rata que de tant en tant apreta una palanca, es frega el morro, s'aixeca sobre les potes del darrera, etc.? Molt probablement, no. Més aviat ens dirà, potser, que està observant i registrant l'execució de la rata sota un programa de reforçament diferencial de taxes baixes de resposta. Si nosaltres, poc versats en la matèria, quedem sorpresos i li demanem el significat de les seves paraules i quina relació tenen amb els fenòmens que està observant (i que nosaltres observem al mateix temps que ell) segurament ens dirà que la pregunta que li hem fet requereix una llarga explicació i que hauriem de seguir un curs d'Anàlisi Conductual. Potser en aquest cas concret la situació és suficientment senzilla i no requereix un curs d'Anàlisi Conductual: l'investigador potser ens podria descriure en un llenguatge que entenguessim aquest fenomen. Però això és circumstancial: pensem, per exemple en un experiment de supressió condicionada. Observar la supressió condicionada probablement sí que requereix una llarga explicació.

Podem concloure, per tant, d'acord amb Hanson, que "*observar lo que el físico de Duhem (i el nostre analista del comportament) considera que él está observando requiere algo más que una visión normal*". (Hanson, 1977, pg. 13).

L'observació científica porta una càrrega teòrica inherent que prové dels coneixements adquirits prèviament; i això és anterior a l'observació, per més que, certament, de forma posterior intervé el raonament experimental. Naturalment no hi ha inconvenient en acceptar, vist això, que aquella càrrega teòrica implica també raonament experimental. Però en qualsevol cas, en ciència no podem parlar mai d'observacions atèdriques, assèptiques o purament descriptives. Observar científicament és teoritzar, és una activitat teòrica; ara bé, en cap moment vull dir que les observacions es puguin fer sense cap rigor i convertir-se en especulacions sense base. Ho tornarem a veure després de tractar el segon concepte (el de fets) i tindrem així una perspectiva més completa.

Qué són els fets? Es diu sovint que són la realitat, allò que passa, allò que observem, en definitiva. Però, algú ha vist mai un fet? "*A qué se parecería? ¿En dónde podría hacerse la recolección de hechos? Puedo fotografiar un objeto, un suceso, o incluso una situación. ¿De qué sería fotografía una fotografía de un hecho?*" (Hanson, 1977, pg. 113). Tot a la

ciència experimental es basa en els fets: *“El mètode experimental, en si, no és altra cosa que un raonament pel qual sotmetem periòdicament les nostres idees a l'experiència dels fets”* (Bernard, 1935, pg. 69, vol. I). I aquell raonament *“no reconeix altra autoritat que la dels fets i desvalora l'autoritat personal”* (ob. cit. pg. 133). Tampoc ara es tracta de negar el valor de les paraules de Bernard, sobretot quan les enfrontem als arguments d'autoritat personal que un dia van pesar tant (V. Bayés, 1974, pg. 40 i ss.). Tanmateix, les preguntes citades provoquen una certa inquietud, ja que no fan trontollar els fonaments de la ciència però sí que ataquen directament l'empirisme, el fiscalisme i, en el nostre cas, l'atribució d'aquestes filosofies a l'Anàlisi Conductual.

La resposta de Hanson a la pregunta de què són els fets és la següent: *“Justo aquellas posibilidades estructurales inherentes a los estados de cosas tales que algunos enunciados formulados sobre estos estados sean certificablemente verdaderos y algunos certificablemente falsos. Lo que los enunciados afirman cuando son verdaderos (y, por descontado, lo que niegan cuando son falsos”; esto son los hechos. Los hechos, por tanto, consituyen posibilidades—de—enunciados verdaderos (“describabilia”) dentro de una materia”*. (Hanson, 1977, pg. 20). És a dir que els fets no són les coses sinó les possibilitats de descriure—les encertadament. Una cosa, una situació pot ser descrita de moltes maneres (diversos enunciats) amb la qual cosa s'entén que els fets són entitats teòriques, “carregades de teoria” i per això no poden garantir l'objectivitat que s'associa amb l'ateoricisme; és més, mostren que l'ateoricisme en ciència no pot existir. La màxima de “no transcendir els fets”, que equivalia a no transcendir l'experiència sensible, deixa de tenir sentit, ja que els mateixos fets, com hem vist, la trascendeixen.

Convé ara tractar breument l'“observació de fets”: en un sentit estricte, aquesta expressió no té cap significat, donat que els fets no són observables sinó entitats teòriques. “Construïm” fets a partir de coses i situacions observades, donem a aquestes el nom de fets, les categoritzem així; però no constatem ni observem, en aquest sentit estricte, fets. Ara bé, cal insistir en que no s'ha d'entendre això com a via cap a la lliure especulació, ni de bon tros.

La realitat, les coses, segueixen essent unes i la ciència estudia i pretén conèixer—les amb tot el rigor i control possibles; per sota dels fets i per sota de l'observació hi ha aquella realitat que té una importància primària. Per a conèixer-la, l'observació científica penso que segueix essent l'eina per excel·lència. Admetre que és una activitat teòrica o que constitueix una teorització, tal com aquí hem entés aquests termes, penso que en absolut compromet l'experimentalisme de l'Anàlisi del Comportament. Altrament, el defineix amb més precisió. Si volem seguir utilitzant l'expressió “observar fets”, haurà de quedar clar que el que volem dir és observar la realitat i, sobretot, que els nostres enunciats són contrastables. L'adopció (i potser fins i tot l'aproximació) de les posicions teòriques que he intentat dibuixar en aquest treball, per part de l'Anàlisi Conductual, fa que l'atribució d'una filosofia empirista—positivista a aquesta ciència perdi la validesa que pretén tenir; però en qualsevol cas el que he volgut mostrar és que els fonaments de l'atribució, en el seu aspecte filosòfic, són bastant febles i amb això aquella validesa queda seriosament qüestionada.

Conclusions

Kantor (1967) feia notar una tendència creixent, entre els analistes o científics del comportament, a ocupar-se d'aspectes filosòfics (v. Kantor, 1967, pg. 31). Actualment la podem constatar, per exemple, a l'obra de Dorna i Méndez (1979) a la qual es defineix el conductisme com a filosofia de la ciència de la conducta i concretament com a "*epistemologia que sienta las bases o principios fundamentales a partir de los cuales se puede hacer ciencia*" (pag. 17). Des del meu punt de vista aquest és un pas important; però es pot convertir en una il·lusió i esdevenir estèril si no es tenen en consideració les posicions generalitzades entre els actuals filòsofs de la ciència, cosa que fins ara només s'ha fet de forma molt esporàdica.

Aquí he presentat dues tendències actuals i reconegudes (especialment la de Popper) per científics i investigadors de ciències avançades, com és el cas de la Física. A partir d'aquí he revisat críticament l'atribució d'una filosofia positivista—empirista a l'Anàlisi del Comportament. Tanmateix, el problema més greu potser està en el component d'auto-atribució que he indicat en alguns casos. Mentre els investigadors de la conducta segueixin definint-se com a empiristes, positivistes o bernardians difícilment aquesta ciència es lliurarà de les crítiques dels filòsofs i de les dels altres científics (entre els que s'inclouen els psicòlegs d'altres orientacions) i també serà dificultosa la interdisciplinarietat especialment a nivell teòric o conceptual. Naturalment aquí no podem oblidar o prescindir dels avanços de la pròpia investigació que, certament en definitiva, són la base d'aquella col·laboració; però hi ha un component que no podem despreciar; l'actitudinal, o, en termes més concrets, el control que una estimulació aversiva condicionada (la imatge radicalista no acceptada al panorama filosòfic—científic actual) exerceix sobre les respostes d'aproximació interdisciplinària d'altres científics.

Així, en la mesura en què canviem aquesta imatge (en el sentit proposat al llarg del treball) haurem fet un primer pas necessari, tot i que no suficient (aquí té la paraula la investigació experimental) per a desobstaculitzar el camí cap a la interdisciplinarietat.

No cal dir que l'aportació feta aquí és ben modesta: aquest pas s'ha centrat en consideracions en relació al problema de l'objectivitat i, associats a aquest, els de l'observació, els fets, l'ateoricisme... Tanmateix, pel caire basal i interrelacional al que em referia al començament, es veurà que el pas té una amplitud no esgotada aquí, ni de bon tros. Un exemple aclarirà aquest punt: pensem en el problema de la inducció. L'Anàlisi del Comportament és considerat inductivista (radical sovint) i això permet fer unes precisions i una revisió similar a les que hem vist ara, tenint en compte el gran nombre de debats que s'han produït en el camp de la Filosofia de la Ciència sobre el tema (l'obra de Swinburne (1974) recull molts d'aquests debats més recents). Però el que ara interessa notar és que a la base del problema de la Inducció hi ha, com ja ho notava Hume, el de la validesa (objectivitat) de l'observació i l'experiència, el dels fets i, en definitiva el de la base empírica. Popper (1972) afirma haver resolt el problema de la Inducció. Crec que una posició combinada de la solució de Popper i la reflexió de Hanson permeten també en aquest cas obtenir una via per la qual l'Anàlisi de la Conducta pot evitar ser atacat per les crítiques i, al mateix temps, sobretot, per a clarificar la seva filosofia, cosa important intrínsecament.

Hi ha una qüestió diferent que té una certa importància i que es pot incloure també en aquestes conclusions: en tot el que hem vist hi ha latent una formulació del problema de l'objectivitat en termes conductuals. Skinner ressaltava que la investigació científica és una activitat humana (Skinner, 1956); Sidman (1960 b) ho afirma pel cas de la inducció (pg. 66); a un nivell més primari, més basal, com l'adoptat aquí, es pot dir que també l'observació científica i la teorització ho són i que, per tant, estan sotmeses a les lleis generals del comportament. Penso que a partir de l'obra de Popper, i, especialment, a partir de la de Hanson, queda bastant clar que el problema de l'objectivitat, fins a cert punt —és a dir prescindint dels aspectes lògics— és un problema conductual. Aleshores, la conclusió té un punt de paradoxa: potser la Psicologia del Comportament, tant criticada pels filòsofs de la ciència, serà al cap i la fi la que aportï una part important i potser decisiva de la solució del problema de l'objectivitat; un pas ja s'ha donat en aquest sentit: eliminar, d'aquesta Psicologia, el psicologisme.

Xavier Bornàs i Agustí.

Ciutat de Mallorca, desembre del 1980.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

NOTA: Al costat de l'autor, entre parèntesis, es dóna l'any de l'edició original, que és el que consta a les referències al text. Però a les cites textuals fetes allà, les pàgines indicades corresponen a l'edició de la que aquí es dóna la referència.

- AYER, A.J. (1959): “El Positivismo Lógico”, Fondo de Cultura Económica, México—Madrid, 1965, (1978 primera reimp.).
- BAYES, R. (1974): “Una introducción al Método Científico en Psicología”, ed. Fontanella, Barcelona 1974.
- BAYES, R. (1969): pròleg a l'obra de Skinner (1953) en castellà “Ciencia y Conducta Humana”, ed. Fontanella, Barcelona 1974 (tercera ed.).
- BERNARD, C. (1865): “Introducción a l'estudi de la Medicina Experimental”, ed. Arnau de Vilanova, Barcelona 1935 (?).
- BIJOU, S.W. i BAER, D.M. (1961): “Psicología del Desarrollo infantil. Teoría Empírica y Sistemática de la Conducta”. Ed. Trillas, México 1977 (octava reimp.).
- BUNGE, M (1969): “La Investigación Científica”, ed. Ariel, Barcelona 1976 (quinta ed.).
- COLOM, A.J. (1979): “Sociología de la Educación y Teoría General de Sistemas”, ed. Oikos—Tau, Vilassar de mar, Barcelona 1979.
- DORNA, A. i MENDEZ, H. (1979): “Ideología y Conductismo”, ed. Fontanella, Barcelona 1979.
- HANSON, N.R. (1958 i 1971): “Patrones de descubrimiento”; “Observación y Explicación”, Alianza Editorial, Madrid 1977.
- HEMPEL, C.G. (1966): “Filosofía de la Ciencia Natural”, Alianza Editorial, Madrid 1976 (segunda ed.).
- HILGARD, E.R. i BOWER, G.H. (1966, tercera ed.): “Teorías del Aprendizaje”, ed. Trillas, México 1973.
- HILL, W.F. (?): “Teorías Contemporáneas del Aprendizaje”, ed. Paidós, Buenos Aires 1978 (sexta ed.).
- KANTOR, J.R. (1967, segunda ed.): “Psicología Interconductual”, ed. Trillas, México 1978.
- KRAFT, V. (1950): “El Círculo de Viena”, ed. Taurus, Madrid 1977 (segunda ed.).
- MAGEE, B. (1973): “Popper”, ed. Grijalbo, Barcelona 1974.
- MUGUERZA, J. (1968): “Tres Fronteras de la Ciencia”, treball presentat al Simposio de Burgos (1968).
- NEURATH, O. (1932-33): “Proposiciones Protocolares”, reproduït a l'obra de A.J. AYER (1959).
- POPPER, K.R. (1935): “La lògica de la Investigación Científica”, ed. Tecnos, Madrid 1962.
- POPPER, K.R. (1972): “Conocimiento Objetivo”, ed. Tecnos, Madrid 1974.

- RESTREPO, H. (1974): “El condicionamiento operante a la luz de la Filosofía de la Ciencia”, a l’obra de ARDILA, R. (1974): “El Análisis Experimental del Comportamiento: la contribución latinoamericana”, ed. Trillas, Mexico 1974, pgs. 15–66.
- RODRIGUEZ, E. (1978): “Bases filosóficas del Análisis de la Conducta”, a l’obra de SPELLER, P. (1978): “Análisis de la Conducta: trabajos de investigación en Latinoamérica”, ed. Trillas, México, 1978, pgs. 46-59.
- SCHLICK, M. (1934): “Sobre el Fundamento del Conocimiento”, reproduït a l’obra de A.J. AYER (1959).
- SIDMAN, M. (1960 a): “Causas Normales de la Conducta Psicológica”, reproduït a l’obra d’ULRICH, STACHNICK i MABRY (1966): “Control de la Conducta Humana”, Vol. 1, ed. Trillas, México 1978 (cuarta reimp.).
- SIDMAN, M (1960 b): “Tácticas de Investigación Científica”, ed. Fontanella, Barcelona 1975, (segunda ed.).
- SIMPOSIO DE BURGOS (1968): “Ensayos de Filosofía de la Ciencia. En torno a la obra de Sir Karl R. Popper”, ed. Tecnos, Madrid 1970.
- SKINNER, B.F. (1950): “¿Son necesarias las Teorías del Aprendizaje?”, reproduït a l’obra de CATANIA, A. CH. (1968): “Investigación Contemporánea en Conducta operante”, ed. Trillas, Mexico 1974.
- SKINNER, B. F. (1956): “Un caso dentro del Método Científico”, reproduït a l’obra de SKINNER, B.F. (1972): “Registro Acumulativo”, ed. Fontanella, Barcelona 1975.
- SWINBURNE, R. (1974): “La justificación del Razonamiento Inductivo”, Alianza Editorial, Madrid 1976.
- TOULMIN, S. (1971): Prefaci a l’obra de Hanson, N.R. (1958 i 1971).
- TRAVERS, R.M.W. (1972, tercera ed.): “Fundamentos del Aprendizaje”, ed. Santillana (Aula XXI) Madrid 1976.
- VERHAVE, Th (1959): “Últimos Avances en el Análisis Experimental de la Conducta”, reproduït a l’obra de ULRICH, STACHNICK i MABRY (1966): “Control de la conducta Humana”, ed. Trillas, México 1978 (cuarta reimp., vol. 1).
- WALKER, E.L. (?): “Aprendizaje Instrumental y Condicionado”, ed. Marfil, Alcoy (Valencia) 1967.
- WHALEY, D.L. i MALOTT, R.W. (1971): “Psicología del Comportamiento”, ed. Fontanella, Barcelona 1978.
- WOLMAN, B. (1960): “Teorías y Sistemas Contemporáneos en Psicología”, ed. Martínez Roca, Barcelona 1973 (septima ed.).

LA PEDAGOGIA COMPARADA Y EL ENFOQUE SISTEMICO DE LA EDUCACIÓN *

A.J. Colom

Introducción

En mi intervención en este Seminario de Pedagogía Comparada, que con tanto acierto y rigor viene organizando el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona, quiero, simplemente, plantear un tema o mejor dicho, un enfoque, para que luego, al finalizar la sesión sea discutido y debatido por todos los presentes. Realizaré, entonces, un planteamiento hipotético, y creo que novedoso, de las relaciones que se conjugan entre la Pedagogía Comparada y la Teoría de la Educación, en tanto que —tal como ya se le denomina— Ciencia de la Educación. No me guía pues, ninguna intención exhaustiva al desarrollar el tema propuesto. Simplemente, quisiera dejar constancia de la posibilidad que la Pedagogía Comparada tiene de ayudar a una mayor formalización, o de plantear con rigor, el edificio científico de la Educación.

Existe una tradición cosustancial a la propia Pedagogía Comparada, de ser un instrumento para el estudio de los sistemas educativos, tradición que personalmente ratifico aquí, máxime cuando en mi exposición me referiré por lo general a la Pedagogía Comparada en tanto que método investigacional, propio de la Pedagogía General. Concibo, pues, al método comparativo, aplicado con finalidad de estudiar y conocer realidades educati-

* Comunicación presentada en Febrero de 1979 al Seminario que sobre Educación Comparada, organizó el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona.

vas, y consecuentemente, como una instrumentalización metodológica de la Ciencia de la Educación. Sé —y conscientemente paso por alto la posible discusión— la postura que también se defiende por muchos comparativistas, que la Pedagogía Comparada, a través de las peculiaridades metodológicas que preconiza ha logrado una sistemática específica de conocimientos que la revisten de autoridad suficiente para alzarse como una ciencia más dentro de la amplia constelación disciplinaria que suponen las denominadas Ciencias de la Educación.

El hecho que nos posibilita marginar tal cuestión es la evidencia que nos supone el descubrir —hoy que tanto se habla de la metodología patrocinada por la Teoría General de Sistemas— que la Pedagogía Comparada se nos presenta como método para el estudio de realidades educativas, realidades complejas que tal como veremos, cumplimentan las mínimas condiciones para que puedan ser consideradas como Sistemas.

Antecedentes históricos

El desarrollo de la Pedagogía Comparada nos muestra a grandes rasgos la veracidad de la anterior afirmación. Incluso, desde su seno se han aportado diversos métodos de análisis y estudio de los sistemas educativos. Casi como nota marginal, y para refrendar la multivariación comparativista de que ha hecho gala la Pedagogía, citaré los siguientes enfoques:

—*Método factorialista de N. Hans.*

N. Hans ¹ aplicó su método al estudio de los sistemas educativos de “cuatro democracias”, a saber: Inglaterra, Estados Unidos, Rusia y Francia. Su enfoque posee una visión muy politicista de los sistemas educativos en el sentido de que los ve como la síntesis institucional de las concepciones jurídicas y pedagógicas de quienes gobiernan un Estado. Junto a ello, introduce una visión tradicional de los mismos ya que considera que el estudio de un sistema educativo ha de basarse fundamentalmente en la forma peculiar y objetiva de como un país planifica y desarrolla la educación del pueblo en un momento dado de su historia ².

El estudio de un sistema educativo se concreta según Hans en el análisis exhaustivo de los siguientes factores:

Naturales: Raza.
Idioma.
Geografía.
Economía.

Religiosos: Catolicismo.
Anglicanismo.
Protestantismo.

Seculares: Humanismo.
Socialismo.
Nacionalismo.
Democracia.

Quizás lo que podría criticarse a Hans es que su esquema de investigación está adaptado a los sistemas educativos de los países que estudió, más que constituir un paradigma válido para cualquier circunstancia social y política.

—*F. Schneider.*

F. Schneider sigue una tónica parecida a la de Hans ³, centrandose principalmente en correlacionar la Teoría y la Práctica pedagógica que se dan en las sociedades en las que se aplica el estudio. Para este autor, la Pedagogía Comparada se convierte en la Teoría y en el método de estudio de la educación de los pueblos. Considera que los factores determinantes del sistema educativo son los siguientes:

Carácter nacional o del pueblo.	Ciencia.
Situación geográfica.	Estructura social.
Economía.	Política.
Cultura.	Influencia extranjera.
Religión.	Factores endógenos del desarrollo pedagógico.

Este último factor integraría además, el estudio de la oposición entre generaciones y la creación incesante que se diese en aquella comunidad a estudiar.

—*Sadler.*

Schneider, en su obra ya citada, incluye los factores conformadores de los Sistemas Educativos según Sadler, y, que por tanto, serían objeto prioritario de estudio a la hora de definir una realidad educativa. Son los siguientes:

Economía.	Familia.
Minorías Nacionales.	Influjo de la Universidad.
Estado.	Finanzas.
Política.	

—*I. L. Kandel.*

En su obra *Comparative Education* publicada en Boston por la Houghton Mifflin en 1933 centra su método, o mejor dicho, la visión particularista que del método comparativo posee, en el estudio de las influencias sociales y políticas incidentes en los sistemas educativos, objetos de la comparación ⁴.

—*G. Z. F. Bereday.*

Sustituye el método de los factores por la descripción e interpretación de los Sistemas Educativos a la luz de las Ciencias Sociales (Método Analítico) ⁵. La posición que nos ofrece Bereday, es para nosotros, más interesante que las anteriores puesto que en su afán de adecuar los estudios educativos a los avances de las ciencias próximas a la Pedagogía

se integra en una postura interdisciplinaria que forzosamente facilitará la inclusión de los estudios comparativos en enfoques estrictamente sistémicos, hasta tal punto, que el comparativismo facilitaría los datos empíricos que el paradigma sistémico se encargaría de formalizar a la luz de los nuevos avances de las matemáticas en las ciencias humano--sociales ⁶.

Bereday, basa su método en la interpretación y evaluación de datos pedagógicos a nivel histórico, político, económico y social; o sea, en función del sistema de Ciencias Sociales que de alguna manera condicionan y sostienen a la Educación. El método en sí, recorre, además, cuatro fases: Descripción, Yuxtaposición (semejanzas y diferencias), Interpretación y Comparación.

--P. Rosselló.

Es autor de una corta pero importantísima y original obra ⁷ en donde sistematiza un método y una teoría de gran interés para el estudio procesual-diacrónico de los sistemas educativos, huyendo entonces de las concepciones fundamentalmente estructuralistas de sus predecesores, y centrándose más en los fenómenos que concurren y posibilitan la dinámica funcional del sistema. El comparativismo de P. Rosselló es fruto de una concepción dinámica y evolutiva de la realidad social en general y sociopedagogía en particular. Por otra parte, defiende una concepción interactuante, relacional de los hechos educativos tal como patrocina el enfoque sistémico de la Teoría General de Sistemas.

El comparativismo de Rosselló supone una visión superadora del estructural--funcionalismo que, coetaneos en su obra, se promulgaban para la mayoría de los campos científico--sociales del momento. Su teoría de las Corrientes Educativas, amén de la originalidad que evidencia, significó la apertura de la Educación hacia una visión dinámico conflictiva, diacrónica, procesual y teleológica que hoy se conforma como modelo de estudio en los últimos enfoques metodológicos sobre la Educación.

Analizará a los sistemas educativos de forma evolutiva ⁸ acogiendo y fundamentándose en cantidades exhaustivas de datos estadísticos y basándose siempre en dos principios:

--Interdependencia relacional entre Educación y Sociedad.

--Interdependencia entre los principios y hechos educativos y en la siguiente hipótesis: *"La persistencia del clima de transformación política, social, económica, prolongará o intensificará, sin duda, el movimiento de reforma en la esfera de la Educación"*. ⁹

Creo, en definitiva, y de ahí este pequeño repaso de tipo histórico que hemos realizado a la Pedagogía Comparada, que el comparativismo en Educación, sobre todo a partir de los enfoques de Bereday y Rosselló, posee amplias posibilidades de aportar cantidad de aspectos importantes al patrocinio de un enfoque sistémico de la Educación. A partir de aquí, nuestra intención será demostrar como entre la Teoría de Sistemas aplicada a la Educación y la Pedagogía Comparada no existe ninguna contradicción --ni metodológica ni conceptual-- sino que, por el contrario, se establece una conexión entre ambos enfoques, capaz de beneficiar la tarea que supone construir una Teoría de la Educación, debido, en parte, a las aportaciones que la Pedagogía Comparada puede realizar

en el diseño sistémico de la Educación, o sea, a la hora de concebir a la Educación como si fuera un sistema.

La Teoría de Sistemas y la Educación

La Teoría General de Sistemas, tal como fue definida por L.V. Bertalanffy^{1º}, se nos presenta como método de estudio de la realidad en tanto que concibamos a la realidad, objeto de nuestro estudio, como si fuera un sistema. En este sentido, es obvio afirmar que la obra de Bertalanffy desarrolla el estudio de las características y propiedades que posee un sistema, para así posibilitar la operatividad de su enfoque. No podemos ahora desarrollar el pensamiento del biólogo alemán por razones de tiempo, y porque nuestro objetivo es otro. Además, hoy en día, el conocimiento de la Teoría General de Sistemas es mucho más amplio que a principios de esta década, ya que contamos —incluso en castellano— con libros de iniciación e introducción a dicha metodología.

Puede decirse que en el panorama actual de la epistemología científica la Teoría General de Sistemas se nos presenta con una doble finalidad, aparentemente contradictoria:

- Posibilitar la unidad de la ciencia.
- Afianzarse como metodología de la interdisciplinidad.

La supuesta dicotomía existente entre el sentido unitario y la pretensión de aplicabilidad a diversos campos científicos, nos confirma el mecanismo codificador de la Teoría General de Sistemas como síntesis superadora de la diversificación. De hecho, sus dos objetivos anteriormente enunciados son consecuentes, puesto que si se alcanzan verdades válidas para cualquier ciencia (unificación), forzosamente podrán ser aplicadas a diversos enunciados científicos (interdisciplinidad).

Considerar la realidad como sistema supone una conceptualización unificadora de los elementos que conforman dicha realidad, al mismo tiempo que una actitud diferenciadora en tanto que otras realidades no se integran dentro de dicho sistema. De esta forma, la Teoría de Sistemas, al delimitar una totalidad singular fija un proceso diferenciador con respecto de las demás realidades, aunque, al mismo tiempo, por concebir totalidades o complejos, considera que estos se hallan formados por elementos relacionantes, y por tanto, con posibilidades de ser unificados; de esta forma, se estructura la realidad como interconexión entre sí y diferenciada del medio. O sea, que todo sistema supone:

- Concretar una realidad diferente a otras realidades.
- Considerar dicha realidad, previamente diferenciada, como relacional.

Así, pues, la Teoría de Sistemas en su calidad de lenguaje científico, realiza un procesamiento de la realidad a partir de ejercicios de unificación y diversificación lo que supone aplicar una forma de pensamiento que puede caracterizarse por las siguientes notas:

1. Su punto de partida es considerar la ciencia en cuanto núcleos diferenciados de realidades (Base de la Diversidad).
2. Su objeto es clarificar los aspectos comunes de las diversas realidades científicas (Base de la Unificación).
3. Puede lograrlo estudiando los procesos relacionales entre los elementos conformadores de la realidad (Ejercicio de Diversificación).

4. Pretende integrar estos estudios en un cuerpo único de conocimientos (axiomáticos válidos para cualquier realidad que pueda ser determinada como sistema (Ejercicio de Unificación)).
5. Posee, en consecuencia, una visión sistémica --relacional y unificadora-- del universo (Dialéctica Diversidad--Unidad).

La actual situación de las ciencias pedagógicas nos confirman la validez de estos puntos que quedan resumidos en el último de ellos. Hoy en día, se intenta a partir de las denominadas Ciencias de la Educación construir una Ciencia de la Educación. Ello nos da pie para afirmar la posibilidad de un enfoque sistémico de la Educación ¹¹ pues tras un ejercicio diversificador --Ciencias de la Educación-- se pretende lograr un cuerpo de conocimientos unitario sobre la realidad educativa: Ciencia de la Educación (ejercicio unificador). Todo ello nos posibilita intuir que el logro de esta Ciencia de la Educación como fruto de la dialéctica entre la diversidad y la unidad de la realidad tendría como características las siguientes:

--Un pensamiento integrador como resultado de una posición coordinadora de las diversas verdades asentadas en el campo específico de cada una de las diversas Ciencias educativas.

--Una visión optimizante de la realidad, puesto que la relación como factum de lo educativo conlleva el carácter evolutivo, dinámico y constructivo de la acción educativa e incluso de la Educación, en general. ¹²

Aportaciones de la Pedagogía Comparada al estudio sistémico de la Educación

Dentro de esta línea que desarrollamos, la Pedagogía Comparada se nos presenta como un elemento metodológico fundamental e imprescindible para posibilitar un saber sistémico de la Educación. Este papel que atribuimos a la Pedagogía Comparada viene refrendado por sus características propias puesto que a través de la comparación va procesando la realidad en base a la diferenciación (diversidad) y a la unificación (semejanzas). Todo ello supone considerar un ejercicio relacional que ponga en contacto los dos polos de la comparación. De ahí, entonces, que el enfoque sistémico y el comparativista participen de aspectos comunes, lo que posibilita una operatividad metodológica paralela. De esta forma, puede también decirse que la Pedagogía Comparada:

--Concreta una realidad como diferente a otras realidades (los polos de la comparación Procesamiento Diferenciador).

--Considera cada una de dichas realidades, previamente delimitadas (por haber sido diferenciadas), como relacionales. Todo ello implica un procesamiento unificador en función del tema que se estudia o se compara.

La Pedagogía Comparada opera diversificando o diferenciando las realidades relacionadas por la comparación, al mismo tiempo que analiza sus semejanzas; ahora bien, el "semejar" supone unificar, con lo que el proceso comparador se asienta en mecanismos diferenciadores y unificadores de las realidades educativas que investiga. Con ello se evidencia que el procesamiento que de la realidad realiza la Pedagogía Comparada se halla

en la misma línea que el promulgado —tal como hemos visto— por la Teoría General de Sistemas.

Al formar la Educación, día a día, un cuerpo cada vez más sistemático y coordinado de saberes, el papel a realizar por la Pedagogía Comparada es cada vez más fundamental e importante puesto que si atendemos al objetivo último que según L.V. Bertalanffy debe lograr la Teoría General de Sistemas (mayor formalización de la Ciencia, a partir de verdades comunes a diversas disciplinas), la Pedagogía Comparada puede aportar al estudio de la Educación, en tanto que sistema, los siguientes aspectos:

1. Datos determinativos de los sistemas e influjos educativos (Descripción).
2. Una visión comprensiva de las incidencias sociales y de diversa índole que ha sufrido la Educación (relaciones externo—internas).
3. Una planificación de metas (teleología sistémica) y dotación de una estructura objetivamente definible que calificaría al sistema educativo sin connotaciones de ninguna clase (Análisis estructural).
4. Posibilitar unas bases operativas para preveer y estudiar la dinámica del sistema (estudio procesual).
5. Dotar, en consecuencia, a los sistemas educativos de una base cuantitativa que sea capaz de formalizar modelos operativos de la realidad (codificación formal o axiomática).
6. Ofrecer una sistemática de verdades demostradas que podrían ser aprovechadas por las diversas Ciencias de la Educación así como por otras Ciencias Humanas y Sociales (Generalización y posibilidad interdisciplinaria).

En definitiva, y con ello llegamos al objetivo propuesto, las aportaciones que la Pedagogía Comparada realizaría a un estudio sistémico de la Educación se centraría en:

- La descripción sistémica (1).
- El análisis de las relaciones externo—internas que mantiene el sistema (2).
- La teología sistémica (3).
- Su estudio estructural (3).
- Su estudio procesual (4).
- La codificación formal del sistema (5).
- Aportación a la unidad de la ciencia. Posibilidades de ser utilizada interdisciplinariamente (6).

Con ello la Educación se convertiría en una de las Ciencias Humanas más desarrolladas axiomáticamente, y, en consecuencia, se vería dotada de una metodología realmente eficaz; metodología comparativista capaz de operar paralelamente al enfoque sistémico, o en conjunción con el, a través de un procesamiento unificador y diferenciador de la realidad.

Conclusión

Somos de la opinión de que el desarrollo de la Ciencia debe incidir en el desarrollo de la humanidad. Con ello afirmamos el hecho de que la investigación pedagógica debe servir para el logro de una mejor educación. En este sentido acabaría afirmando que tras un enfoque de la Educación como sistema debe seguir la construcción de un sistema de Educación.

Si tal como se ha afirmado, la posibilidad científica del fenómeno educativo se desarrolla a partir de procesamientos diferenciadores de la realidad para luego integrarse en un cuerpo unitario de Teoría, es indudable que todo sistema educativo debe aportar una actividad educativa previamente diferenciadora para que, así, luego sea posible la integración. En el campo de la praxis, todo ello debe incidir en un conocimiento de la diferenciación humana, tanto a nivel individual como a nivel social y cultural, para que el sistema educativo posibilite una coordinación y comprensión de lo humano en función de una educación que, respetando la diferenciación de las personas y de los pueblos, consiga, en un estadio posterior, la integración de los mismos, en áreas de una educación para la concordia y la paz. En este sentido, la codificación de una Ciencia Pedagógica no solo se posibilita por las aportaciones que a la misma realiza la Pedagogía Comparada, sino que ésta, al mismo tiempo, juega un importante papel en la construcción de un sistema de educación para una sociedad sin fronteras, respetuosa al mismo tiempo con la idiosincrasia específica de los hombres y de los pueblos. Con ello, nuestro pensamiento, e incluso nuestra concepción metodológica de las relaciones que se establecen entre la Pedagogía Comparada y un enfoque sistémico de la Educación se encuentran totalmente de acuerdo con los programas y objetivos propios de los organismos internacionales y de las sociedades internacionales de Educación Comparada.

Bibliografía

1. N. HANS: *Educación Comparada. Estudio de los factores y tradiciones educacionales*. Edit. Nova, Buenos Aires 1953.
Vease también:
M.J. NOAH & M.A. ECKESTEIN: *La ciencia de la Educación Comparada*. Edit. Paidós, Buenos Aires 1970, pgs. 82 y sgs.
J. TUSQUETS: *Teoría y Práctica de la Pedagogía Comparada*. Edit. Magisterio Español, Madrid 1968, pg. 23.
2. Vease además: J.M. MORENO: *Organización Escolar. Bases para la construcción de un Programa*, en Notas y Documentos, Dirección General de Enseñanza Primaria, C.E.D.O.D.E.P., núm. 18, Madrid, 1967, pgs. 8 y sgs.
3. F. SCHNEIDER: *La Pedagogía Comparada*. Edit. Herder, Barcelona 1966. Interesa sobre todo el cap. V. El desarrollo del mismo constituye otra obra importante del autor: *La Pedagogía de los Pueblos*, Edit. Herder, Barcelona 1964.
4. Véase en H.J. NOAH & M.A. ECKSTEIN: *La ciencia de la Educación Comparada*. Opusc. cit. pgs. 79 y sgs.
5. G.Z.F. BEREDAY: *El método Comparativo en Pedagogía*. Edit. Herder, Barcelona 1968, pg. 63.
6. Véase por ejemplo:
P. DOREIAN: *Las Matemáticas y el estudio de las relaciones sociales*. Edit. Vicens Vives, Barcelona 1973.
CARNAP, MORGENSTEIN, WIENER, Otros: *Matemáticas en las Ciencias del Comportamiento*. Alianza Editorial. Madrid 1974.
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. *Calcul et Formalisation dans les Sciences de l'Homme*, Paris 1968.
7. P. ROSSELLO: *Teoría de las Corrientes Educativas*. Edit. de Promoción Cultural, Barcelona 1974.
8. Ibidem. pg. 20.
9. Ibidem. pg. 38.
10. Véase sobre la Teoría General de Sistemas las siguientes obras de L.V. BERTALANFFY: *Robots, Hombres y Mentes*. Edit. Guadarrama, Madrid 1971 y *Teoría General de Sistemas*, F.C.E., México 1976. Últimamente ha publicado una obra en castellano junto con otros autores. Me refiero a *Tendencias en la Teoría General de Sistemas*. Alianza Universidad, Madrid 1978.
Cabe destacar en castellano las siguientes publicaciones: M.J. ARACIL: *La dinámica de los Sistemas*, Alianza Universidad, Madrid 1978.
P. VOLTES: *La Teoría General de Sistemas*. Edit. Hispano Europea, Barcelona 1978.
Revista de la Universidad Complutense de Madrid, Vol. XXIII, núm. 89, Enero-Marzo 1974 (se trata de un número monográfico dedicado al tema que tratamos).
11. Incluso en nuestro país y desde hace años contamos con trabajos que tratan de presentar la Educación como sistema. Véase A. SANVISENS: *Métodos Educativos*, pags. 137 a 168 de Revista Española de Pedagogía, núm. 118, Abril-Junio 1972. *El enfoque Sistemico en la Metodología Educativa. La educación como sistema*. en la obra colectiva: *Reforma Cualitativa de la Educación*, publicación de la Sociedad española de Pedagogía C.S.I.C., Madrid 1973.
A.J. COLOM: *La Educación como Sistema*, en Mayurqa, Facultad de Filosofía y Letras, núm. 16, Palma de Mallorca, Junio-Diciembre 1976.

12. Sobre el tema que tratamos en esta sesión del seminario de Pedagogía Comparada organizado por el Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona, y más concretamente sobre los puntos 2 y 3 del trabajo que aquí presentamos, remitimos al lector interesado a: A.J. COLOM: *El proceso unificador y diferenciador de la Ciencia. El caso concreto de la Educación y de la Pedagogía Comparada*, pgs. 77 a 85 de *Perspectivas Pedagógicas*, vol. XI, núm. 41-42, Barcelona 1978. En este trabajo desarrollamos más ampliamente lo que presentamos en nuestra comunicación.

CULTURA POPULAR I ECOLOGIA DEL LLENGUATGE

Gabriel Janer Manila

Cada vegada que em compareix dins la memòria aquell episodi bíblic del mite d'Adam que explica com el nostre primer pare es disposà a nomenar totes les coses amb les quals s'encarava per primera vegada, sent dins el cor una especial emoció, car se'm presenta davant la vista la imatge de l'home solitari i nu disposat a començar el joc prodigiós del llenguatge, l'aventura fascinant de posar noms i d'inventar paraules, car el nom de cada cosa havia d'esser aquell que l'home vingués a imaginar. Des d'aquell dia, la peripècia no ha mancabat i l'home continua creant i recreant el seu propi llenguatge, la tasca sorprenent d'expressar amb paraules el joc de viure. Talment Adam, cada home des del primer dia de la seva existència haurà de descobrir tot allò que l'enrevolta: els estels del cel i els arbres de la terra, els animals, els gestos de las persones i totes les coses. Descobrir la vida de la que forma part pels camins de l'observació i de l'experiència, del tempteiç i de la simulació, és l'indispensable treball de cada ésser humà durant tots els dies de la seva vida. I la possibilitat de nomenar cada una d'aquestes troballes vindrà donada per l'immediat entorn. Hom sap a partir de la teoria dels reflexos que els processos mentals són formacions funcionals que resulten d'interaccions concretes entre l'organisme i el seu entorn. No se'n escapa el llenguatge, sinó tot el contrari, perquè es desenvolupa precisament a partir de l'encontre afectiu amb la realitat. I és lògicament aquesta realitat la que estimula i excita. D'aquesta dialèctica amb l'entorn en sorgeix l'expressió verbal, la capacitat de nomenar les coses, de comprendre la relació que existeix entre la paraula oral i escrita amb cada cosa concreta. En definitiva, l'enigmàtica vinculació entre el significat i el significat.

He parlat del desenvolupament del llenguatge a partir de l'encontre afectiu amb la realitat. Voldria insistir especialment en aquest punt. De fet, potser hem bandejat excessivament els sentiments. O no hem tingut en compte la relació que existeix entre la maduració dels processos mentals i la qualitat de les emocions. Aquesta vinculació del desenvolupament de la intel·ligència a l'afectivitat no pot deixar-se de banda a l'hora d'estudiar els camins que segueix l'aprenentatge de la llengua. El pas des del món de l'instint al de la intel·ligència es realitza a través d'una successió de graons que trenquen a cada moment la primitiva seguretat instintiva i posen l'organisme en perill. Perquè aquest procés es produeixi amb normalitat és necessària la conjunció d'una relació afectiva entre aquell ésser, el cervell del qual s'obri cada dia a una nova funció, i un altre que el protegeix i l'empara. La maduració del llenguatge vindrà doncs, determinada per aquesta relació afectiva amb la realitat. Descobrir les coses del propi entorn, amb la certesa que cada una d'aquestes coses ha estat prèviament nominada pels homes i les dones de la pròpia col·lectivitat, és una condició fonamental i bàsica per a aquella maduració. Descobrir, emperò, sobretot, que aquesta nominació s'ha produït des d'una posició afectiva amb el propi medi, des d'una voluntat immensa d'adaptació, d'absoluta conjunció: Perquè en definitiva aquesta és la història que han seguit les paraules. Jean Piaget ha observat aquest fet i ens ha fet fixar com cada paraula és el resultat d'un llarguíssim procés sobre el qual pesen milers d'anys de vida. Podria ésser subjugant resseguir la trajectòria dels mots i dels conceptes que representen. Mots y conceptes han rodolat al llarg dels segles talment macs de torrent. I aquest rodolar de boca en boca a través del temps els ha allisat i desposseït dels caires tallants ajustant-los a la viva realitat de l'home, al seu paisatge quotidià, a la seva permanent nominació de les coses que constitueixen el seu univers concret.

Fins a quin punt el llenguatge és el resultat d'una relació afectiva amb la realitat ens ho explica la dramàtica experiència de "Marcos", aquell xicot que visqué quasi dotze anys abandonat en una vall ombríola de Sierra Morena i sobre el qual vaig escriure fa un parell d'anys un llarg i aprofundit treball "investigació"¹. En la soletat amarga del seu abandonament, "Marcos", que arribà a la solitud de la Serra vers els set anys, seguí un procés especial d'adaptació a aquell medi. Es va empobrir la llengua que portava de la societat, car ben mirat no tenia gaires motius per mantenir-la, perquè no la podia parlar amb ningú i posseïa una sèrie de connotacions adverses; sobretot, era la llengua de les relacions amb els homes que l'havien marginat: el pare, la madrastra, el senyor de les cabres, que se l'havia emportat a aquell lloc perquè tingués esment de la guarda. En aquella nova realitat, "Marcos" intentà conviure amb els habitants que hi va trobar i pretengué inserir-se en la col·lectivitat animal d'aquell lloc. Tant, que "Marcos" volgué aprendre el seu llenguatge. Els renous amb els quals identificava els diversos animals i el crit dels cérvols; els renous amb els quals ell creu que s'entenia amb la guineu, amb els llops o amb la serp. En aquest sentir, l'evolució del llenguatge de "Marcos" es va empobrir, privat com estava del contacte social; però es desenvolupà en el sentit que podia fer-ho: En l'aprenentatge dels esgarips i els xiscles, dels crits i els udols, del grunys i els rugits, dels brams o els miols d'aquells animals amb els quals va arribar a creure que convivia i als quals, en-

1 Veg. Gabriel JANER MANILA. *La problemàtica educativa dels infants selvàtics: el cas de "Marcos"*. Laia. Barcelona, 1979.

cara ara, imita d'una forma espectacular.

I és precís tenir en compte que aquesta penetració en aquella nova realitat només podia donar-se a través d'una relació afectiva. Pels camins del sentiment i dels lligams afectuosos amb aquell món que li era estrany. Si tenim en compte que "Marcos" en el moment de produir-se l'abandó es trobava a punt d'encetar aquella etapa que els psicòlegs evolutius caracteritzen per la superació egocèntrica i la tendència a la relació, al descobriment dels altres i a la convivència, podrem entendre amb més claretat el sentit profund d'aquell llenguatge après en contacte amb els animals. La dimensió exacta de la seva voluntat de comunicació. L'apassionada recerca d'una expressió que el posava en contacte amb la difícil existència vers la qual l'havia conduït un temps massa injust.

Certament, el desenvolupament del llenguatge és el resultat de l'encontre afectiu amb la realitat. I les dificultats d'expressió i de comprensió són molt sovint la conseqüència d'una carència afectiva remarcable.

Des d'aquest punt de vista, hauríem de concebre el llenguatge de l'home com el resultat de la seva vida. Però no solament el llenguatge, sinó tota l'activitat mental, car en definitiva la paraula és el factor que dóna forma a aquesta activitat. Luria ho ha observat ben clarament. Ha sabut veure fins a quin punt aquella activitat mental de l'home es desenvolupa en condicions d'autèntica comunicació amb el propi medi. El fet més remarcable, emperò, és que en el procés d'aquesta comunicació —abans havia destacat la necessitat d'implicar-hi els sentiments— el nen adquireix dels adults l'experiència de moltes generacions. No podem imaginar—nos fins a quin punt el llenguatge, que recolleix i expressa l'experiència dels homes a través del seu pelegrinatge milenari sobre un espai concret, intervé en el procés de maduració del pensament de l'infant, des dels primers mesos de la seva existència. I aquest procés constitueix precisament el principal factor del desenvolupament intel·lectual de l'home. La paraula és doncs l'element que dóna forma a l'activitat mental, perquè es constitueix en el vehicle a través del qual ens arriba l'antiga experiència del poble.

Es tracta, per tant, de superar el concepte conductista de l'aprenentatge de la llengua que redueix des del seu mecanicisme l'adquisició del llenguatge a una simple exercitació dels hàbits motors. També, la concepció idealista que vol descobrir—hi la força de les qualitats innates i cerca veure-hi el resultat d'un procés espontani que condueix vers la maduració natural d'una activitat que es configura al llarg de la vida. Ha estat la psicologia materialista la que ha sabut veure aquesta relació profunda entre els processos mentals i la realitat. L'organisme s'interacciona amb un entorn específic i d'aquesta relació en sorgeixen una sèrie de formacions funcionals que són el resultat d'aquella interacció. D'aquí la importància d'una relació veritablement creativa. També, la necessitat de trobar models, pautes correctes d'un llenguatge exemplar.

Es evident que les primeres paraules de la mare tenen una influència determinant sobre la formació d'aquells processos. En la connexió de la paraula a la percepció directa de l'objecte es produeix un fet prodigiós: l'aïllament de les característiques essencials d'aquell objecte i l'aplicació d'aquelles característiques a la mateixa cosa quan aquesta ha adoptat una forma distinta. Els exemples podrien ésser múltiples. Quan un infant sent una paraula que nomena un determinat objecte comprèn quins són aquells trets específics de

l'objecte i fins a quin punt qualsevol cosa que reuneixi aquelles condicions podrà ser nomenat amb la mateixa paraula. Ha après d'aïllar allò que és essencial d'allò que forma part de la circumstància. En definitiva ha obert les portes del pensament vers els camins de la generalització. I aquest és el primer escaló del pensament abstracte. Els treballs de Vigotsky i les seves experiències sobre el paper del llenguatge en la formació del pensament han vingut a demostrar el poder de la paraula en la formació de l'atenció, en el desenvolupament de la memòria, en la construcció de l'organització emocional, etc. També, com l'origen del pensament està profundament lligat a la comunicació verbal entre el nin i l'adult. Per altra banda, les investigacions de Rosengart insistiren en el paper de la paraula en la formació de les percepcions i de la memòria durante els primers anys de la vida.

No és difícil observar en el nostre temps fins a quin punt el llenguatge parlat, la llengua que hom utilitza al carrer pateix un intens procés d'empobriment. Les causes d'aquest empobriment o si voleu d'aquesta restricció són múltiples; però el resultat és la progressiva pobresa expressiva dels homes i les dones. El llenguatge s'empobreix, perquè s'empobreixen també les relacions de l'home amb el seu entorn. Però aquest empobriment de la capacitat expressiva no es dona únicament en la utilització d'aquelles llengües que han estat perseguides sistemàticament durant anys i panys. També les llengües que han gaudit de la protecció oficial de governs i acadèmies han anat restringint acceleradament el seu àmbit d'expressió. Però l'aprenentatge de la llengua no és solament l'aprenentatge de l'expressió. En tot cas, n'és el resultat, potser l'última baula d'un procés en el que s'integren la comprensió i la comunicació a través de la descoberta. La llengua és aquí, però cal descobrir-la. Es precis treballar-la a partir de l'entorn i retrobar rera els mots la prodigiosa vitalitat que contenen, la força del seu rodolar de boca en boca al llarg del temps.

A la degradació sistemàtica i persistent de la llengua voldria oposar-hi l'alternativa ecològica. L'home forma part d'un entorn, viu en un entorn i és un element d'aquest entorn. La llengua és també un element d'aquesta realitat. Així com els recursos de la naturalesa s'esgoten i de cada vegada serà més difícil tenir-los en abundància, també la llengua s'empobreix. Ens urgeix, per tant, una didàctica capaç de lluitar contra aquest empobriment, contra els agents contaminadors del llenguatge, capaç de rescatar les formes bandejades d'una llengua esplèndida i de combatre la degradació persistent. Es aquesta una didàctica depuradora i recuperadora, al mateix temps, capaç de conduir-nos vers tots els registres de la llengua d'apartar-se del domini exclusiu de l'estàndard i de combatre pel redreçament de l'idioma.

Però, què és l'ecologia del llenguatge i d'on surt aquest nom? Potser va esser Einar Haugen, de la Universitat d'Stanford, l'home que va utilitzar per primera vegada aquest concepte en un llibre d'assajos publicat l'any 1972.² Eren els temps en què els temes que han conformat la sociolingüística esdevenien una investigació de moda, possiblement com a resultat de les noves estructures socials que, amb la darrera revolució industrial i els moviments migratoris que se n'havien derivat, havien sorgit. De fet el seu treball se'n ressent d'aquests condicionaments i és, sobretot, un intent de desvetllar la consciència dels investigadors per a que des d'una perspectiva interdisciplinària emprenguin l'estudi de les llengües, sobretot de la relació de les llengües amb el seu entorn.

2 Einar HAUGEN. *The Ecology of Language*. Stanford University Press. Califòrnia, 1972.

Perquè una llengua i el seu estudi no és una parcel·la tancada de paret que pertany d'una forma exclusiva als lingüistes sinó que hauria d'ésser —de fet ho és més cada dia— el parany on haurien de coincidir els resultats d'una multiplicitat d'investigacions. Els antropòlegs, els sociòlegs, els pedagogs i els psicòlegs potser hi haurien de tenir moltes coses que dir en l'anàlisi de les relacions de la llengua amb el seu propi medi, car en definitiva, l'ecologia del llenguatge haurà de centrarse en l'estudi de les interaccions del llenguatge amb el seu entorn. I quin és l'entorn d'una llengua? Quin és el seu medi, el seu propi espai o el seu ambient? Crec que el vertader medi d'una llengua és la societat que la parla. I encara més: pot-ser l'autèntic entorn d'una llengua és aquell espai on la llengua és viva, perquè en definitiva, les llengües són éssers vius, organismes que viuen damunt una terra. I això vol dir que són a la vegada un resultat (el resultat del llarg pelegrinatge dels mots) i una energia. L'energia de la llengua, un potencial que implica la possibilitat d'acció. En definitiva, l'ecologia del llenguatge haurà d'investigar els efectius d'aquest potencial, la força energètica de la llengua i la seva capacitat de lluita per l'existència.

Es tracta sobretot —voldria deixar—ho ben clar— d'una alternativa didàctica que he gosat qualificar de depuradora i de recuperadora. Una didàctica, per tant, capaç d'exercir una acció terapèutica sobre la llengua, apta per a la recuperació dels factors creatius que conté, capaç de lluitar contra l'establiment de l'estàndard com a llengua parlada. I aquí tocam un punt especialment delicat. Molt sovint, la llengua que s'ensenya a l'escola és la llengua estàndard, com si es tractàs de l'aprenentatge d'una llengua estrangera. I, també molt sovint, les formes parlades de l'estàndard s'estableixen com a una modalitat, sobretot entre les classes mitges i altes de les ciutats. Es evident que ens cal conèixer la llengua estàndard, però no basta. L'adquisició del llenguatge ha de vincular l'infant amb la seva realitat i li ha de fer veure fins a on arriba la colonització de les paraules. I voldria cridar especialment l'atenció sobre aquest punt. He dit la colonització de les paraules, car estic convençut que la força de la colonització ha incidit molt més sobre les paraules que no sobre els conceptes. Sota els mots de la colonització —de les colonitzacions— continuen ben vius els vells conceptes del poble. Però aquest és un aspecte del problema que hauria d'estudiar—se en funció de la contaminació, de la detecció dels elements que emobreixen el potencial energètic de la llengua, els recursos de l'idioma.

L'alternativa ecològica és, per tant, un mètode de treball. I una part important d'aquest mètode és l'exploració directa dels llenguatges orals. (La Geografia, afirmava Pau Vila, es fa molt més amb els peus que no amb el cap). En aquesta exploració de la llengua parlada l'escola rural haurà de jugar un paper improtantíssim que la reafirma con una alternativa de ressorgiment humanista. Perquè és el llenguatge que hem heretat del món rural el més ric d'energia. Es la llengua que les classes subalternes han enriquit a força d'imaginació, d'enginy i de precisió. El codi restringit de Bernstein caracteritzat per la pobresa expressiva és en el nostre cas la llengua de les classes que han estat més a prop del poder i més compromeses amb el colonitzador. Són les classes que s'han allunyat més depressa de la realitat. En canvi el codi ampliat correspon a la gent que “mai no ha pintat una regadora”, emperò que ha viscut la realitat i ha intentat entendre—la. Es, per tant, la llengua de les classes subalternes la que ens interessa especialment, rica en expressivitat i plena de matisos.

La metodologia ecològica per a l'aprenentatge de la llengua vol ser un camí de treball

a partir d'un plantejament terapèutic. Sobretot, per a que la comunicació esdevingui una conseqüència de la creativitat, un punt on sigui desbloquejada l'expressió i alliberada la paraula. M'atreuria a assegurar que els problemes de la comunicació i de l'expressió es troben profundament lligats a la falta de recursos imaginaris. I això ens portaria a una conclusió: la pobresa expressiva és també la conseqüència d'un pensament creatiu medíocre i raquític. Ens urgeix, per tant, utilitzar els productes que la imaginació ha expressat a través de la llengua com a material indispensable i fabulós. I entre aquests productes haurem de fixar especialment l'atenció en els materials que procedeixen de la cultura popular, car el seu estudi no és en via ninguna un pas enrera, sinó la utilització didàctica d'una experiència de segles, experiència humana, que intentava esser pecisament una passa endavant.

GABRIEL JANER MANILA

Son Malferit, gener de 1981

ANÀLISI I PROBLEMÀTICA DE LA SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ A ESPANYA

Martí X. March i Cerdà

L'educació presenta cada cop més una problemàtica més complexa i difícil, la qual cosa comporta una necessària realització d'estudis i d'investigacions per tal d'analitzar en profunditat l'ample camp del fet educatiu en totes les seves vessants. Dins aquest context els estudis de sociologia de l'educació estan tenint i tenen una importància fonamental en tant que anàlisi de les relacions educació/societat. Aquest tipus d'estudis que, a poc a poc i en dificultats s'estan introduint en el nostre país, tenen a diferents països europeus una tradició important amb investigacions prou interessants i que reflexen una maduresa intel·lectual i un nivell científic prou consolidat.

Per altra part els estudis de sociologia de l'educació tenen una important acollida per part de la societat que, de fet, necessita i exigeix aquests tipus d'estudis. Malgrat tot, com ja hem dit en altres ocasions ¹, la problemàtica epistemològica de dita disciplina dista molt d'estar totalment plantejada a nivell d'objecte, a nivell teòric, a nivell investigacional, etc. Però, tot i així, aquests problemes inherents a tota disciplina sociològica són una demostració de vida i energia d'una ciència que just acaba de començar a caminar.

EXISTEIX LA SOCIOLOGIA DE L'EDUCACIÓ A ESPANYA?

Tal vegada aquest interrogant pugui parèixer realment contradictori i extrany, tenint en compte que darrerament han aparegut tot una sèrie de llibres i d'estudis de sociologia

(1) Vegeu l'article de Martí X. March i Cerdà: *Aspectes de la problemàtica actual de la Sociologia de l'Educació*, Mayurqa núm. 17, Palma 1977-78, págs. 315 a 318.

de l'educació fets desde diverses perspectives prou interessants i importants; en aquest sentit, i sense cap ànim d'esser exhaustiu, voldria anomenar alguns autors: així caldria destacar a **C. Lerena** amb la seva obra "*Escuela, Ideologia y clases sociales en España*", molt clarificadora a nivell teòric i a nivell investigacional; també cal citar a **Alberto Moncada** per les seves obres de divulgació sobre l'esmentada disciplina i per les seves investigacions sobre l'educació, l'economia i el mercat de treball; a **Josep Maria Quintana** amb el seu manual universitari d'introducció a la temàtica sociològica; a **Antoni J. Colom** amb el seu llibre sobre l'anàlisi de la sociologia de l'educació desde una perspectiva sistèmica; i a tot una sèrie d'autors com **Jordi Vives**, **Josep Maria Mas Joan**, **Joan E. Sánchez**, **I. Fernández de Castro**, **M. Subirats**, **M. Siguan**, etc. que desde enfoccs diferents i amb temàtiques distintes estan aportant a la sociologia de l'educació, a la seva construcció i al seu desenvolupament.

Tal vegada aquest interrogant pugui parèixer realment contradictori i extrany quan aquesta disciplina se comença a institucionalitzar a nivell universitari i la demanda d'estudis sociològics-educatius augmenta de forma progressiva i permanent, quan la societat exigeix aquest tipus d'estudis, quan existeixen arreu de l'Estat tot una sèrie d'entitats sociològiques que se dediquen a investigar aquesta problemàtica educativa entre altres aspectes: L'Institut de Sociologia i Pastoral Aplicada (I.S.P.A.), L'Institut de Estudios Laborales (I.E.L.), L'Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona (I.C.E.S.B.); L'Institut de Técnicas Sociales (I.T.S.), la Fundació Jaume Bofill, etc., quan s'està duent a terme tot una tasca de divulgació a través de revistes —Cuadernos de Pedagogia, Perspectiva Escolar, etc.— i de cursos de l'esmentada disciplina sociològica.

Però tot i això l'interrogant sobre si existeix una sociologia de l'educació a Espanya segueix esser vàlida, i no només a causa de la joventut que dita disciplina té al nostre país, sinó per a d'altres causes i factors que intentarem analitzar amb deteniment.

Així tots els problemes que la Sociologia de l'Educació té plantejats a nivell epistemològic, etc., s'agreuïen encare més quant ens referim a Espanya ja que el seu desenvolupament és més feble i pobre del que existeix a d'altres països europeus. Les causes d'aquest poc desenvolupament les hauriem de trobar en raons de caire històric, de caire ideològic, de caire educatiu i de caire científic.

Però malgrat tot, les opinions sobre la situació de la Sociologia de l'Educació en el nostre país disten molt d'esser uniformes i coincidents. I com a mostra del que deim, es pot analitzar a continuació el que diuen tot una sèrie d'estudiosos sobre aquesta disciplina sociològica.

Així **Amparo Almarcha**,² en un article publicat fa uns dos anys realitza una anàlisi sobre els llibres publicats a Espanya sobre la temàtica de la Sociologia de l'Educació desde 1877 a 1977 en funció d'uns pressupòsits prou discutibles. En primer lloc caldria qüestionar-se el títol en sí de l'article, ja que parlar de cent anys de Sociologia de l'Educació a Espanya quant aquesta disciplina apenes si està consolidada com a tal a l'actualitat, resulta realment un contrasentit. A més s'ha de tenir en compte que l'obra de E.

(2) "*Cien años de Sociología de la Educación en España*" 1877-1977, En Revista Española de Investigaciones Sociológicas (R.E.I.S.) número 2, Abril-Junio 1978, pgs. 115-150.

Durkeim, vertader sistematitzador i pare de la sociologia de l'educació, data dels primers anys del segle XX.

Si bé reconeix l'autora que els sociòlegs espanyols han estudiat molt poc els temes propis de Sociologia de l'Educació, que hi ha una orientació més filosòfica i assaigista que científica i sociològica, que de fet en la relació bibliogràfica no hi ha separació dels temes de sociologia de l'educació dels temes d'educació ni d'altres ciències socials, s'ha de reconèixer que la concepció de sociologia de l'educació que hi ha dins el text és prou ampla i poc rigurosa.

Es veritat que l'autora parla de que la Llei General d'Educació possibilita el sorgiment d'una autèntica *Sociologia de l'Educació*, però això, al meu entendre demostra encara més el caràcter ambigu i confussionari de l'esmentat article. No es pot posar dins un mateix sac a obres d'Història social educativa, de Pedagogia Social, de Filosofia Social de l'educació, d'empirisme educatiu o de Sociologia de l'Educació; caldria que l'autora hagués clarificat al començament de l'article el que entenia per Sociologia de l'Educació i en funció de la mateixa classificar les obres relacionades d'una forma més concisa i clara.

Així mateix podria qüestionar-se la referència a l'existència d'escoles sociològiques en el camp educatiu —de les quals reconeix lògicament el seu poc desenvolupament— a causa de la descalificació que fa d'alguna d'elles —la crítica— de forma un xic discutible i superficial, pel seu caràcter *testimonial, crític, poc nivell empíric, etc.*; en aquest sentit també not a faltar un punt de referència sociològica més explícita alhora de valorar les diverses obres i escoles sociològiques.

També resulta discutible el fet de classificar a Carlos Lerena Aleson dins la corrent anglo-saxona degut a ésser deixeble de **Salustiano del Campo**; ni **E. Durkheim**, ni **K. Marx**, ni **P. Bourdieu**, ni **J.C. Passeron** —autors principals sobre els que s'inspira C. Lerena— tenen massa que veure en conjunt amb la corrent sociològica anglosaxona, sobre tot els tres darrers.

Per tant, si bé la tasca de recollir tota la bibliografia sobre aspectes socials i sociològics de l'educació és prou notable, manca una tasca de profundització en el contingut de la mateixa, en la classificació de les obres, en l'anàlisi de les escoles sociològiques existents, en la definició del que s'entén per sociologia de l'educació, en la contextualització de les obres, en el títol de l'article, etc. La visió que se pot obtenir de la lectura de l'article d'Amparo Almarcha és massa optimista si se la compara amb la realitat sociològica—educativa existent a l'Estat Espanyol tant desde una vessant històrica com actual.

Dos autors que també han analitzat en diferents treballs la situació de la Sociologia de l'Educació a Espanya són sense cap dubte **Felix Ortega** i **Jesús Maria Vázquez**.³ Així a l'article "Bases para una sociologia de la educación en España"⁴ exposen diferents as-

(3) Felix Ortega i Jesús Maria Vázquez a través del *Instituto de Sociología Aplicada* de Madrid —institut que s'ha d'enmarcar dins la tradició catòlica progressista— estan realitzant una tasca prou interessant d'investigació i de divulgació de temes de sociologia de l'educació. Prova d'aquest treball és la revista "Cuadernos de Realidades Sociales" R.S. començada a publicar pel maig de 1973 i que ha anat publicant fins el moment tot una sèrie d'articles sobre diferents aspectes de la Sociologia de l'educació, Església i Educació, educació i canvi social, el sistema educatiu espanyol, la universitat, etc.

(4) Cuadernos de Realidades Sociales R.S. número 1 Mayo de 1973 Pgs. 9—63.

pectes de la problemàtica de la Sociologia de l'educació tant desde un caire teòric—investigacional com d'anàlisi sobre la situació sociològic—educativa a l'Estat Espanyol.

Així sobre aquest darrer aspecte afirmen que la Sociologia de l'Educació a Espanya està abandonada i fins i tot se pot dir que dita disciplina en el nostre país encara no ha nascut.

*“La Sociologia de la Educación española apenas si ha comenzado a desarrollarse y ello doblemente; tanto a nivel de trabajos monográficos empíricos, como en su dimensión teórica, estructural y sistemática”*⁵.

Aquest poc desenvolupament de la Sociologia de l'Educació a nivell acadèmic, universitari, bibliogràfic, investigacional, institucional, etc, si era una realitat en el moment d'escriure l'esmentat article —l'any 1973—, en general continua essent vàlida en l'actualitat malgrat sigui necessari realitzar tot una sèrie de correctius.

De totes maneres el desacord amb aquests autors vendrà determinada per la configuració de l'existència d'una sèrie d'etapes dins el desenvolupament de la sociologia de l'educació a Espanya. Així F. Ortega i J. Maria Vázquez parlen de tres etapes: la primera (1939–60) que es definida per etapa d'indiferència cap a aquesta disciplina sociològica. Dita etapa se caracteritza per la poca preocupació cap a l'educació; l'única preocupació és la universitat; l'enfoc dels estudis realitzats en aquesta etapa és especulatiu i gens empíric, destacant entre els autors a **Maria Fraga Irigabarne, P. Lain Entralgo, A.J. Tena Artigas**, etc.

La segona etapa de 1961 a 1968 es definida pels dos autors com una etapa de *Sociologia Econòmica de la Educación* ja que comença a concebre l'educació com una inversió necessària pel desenvolupament econòmic, tenint els estudis realitzats un component empíric important. Entre els autors d'aquesta època cal destacar a **S. del Campo, A. de Miguel, Paredes Grosso, López Medel**, etc.

Finalment la tercera etapa —a partir de 1969— es definida com de *“Sociologia Política de la Educación”* ja que l'educació a partir de la L.G.E. se converteix en una qüestió política i la reforma educativa un problema polític i social; els llibres que se publiquen —M.E.C., **I. Fernández de Castro, X. Cambre Mariño, V. Bozal**, etc— estan dins aquesta problemàtica.

Quins són els motius de desacord amb las tesis de Felix Ortega i J. Maria Vázquez? El primer desacord estaria en la contradicció entre l'afirmació inicial del poc desenvolupament i la gairebé inexistència de la sociologia de l'educació, i l'existència de diferents etapes sociològiques; el segon motiu de desacord està en l'arbitrarietat existent en la denominació de les diferents etapes, ja que resulta difícil definir una cosa que no existeix i entendre la separació entre la sociologia política de l'educació i la sociologia econòmica de l'educació. I la tercera raó és l'oblit de diversos autors i obres importants de sociologia de l'educació.

(5) *Ibidem* pg. 31.

Antoni J. Colom en el llibre "*Sociología de la Educación y Teoría General de sistemas*"⁶ afirma en relació a aquests dos autors el següent:

*"Considero que el panorama que presentan Jesús María Vázquez y Felix Ortega, en su trabajo La Sociología de la Educación en España, además de ser incompleto (olvida todos los trabajos realizados tanto en la Universidad de Barcelona como por otros organismos catalanes -Rosa Sensat por ejemplo-), no se adecuía a lo que realmente es la Sociología de la Educación"*⁷.

Efectivament si bé el treball de F. Ortega i J. Maria Vázquez és important pel moment en que es va realitzar i per la seva sistematització, resulta per altra part incompleta, contradictòria i confusa, desproporcionada i prou optimista.

Així mateix Antoni J. Colom, comentant l'article dels dos autors esmentats, arriba a afirmar:

*"Mi postura en este sentido es mucho más pesimista que la de los autores citados; personalmente, los trabajos de sociología de la educación desarrollados en España considero ocuparían un folio a lo máximo"*⁸.

El problema real estriba, doncs, en definir el que s'entén per Sociologia de l'Educació, en definir quin és el seu objecte, la seva metodologia, el seu camp temàtic i investigacional, en plantejarse la problemàtica epistemològica de la disciplina sociològica. Per a que hi hagi una autèntica sociologia de l'educació cal una veritable teoria sociològica, cal una base experimental i empírica, cal l'existència d'hipòtesis demostrades que confirmin i ampliïn la teoria sociològica. Cal rompre la dicotomia entre teoria i investigació. Ni és suficient presentar una teòria sense una base experimental i empírica, ni és possible unes dades estadístiques empíriques i experimentals sense una teoria sociològica. I de fet la majoria de treballs que s'autodefineixen de Sociologia de l'Educació pateixen d'aquest mal.

També hi ha d'altres autors que també han analitzat la situació de la Sociologia de l'Educació a Espanya, malgrat sigui d'una forma no massa profunda. Així J. Dalmau, F. Ferrer i J. Maria Rotger⁹ afirmen al respecte:

*"En los textos publicados en España conviene resaltar una reducida producción de textos empíricos y una aún menor producción de textos analíticos"*¹⁰.

En aquest sentit els autors esmentats citen les obres de J. Gay, R. Quittlet, A. Pascual "Societat Catalana i Reforma Escolar", la ja senyalada de C. Lerena, la de Ignacio Fernández de Castro, la de Valeriano Bozal, etc.

(6) Ed. Oikos-Tau, Barcelona 1979.

(7) Antoni J. Colom, ob, cit, pg. 78.

(8) Ibidem pg. 78.

(9) "Algunos Problemas" Cuadernos de Pedagogía número 49. Enero 1979. pg. 4-6.

(10) Ibidem pg. 6.

Josep Maria Quintana, en el llibre *Sociología de la Educación*, Ed. Hispano-Europea, Barcelona 1977, afirma en relació a la situació de la sociologia de l'educació a Espanya, el següent:

*"En España desde hace algunos años han ido viendo a la luz trabajos y libros que investigan diversos puntos de Sociología de la Educación: Autores de los más asiduos en este tipo de publicaciones son Jesús López Mendel, J. Maria Paredes Grosso, Amando de Miguel y otros; es bastante lo que se escribe en plan de crítica al sistema educacional"*¹¹.

Per tant, i en funció del que s'ha dit, no és estrany que al principi d'aquest apartat ens plantejàssim si existia de fet la Sociologia de l'Educació a Espanya. Les opinions són molt variades i divergents. I en aquest sentit si bé no se pot afirmar que la Sociologia de l'Educació no existeix a l'Estat Espanyol, si que s'ha de dir que la seva situació és difícil i débil; no deixa d'estar al principi del seu desenvolupament com a disciplina científica. De totes maneres no podem deixar de tenir en compte l'aportació d'autors com I. Fernández de Castro, desde una perspectiva de sociologia crítica, Carlos Larena dins la línia de la sociologia francesa de Bourdieu/Passeron, Alberto Moncada desde una perspectiva econòmica com a eix estructurador de la Sociologia de l'educació, Antoni J. Colom desde la perspectiva de la Teoria General de Sistemes, L.T.C.E. de la Politècnica de Barcelona amb Joan E. Sánchez dins l'orientació temàtica-sociològica de l'obra italiana "Educación y mercado de trabajo", Rosa Sensat amb autors com Josep Maria Mas Joan, Jordi Vives, etc., i tot una sèrie d'autors com M. Subirats, R. Quillet, J. Gay, A. Pascual, J. Maria Quintana, Felix Ortega i Jesua Maria Vázquez que desde diverses òptiques sociològiques i temàtiques diferents han contribuït i contribueixen al desenvolupament de la Sociologia de l'Educació.

Quines són les causes d'aquesta manca de desenvolupament de la Sociologia de l'educació? Si bé resultaria un poc llarg analitzar en profunditat les causes que han incidit en el poc desenvolupament de l'esmentada disciplina sociològica, si que crec necesari fer referència a les més importants i decisives.

Així en primer lloc hauriem de recurrir a un factor de tipus estructural: el retrasat sorgiment de la societat industrial capitalista en el nostre país. El fracàs de la Revolució Industrial Burguesa a l'Estat Espanyol, amb les excepcions matisades de Catalunya i el País Basc, és un problema històric del qual encara avui patim les conseqüències a tots els nivells. S'ha de tenir en compte que "la sociologia es la autoconciència científica de la crisis generada por el alumbramiento de la sociedad capitalista y por los problemas que acarreo a través de sus *traumatismos de nacimiento*"¹².

Efectivament fins a la dècada del 60 no se propicia al nostra país el sorgiment de la sociologia com a disciplina científica. No és per tant estrany el seu retras i el de les diferents sociologies especials —com la de l'educació— en relació a d'altres països europeus.

(11) Quintana, J. Maria Ob. cit, pg. 44.

(12) Diaz Sánchez, L. "K. Marx 1818-1883, sociòlogo del modo de producción capitalista". Ed. Akal, Madrid 1976. pg. 8.

Un altre factor que també ha incidit en aquest poc desenvolupament de la Sociologia de l'Educació, fa referència als pocs sociòlegs que s'han dedicat a la temàtica educativa com a nucli de les seves investigacions i teoritzacions. Així una enquesta realitzada a principis del 70 entre diferents sociòlegs espanyols va donar els següents resultats ¹³

Total sociólogos incluidos.	Sociólogos cuya especialidad consta.	No consta espec.	Espec. en Sociología Educación.	O/o total
103	97	6	3	2,9

Al mateix temps s'ha de constatar la precària institucionalització universitària de la Sociologia i més concretament de la Sociologia de l'Educació, tant dins les Ciències Socials como dins les Ciències de l'Educació.

Per altre part dins les Ciències de l'Educació s'ha de fer referència a les interferències de la Pedagogia amb la Sociologia de l'Educació. Efectivament a més del poc interès demostrat pels pedagogs per a els temes sociològics, quan han demostrat aquesta preocupació, no s'ha realitzat en funció d'un enfoc sociològic, sinó d'un enfoc pedagògic-filosòfic.

"Puede ser que un primer obstáculo al desarrollo de la Sociología de la Educación en el ámbito de la Pedagogía haya surgido en ciertas interferencias habidas con la Pedagogía Social (de contenidos similar a la Filosofía Social). A la hora de delimitar los ámbitos de cada una de ellas, los continuos solapamientos de una y otra disciplina han podido dar lugar al "sacrificio" de una en beneficio de la otra" ¹⁴.

El problema de la paternitat científica és un dels problemes amb els que topa la sociologia de l'educació i afecta al contingut de la mateixa degut a les esmentades interferències amb la pedagogia. Cal, per tant, delimitar i clarificar l'objecte d'aquesta sociologia especial, la seva metodologia i la seva relació amb les ciències de l'educació i amb les ciències socials. Sols clarificant aquests punts se podran evitar aquestes interferències i els exclusivismes pedagogistes o sociologistes. En aquest sentit, i al meu entendre, el punt de clarificació està en concebre a la sociologia de l'educació com una sociologia especial, les investigacions de la qual afavoreixen a la Pedagogia i a la Sociologia.

De totes maneres, si bé aquestes interferències s'han donat arreu del món pedagògic com ho demostra l'existència de la Pedagogia Social o de la Sociologia Educacional, en el nostre país aquestes interferències han estat més perjudicials a causa del retràs en el sorgiment de la sociologia i al control ideològic científic viscut durant el passat règim.

No és, per tant, extrany en funció del que s'ha dit, que hom pugui dubtar de l'existència real de la Sociologia de l'Educació a nivell de l'Estat Espanyol. Però aquesta dubte

(13) *Sociología Española de los años setenta*. Conf. Española de Cajas de Ahorro, Madrid 1971, pag. 810 ss.

(14) Felix Ortega i Jesús Maria Vázquez, Ob. cit. pg. 34.

real de plantejament se converteix, una vegada constatada la realitat sociològica existent, en una esperança de futur ¹⁵.

LA SOCIOLOGIA DE L EDUCACIO ALS PAISOS CATALANS

En quina situació se troba la sociologia de l'educació en la nostra àrea cultural dels Països Catalans? Resulta difícil poder donar una resposta contundent i absoluta ja que els nivells de desenvolupament de les diverses regions dels Països Catalans —Catalunya, País Valencià i Illes Balears— és prou diferent a nivell socio—economic i estructural, a nivell educatiu i a nivell cultural.

Fins i tot resulta curiós que els autors ¹⁶ que han analitzat la problemàtica sociològica a nivell de Països Catalans ho facin en la perspectiva unilateral de Catalunya, tal vegada per manca d'informació, però també, i en tota seguretat, perquè només Catalunya ha tengut un desenvolupament sociològic digna del seu nom i de tenir-se en compte. Tot i així crec necessari donar a conèixer tot una sèrie d'elements de judici per tal de poder aprofundir dins els coneixements de la problemàtica sociològica arreu dels Països Catalans.

A més en el moment d'analitzar la situació de la sociologia i de la sociologia de l'educació als Països Catalans caldria tenir en compte —cosa que no faré en el present article— el que diuen Joan Estruch i Salvador Giner:

*“Per assolir una visió satisfactòria de l'abast del desenvolupament de la Sociologia als Països Catalans cal tenir en compte les aportacions d'altres disciplines afins, tals com l'antropologia social i cultural, la geografia humana, la demografia, la història social, l'etnografia, etc”*¹⁷.

De totes formes si bé podem partir de la idea bàsica de que la Sociologia de l'Educació a nivell de Països Catalans ha estat en general poc conreada, no trobant-se estudis i investigacions serioses fins el començament de la dècada del 70, hem de tenir en compte la desigual producció sociològica existent a nivell de les Illes Balears, del País Valencià i de Catalunya—Principat.

(15) En aquesta perspectiva no se pot oblidar a més dels llibres que han aparegut recentment de Sociologia de l'Educació, la tasca divulgativa que sobre dita temàtica realitzen revistes com *Perspectiva Escolar* o *Cuadernos de Pedagogia*. Així l'anàlisi de la política educativa espanyola, la situació de l'ensenyament a cada nacionalitat o regió, les desigualtats educatives, els mestres, el mercat de treball i el sistema escolar, ... són tractats amb prou freqüència en dites revistes.

(16) Tot i constatar que són pocs els autor que s'han dedicat a estudiar la situació històrica i actual de la sociologia general i de la sociologia de l'educació als Països Catalans, no podem deixar de fer referència al *“Diccionari de les Ciències de la Societat als Països Catalans (Segles XVIII—XX) ICTINEU”*, A CURA DE F. Artal, P. Gabriel, Ec. Lluch, F. Roca, Edicions 62, Barcelona 1979, o a la *Gran Enciclopedia Catalana* en RELACIO a L'article que sobre la Sociologia fa Salvador Giner al Volum 13, pg. 698/699.

(17) ICTINEU, Ob. cit. pg. 454.

Quines són les causes d'aquesta desigual producció sociològica? En primer lloc hem de parlar de causes històrico-estructurals en el sentit de que el procés d'industrialització amb totes les seves conseqüències s'ha produït de forma desigual tant a nivell geogràfic com a nivell temporal. Tenint en compte la relació existent entre la industrialització i la institucionalització de l'escola, no és estrany que a Catalunya el fenomen de l'escolarització tenguí una tradició més important que a nivell del País Valencià i les Illes Balears. A més no podem deixar de relacionar el procés d'institucionalització de l'escola amb el procés de reflexió-sociològica, filosòfica, econòmica, didàctica, etc. sobre la mateixa. Per tant si hom té en compte que un factor de desenvolupament de la sociologia de l'educació és la institucionalització de l'escola, no és estrany que a Catalunya la producció sociològica sigui més important que el de les altres zones.

Un altre factor condicionant d'aquesta desigual producció sociològica-educativa es refereix a la desigual implantació dels moviments de renovació pedagògica, prou consolidats a Catalunya amb la Institució Rosa Sensat —que fins i tot ha creat en el seu si un departament de Sociologia de l'Educació— i debils al País Valencià i a les Illes Balears.

Al mateix temps convé fer una referència explícita, com a causa del desigual desenvolupament de la sociologia de l'educació als Països Catalans, a la institucionalització universitària, que si és recent en el cas de les Illes Balears, en el cas de Catalunya té una tradició d'anys força important. I la Universitat, amb totes les seves contradiccions, és un element de primera magnitud de dinamització científica i cultural.

A més a més, l'aparició de la Sociologia en general i de la Sociologia de l'Educació en particular està en relació amb el despertar de la consciència col·lectiva de la societat; quan la societat comença a ésser conscient d'ésser protagonista de l'esdeveniment històric, la possibilitat del pensament sociològic és total. I en aquesta perspectiva resulta obvi que la societat de Catalunya té més consciència d'ella mateixa, que la que pot tenir la societat il·lenca. I això, amb tota la càrrega subjectiva que se vulgui, és prou important per poder entendre el desigual desenvolupament de la Sociologia i de la Sociologia de l'Educació arreu dels Països Catalans.

De totes formes no serà fins a la dècada del 70 quan els treballs de Sociologia de l'Educació a Catalunya comencin a tenir una certa importància. I així hem de fer referència a la ja famosa obra de J. Gay, A. Pascual i R. Quillet "Societat catalana i reforma escolar"; a més s'ha de tenir en compte la tasca d'autors com J. Pallach, J. Maria Mas Joan, J. Vives, J.E. Sánchez, M. Subirats, E. Pinilla de las Heras, M. Siguan, J.M. Quintana, A. Sansvisens, Grifoll, A. Bau Lasi etc. Al mateix temps hem de fer especial referència a tot una sèrie d'institucions com L'I.C.E.S.B., La Fundació Jaume Bofill, l'I.C.E. de la Politècnica, la Universitat, Rosa Sensat, ... que han treballat la temàtica de la sociologia de l'educació.

Amb tot se pot dir que a Catalunya a nivell d'autors, d'institucions, de publicacions presenta en quan a l'esmentada disciplina un nivell científic prou important, molt superior a la resta de l'Estat Espanyol i a la resta dels Països Catalans. Però tot i així se pot oblidar, com se fa freqüentment en els diversos estudis sociològics, la realitat sociològica educativa que presenten el País Valencià i les Illes Balears, a les que per raons òbvies dedicarem més atenció.

Al País Valencià, malgrat l'escasa informació que tenim, caldria destacar tres aspec-

tes importants. En primer lloc hem de fer referència a l'A.C.I.E.S., malgrat sigui un moviment didàctic a nivell de l'Estat, per la incidència que ha tengut i de fet té dins el moviment de renovació pedagògica del País Valencià. En segon lloc s'ha de fer referència al Seminari de Pedagogia de València del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats que desde una vessant de política educativa alternativa va desenvolupar durant la meitat de la dècada del 70 una tasca prou important de dinamització educativa ¹⁸.

A més també cal destacar la revista *Escuela-75*, publicat per l'esmentat Seminari de Pedagogia. Així el número 2 ¹⁹ de la revista hi ha dos articles, que malgrat la poca extensió, han d'ésser catalogats dins la disciplina de la Sociologia de l'Educació en funció de la seva anàlisi de les relacions educació/societat a nivell del País Valencià. Així a l'article "Economía y Educación" del Col·lectiu d'Educació ²⁰ s'analitzen les necessitats educatives en el País Valencià en relació al seu sistema productiu, i al mateix temps l'important paper de la iniciativa privada en la satisfacció de la demanda educativa.

Per altre part a l'article també del Col·lectiu d'Educació "Modelos de Escolarización en el País Valenciano: la Enseñanza Preescolar" ²¹ s'analitzen els diferents models d'escolarització en funció del tipus d'escola i de la zona territorial.

Al mateix temps no podem oblidar l'edició de llibres que sobre temàtica sociològica i educativa han estat editats desde el mateix País Valencià, per l'editor Eliseu Climent a través de les col·leccions Unitat, Quadrens, Tres i quatre, etc. Així hem de destacar el llibre de V. Moliner, C. Miquel, T. Pitxer, M. Conca i M. Lacuesta "Escola i llengua al País Valencià" ²². El llibre prologat per R. Lafont s'ha d'enmarcar dins un plantejament sociològic del fet nacional i de l'escola.

Segurament la realitat que presenta la sociologia de l'educació al País Valencià és molt més rica i complexa de la que aquí hem exposat, però la manca de dades ens impideix profunditzar més dins aquesta problemàtica.

A les Illes Balears parlar de Sociologia de l'Educació no deixa d'ésser una falàcia i una il·lusió degut a la manca de tradició sociològica, als pocs estudis realitzats, ... De totes formes es pot observar una progressiva realització d'estudis sociològics que de fet coincideixen amb la constatació d'una sèrie de fets com el desenvolupament econòmic que va suposar el turisme, l'inici dels moviments de renovació pedagògica a partir de 1968, la creació de la Facultat de Filosofia i Lletres, amb el seu Departament de Pedagogia, les repercussions de la L.G.E., el despertar de la consciència col·lectiva d'alguns sectors de la societat de les Illes, la importància de l'educació, etc.

Així, en primer lloc, hi ha que destacar dins aquesta vessant educativa la realització d'un estudi de planificació de l'educació a les Balears a 1970 sota la direcció del Dr. Bartomeu Barceló i Pons; dita planificació educativa que implicava una anàlisi profunda de la realitat escolar illenca, resulta important bàsicament per la metodologia emprada i per

(18) En aquest sentit caldria destacar l'obra que dit Seminari ha publicat amb el títol "Por una reforma democrática de la Enseñanza" Ed. Avance, Barcelona 1975.

(19) Marzo/Abril de 1976.

(20) Ibidem pg. 4-6.

(21) Ibidem pg. 7-9.

(22) Ed. Eliseu Climent. València 1976, Série Unitat, col·lecció 3/4.

haver estat el primer instrument de coneixement de la realitat educativa de les Illes Balears a tots els nivells de l'ensenyament.²³

Al mateix temps, i dins el mateix període de temps, hi ha que destacar la tesi doctoral que sobre el magisteri de les Illes Balears realitza desde una vessant sociològica Alfredo Gómez Barnussell²⁴.

Dins l'Obra Cultural Balear, i a través del secretariat pedagògic, se va crear a 1975 un seminari de Sociologia de l'Educació que desde un carie althusserià pretenia analitzar la realitat educativa de Mallorca. Malgrat la feina desenvolupada per dit seminari no fou massa important, el seu objectiu fonamental era el següent:

"El Seminari pretén analitzar la realitat de l'educació a Mallorca i posteriorment partint de la plataforma sòlida que ens dona una anàlisi d'aquest tipus, determinar les possibilitats d'acció. La mecànica del Seminari consta de dues parts: Anàlisi dels continguts ideològics dels textos d'E.G.B., anàlisi del mestre i els factors que determinen la seva postura. Què dona, com ho dona i fins a quin punt inculca la ideologia dominant. Concretament la base del treball del Seminari és el paper del mestre d'E.G.B. com a element transmissor d'una ideologia" 25.

A més no podem oblidar que la revista Lluc al llarg dels seus números té prou articles i fins i tot números monogràfics a l'anàlisi de l'educació a les Illes Balears desde diverses perspectives i temàtiques.

Tot i això l'element més important en el desenvolupament dels estudis de sociologia de l'educació serà sense cap dubte la definitiva institucionalització dels estudis universitaris de Pedagogia dins la segona meitat de la dècada del 70. Així en primer lloc hem de tornar fer referència a la tesi doctoral d'Antoni Colom Cañellas sobre les relacions educació/societat desde la perspectiva metodològica de la Teoria General de Sistemes²⁶.

Al mateix temps hem de destacar la realització de tesis de Llicenciatura sobre dita temàtica: Ramon Bassa realitzà una tesi sobre l'Educació Permanent d'Adults a la Mallorca dels anys 70; Jaume Sureda realitzà la seva tesi de Llicenciatura sobre la influència de la publicitat desde una vessant sociològica—educativa; Martí March la va fer sobre la sociologia del delite infantil i juvenil a les Illes Balears desde 1940 fins a 1975. El present curs escolar ha estat presentada la tesi doctoral de la profesora Maria del Carmen Fernández Bennasar sobre "El Fracàs escolar a la comarca d'Inca" desde una perspectiva bàsicament sociològica.

Per altre part la delegació a Palma de Mallorca de l'I.C.E. dins la seva col·lecció de llibres ha publicat una sèrie d'obres sobre la temàtica sociològica: Aspectos Teóricos de

(23) Malgrat dit estudi de planificació no hagi estat publicat, el Dr. B. Barceló va presentar una comunicació a les II Jornades d'història de l'Educació en els Països Catalans, celebrada a Palma de Mallorca pel Novembre de 1978.

(24) Dita tesi doctoral fue posteriorment publicada sota el títol "El magisterio como profesión". Ed. Ariel, Barcelona 1972.

(25) Lluc. Febrer de 1975, número 645, pg. 25.

(26) Dita tesi ha estat publicat com ja s'ha dit anteriorment per l'Ed. Oikos-Tau.

la Planificaci3n Educativa de Tomeu Quetgles i Antoni Colom, Educaci3n i Desigualtat:: La Formaci3n Professional a Mallorca de Mart3 March i Jaume Sureda, etc.

Per tant, i en funci3 de la informaci3 donada, podem afirmar que el nivell de la Sociologia de l'Educaci3 a les Illes Balears, tot i estar en el seu començament, no deixa d'esser esperançadora malgrat la tasca a realitzar a nivell investigacional, a nivell de fonamentaci3 te3rica, etc. Cal superar moltes dificultats i moltes etapes. Acabam de començar.

Palma de Mallorca, 10 de Juliol de 1980.

Mart3 X. March i Cerdà.

Josep Maria Quintana, en el llibre *Sociología de la Educación*, Ed. Hispano-Europea, Barcelona 1977, afirma en relació a la situació de la sociologia de l'educació a Espanya, el següent:

*"En España desde hace algunos años han ido viendo a la luz trabajos y libros que investigan diversos puntos de Sociología de la Educación: Autores de los más asiduos en este tipo de publicaciones son Jesús López Mendel, J. Maria Paredes Grosso, Amando de Miguel y otros; es bastante lo que se escribe en plan de crítica al sistema educacional"*¹¹.

Per tant, i en funció del que s'ha dit, no és estrany que al principi d'aquest apartat ens plantejàssim si existia de fet la Sociologia de l'Educació a Espanya. Les opinions són molt variades i divergents. I en aquest sentit si bé no se pot afirmar que la Sociologia de l'Educació no existeix a l'Estat Espanyol, si que s'ha de dir que la seva situació és difícil i débil; no deixa d'estar al principi del seu desenvolupament com a disciplina científica. De totes maneres no podem deixar de tenir en compte l'aportació d'autors com I. Fernández de Castro, desde una perspectiva de sociologia crítica, Carlos Larena dins la línia de la sociologia francesa de Bourdieu/Passeron, Alberto Moncada desde una perspective econòmica com a eix estructurador de la Sociologia de l'educació, Antoni J. Colom desde la perspectiva de la Teoria General de Sistemes, L.T.C.E. de la Politècnica de Barcelona amb Joan E. Sánchez dins l'orientació temàtica-sociològica de l'obra italiana "Educación y mercado de trabajo", Rosa Sensat amb autors com Josep Maria Mas Joan, Jordi Vives, etc., i tot una sèrie d'autors com M. Subirats, R. Quillet, J. Gay, A. Pascual, J. Maria Quintana, Felix Ortega i Jesua Maria Vázquez que desde diverses òptiques sociològiques i temàtiques diferents han contribuït i contribueixen al desenvolupament de la Sociologia de l'Educació.

Quines són les causes d'aquesta manca de desenvolupament de la Sociologia de l'educació? Si bé resultaria un poc llarg analitzar en profunditat les causes que han incidit en el poc desenvolupament de l'esmentada disciplina sociològica, si que crec necesari fer referència a les més importants i decisives.

Així en primer lloc hauriem de recurrir a un factor de tipus estructural: el retrasat sorgiment de la societat industrial capitalista en el nostre país. El fracàs de la Revolució Industrial Burguesa a l'Estat Espanyol, amb les excepcions matisades de Catalunya i el País Basc, és un problema històric del qual encara avui patim les conseqüències a tots els nivells. S'ha de tenir en compte que "la sociologia es la autoconsciència científica de la crisis generada por el alumbramiento de la sociedad capitalista y por los problemas que acarreo a través de sus *traumatismos de nacimiento*"¹².

Efectivament fins a la dècada del 60 no se propicia al nostra país el sorgiment de la sociologia com a disciplina científica. No és per tant estrany el seu retras i el de les diferents sociologies especials —com la de l'educació— en relació a d'altres països europeus.

(11) Quintana, J. Maria Ob. cit, pg. 44.

(12) Diaz Sánchez, L. "K. Marx 1818-1883, sociòlogo del modo de producción capitalista". Ed. Akal, Madrid 1976. pg. 8.

ASPECTOS PRÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

J.J. Muntaner

INTRODUCCION TEORICA

Durante la edad pre-escolar, en la cual la enseñanza no es obligatoria, se le da al niño una formación psicomotriz que representa la base del trabajo que se realiza en el parvulario.

Pero, he aquí, que cuando se inicia la E.G.B., enseñanza obligatoria, parece como si se olvidara la formación del cuerpo para centrar todo el interés y todos los esfuerzos educativos en un campo, no menos importante, como es el de la inteligencia, el del conocimiento, pero dejando olvidado la parte del cuerpo. En primero de E.G.B., curso que en teoría debería ser de inicio a la lectura, escritura y cálculo, tareas primordiales pero que poseen una base y un fundamento que sólo podemos desarrollar mediante una educación psicomotriz, como pueden ser: la toma de conciencia del propio cuerpo, el predominio lateral, la percepción espacio-temporal, para nombrar las más destacadas. Inexplicablemente se olvida este tipo de educación y se aparta, se discrimina totalmente del curriculum escolar.

Se podrá decir que se tiene por visto y por formado en el parvulario, pero queda muy claro que este tipo de enseñanza está dirigida únicamente a la élite, pues no se trata de una enseñanza obligatoria; además de que deja mucho que desear.

Entonces, mantenemos para estos niños de seis años de edad una educación intelectualizada, poco espontánea, donde les coaccionamos e inhibimos todas sus iniciativas, todas sus necesidades de movimiento, todas sus posibilidades motrices, les coartamos y

les obligamos a mantener una postura de atención, equilibrio y control, cuando no hacemos absolutamente nada para formarles en estos aspectos básicos. Separamos al hombre en dos partes: la psique, parte fundamental de toda educación, según la teoría de *Descartes*, que todavía hoy mantenemos; y el soma, recipiente de lo que realmente interesa. Cuando, por otra parte, la psicología nos dice que en esta etapa del desarrollo infantil el movimiento, el conocimiento del propio cuerpo y toda la formación sensoriomotriz del niño forman la base para un futuro desarrollo intelectual satisfactorio. Estamos ante una contradicción y una incoherencia absoluta.

Frente a esta situación y conociendo la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo neuropsicológico del niño, así como en la organización de su personalidad; hecho que en España sólo se ha puesto de relieve orientado hacia una terapia y una reeducación, abandonando el aspecto educativo del niño normal en la escuela, que es el que queremos resaltar en este trabajo.

Quiero poner de manifiesto que en la escuela, la educación psicomotriz, la formación del cuerpo, no podemos tenerla ya por más tiempo marginada, por su importancia, su interés y la preparación que constituye para que el niño consiga más fácilmente todos estos aprendizajes básicos. Siendo un elemento esencial para el desarrollo de la inteligencia y personalidad del niño, pues a través de ella toma consciencia de su cuerpo y del mundo que les rodea. Luchamos para potenciar y demostrar la imperiosa necesidad que la educación psicomotriz representa para la formación global de la persona y acabar definitivamente con la división del hombre.

Por todo lo anteriormente expuesto, nos planteamos la necesidad de demostrar de manera experimental el interés y la importancia que para el niño representa la educación psicomotriz; además de la aportación insustituible que la educación psicomotriz desempeña con vistas a una mejor función intelectual del niño.

Nos planteamos, pues, dos preguntas básicas, que queríamos demostrar:

1. Existe una relación entre el desarrollo motriz y el coeficiente intelectual de los niños normales al iniciar la E.G.B.; o bien, se trata de dos datos independientes y no relacionados.

2. Aquellos sujetos que posean un coeficiente intelectual más alto evidenciarán a la vez un mejor desarrollo motriz; o bien, no se dará esta equivalencia entre el desarrollo intelectual y el desarrollo motriz.

PLANTEAMIENTO DE LAS HIPOTESIS

La investigación comienza por el planteamiento de la hipótesis de trabajo; con ello sólo se plantea una solución a los problemas expresados. No significa que sean las respuestas que vayamos a encontrar, sino que, tras la revisión bibliográfica efectuada sobre el tema y la experiencia educativa que nos avala, creemos que estos van a ser los resultados a encontrar tras la realización de nuestra experimentación.

Hipótesis primera. El nivel motor y el nivel intelectual en los niños normales al iniciar la E.G.B. correlacionan positivamente.

Hipótesis segunda. Aquellos niños que posean un nivel intelectual más alto, dentro de la normalidad, presentan un desarrollo motor mejor, que aquellos niños con un nivel intelectual más bajo, también dentro de la normalidad.

Entendemos por normalidad del nivel motor del niño, aquél que se sitúa dentro del intervalo que va desde un año más a un año menos de su edad cronológica.

Por normalidad intelectual entendemos, aquellos sujetos que presentan un C.I. comprendido entre 70 y 125 puntos. Todos los sujetos de la experimentación cumplen dicho requisito de normalidad.

LAS VARIABLES Y SU DEFINICION OPERATIVA

Vamos a comprobar en esta experimentación dos variables asignadas, puesto que su control debe ejercerse mediante la selección de los sujetos que aseguren su presencia; no podemos provocarlos directamente.

Definiremos las dos variables del siguiente modo:

Variable 1. Coeficiente intelectual, medido por las pruebas manipulativas del WPSI. Hemos reducido la prueba sólo al Performance de esta Escala de Inteligencia por entender que estas pruebas podrían mostrarnos de una forma más evidente las relaciones con la motricidad del sujeto, pues ésta desempeña un relevante papel en la ejecución de dichas pruebas.

Esta variable para la comprobación de nuestra segunda hipótesis hemos tenido que dicotomizarla del modo siguiente:

C.I. Bajo: Son aquellos sujetos que presentan un C.I. igual o menor a una puntuación de 106.

C.I. Alto: Son aquellos sujetos que presentan un C.I. igual o mayor a una puntuación de 107.

Variable 2. Nivel motriz. Entendemos por nivel motor de un sujeto, el que nos viene dado por las pruebas del Perfil Psicomotor de *L. Picq* y *P. Vayer* descrito en sus obras ¹. A cada parte de la prueba, para evitar la comparación de edades que no encontramos apropiada para la investigación, le hemos dado una puntuación del siguiente modo:

Cada edad motriz consta en este perfil de seis pruebas. Cada año que superan, las seis pruebas, se les da una puntuación de 12 puntos; por cada mes que superen se concede un punto. Como todos los sujetos superan las pruebas correspondientes a los 4 años, esta edad será tomada como punto cero. De este modo un sujeto con una edad motriz de 6 años 1 mes, obtendrá una puntuación de: 12 puntos por año completo más 1 punto por mes, total: 12 más 12 más 1 = 25 puntos.

Control experimental. A continuación indicará aquellas variables que se deben controlar, pues podrían actuar como adicionales afectando de este modo sobre los resultados y contaminar la relación entre las variables que hemos determinado.

(1) PICQ, L. VAYER, P: *Educación psicomotriz y retraso mental*. Ed. Científico-médica. Barna 1977.
VAYER, P.: *El dialogo Corporal. Y El niño frente al mundo*. Ed. Científico-médica. Barna 1977.

Variables extrañas que proceden del sujeto.

A. *Sexo.* Para evitar el surgimiento de una variable que pudiese distorsionar los resultados se ha decidido controlar esta variable, realizando el experimento sólo en sujetos de sexo masculino.

B. *Edad.* Los niños pertenecen todos a la correspondiente a la de una escolaridad de 1° E.G.B. Es decir, 6 años cumplidos, con la condición de que no sobrepasaran los 6 años y 9 meses para poderles aplicar las pruebas de WPSI.

C. *Normalidad.* Era condición indispensable que en ambas variables todos los sujetos cumplieren con una normalidad, para ello una vez pasadas las pruebas se desperdiciaban aquellos sujetos que no cumplieren este requisito.

Variables extrañas que proceden del ambiente.

A. *Escolaridad.* Todos los sujetos deben estar cursando 1° de E.G.B.

B. *Nivel social.* El nivel social de los sujetos podría influir en su capacidad intelectual, por ello controlamos esta variable desde el momento en que escogemos los sujetos equitativamente en centros privados y estatales; además escogemos los sujetos en cada uno de estos centros al azar.

C. *Centro escolar.* Para evitar posibles formaciones de la motricidad y divergencias educativas se escogió la muestra del total de centros escolares de la Ciudad de Palma por sorteo. Teniendo muy en cuenta y tomando los sujetos de forma proporcional según si la enseñanza era estatal o privada.

D. *Variables extrañas que proceden de la situación experimental.* El control de las posibles variables extrañas procedentes de la propia situación experimental, se realiza con un control directo sobre las técnicas, material y consignas del procedimiento experimental; todo lo cual se detalla en el apartado "Procedimiento experimental".

POBLACION : LA MUESTRA Y LA FORMACION DE GRUPOS

Para realizar la investigación que nos llevará a la confirmación o rechazo de las dos hipótesis planteadas, disponemos de 60 sujetos: niños, de 1° E.G.B. y con 6 años de edad. Para la primera hipótesis los hemos reunido en un solo grupo, pues interesaba ver la relación entre las variables en un grupo único de sujetos.

Para la segunda hipótesis formamos dos grupos a partir de los datos obtenidos por cada uno de los sujetos en las pruebas del test de inteligencia. Formaron el grupo uno aquellos sujetos con un C.I. bajo, como definimos ya anteriormente. Formaron el grupo dos aquellos sujetos con un C.I. alto, como definimos también anteriormente.

Extracción de muestras. La extracción de los sujetos se realizó al azar de acuerdo con el siguiente criterio: se escogían dos sujetos de cada uno de los colegios elegidos. La elección de estos colegios se hizo por sorteo entre todos los de la Ciudad de Palma. Previamente se habían dividido por el tipo de enseñanza: estatal o privada, erigiéndose la parte proporcional según el total de cada uno de los tipos de enseñanza.

Normalidad de la población. Se trata de ver si las poblaciones de los grupos 1 y 2 se distribuyen normalmente. La distribución de la normalidad es comprobada en referencia a las dos variables estudiadas:

a) Los resultados de la prueba manipulativa del WPSSI, es decir de los coeficientes intelectuales que presentan los sujetos.

b) Las puntuaciones obtenidas en el perfil sicomotriz.

La prueba estadística empleada es la prueba de normalidad de Kolmogorov.

PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL : TECNICAS, MATERIAL Y CONSIGNAS

La experiencia se realizaba en el aula o despacho que cada uno de los colegios visitados ponía a mi disposición. Todos estos espacios presentaban unas condiciones parecidas, pues resultaban novedosos para el sujeto. Los sujetos se seleccionaban anteriormente por el maestro, una vez que éste conocía las condiciones requeridas por cada uno de los sujetos en la experimentación. Se reunían conmigo individualmente en su propia clase, recorriamos juntos la distancia hasta la habitación experimental aprovechándose este tiempo para conseguir el primer contacto con el niño. Una vez en situación se le decía:

“Vamos a hacer unos juegos divertidos que no tienen nada que ver con las clases, necesito que tu me ayudes a hacer un trabajo y tu maestro me ha dicho que puedes hacerlo muy bien. Ya verás, lo bien que vamos a pasarlo. Tú siempre debes hacerlo lo mejor que sepas”.

Se pasaba primero las pruebas manipulativas de la escala de inteligencia de Wechsler para niños, según las pautas y consignas que dicta el manual de dicho test.

Al día siguiente se volvía a requerir al mismo sujeto para la realización de la segunda prueba, se le decía:

“Vamos hoy a hacer otros juegos todavía más divertidos, donde vas a saltar y a jugar con muchas cosas que tengo. Ya sabes, que como ayer, debes hacerlo lo mejor que sepas”.

Se seguía este procedimiento de pasar las pruebas con un día de referencia para no cansar al niño y que de este modo pudiese rendir al máximo en las dos pruebas. Pasábamos primero la prueba del WPSSI por ser la variable según la cual formábamos los grupos.

Como ya hemos indicado para la comprobación de la primera hipótesis reuníamos los sujetos en un sólo grupo y empleábamos la prueba estadística de Correlación de Spearman, con un nivel de significación $\alpha = 0,05$.

En cuanto a la comprobación de la segunda hipótesis y tras formar los grupos como

ya hemos indicado, empleabamos la prueba estadística de comparación de medidas con grupos grandes, es decir grupos de 30 o más sujetos. Con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$.

CONCLUSIONES

Una vez efectuadas las correspondientes pruebas estadísticas de la investigación, que acabo de exponer, se desprenden las siguientes conclusiones:

A. Podemos afirmar con un riesgo $\alpha = 0,05$, que existe una correlación estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas en la prueba motriz y el C.I. de los sujetos examinados. No se trata, pues de los datos independientes. Con ello aceptamos y confirmamos la primera hipótesis.

B. Podemos afirmar con un riesgo $\alpha = 0,05$, que existe una diferencia significativa entre las puntuaciones motrices de los sujetos pertenecientes al grupo 1 y los del grupo 2. Con ello aceptamos y confirmamos la segunda hipótesis planteada.

En relación con la primera de las hipótesis confirmada podemos concluir que la evolución motriz de un sujeto va emparejado con su desarrollo intelectual, que ambas formaciones mantienen una mutua influencia que desemboca en un buen desarrollo global del sujeto. Nos demuestra que no es posible dividir al hombre en dos partes independientes: una parte intelectual, la psique; y otra parte motriz, el soma. Sino que el hombre es un todo global, indivisible, en el cual estas dos realidades son inseparables y caminan conjuntamente hacia la consolidación total de la persona.

La educación de una de estas realidades repercutirá sobre la otra, y podrá decirse que si sólo educamos la psique con ello formamos el desarrollo motriz, el nivel de influencia con el que nos encontramos no es en este sentido. Una educación psicomotriz favorece el desarrollo intelectual, la psicomotricidad ejerce una influencia dominante sobre el cociente intelectual, pues forma la base de la inteligencia.

Está plenamente demostrado que una formación motriz representa el fundamento indispensable para un buen desarrollo intelectual; pues, es a través del cuerpo, del movimiento como el niño se pone en contacto y conoce, primero a sí mismo, para luego desde aquí lanzarse para conocer el mundo que le rodea, pero ello lo consigue a través de sus posibilidades motrices, que debemos educarle.

Enganchamos aquí la confirmación de la segunda hipótesis, que viene a ratificarnos lo anteriormente expuesto. Pues, si nosotros comparamos las medias de una puntuación motriz obtenidas por dos grupos formados según el C.I., siendo uno con bajo C.I. y el otro con C.I. alto. Observamos que estos sujetos pertenecen a poblaciones distintas en cuanto a sus puntuaciones motrices. Hecho, que viene a confirmarnos, que aquellos niños con un más alto C.I. vienen acompañados, llevan consigo, un mejor rendimiento motriz. Al tener unas posibilidades motrices mejores han conseguido un C.I. más alto.

Entonces, podemos concluir, que si nosotros a lo largo de la primera etapa de E.G. B. damos a los niños una educación psicomotriz conseguiremos proporcionarles la preparación más adecuada para la adquisición de los aprendizajes intelectuales básicos, como lectura, escritura, calculo. Además no sólo conseguiremos facilitarles estoa apren-

dizajes, sino que evitaremos multitud de dificultades y problemas en estos aprendizajes. La educación psicomotriz constituye el punto inicial de la función intelectual del hombre.

Con la educación psicomotriz preparamos al niño en aquellos aspectos de su educación que en la actualidad se tienen más abandonados y por ende no se hace nada para educarlos. Por contra, son aspectos que se requieren con mucha profusión a lo largo de la vida escolar del niño, son estos aspectos los que educamos y desarrollamos al máximo por medio de la educación psicomotriz, son aspectos de vital importancia y que requerimos continuamente en el niño, de entre muchos señalamos los más destacados, tales como:

La atención que exigimos al niño continuamente y no hacemos nada para enseñarle a que la mantenga, ni tan siquiera para que aparezca.

El esquema corporal que constituye la espina dorsal de toda la personalidad del niño.

La organización espacio-temporal insustituible no sólo para aprendizajes como la lectura y la escritura, sino también en aspectos de situación en el espacio y en el tiempo.

La coordinación dinámica general que incluye el equilibrio, parte fundamental para dominar el propio cuerpo y la educación de los automatismos. Además de su relación con la vida emocional del sujeto.

La coordinación visomanual para conseguir la adaptación perfecta del gesto, con precisión y sin pérdida de energía.

Educación rítmica para conseguir una perfecta estructuración espacio-temporal.

Relaciones con la expresión para que el niño simbolice las sensaciones o asociaciones que ha adquirido y que son la base de los aprendizajes psicomotrices.

Posibilidades de relación que se abren con la psicomotricidad que exige un diálogo y un establecimiento de relación con el propio sujeto, primero, el mundo de las cosas, después y el mundo de los demás, finalmente.

Por todo ello, y desde aquí abogamos para que definitivamente se preste la atención que requiere y merece la educación psicomotriz en la escuela como parte indispensable de la formación global del niño, para el bien de los alumnos y de la organización escolar misma.



RASGOS CARACTERIOLÓGICOS DE LA ACEPTABILIDAD SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

Victorino Nuño Marijuan

GENERALIDADES

El problema de la aceptabilidad social queda enmarcado en el estudio de las relaciones interpersonales, objeto de la psicología social, y, en el de las actitudes, como esquema que determina el proceso de aquellas.

Por esta razón, y como natural proceso, se pretende en el presente estudio, llegar a perfilar el concepto y dimensiones de la aceptabilidad social a través de las actitudes, de las relaciones personales e interpersonales y de la actitud social de la aceptación.

El problema de las relaciones interpersonales, el de la existencia del tú, y el de la naturaleza del yo, ha sido debatido con especial interés en estos últimos tiempos ¹, como un problema de interacción comunicativa.

Ha sido, por otra parte, el estudio de las actitudes, lo que más ha contribuido al conocimiento de los procesos de interacción personal y por ello a la determinación de las causas que ocasionan situaciones sociales de aceptación o rechazo social.

¿QUE SE HA PRETENDIDO EN ESTE ESTUDIO?

Los primeros estudios sobre las actitudes sociales se llevaron a cabo en campesinos polacos emigrados a América, siendo numerosos los estudios realizados posteriormente sobre grupos étnicos diferentes. De igual manera en el campo sociométrico escolar, se

(1) SARTRE, J.P.: *El Ser y la Nada*. Ed. Iberoamericana, Buenos Aires 1961, pgs. 211 y sig. (vol.II).
LEVY-VALENSI, E.A.: *La comunicación*. Ed. Marfil, Alcoy 1968, pags. 65 y sig.

han llevado a cabo, sobre aceptación y rechazos escolares, en un intento de determinación de las características que poseen dichos sujetos para ser objeto de aceptación o rechazo.

Sin embargo, la mayor parte de estos estudios han sido realizados sobre personas, que dentro del continuo aceptación—rechazo, se presentaban en los extremos; es decir, sobre líderes y/o rechazados.

El presente estudio pretende, dentro de las limitaciones propias que la amplitud del tema requiere, determinar cuantitativamente algunos de los rasgos característicos de la personalidad de los sujetos objeto de aceptación social, pero con dos matizaciones que nos parecen diferentes.

En primer lugar, el estudio está basado en la información proveniente de todos y cada uno de los casos posibles desde el aceptado como líder hasta el rechazado social.

Por otra parte, hemos cuantificado esta actitud social de la aceptación—rechazo como un continuo con miras a los procesos estadísticos que más adelante veremos.

Las dos variables relacionadas han sido, de una parte los rasgos caracteriológicos de la escuela de Heyman—Le Senne y la distancia social. En la determinación de la primera variable se obtuvieron puntuaciones de los rasgos de personalidad a través de los cuestionarios caracteriológicos de Paul Griéger. Dichas puntuaciones fueron correlacionadas con las obtenidas por los mismos sujetos en la Escala de Aceptación Social de Ohio.

Son pues los rasgos de emotividad, actividad, resonancia, campo de conciencia, polaridad y sociabilidad, los considerados en la personalidad del sujeto, objeto de aceptación o rechazo.

LA ACTITUD: concepto, componentes, características, clases, formación, dinámica y medida

Para las corrientes psicológicas que dan preferencia al estudio de la base somática en los procesos psíquicos, la actitud viene determinada por la situación dinámica conllevada en la expresión corporal. La actitud sería la dinámica de las posturas.²

Por otro lado, las corrientes psicológicas del holismo tienden a considerar a las actitudes como estructuras de conocimientos, sentimientos y tendencias hacia algo o hacia alguien.

Allport³ considera a la actitud como un estado mental y neural, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa y dinámica en las relaciones del individuo ante los objetos y situaciones con las que se encuentra relacionado.

G. Murphy, H. Piéron, Newcomb y K. Young definen la actitud como tendencia o predisposición aprendida⁴.

En el estudio de las actitudes resulta tradicional la apreciación de las mismas desde los tres elementos componentes de aquellas: el conocimiento, el sentimiento y la tendencia.

(2) FRAISSE, P. et MEILL. R.: *Psicología de las actitudes*. Ed. Proteo, Buenos Aires 1967.

(3) ALLPORT, G.W.: "Actitudes" en C. Murchinson. *Hdbk. Soc. Psychol.* 1931.

(4) YOUNG, K. y FLUEGEL, J.C.: *Psicología de las actitudes*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1966, pg. 9.
ALLPORT, G.W.: *The nature of prejudice*. Add. Wesley 1954.

Aunque se dan los tres elementos como indivisibles, desde un punto de vista analítico suele precisarse la valoración de las mismas, dando preferencia a un elemento sobre otro. En general, a todo conocimiento sucede un sentimiento y ello da lugar a un movimiento y tendencia, que suele ser el aspecto medido ⁵.

Estas tres dimensiones han sido ampliamente tratadas por Katz, Krech, Remplein y Klineberg ⁶.

La formación de las actitudes tiene lugar en función del ambiente y a través de experiencias personales varias. Intervienen además del ambiente, las necesidades y la inteligencia. Influyen también el adiestramiento educativo y las relaciones interpersonales.

La formación de las actitudes obedece a factores de utilidad psicológica. Después de las necesidades primarias del sujeto, son las del grupo al que pertenece las que van determinando la formación de actitudes.

Allport señala cuatro condiciones comunes a la formación de actitudes:

- a) El acrecentamiento de la experiencia sobre algo.
- b) La individualización, diferenciación y segregación.
- c) El trauma o experiencia dramática.
- d) La adopción de actitudes formadas en otros.

Hay que señalar la gran importancia que los grupos tienen en la formación de actitudes, sobre todo de los grupos primarios.

La medida de las actitudes ha sido enfocada desde perspectivas diferentes. Sin embargo, en general, la mayor dificultad que existe en la apreciación de esta medida radica en el hecho de ser actitudes "verbalizadas". Es decir la medida de las actitudes se ha realizado por medios indirectos.

Los tres procedimientos más empleados son la escala, la encuesta, y el método proyectivo. Los tipos de escalas son fundamentalmente tres: las afirmaciones graduadas, las calificaciones sumadas y las escalas de distancia social.

Las afirmaciones graduadas fueron realizadas por Thurstone. ⁷ Las escalas de calificaciones sumadas fueron realizadas por Likert. Las de distancia social se basan en el concepto de distancia social definido por Park ⁸.

El tipo de escala de Aceptación Social de Ohio, empleado por nosotros en el presente estudio, pertenece a este último tipo.

(5) KRECH, D.: *Psicología Social*. Bibl. Nueva, Madrid 1965, pgs. 36 y sig., 151 y sig.

(6) REMPLAIN, H.: *Tratado de Psicología evolutiva*. Ed. Labor, Barcelona 1968.

KLINEBERG, O.: *Psicología social*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1965.

DUIJKER, H.C.J.: *Psicología de las actitudes*. Ed. Proteo, Buenos Aires 1967, pg. 88 y sig.

KRECH, D.: *Ibidem*.

(7) THURSTONE, L.L. y CHAVE, E.J.: *The Measurements of Attitudes*. Univ. of Chicago Press. Chicago 1929, cap. 2,3 y 4.

(8) PARK, R.E.: *The concep of Social distance*. *Journal of Applied Sociology* 1902. Vol. VIII, pgs. 339-344.

LA ACTITUD SOCIAL DE LA ACEPTACION

L. Ancona habla de actitud social ⁹ “cuando ésta implica referencia a un cuadro social” (persona o institución).

Las creencias y actitudes personales, incluso las más individuales, están influenciadas por la referencia social. Estos factores grupales, suprapersonales tienen gran influencia en la formación de las actitudes ¹⁰.

Las actitudes sociales suelen presentarse divididas en grados jalonados a lo largo de un continuo que reducidas a una dicotomía serían la aceptación total y el rechazo máximo. Concretamente en lo que se refiere a la aceptación de grupos, suelen considerarse extremos de aceptación y rechazo, el matrimonio consentido o deseado con miembros de ese grupo y las tendencias asesinas, respectivamente.

¿Qué condiciones afectan a la aceptación social? Hurlock ¹¹ considera que la aceptación social o popularidad es un índice del éxito con el que una persona ha ocupado su lugar en un grupo social y del grado con el que los demás gustan de trabajar o estar en su compañía.

La aceptación depende, no sólo de las características del sujeto aceptado, sino también de los intereses y metas del grupo en el que se halla inserto. A veces, un sujeto repudiado en un grupo, puede ser líder en otro y a la inversa.

Así pues, los dos elementos básicos en la formación de actitudes son el “otro” y el “grupo” con el que interacciona el sujeto. Las actitudes sociales se configuran en mí porque el otro es para mí un espejo. Me formo una idea de mí a través de lo que veo en el otro. Por eso para que se dé una aceptación del otro, antes tengo que haberme aceptado a mí mismo.

James Plant ha dicho: “Podemos dejar entrar a la gente siempre que no vaya a quedarse”. ¹²

Es imprescindible que para la aceptación del otro me haya aceptado a mí mismo a su través.

Cuando el sujeto presenta un alto grado de equilibrio psíquico y se acepta bien a sí mismo, está en condiciones de aceptar al otro.

La interacción aceptante—aceptado expresa un tipo de relación comunicativa de tal forma que aceptante y aceptado funcionan como emisores—receptores recíprocamente. De esta forma la aceptación o rechazo suele ser recíproca. Es así como se van formando patrones reaccionales que son el substrato de las actitudes sociales.

Aunque el proceso implica dos sujetos activos, con fines de análisis vamos a enumerar los procesos en un sentido sólomente.

El sujeto aceptante, conoce, siente y tiende a la acción. El conocimiento es siempre

(9) ANCONA, L.: Cuestiones de Psicología. Ed. Herder, Barcelona 1975, pg. 542.

(10) THORNDIKE, R.L. y HAGEN, E.: Tests y técnicas de medición en Psicología y educación. Ed. Trillas, México 1970, pg. 667.

GIROD, R.: Attitudes Collectives. Paris 1953, pg. 331.

(11) HURLOCK, E.: Desarrollo psicológico del niño. Ed. del Castillo, Madrid 1966, pg. 431.

(12) PLANT, J.: The Envelop. Cambridge 1950. Harvard Univ. Press, pg. 53.

subjetivizador. El mismo objeto, situación o persona es conocido por dos sujetos de forma diferente.

Estos factores diferenciales que obran en el conocimiento son: la naturaleza psicofísica del sujeto, sus deseos, experiencias pasadas, sus objetivos y el ambiente físico y social en que vive.

El componente sentimental de la actitud va unido al conocimiento subjetivizado, Buytendijk ¹³ señaló que las actitudes se revelan en ciertos portes y dependen de estados afectivos. El sentimiento placentero lleva a la aceptación y su contrario al rechazo.

Aceptamos al otro porque nos reporta ventajas psicológicas o funcionales. Las del primer tipo son propias de los psicogrupos y las segundas de los sociogrupos ¹⁴.

El tercer componente de las actitudes lo constituye la tendencia a la aceptación o al rechazo. Esta tendencia es la predisposición a la acción. Esta acción que hemos dicho que presenta doble sentido nunca es fruto de una sola característica. En realidad es una combinación de variables que implican desde características psicofísicas y sociales de ambos sujetos, vivencias experienciales de ambos, situación concreta y tipo de grupos al que pertenece cada uno. Es también fruto de la edad y del sexo. ¹⁵ Murphy y Newcomb dicen a propósito del líder: "*Un líder efectivo y aceptado en un grupo, puede no ser líder, o aun estar aislado en otro, y son pocos aquellos cuyos conflictos intrapsíquicos sean tan grandes, que sean inaccesibles a toda forma de acercamiento social.*"

Una persona enferma tiende a inhibirse o a demostrar actitudes de reserva en situaciones en las que otra, plétórica de vida, estaría tentada a la acción.

"En general", las personas aceptadas presentan las siguientes características ¹⁶:

Un primer impacto, agradable, sobre todo en el porte exterior, aspecto y estado físico sano, inteligencia normal o ligeramente superior, similitud de rasgos de tipo no intelectual entre el sujeto aceptante y el aceptado, inteligencia social, buen humor, extraversión, etc., iniciativa y entusiasmo, confianza en sí mismo, similitud con los miembros del grupo, situación privilegiada entre los hermanos, ambiente hogareño feliz y democrático, etc.

Resulta necesario destacar que los rasgos que determinan aceptación varían con la edad y con el sexo, así como con la naturaleza del grupo al que pertenecen. ¹⁷.

Martin y Westie dedujeron en un estudio en 1959 que las diferencias culturales (étnicas, de status, religiosas, etc), representan una variable que ha de ser controlada en el estudio de las actitudes ¹⁸.

(13) BUYTENDIJK, F.J.J.: Attitudes et mouvements. Etude fonctionnelle du mouvement humain. D. de B. Paris 1948.

(14) OLDENDORFF, A.: Psicología de la vida social. Buenos Aires, 1968. Ed. Carlos Lohlé, pg.124.

(15) BAUD, F.: Les relations Humaines. P.U.F. Paris 1970, pg. 26.

(16) HURLOCK, E.: Ob. cit. pgs. 431, 352 y 793.

(17) BONNEY, M.E.: Relations hips Between social success family size, socioeconomic home background, and intelligence among school children in grades. Sociometry 1944, III, IV, pgs. 26 y 39.

(18) BANY, M.A.: La dinámica de grupos en educación. Ed. Aguilar, Madrid, pgs. 205 y sig.

BONNEY, M.E.: Sex difference in social success and personality traits. Child developm. 1944, 15, pgs. 63-79.

YOUNG, K.: Psicología social del grupo, del líder y de sus seguidores. Paidós, Buenos Aires 1969, pg 33.

(18) BONNEY, M.E.: Ibidem, 1944, pgs. 26 a 39.

LA ACEPTACION SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA

En el desarrollo de las relaciones interpersonales hasta la adolescencia, la evolución social del yo comienza con un "nosotros".

El niño se siente profunda e indiferencialmente unido a la madre. El movimiento social pasa del sincretismo infantil a la sociabilidad adulta ¹⁹. El aprendizaje social es todo un proceso de adaptación, en el que el niño busca su propia consideración e identidad, la de los demás y la creación de pautas de convivencia ²⁰.

En general del niño al adolescente se presentan conductas encaminadas a robustecer el "yo" (nonismo, rebeldía juvenil, etc) junto a otras de reconocimiento de las identidades de los otros como cosujetos entre los que se establecen relaciones sociales en un equilibrio entre la acomodación y la adaptación.

En el neonato y la primera infancia, los sentimientos sociales son todavía poco consistentes. Los problemas de aceptación y rechazo quedan circunscritos al área familiar y a los primeros compañeros del colegio. En la aceptación, rigen fundamentalmente los valores de agrado y utilidad, y, en la niñez tardía, los del conocimiento. ²¹ Más tarde hay un fortalecimiento de las amistades individuales. Y en la prepubertad los sentimientos sociales adquieren la mayor importancia, siendo esta etapa la más afectiva del hombre ²².

Sobre los rasgos de aceptación social antes de la adolescencia hay que destacar las observaciones realizadas por Tyler, Hurlock y sobre todo Bonney ²³.

Respecto a la sociabilidad adolescente, el cambio que se obra en la pubertad y hasta la adolescencia es, en el terreno de los sentimientos sociales, muy grande.

El adolescente comienza a autoanalizarse. El yo del adolescente está plenamente diferenciado, es crítico consigo mismo y reflexivo, toma consciencia del tú y mantiene con él relaciones más profundas que nunca. Si en la pubertad se descubrió el yo, en la adolescencia se descubre el tú ²⁴.

"En la adolescencia, el amigo desempeña el papel de sostén del yo, o mejor dicho, es otro yo, un yo idealizado muchas veces y que devuelve al sujeto una imagen tranquilizadora de sí mismo". ²⁵

Los cambios en las actitudes, que acompañan a la adolescencia, van ligados a la evolución sexual más que a la edad cronológica. Son propios de este periodo, la disminución del número de intereses, un aumento idéntico de la profundidad de los tenidos... amistades más duraderas, y sobre todo una mayor comprensión de las relaciones interpersonales ²⁶.

(19) COUSINET, R.: La vida social de los niños. Ed. Nova, Buenos Aires 1972, pg. 9.

(20) GILLHAM, H.L.: Cómo ayudar a los niños a aceptarse a si mismos y a aceptar a los demás. Ed. Paidós, Buenos Aires 1966.

(21) REMPLÉIN, H.: Obr. cit. pgs. 156 y sig. 472 y sig.

(22) WARR, E.B.: La formación de los sentimientos sociales. Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1967.

(23) BONNEY, M.E.: Obr. cit. pgs. 26-39.

(24) MOUSSEN, P.H.: Desarrollo de la personalidad del niño. Ed. Trillas, México 1971, pgs. 729 y sig.

(25) REYMOND-RIVIERE, B.: El desarrollo social del niño y del adolescente. Ed. Herder, Barcelona, 1971, pg. 202.

(26) HURLOCK, E.B.: The personal-social development of boys and girls with implications for secondary education. Progressive Education Committee on Workschoops. N. Y. 1.40. pg. 121.

En la aceptación del adolescente influyen además de las características de personalidad, otros muchos factores tales como su inteligencia y capacidad, posición social del padre, pertenencias grupales, etc.

Las investigaciones actuales sobre la aceptabilidad social del adolescente hacen referencia en su mayor parte a aspectos de personalidad de los mismos, habiéndose matizado en muchos de ellos aspectos relativos a las referencias grupales, a las diferencias sexuales y las relativas a la edad.²⁷

RASGOS PSIQUICOS DIFERENCIALES DE LA ACEPTABILIDAD SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA: ENSAYO OBJETIVO

Diseño de la investigación

Se ha empleado, en el presente estudio, el método de la variación concomitante, como fuera llamado por John Stuart Mill. La razón de emplear este diseño se debe a las dificultades que surgían al intentar constituir un experimento de estructura clásica de comprobación de hipótesis.

La razón estriba en que, si en una de las variables se produce un cambio, al producirse en la otra con una magnitud comparable, una variable es causa o efecto de la otra. Es decir, la investigación se ha reducido a un estudio de correlación entre dos variables.

Variables concurrentes : su determinación

Fundamentalmente concurren dos variables. Por un lado la aceptabilidad social, que ha sido cuantificada, y de otro, determinados rasgos de personalidad. Estos rasgos son, concretamente, emotividad, actividad, resonancia, campo de conciencia, polaridad y sociabilidad.

Rasgos personales controlados en el sujeto aceptado

Los rasgos de personalidad del sujeto aceptado pertenecen a la caracterología de la escuela de Heymans—Le Senne. Se ha utilizado para la detección de los rasgos de personalidad, el cuestionario caracterológico de Paul Griéger, habiéndose medido como una variable continua una serie de rasgos. Tales rasgos son: emotividad (emotividad—no emotividad), la actividad (actividad—no actividad), la resonancia (secundariedad—primariedad), el campo de conciencia (amplitud—estrechez), la polaridad (dominancia—sumisión) y la sociabilidad (extraversión—introversión).

(27) MUSSEN, P.H.: Obr. cit. pgs. 739 y sig.

WARR, B.E.: Obr. cit. pg. 112.

DUNCAN HOWIE: Popularidad en el aula. *British Journal of Educational Psychology* 1946.

HURLOCK, E.: Obr. cit. pgs. 431, 793, 352, 376.

Journal of Educational Psychology, 34, 1943, pgs. 321—340.

GESELL, A. y otros.: *El niño de 15 a 16 años*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1967.

Las puntuaciones altas conseguidas por los sujetos en cada uno de los rasgos significan: emotividad, actividad, secundariedad, amplitud del campo de conciencia, dominancia y extraversión.

Tendencia del sujeto aceptante

La tendencia del sujeto aceptante, que se quiere suponer se debe a la presencia de determinados rasgos de los señalados, o bien a la ausencia o presencia del contrario, en lo que respecta a la personalidad, han sido medidos por la escala de Aceptación Social de Ohio, perteneciente al Departamento Estatal de Educación de Columbus (Ohio) E.E.U.U.

Esta escala mide la aceptación social por la proximidad o lejanía que el sujeto calificado tiene respecto del calificador. Su puntuación es de 1 a 6, indicando la menor puntuación un mayor grado de aceptación. Estas puntuaciones fueron invertidas, posteriormente a su aplicación, por razones de comodidad. De esta forma no es preciso interpretar la correlación a la inversa de como parecería ser. Las calificaciones fueron pues invertidas, respectivamente, de 1,2,3,4,5,6 a 6,5,4,3,2,1.

Proceso de investigación

Fue administrado en primer lugar el test de aceptabilidad social. Para ello fueron constituidas listas de los alumnos de clase, por orden alfabético de apellidos, y tantas como alumnos había en la clase. Posteriormente, se entregó a cada alumno una lista de todos los compañeros de clase, incluido él.

Tras explicarle el anonimato y finalidad del test, así como la necesidad de que fuesen sinceros, por razones que les fueron explicadas, y de invitar a salir del grupo a quien no deseara cumplir estos requisitos, se les pidió que buscasen su nombre y anotasen enfrente del mismo, el número que el test ordena que sea puesto, para evitar la influencia de la calificación en sí mismo y de que esta pudiera ser diferente para cada sujeto.

Posteriormente, y de acuerdo con las instrucciones del test, se mandó que fuesen calificando con un número, a los compañeros que creyesen incluidos en la categoría que el aplicador del test estaba leyendo.

Tras la repetición del ítem, fue dejado un minuto para que el sujeto examinado tuviese tiempo de anotar las calificaciones, la clasificación, en este caso, de los compañeros que creyese incluidos en dicho ítem.

Se ha de considerar que, para evitar que el sujeto desconociese el rango de calificación del ítem, fueron leídos y escritos en la pizarra, con anterioridad, los seis ítems del test, en su orden y tras el indicado comentario, sobre el procedimiento de calificación.

Las listas eran anónimas, por lo que se suplicó a los sujetos, que se cerciorasen de que habían calificado a todos los sujetos. Quienes, a pesar de ello cometieron algún error, fueron excluidos del estudio.

Una vez cumplimentadas las listas, fueron barajadas en su presencia, para hacerles ver la naturaleza anónima de la investigación.

La fase siguiente consistió en invertir las puntuaciones, como anteriormente señalamos.

Se habrá podido observar que, mientras que cada sujeto obtiene en el test de personalidad una sola puntuación, en el de aceptabilidad social obtiene tantas puntuaciones como alumnos había en la clase. Por esta razón, todas estas puntuaciones fueron reducidas a una media aritmética. Y, dado que al obtenerla, surgieron decimales, se hizo, a efectos de cálculo, un desdoblamiento de la variable de aceptabilidad en doce intervalos de 0,5 puntos cada uno, en lugar de 6 intervalos de 1 punto cada uno que tenía la escala en su aplicación. El objeto de este cambio fue el de matizar la precisión de los cálculos. Si, todavía no coincidían las puntuaciones medias con un intervalo, es decir con un valor, ya que intervalos no hay, se redondearon al valor superior más próximo.

Este redondeamiento se hizo también en las puntuaciones obtenidas en el test de personalidad.

Posteriormente se produjo la distribución de frecuencias y el cálculo del coeficiente de correlación momento-producto de Pearson. Estos, una vez obtenidos fueron tratados para determinar si eran significativos o no y si lo eran a qué nivel.

El último paso consistió en resumir qué rasgos presenta la aceptabilidad social en función del curso y por sexos.

Descripción de la muestra

La muestra del presente estudio está constituida por estudiantes de enseñanza media de los cursos 1º, 2º, y 3º de un conjunto de centros estatales, religiosos y privados no religiosos, en su mayor parte de Palma de Mallorca, Inca, Manacor y algunas otras poblaciones de Baleares.

El número de grupos o clases aportados por cada uno de los Institutos o Colegios de Enseñanza Media osciló de 1 a 6 y ninguna de las clases tenía más de 40 alumnos.

Un análisis posterior determinó que el 50 % de los colegios estaban regidos por religiosos, el 25 % eran estatales y el otro 25 % eran privados, seculares.

En lo que respecta al nivel socioeconómico los diferentes grupos estaban distribuidos así: Nivel bajo = 0,8 %; nivel medio-bajo = 11,2 %; nivel medio = 44,8 %; nivel medio-alto = 33,6 % y nivel alto = 9,6 %.

Total participaron en esta investigación 2,560 individuos de ambos sexos, distribuidos de la siguiente forma:

Curso 1º:	Varones 477	Mujeres 477
Curso 2º:	Varones 407	Mujeres 351
Curso 3º:	Varones 474	Mujeres 374

La convivencia tenida por los sujetos oscilaba entre 1 y 3 años, para los diferentes grupos. Los nuevos individuos incorporados al curso constituyó un total de 81, lo que representa un 3,16 % del total de la muestra examinada. Estos sujetos habían tenido una convivencia con el resto de los alumnos de, aproximadamente, dos meses.

La edad media para los diferentes cursos es la siguiente:

Curso 1º:	Varones 14,5	Mujeres 14,9
Curso 2º:	Varones 15,4	Mujeres 15,9
Curso 3º:	Varones 16,8	Mujeres 16,6

Las calificaciones de aceptabilidad fueron realizadas de—a sujetos del mismo sexo y sólo de los alumnos existentes en la misma aula.

Exposición de los resultados

Coefficientes de correlación obtenidos en el presente estudio con expresión del rasgo en el que fueron obtenidos. Para cada curso y sexo.

Rasgo.	Sexo.	Cursos.		
		1°	2°	3°
EMOTIVIDAD	V	0,18	0,02*	0,43
	M	0,15	0,50	0,47
ACTIVIDAD	V	0,18	0,80	0,54
	M	0,37	0,33	0,51
SECUNDARIEDAD	V	0,36	0,07*	0,41
	M	0,05*	0,38	0,35
AMPLITUD C.C.	V	0,006*	0,30	0,03*
	M	0,15	0,30	0,47
DOMINANCIA	V	0,26	0,37	0,25
	M	0,28	0,42	0,50
EXTRAVERSION	V	0,24	0,19	0,25
	M	0,23	0,37	0,30

(*) Coeficientes no significativamente diferentes de 0.

Expresión del tanto por ciento que de la covariación perfecta representa cada rasgo de personalidad tomado aisladamente

Rasgo.	Sexo.	Cursos.		
		1°	2°	3°
EMOTIVIDAD	V	3	0	18
	M	2	25	22
ACTIVIDAD	V	3	64	29
	M	13	10	26
SECUNDARIEDAD	V	12	0	16
	M	0	14	12
AMPLITUD C.C.	V	0	9	0
	M	2	9	22
DOMINANCIA	V	6	13	6
	M	7	17	25
EXTRAVERSION	V	5	3	6
	M	5	13	9

CONCLUSIONES

1°. Son significativos con un margen de error del 1 0/o todos los coeficientes de correlación entre la aceptación social y los diferentes rasgos de personalidad, menos los señalados con un asterisco (*), que son: el campo de conciencia, en los cursos 1° y 3°, varones; la resonancia, en 1° mujeres y en 2° varones y la emotividad, en el 2° curso, varones.

2°. Observaciones realizadas para cada curso y sexo.

Destacan los siguientes rasgos:

1° curso, varones

a) Sobresalen, principalmente, la secundariedad, la ascendencia y la extraversión, que, según Guilford, corresponde a una correlación afectiva entre las variables, pero pequeña.

b) Presentan menor correlación, pero positiva también, la emotividad y la actividad.

c) El campo de conciencia no influye para nada en la aceptación social.

1° curso mujeres.

a) Se destacan la actividad, la ascendencia y la sociabilidad.

b) Influyen en menor grado, la emotividad y la amplitud de conciencia.

c) No influye en absoluto la resonancia.

2° curso, varones.

a) Influye en alto grado, la actividad y el menor grado, la ascendencia.

b) También son causas positivas de aceptación, aunque en menor grado, la amplitud de conciencia y la sociabilidad.

c) No influye la resonancia.

5° curso, mujeres.

a) Influyen en la aceptación, principalmente, la emotividad y la ascendencia.

b) Se presentan, en menor grado, rasgos de sociabilidad, secundariedad, actividad y tud de conciencia.

3° curso, varones

a) Los rasgos que presentan, son, principalmente, la actividad, y en segundo orden la secundariedad.

b) En menor grado, una ligera ascendencia y sociabilidad.

c) No influye para nada el campo de conciencia.

3° curso, mujeres.

a) Aparecen como rasgos destacados, y por este orden de preferencia, la ascendencia, la amplitud de conciencia, la actividad y la emotividad.

b) En menor grado, la secundariedad y la sociabilidad.

3°. Comparaciones intersexos, dentro del mismo curso.

1° curso.

1) La actividad es más valorada por las mujeres que por los varones, aunque para los dos influye.

2) La secundariedad influye en la aceptación de varones, pero no de las mujeres.

3) La amplitud de conciencia influye en la aceptación de la mujer, si bien poco, y nada en los varones.

4) En el resto de las características parecen encontrarse equilibrados ambos sexos.

2° curso.

1) En los varones destaca, fundamentalmente, la actividad. Siendo este rasgo bastante menos influyente en la mujer.

2) La emotividad es bastante apreciada por las mujeres y en absoluto por los varones.

3) En la resonancia ocurre lo mismo. La secundariedad es apreciada por la mujer y nula en los varones.

4) En el resto de las características coinciden ambos sexos.

3° curso.

1) La ascendencia es mucho más apreciada por las mujeres que por los hombres.

2) La amplitud de conciencia es bastante influyente en la mujer y nula en los hombres.

3) La secundariedad es más fuerte en los varones que en la mujer.

4) En las demás características, presentan semejanzas.

4°. Las comparaciones intercursos han arrojado las siguientes observaciones:

EMOTIVIDAD

a) Varones.

Es muy fuerte en 3° curso, débil en 1° y nula en 2°.

b) Mujeres.

Es muy influyente en 3°, bastante en 1° y menor en 2°.

RESONANCIA (SECUNDARIEDAD).

a) Varones.

Sobresale en 3°, algo inferior en 1° y nula en 2°.

b) Mujeres.

Se presenta influyente en 2° y 3° y nula en 1°.

CAMPO DE CONCIENCIA (AMPLITUD).

a) Varones.

Influye medianamente en 2° y es nula en 1° y 3°.

b) Mujeres.

Se presenta en 3°, con bastante menor influencia en 2°, siendo muy escasa en 1°.

ASCENDENCIA.

a) Varones.

Influye en 1° y 3°, y algo más en 2°.

b) Mujeres.

Se destaca bastante en 3°, algo menos en 2° y bastante menos en 1°.

SOCIABILIDAD.

a) Varones.

En 1° y en 3° influye algo y en 2° menos.

b) Mujeres.

La sociabilidad es más apropiada en 2°, en menor grado en 3° y todavía menor en 1°. contando siempre con que la extraversión es siempre positiva.

CONCLUSIONES GENERALES

A. Los rasgos de personalidad, en general son determinantes de la aceptación social en la adolescencia.

B. Existen diferencias sobre el tipo de rasgos preferidos en cada edad.

C. Los sexos presentan también, sobre el tipo de rasgos preferidos en la persona aceptada, diferencias significativas.

D. Según se desprende de los gráficos, parece haber una mayor constancia a lo largo de la edad en lo que se refiere al tipo de rasgos preferidos en la mujer, hecho que no se produce en los varones. A su vez estos rasgos presentan mayor consistencia al paso de la edad, tendiendo a cobrar mayor importancia en la mujer, circunstancia que no se produce en los varones.

E. Finalmente, hay que destacar, que en el presente estudio se ha considerado el estudio de la aceptación social sobre la base del estudio de la correlación de rasgos de personalidad, aislados, y que para el estudio del "síndrome" de la aceptación hubiera sido preciso calcular coeficientes de correlación múltiple con la base de estos. Igualmente resulta conveniente recordar que el valor del trabajo presenta todas las limitaciones que el estudio de las "actitudes verbalizadas" conlleva.

Valladolid, Agosto 1980

DIAGRAMA EXPRESIVO DEL PORCENTAJE DE LA COVARIACION PERFECTA QUE REPRESENTAN LOS RASGOS DE PERSONALIDAD EN RELACION CON LA ACEPTACION SOCIAL.

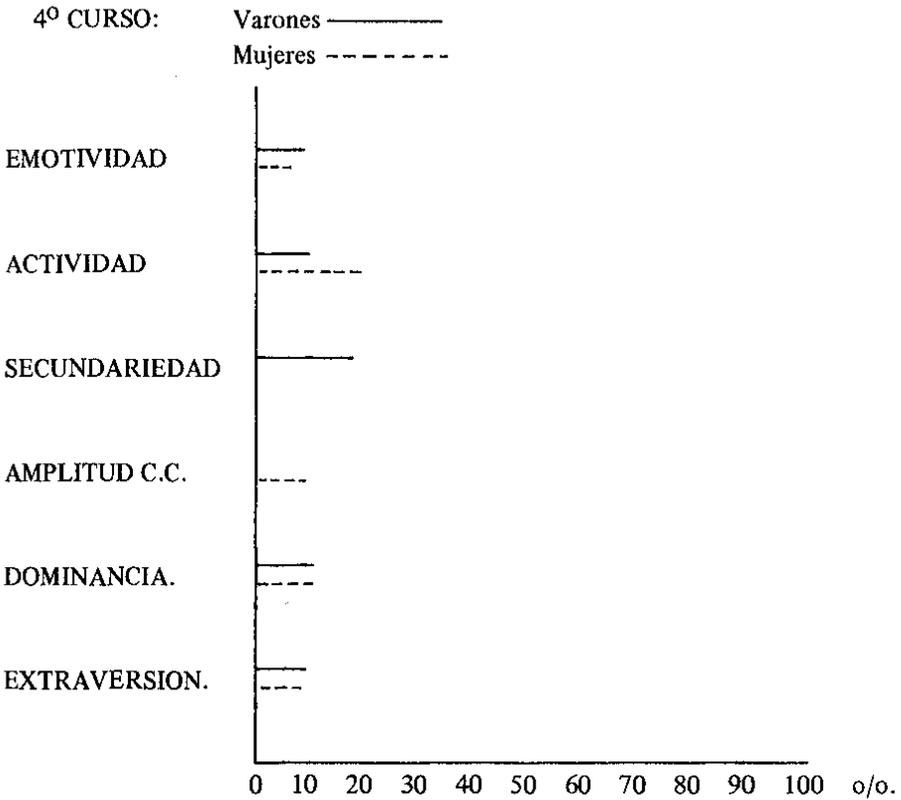


DIAGRAMA EXPRESIVO DEL PORCENTAJE DE LA COVARIACION PERFECTA QUE REPRESENTAN LOS RASGOS DE PERSONALIDAD EN RELACION CON LA ACEPTACION SOCIAL.

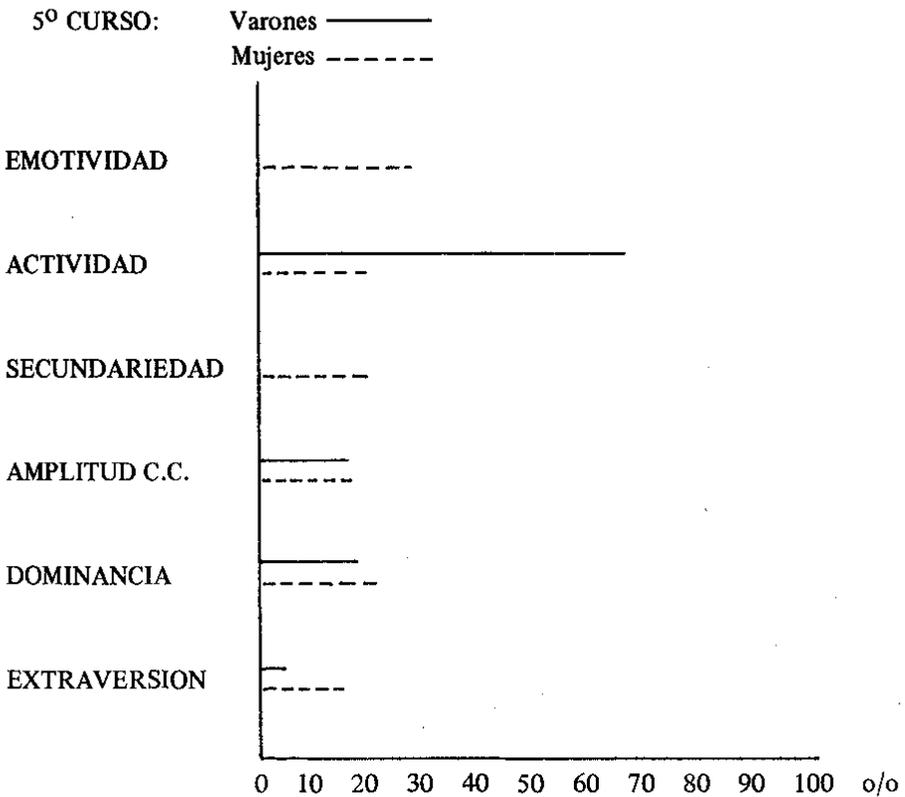
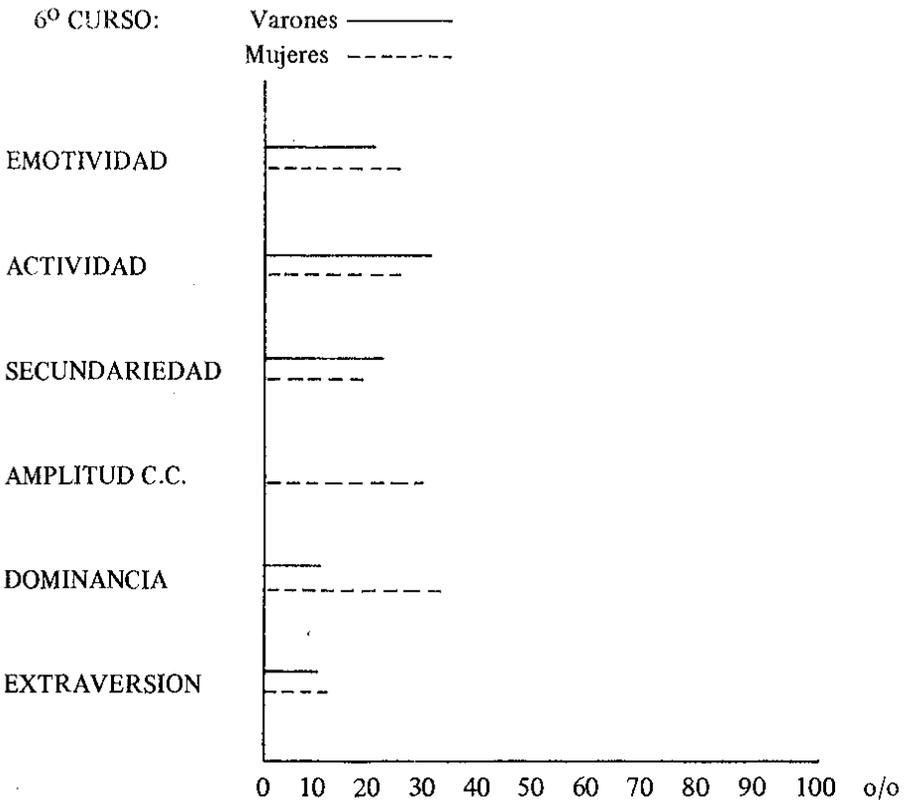


DIAGRAMA EXPRESIVO DEL PORCENTAJE DE LA COVARIACION PERFECTA QUE REPRESENTAN LOS RASGOS DE PERSONALIDAD EN RELACION CON LA ACEPTACION SOCIAL.



NOTES PER UNA ESTRUCTURA IDEOLÒGICA DE L'EDUCACIÓ A LA POSTGUERRA

M. Inmaculada Pastor Homs

a) Situació econòmica, social i política a la post—guerra : Paper de la dona dins aquest context te.

Després de la guerra civil, els elements del nou règim polític instaurat preteniren mantenir, o millor, tornar a restablir l'estructura tradicional de domini indiscutit damunt els mitjans de producció, així com de domini ideològic i social en general, per part dels grups, classes i institucions que havien lluitat al costat anomenat "nacional".

Amb aquest fet, institucions que havien tingut una decisiva intervenció durant la guerra civil, tals com l' Exèrcit o l' Església, grups ideològics tradicionalistes i falangistes, així com les classes socials dels terratinents (món rural) o l'oligarquia financiera i industrial, s'erigeixen en senyors absoluts de tota la vida econòmica, política i cultural de l'Estat.

En el terreny econòmic, aquests anys (1939—1945) constitueixen la primera meitat d'un període que alguns economistes han qualificat d'"Autarquia i estancament"¹. Es una època econòmicament dèbil d'inflació i consegüentment problemàtica pel poble (manca de llocs de treball, d'aliments i productes bàsics, etc.). Per això mateix es promulguen un conjunt de lleis encaminades a aconseguir l'autoabasteixement per tal de

(1) TAMAMES, R. *La Republica. La era de Franco*. Alianza Edit. Alfaguara. *Historia de España VII, Madrid, 1974, pág. 423.*

fer front al colapse del comerç exterior. Aquestes lleis —("Ley de producción y fomento de la Industria nacional" de 24-10-1939, i "Ley de ordenación y defensa de la Industria nacional" de 24 de novembre del mateix any)—, ² concedien importants beneficis a les empreses declarades d'interès nacional i d'alguna manera es forçaba la necessitat de produir dins l'Estat espanyol tot una ampla gama de productes que abans s'importaven de l'estranger. Aquest projecte, però, va topar-se amb greus dificultats degut a la manca de bens d'equip, de matèries primes i a les restriccions energètiques. I això, juntament amb les fortes inversions públiques en un procés de déficit presupostari i de gran deute públic, va engendrar una alarmant inflació sense que aquesta tingués, al menys, la contrapartida d'una expansió important de la producció industrial.

Per altra banda, l'absoluta prioritat donada a la indústria en detriment del sector agrícola, va contribuir a la descapitalització del camp, la qual cosa fou un factor addicional del procés inflacionari.

En conjunt, doncs, L'Espanya dels anys 40 arrossegà una llarga postguerra de misèria accentuada per l'aïllament polític i econòmic al qual es va sotmetre al règim del General Franco pels països de l'Europa Occidental i els EE.UU.

També degut als afectes de la guerra, el percentatge d'augment anual de la població disminueix en un 0'15 % des de la dècada de 1930 a la de 1940, passant d'un 0'96 % (1930) a un 0,81 % (1940), ³. A partir de 1940 fins a 1950, s'experimenta una lleugera millora. Es passa del percentatge 0'81 % al 0'87 % d'augment anual ⁴, però haurem d'esperar els anys 50-60 perquè es noti alguna diferència significativa.

En quant a l'evolució de la natalitat, mortalitat y nupcialitat, notam que s'experimenta un autèntic "boom" dins aquest últim apartat. S'arriba a un coeficient de nupcialitat per mil habitants del 8'4 %, en front del 7'6 % dels anys 30 o dels 7'6 % dels anys 50 ⁵. En canvi, els coeficients de natalitat i mortalitat disminueixen, arribant, en el primer cas, a un 24'3 % dins la dècada de 1940, en front del 28'5 % dels anys 30, i en el segon cas, a un 16'5 % dins l'any 1940 en front del 17'8 % de la dècada anterior ⁶.

Un altre aspecte que cal tenir present és la disminució del percentatge de població activa, que passa d'un 35'51 % (1930) a un 34'61 % (1940) ⁷. L'envelliment de la població després de la guerra civil, així com el petit grau de participació de la dona a les tasques econòmiques en són, en bona part, responsables. En quant a la distribució de la població activa per sectors, s'experimenta un fet molt significatiu que ens indica el grau de regressió econòmica que viu el país després de la guerra: Mentre que dismi-

(2) Ibid. pág. 423.

(3) Ibid. pág. 380. Cuadro num. 40: *Evolución de la población absoluta entre 1930 y 1975, fuente: INE.*

(4) Ibid. pág. 380.

(5) Ibid. pág. 381. Cuadro num. 41: *Evolución de la natalidad, mortalidad y nupcialidad en la población española, fuente: INE.*

(6) Ibid. pág. 381.

(7) Ibid. pág. 382. Cuadro nu. 42: *Evolución de la población activa (1930-1975), fuente hasta 1950 Instituto de Cultura Hispánica.*

nueix el percentatge de població dins els sectors de Serveis i Indústria principalment, el sector Agrícola augmenta del 45,51 % (1930) fins al 50,52 % de l'any següent.⁸

Davant aquest panorama econòmic recessiu, amb inflació constant, població envellida per la guerra recent, ens podem preguntar què poden esperar les forces polítiques dominants de la dona. I, inevitablement, sorgeix l'etern recurs de la maternitat. La dona és vista en els anys de post-guerra com a un ésser-instrument de l'Estat per reproduir, a un doble nivell, biològic i ideològic, l'espècie, la "raça". La propaganda en pro de la nupcialitat, que, com hem vist, experimenta un avenç notable, de la "família numerosa", la mitificació de la dona-mare, les disposicions legals de "protecció a la família" són constants i es repeteixen fins a la societat a tots els mitjans de comunicació.

A nivell legislatiu, podriem destacar, a títol d'exemples d'aquesta ofensiva pro-maternitat, ja des d'un primer moment la derogació de la llei de divorci i totes les disposicions complementàries promulgades pel govern de la República el 22 de març de 1932⁹, i ja dins l'any 1941, la Llei de 24 de Gener "para la protecció de la natalidad contra el aborto y la propaganda anticonceptista", que recull especialment el número 6 del "Boletín del Obispado de Mallorca" de 31 de març del mateix any.

Els cursos de Puericultura i Sanitat infantil per a les dones joves es repeteixen durant els anys de la post-guerra. En tenim notícies ben concretes dels realitzats a partir de 1938.

*"La sesión de clausura del Cursillo de Puericultura que ha venido celebrándose en nuestra ciudad, será el viernes 1 de agosto a las 6,30 de la tarde en el Instituto de Higiene de Baleares. Será presidida por las autoridades y disertará el R.P. Isla SJ sobre "La Juventud Española (...)". Al final del acto serán entregados los diplomas a las señoritas alumnas"*¹⁰.

L'any següent, 1939, es torna a celebrar, més anticipadament, ja que surt una nota a la premsa local en el mes de Gener anunciant l'obertura de la matrícula sota el títol:

*"V Cursillo de Puericultura: Al servicio de España y del niño Español"*¹¹.

I a continuació aclareix la mateixa nota:

*(...) "El Estado Español vigilando la salud de los niños ofrece gratuitamente estas enseñanzas en su Centro de Puericultura para todas las Sras. y Srtas. que deseen adquirirlas otorgándose al final del mismo el Certificado oficial correspondiente"*¹²

El curso 1941-42 és inaugurat amb tota solemnitat a l'"Escuela Nacional de Puericultura" de Madrid pel Ministre de la Governació Sr. Galaza. La premsa fa la resenya

(8) Ibid. pág. 382.

(9) Veure "CORREO DE MALLORCA" de 5 d'octubre de 1939.

(10) "LA ALMUDAINA", 29 de Juny de 1938, pág. 4.

(11) "LA ALMUDAINA", 18 de Gener de 1939, pág. 5.

(12) Ibidem.

de l'aconteixement amb aquestes paraules: "La puericultura, uno de los grandes afanes del Estado" ¹³. El Ministre Galaza explicà amb profusió de dades la transcendència de les lleis de sanitat maternal i infantil, posant de relleu el fet que "la potencia de los pueblos está en relación con la potencialidad demográfica ¹⁴" i, a continuació donà les xifres relatives als presuposts oficials destinats a la Puericultura en els anys 1939 (dos milions), 1941 (set milions) i 1942 (catorze milions).

L'any 1941, a Mallorca, trenta—una alumnes assistiren al Curset, que va celebrar la seva cloenda el dia 16 de Maig amb l'assistència especial del Sr. Juan Bosch Marín, cap de la Secció de Puericultura de la Direcció General de Sanitat, el qual, com destaca la premsa local, en el seu discurs;

"... trató del problema demográfico de España con gran competencia citando frases de Navarro Ledesma y del Caudillo sobre la necesidad de que España llegue a tener 40 millones de habitantes para cumplir su destino de grandeza y de imperio (...) y terminó diciendo a todos que para no olvidar los deseos del Caudillo hemos de procurar volver a la cristianización de la familia, medio el más eficaz para el aumento de población" ¹⁵

Aquestes darreres paraules són ben significatives del caire i la finalitat que donaven a les instàncies oficials a aquests cursets de Puericultura. La dona era objecte d'atencions sanitàries únicament en virtut a la seva capacitat reproductora, havia de produir fills per a l'Estat, perquè l'Estat també tenia necessitats d'expansió, com un ésser viu, havia de créixer i fer-se "Imperi". Quanta semblança podem trobar —com bé destaca Michèle Mattelart— ¹⁶ entre aquest destí que la dona a procrear incesantment i la concepció animista de l'Estat i del poder de l'Estat, que té dret a ésser protegit en el seu creixement, tal com ho formularen els teòrics del nazisme i recolliren els falangistes espanyols.

Però també un altre aspecte, tal vegada més subtil, encara que no menys significatiu, que caldria destacar dintre del plantejament general d'aquests cursets de Puericultura, seria la velada però insistent acusació que es fa a les dones—mares, com a éssers individuals i aïllats, de l'altíndex de mortalitat infantil. En cap moment es parla de la misèria, de la crisi econòmica, de la manca d'aliments bàsics, per explicar aquest fet. Però si hi ha una constant al·lusió a la "ignorància" o la "tossudesa" de les mares que, oblidant els consells que donen les autoritats provoquen la morts de llurs fills.

"Clausura del VI Cursillo de Puericultura.

(...) El Dr. del Valle, organizador de dicho cursillo realzó en breves palabras la importancia del papel que la futura madre está llamada a desempeñar y la nece-

(13) Veure "CORREO DE MALLORCA", 1 de Novembre de 1941.

(14) Ibidem.

(15) "CORREO DE MALLORCA", 17 de Maig de 1941.

(16) MATTELART, M—MATTELART, A. *Comunicación e Ideologías de la Seguridad, parte primera: Las mujeres y el orden de la crisis.* Ed. Anagrama, Barcelona 1978, pág. 11 y ss.

*sidad de que siempre siga las normas higiénicas enseñadas para el debido cuidado de sus hijos, a fin de evitarles enfermedades y acaso su muerte, ocasionadas por ignorancia o errores y así poder conseguir una infancia sana y fuerte que sea plantel de la futura juventud española”*¹⁷

La dona, doncs, es col·locada en situació d'aïllament davant el problema de la supervivència dels fills i aclaparada, a més, per una falsa consciència de culpabilitat.

Durant la cloenda del mateix curset abans esmentat, el Governador d'aïl·lores, Sr. Pedro Vila, acabà exhortant a les assistents en el sentit que:

*“Cada una presta en su día su cooperación al objeto esencial perseguido y deseado por todos: el engrandecimiento de España”*¹⁸

S'instauen els coneguts premis de natalitat i les commemoracions, festes, conferències, festivals, etc. per tal de mitificar la “mare” són molt abundoses.

La institució pionera en aquests tipus de commemoracions és la Unió Diocesana de Dones Catòliques (Acción Católica) que ja l'any 1939 organitza l'anomenada “Semana de la Madre” del 21 al 28 del mes de Maig. Les paraules introductòries al programa d'actes de la dita “Semana” són realment ben clarificadors d'aquest afany, quasi obsse-siu diriem, envers l'exaltació de la maternitat:

*“La Semana de la Madre te enseñará a ser madre ejemplar, cristiana ferviente, española auténtica (...) ¡Misión augusta de la madre, a quien Dios, si dejó al padre el oficio de la energía, la tarea del vigor y del trabajo, el peso, en fin, de la casa, hizo a su vez el elemento de cohesión en los miembros de la familia y el vaso del amor; (...) por eso es preciso que la madre sea grande y fuerte, fecunda y gloriosa en su fecundidad, en el alma y en el cuerpo como toda fuente de vida”*¹⁹

L'any següent, 1940, el General Franco institueix oficialment el “Dia de la Madre” que es celebrava precisament el dia de la Immaculada Concepció, però Acció Catòlica continuà commemorant la “Semana” dins aquest any.

Dins les escoles no passen desapercebudes aquestes manifestacions d'exaltació a la Maternitat, i així, tenim una circular de la “Inspección de Primera Enseñanza de Baleares” apareguda a la premsa el dia 5 de Maig de 1940 i dirigida als mestres que diu textualment:

(...) Y la Escuela, para cumplir su fin primordialmente educativo en todos los aspectos, ha de cuidar con preferencia, de cultivar en el alma de los niños el amor, el cariño, el respeto a la mujer que, generosa, le dió el ser y, cristiana, sembró

(17) “CORREO DE MALLORCA” 22 d'Abril de 1942.

(18) Ibidem.

(19) “CORREO DE MALLORCA”, 22 de Maig de 1939.

en su espíritu el principio de las Verdades Eternas (...). Con tal fin y en los días 6 a 12 del corriente, los Maestros de esta provincia centrarán el interés de sus enseñanzas en secundar tan meritisima obra valiéndose de los medios que su vocación y experiencia les dicte. Y como final de esta enseñanza, aparte del cariñoso saludo, oral o escrito, que cada Escolar dirigirá a su Madre, los maestros cuidarán, de acuerdo con el Párroco respectivo, de que la Misa parroquial escolar del día 12 se celebre con alguna mayor solemnidad en tributo de gratitud y respeto a la Madre Cristiana (...)

Palma, 3 de Mayo de 1940. Fdo. Jaime Rosselló Bibiloni. 20

Un altre fet que també resalta la premsa és l'homenatge dels nins d'Espanya a la mare de José Luis Moscardó Guzman, el dia 14 de Desembre de 1941, que a la Ciutat de Palma va consistir en una Missa i comunió general massiva de nins i nines d'Escoles Nacionals i Col·legis Privats, Acció Catòlica i "Frente de Juventudes" a l'església de Montisón, i a la resta de l'illa, segons instruccions de la Inspectora de la zona Tercera Sra. Caballero ²¹, donades el 8 de Desembre, el mestre més antic de L'Escola Nacional de cada poble hauria d'organitzar un acte similar, juntament amb els col·legis privats, Acció Catòlica i "Frente de Juventudes", si n'hi hagués al poble.

Podriem allargar el tema de la Maternitat amb més i més exemples, tots ells demostratius d'aquest paper reproductor que, de manera insistent, es reclama i s'exigeix de la dona en aquest període de post-guerra, exigència que, si podria constituir en qualsevol cas, un atac frontal a la llibertat individual de la dona com a ésser humà, esdevé més dramàtic en uns moments de misèria i crisi econòmica que, com hem vist, era alarmant.

Però alhora que aquesta facultat biològica de la dona es considerada com a la seva trascendental i, quasi bé, única missió, es també utilitzada com a la més forta i eficaç arma de repressió cultural i social contra ella. Aquest mecanisme, apareix constantment a articles de la Premsa, etc., a l'hora de valorar determinats comportaments femenins de l'època. Per exemple, en un article aparegut al "Correo de Mallorca" damunt l'Atletisme femení, apareix el següent raonament, que confirma el que acabam d'apuntar;

"(...) Toda educación femenina ha de ordenarse a la misión que la mujer ha traído a la vida: la maternidad. En lo físico, a la madre le hace falta un estado general de salud y desarrollo corporal bueno, sin que le sea preciso (con todo) poseer mucho músculo ni fuertes bíceps. La mujer atleta, la campeón, la que desarrolla una fuerza muscular extraordinaria, la que alardea de buenos puños, etc., no puede ser el ideal de esposa para ningún hombre, e indudablemente, en general, nunca será la mejor madre.

La joven que se entrega con frenesí a cualesquiera exhibiciones y desahogos deportivos (...) difícilmente conservará la delicadeza de sentimientos y la belleza aromada del pudor femenino indispensables en la maternidad cristiana..." 22

(20) "LA ALMUDAINA", 5 de Maig de 1940.

(21) "BALEARES", 10 de Desembre de 1941, pág. 4.

(22) Article aparegut a la Secció "Comentarios", titulat "El atletismo femenino", sense autor, "CORREO DE MALLORCA", 4 de Novembre de 1941.

Un altre aspecte molt important que cal tenir present i que òbviament té unes fortes connotacions econòmiques, és la utilització gratuïta de la dona en tasques de servei públic, guarderies, menjadors, quèstacions, etc., que tenen la seva explicació més clara en dues institucions, "Auxilio Social", en un primer moment, i el "Servicio Social de la Mujer", després (Decret de 7 d'octubre de 1937).

Aquesta intervenció de la dona en les tasques col·lectives, fruit de la necessitat del moment, té, però, un caire molt especial. Mentre que aquesta intervenció serví a altres països en situació de post-guerra, perquè les dones s'incorporassin "de fet" a una sèrie d'activitats professionals abans exclusivament masculines, suposant això a la llarga un fort avenç dins la seva situació socio-laboral, dins Espanya aquesta intervenció va ésser ben controlada des d'un començament, donant-li unes pautes i una finalitat molt concreta. Vegem-ne un il·lustrador exemple, tret d'un discurs de Fernandez Cuesta al Congrés Nacional de Secció Femenina l'any 1938 i que recull un article de J.B.G. titulat "Vivo ejemplo de un hogar azul":

*(...) La Falange no quiere que las mujeres sean meras destinatorias de piropos y galanterias, ni tampoco quiere sean aspirantes a cargos que sólo al hombre corresponde desempeñar, sino que es misión en Ellas cumplir su magnífico destino de mujer, como esposa, como madre, como hija, como equilibrio armónico de todas las cualidades y de todas las virtudes inherentes a la feminidad. Y de estas virtudes, de esa feminidad, que a juicio nuestro tiene un sentido profundo en esta Cruzada empeñada es la que se refiere al amparo, a la protección que practican esas "madrecitas" que se forman en las brechas de "Auxilio Social" (...) sobrellevando risueñamente el trabajo impuesto por la Caridad cristiana que no distingue de clases, ni selecciona procedencias".*²³

L'extensió de l'anterior cita és justificada per la quantitat de suggeriments i perspectives d'anàlisi que ens ofereix. És interessant observar en quines coordenades es planteja el treball de la dona en el marc de la post-guerra. En el primer paràgraf, podem observar quelcom molt significatiu: Si bé comença dient que les dones no poden ésser simples objectes d'admiració i plaer —evidentment es refereix a una classe social molt concreta— tampoc es pot permetre que en el seu treball fora de la llar vulguin ser com l'home, sinó que aquest ha d'organitzar-se com una continuació de l'estatus familiar. Així, doncs, la treballadora serà una "madrecita" i el seu treball, fruit de la caritat cristiana, un regal que, com a tal, es pot fer o deixar de fer, però del qual tampoc es pot esperar cap salari.

En un primer moment, el treball obligatori de la dona es encaminat a través d'organitzacions exclusivament femenines, vers tasques assistencials primàries (serveis de guarderia d'infants, menjadors, hospitals, etc.), projecció de la seva feina a la llar, i també especialment a la recollida de doblers, les famoses "postulaciones" d'"Auxilio Social" que eren obligatòries per a totes les dones que feïen el "Servicio Social".

(23) Article Titulat "Vivo ejemplo de un hogar azul", de J.B.G. "LA ALMUDAINA", 22 de Juliol de 1938, pág. 2.

“La delegación Nacional de Auxilio Social, donde radica de un modo absoluto la organización del Servicio Social de la Mujer, tiene ordenado a todas sus delegaciones provinciales que la tarea de postular es función obligada a todas las mujeres solicitantes del Servicio Social (...). Las postulaciones de A.S., mientras llegue el momento de la paz en el que podrá darse al Servicio Social la magna extensión proyectada, formarán parte de la parte cíclica obligatoria que determina el Art. 10 del Reglamento...”

Valladolid, 13 de junio 1938
El jefe del Dpto. Central, Fco. Gonzalez. ²⁴

L'any 1939, en el tercer Aniversari d'“Auxilio Social”, la Delegada Nacional d'aquesta institució Mercedes Sanz Bachiller pronuncia per R.N.E. un discurs que la Premsa reproduceix al dia següent, en el qual parla de la feina feta els anys passats i dels projectes de futur. En les seves paraules ja s'intueix el que després serà freqüent en els discursos dels capdavanters del sistema, el reconeixement de la importància de la educació de la dona per a la reproducció i transmissió de la ideologia dominant a les futures generacions:

(...) hoy, sin embargo, nuestra misión es proseguir, sí, las obras de asistencia, pero en forma muy distinta a como lo hacíamos hace tres años. Hoy necesitamos la acción sistemática y constante para mejorar las generaciones que ahora nacen y las que han de venir (...). Cuidaremos de la alimentación y del estado espiritual de las madres”. ²⁵

A mesura que passa el temps, alhora que s'exalta la contribució de la dona amb la seva feina en els anys de la guerra i la post-guerra, no es deixa ocasió de fer una sèrie de necessàries precisions respecte al tema; vegem algunes de les intervencions fetes al Congrés Nacional de Secció Femenina celebrat a Zamora els primers dies de Gener de 1939;

“Nuestras mujeres, bajo la alta dirección de Pilar Primo de Rivera, supieron comprender enseguida cual era el camino a seguir (...). Las falangistas, mostrándose más mujeres y más cristianas de día en día, en “Auxilio Social”, en “Frentes y Hospitales”, en la “Hermandad de la Ciudad y el Campo” y en todas las demás secciones. Y las milicianas, haciéndose más horrendamente hombrunas y convirtiendo los campamentos rojos en burdeles”. ²⁶

Un altre comentari, prou interessant també, comença així:

“Hubo un tiempo en que estaba candente en la política el problema de la intervención femenina en la vida pública”. ²⁷

I després de reduir a no res tota la intervenció de la dona en la vida del país durant el període republicà, acaba dient:

(24) “LA ALMUDAINA”, 30 de Juny de 1938, pág. 3.

(25) “CORREO DE MALLORCA”, 31 d'Octubre de 1939.

(26) “CORREO DE MALLORCA”, 9 de Gener de 1939.

(27) “CORREO DE MALLORCA”, 10 de Gener de 1939.

“En un nuevo estado de cosas vemos que tiene un campo de acción claramente limitado y una serie de trabajos de gran importancia a realizar (...). La intervención femenina en la vida pública del Estado no puede ser parecida ni en cantidad ni en calidad a la del hombre; antes que nada la mujer se debe al Hogar y a la familia, pero cuando estos dos conceptos trascienden en su límite, y se crean sociedades, inspirándoles determinadas organizaciones con carácter especial es cuando se precisa la intervención de la mujer”. ²⁸

Veim amb aquestes paraules, la intenció del nou règim polític. Evidentment ha de sortir al pas de les noves maneres que inicien les dones (al menys, dins determinats nuclis) durant els anys de la Segona República. La incipient participació de la dona a la vida pública, els costums socials més permissius del període anterior, són un perill latent que cal reconduir al seu favor. S'estableix que la dona és un “ésser especial” i, per tant, es creen organitzacions també “especials” dins les quals podrà “intervenir”, ben controlada naturalment. Però, i què farà la dona dins aquestes organitzacions especials?, de què servirà la seva labor en el conjunt global de l'Estat?. Doncs, com diu José Maria Alfaro a una de les seves intervencions:

“Su actuación será de una importancia excepcional en la reconstrucción moral del país”. ²⁹

Desgraciadament, la “reconstrucció moral” anomenada per Alfaro ha de començar per elles mateixes, imposant-se una forta repressió de tot tipus que arriba als detalls més mesquins i insignificants.

Per acabar d'il·lustrar aquest conjunt d'idees entorn al concepte en que es té el treball de la dona podem citar les paraules de la mateixa Pilar Primo de Rivera a un teatre de Reus:

“Vosotras, que durante la guerra habeis ayudado con vuestro trabajo en la difícil tarea de ganar la guerra, sepais que hoy ya es tiempo de paz y de reconstrucción nacional y que nuestra labor, la labor de la mujer, no es directiva ni rectora, ya que esto corresponde a los hombres, sino colaborar en el hogar y formación de la familia”. ³⁰

L'advertència és clara i no caldrien comentaris. Si a un moment determinat de la guerra la dona va ésser una peça important de l'engranatge que va aconseguir la victòria, avui les coses han canviat i tot ha tornat a ésser com sempre.

En el terreny de les Organitzacions femenines, podem observar que, poc a poc, una vegada passats els primers moments de la post-guerra, es va deixant de banda paulatinament l'“Auxilio Social” i, en canvi, es va intensificant l'obligació i control sobre el compliment

(28) Ibidem.

(29) “CORREO DE MALLORCA”, 16 de Gener de 1940. Resenya del Congrés Nacional de Secció Femenina.

(30) “CORREO DE MALLORCA”, 28 de Juny de 1939. Recull de paraules pronunciades per Pilar Primo de Rivera a un teatre de Reus en el curs d'una visita realitzada a terres catalanes.

del "Servicio Social". Així, tenim dues posicions prou significatives, ambdúes de l'any 1941. La primera, del Ministeri d'Educació Nacional,³¹ advertint que tota dona entre els 17 i els 35 anys que no acredités en el termini establert a la mateixa disposició, l'acabament o exenció del Servei Social, seria declarada en situació d'excèdència forçosa sense dret a sou. La segona és un avís del Departament Provincial del Servei Social firmat pel Cap del Departament, Juan Nigorra, dirigit als Directors, Gerents i Patrons en general, per recordar-los l'obligació que tenen d'exigir a les seves empleades i obreres el Certificat acreditatiu d'haver acabat el "Servicio Social", i declara que els infractors "serán civilmente responsables de los sueldos o honorarios indebidamente devengados, y las mujeres comprendidas serán dadas de baja de su empleo o cargo, hasta que hayan cumplido el Servicio Social".³²

Al "Consejo Nacional de la Sección Femenina" de l'any 1943, que tingué lloc a Santiago de Compostela, s'insisteix en aquesta necessitat d'intensificar la feina de la dona dins el muntatge del Servei Social, ampliant el nombre de dones obligades a fer-lo i ressaltant el seu grau d'utilitat en base a la seva doble rentabilitat: econòmica —aprofitament gratuït de la mà d'obra femenina en llocs de treball de responsabilitat estatal— i ideològica, ja que alhora que la dona feia feina per a l'Estat era també objecte d'una adequada instrucció "nacional-sindicalista, religiosa y del hogar".³³

La regidora del Departament Central del S.S., en la seva intervenció a l'abans esmentat Congrés de Secció femenina, sintetiza el fonament del Servei Social en els següents punts:

"Primero: La Falange afirma con energía la suprema realidad de España que todos los españoles tienen de colaborar en la tarea de fortalecerla, elevarla y engrandecerla. No es posible que la mujer permanezca ajena a esta gran tarea colectiva.

*Segundo: El Nacional-Sindicalismo afirma la Hermandad entre los españoles y nadie mejor que la mujer para robustecer la unión entre ellos, cumplir al mismo tiempo las tareas que no sólo benefician los fines del Estado, sino a la mujer misma".*³⁴

Entre aquestes tasques naturalment s'inclouen totes aquelles que constitueixen, com ja havíem apuntat anteriorment, una prolongació de la feina de la dona a la llar, tals com menjadors, guarderies, cuines de beneficència, tallers a les "Escuelas de Hogar", etc. Evidentment, resulta molt beneficiós per a l'Estat poder mantenir aquests Serveis públics sense haver de pagar cap salari. El que ja és més mal d'entendre és que això també fós beneficiós per a les treballadores. En quant a aquest paper —clarament polític— atribuït a la dona com a salvaguarda de la "germanor" entre els espanyols, és molt significatiu veure com el règim intueix el pès i la força —clarament conservadora— de la dona dins el sistema, i, naturalment, l'explota intensament.

(31) B.O.M.E.N. Año III, num. 2. Lunes, 13 de Enero de 1941.

(32) "LA ALMUDAINA", 3 d'abril de 1941.

(33) "BALEARES", 21 de Gener de 1943.

(34) Ibidem.

Continua la Regidora Central explicant els projectes encaminats a ampliar el radi d'acció del S. Social, abastant també les dones no treballadores, fins aleshores exentes d'aquest servei. Es digne de destacar, desde el punt de vista socio-polític, el fet que siguin precisament les dones, treballadores, potencialment més perilloses, les quals es vegin incloses en primer lloc dins aquesta obligació, mentre que les no treballadores, suposament pertanyents a una classe social més acomodada, no són incloses fins a sis anys més tard de la promulgació del Decret Regulador del Servei Social (1937). Però, aquesta decisió d'obligar a totes les dones per igual, aviat es contrarrestada per la següent disposició:

*“Para mayor eficacia se clasificaran las mujeres en tres grupos, siendo en cada uno, distintas las normas de la jornada de trabajo, duración del periodo de cumplimiento y formación. Estos grupos son: Obreras, estudiantes universitarias y cumplidoras en general”.*³⁵

I, además, afegeix:

*“Entra también en las aspiraciones del S. Social la creación de un internado para todas aquellas de conducta moral defectuosa que no pudiendo cumplirlo con las restantes podrán ser rehabilitadas en la sociedad mediante un método pedagógico adecuado”.*³⁶

La divisió no pot ésser més clara i no calen comentaris.

Per acabar, es fa referència a l'altre aspecte de rentabilitat ideològica ja esmentat, puix que no sols s'utilitza la dona com a força de treball gratuïta, sinó que a través d'una instrucció teòrica que no cal menysprear, donat el baix nivell de formació intel·lectual de la dona en aquests anys, també se l'utilitza com a instrument de transmissió d'una ideologia determinada mitjantçant els fills:

*“Por último aludió la Regidora Central a la importantísima parte del S.S. que se refiere a la formación de las cumplidoras que considera la Sección Femenina como lo más fundamental (...) Estima en efecto la Sección Femenina que la educación que a la mujer se impone ha de influir necesariamente en las futuras generaciones que la madre más que nadie ha de educar”.*³⁷

Druant el VIII Congrés Nacional de S. Femenina de l'any 1944 celebrat a Guadalupe, es repeteixen amb accent triomfalista les mateixes argumentacions de l'any anterior, acompanyades d'una resenya estadística de l'activitat desenvolupada l'any 1943, el resum de la qual és el següent:

(35) Ibidem.

(36) Ibidem.

(37) Ibidem.

<i>Certificados de prestación del S.S.</i>	35.561
<i>Exenciones</i>	1.351
<i>Exposiciones en diversas instituciones.</i>	3.033
<i>Prestación de Auxilio Social</i>	52.961
<i>Talleres, Beneficencia y otros serv.</i>	30.884
<i>Escuelas de Hogar.</i>	"varios miles"
<i>Total en todos los destinos.</i>	147.608 mujeres ³⁸⁾

El mes de Març del mateix any (1944) es promulga un Decret amb el qual es reforma el S. Social .³⁹ A partir d'ara aquest s'exigirà a més de per exercir qualsevol càrrec, destí o obtenir títols acadèmics tal com ja especificava l'article primer del Decret del 31 de Maig de 1940, també per a l'obtenció de passaports, per continuar pertanyent a associacions, o clubs culturals, artístics o recreatius a partir del primer de Gener de 1945, i per a l'obtenció del carnet de conduir i llicències de caça i pesca. Així mateix es farà extensiva l'obligatorietat a les treballadores eventuais o que rebin els pagaments en forma diària o setmanal. Solament resten exentes les dones amb alguna impossibilitat física, les casades o vídues si tenen fills sota la seva pàtria potestat, les religioses, aquelles que viuen, o elles o els seus pares o germans petits, del seu sou sense cap altre ingrés i, finalment, si tenen el marit, pare o germans petits morts durant la "revolució nacional" o en ocasió de la "Cruzada contra el Comunismo", i els manquen mitjans de fortuna.

Per acabar aquesta breu anàlisi sobre la importància econòmica-política del "Servicio Social" imposat a la dona a partir dels primers anys de post-guerra i de la seva doble funcionalitat ja apuntada en diverses ocasions, vegem aquest anunci que, juntament amb altres similars, trobam freqüentment a les pàgines de tots els Diaris locals de l'època:

*"Sobre tus rodillas mujer, se educarán las generaciones futuras, que de tus labios aprendan a conocer a Dios y a amar a la Patria. Asiste a las clases de formación de la Sección Femenina, cumpliendo el Servicio Social".*⁴⁰

Si fins ara hem vist alguns aspectes de l'educació femenina, tals com la caracterització dels conceptes de maternitat o treball, profundament lligats a realitats de tipus econòmic, anem ara a fixar-nos en altres trets més de caire polític-social, encara que en són ben conscients de l'artificiositat d'aquesta divisió, que utilitzam sols a efectes metodològics i d'exposició.

El règim instaurat després de la guerra civil, que diversos autors han vingut a anomenar "franquisme", si bé no el podem homologar sense més al nacional-socialisme de Hitler o al feixisme de Mussolini, és evident que va complir dins Espanya el mateix paper instru-

(38) "LA ALMUDAINA", 26 de Gener de 1944.

(39) "BALEARES", 4 de març de 1944. Reproduïx el text íntegre del Decret de Reforma del S. Social de la dona.

(40) Veure "CORREO DE MALLORCA" de 14 de Novembre de 1944 i altres Diaris del mateix mes.

mental, tan propi de tot moviment de signe feixiste, de palanca reforçadora de l'hegemonia del bloc dominant tradicional en una cojuntura de crisi econòmica i convulsió de l'equilibri de classes (anys 30). Per a això, el "Nou Estat" recorreix als instruments polítics característics a tota manifestació totalitària: centralisme i repressió, que es tradueixen en una abolició immediata dels Estatuts d'Autonomia promulgats durant la República, control absolut dels mecanismes clau de l'economia i eliminació de tota forma d'oposició política i ideològica, enquadrant els treballadors en sindicats estatals, erradicant els partits polítics i convertint tant els mitjans de comunicació de masses com el sistema educatiu en aparells d'adoctrinament i repressió ideològica.

Aquestes mesures de signe policial o polític naturalment havien d'anar acompanyades de l'elaboració d'una ideologia legitimadora. De cara a aquest objectiu, el Nou Estat es recolzà, com sabem, en la Falange, grup d'escàs arrelament social que fou utilitzat com a instrument per a la manipulació de les masses obreres dins els nous sindicats corporatius, en base al seu discurs i ritual suposadament "revolucionari", sota del qual s'amagaven intencions prou conservadores i de reforçament de les relacions capitalistes de producció. Tot això, acompanyat d'un profund anti-marxisme, que ho supeditava tot a l'anomenat "interés nacional".

Però el nou Estat també va recórrer a altres fonts ideològiques: tradicionaliste i integristes monàrquics, catòlics, etc., i tot això anà sintetitzant-se en un conglomerat ideològic, conegut des de fa un temps pel nom de "nacional-catolicisme". D'aquest fenomen ens diu Jacobo Muñoz:

*"El nacional-catolicismo (...) cumple sin duda, en la ideología y en la política educativa del franquismo el papel cohesionador, legitimador y movilizador que en la ideología nacional-socialista cumplía el social-imperialismo racista"*⁴¹.

Efectivament, el nacional-catolicisme, amb el seu caràcter agressiu i militant, i en base a la identificació d'Espanya i de l'ésser espanyol amb el catolicisme més integrista, permet de consolidar el poder dels guanyadors de la guerra civil —convenientment convertida en "Cruzada" —caracteritzant els enemics de molt divers signe (liberals, socialistes, nacionalistes, perifèrics, etc.) sota l'apel·latiu d' "anti-Espanya". Amb això, el franquisme exaltà un nacionalisme naizi i verterbrà —o intentà vertebrar, al menys— el país d'acord amb una visió dogmàtica i monolítica del món: era el temps de l' "Imperio hacia Dios".

"España para nosotros no es la tierra en que nacemos sino el sentirnos incorporados al Destino que la Patria tiene que cumplir en el mundo.

¿ Y cuál es ese Destino?

*Incorporar a todos los hombres a una Empresa Universal de Salvación"*⁴².

(41) MUÑOZ, JACOBO. "El franquismo, un fascismo a la española", Article publicat a "CUADERNOS DE PEDAGOGIA", Setembre de 1976, Suplement num. 3, pág. 8.

(42) S.F. de F.E.T. y las J.O.N.S., *Nacional-Sindicalismo* (Grado Superior), (sense data de publicació) Lección 11: Conceptos fundamentales, pág. 11.

Es tracta d'un text per a l'Ensenyament primari.

Per a la consecució d'aquest "Destí Universal de Salvació" es propugna un nou ordre, uns "revolució" que serà protagonitzada, en paraules de José Antonio, per una minoria "inasequible al desaliento" encabdilladas per un home superior, un Heroi, que revelarà al poble, qual antic profeta, el seu autèntic Destí.

Dins aquest contexte ideològic, molt breument esbossat, i cenyint-nos al tema dels determinants ideològics que atanyen especialment l'educació femenina, cal que comencem per resaltar en línies generals el profunda anti-feminisme que caracteritza, no sols l'escola, sinó tota la societat de postguerra, els trets del qual anirem analitzant a continuació. Veurem que en uns casos són d'arrels clarament de tipus feixiste: "exaltació de l'heroi", de la "virilitat", etc, en contraposició a l'"afeminament", vocable utilitzat fins i tot per caracteritzar la cultura de la segona República com podem constatar al Preambul de la Llei de 20 de Setembre de 1938 relativa a l'Ensenyament secundari:

"La falta de instrucción fundamental de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento (...) todo ello en contradicción con el viril heroísmo de la juventud en acción". ⁴³

Però, en general, les fonts que nodreixen l'antifeminisme visceral del règim provenen del catolicisme integriste que aporta les bases de l'educació sexual i moral destinada a la dona. La misoginia de l'Edat Mitjana torna amb virulència inusitada a formar part de la vida quotidiana de la societat espanyola. La visió de la dona com a un ésser dèbil i fàcil instrument del pecat és la raó esgrimida per justificar la seva reclusió i repressió sistemàtica en un món apart, "El Reino del Hogar", ja que com diu "Justino Ripalda" a un article aparegut a la revista "Mater Purissima":

"Sólo así, hecha estatua, podrás estar tranquila, porque el bronce es sólido y el diablo no tienta el marmol" ⁴⁴.

Aquestes dues corrents ideològiques: feixisme i catolicisme integriste, ens defineixen el concepte de la dona i, en conseqüència, el paper que li pertoca realitzar dins la societat. Encara que tal vegada, seria més seriós afirmar que estableixen el paper "ideal" a realitzar per la dona dins el model social que propugnen i, a continuació, infereixen tota una sèrie de qualificatius i definicions de la manera de ser "natural" d'aquesta dona que justificarien la primera premissa. En tot cas, anem a veure quins són aquests trets especials que caracteritzen les dones, intentant reproduir els esquemes i processos argumentals utilitzats a l'època.

(43) Preambul de la Llei de 20 de Setembre de 1938 sobre l'Ensenyament Secundari, citat per MARINA SUBIRATS, "La mujer domada", article publicat a "CUADERNOS DE PEDAGOGIA", Setembre 1976, Suplement num. 3, pág. 43.

(44) Article titulat "Tu que presumes" firmat per "Justino Ripalda" aparegut a la Secció "Rápidas" de la revista "MATER PURISSIMA", Abril 1940.

Justino Ripalda és presumiblement el pseudònim del Sr. Pedro Antonio Matheu, ecònom de Campos a l'època.

b) El “model” de dona que es vol imposar

Ens referirem en primer lloc, a llurs facultats intel·lectuals:

*“En cuanto a su inteligencia, la mujer es intuitiva en oposición al hombre que es preferentemente discursivo”*⁴⁵.

Per això mateix, l'educació que hagi de rebre la dona dins els distints nivells del sistema educatiu ha d'ésser ben diferent en quantitat i qualitat a la rebuda per l'home. A les successives Lleis d'Educació i als Plans d'Estudi s'imposen unes normes i uns continguts especialment “femenins”, basats en aquesta natural inferioritat intel·lectual de la dona.

L'accés a la cultura mitjana o superior, si bé no es prohibida expressament, si es obstaculitzada al màxim i la dona universitària o amb cert nivell cultural, ridiculitzada i presentada com a exemple d'“anti-dona”, ja que, segons manifesta el Senyor Pemartín, Director General d'Ensenyament Mitjà i Superior a una entrevista concedida a la revista “Signo” de l'onze d'abril de 1942:

*“Mi opinión es la de que debe alejarse a la mujer de la Universidad, quiero decir que el sitio de la mujer, a mi juicio, es el hogar. Y que, por consiguiente, una orientación cristiana y auténticamente española de la Enseñanza Superior ha de basarse en el supuesto de que sólo excepcionalmente debe la mujer orientarse hacia los estudios universitarios”*⁴⁶.

De totes formes, si s'ha d'atendre aquells casos en els quals la dona “no arriba a assolir la seva vocació natural”⁴⁷ i meyspreant l'alta missió de mare i esposa es desvia cap a l'estudi, haurà d'encaminar-se, com a mal menor, vers determinades carreres “como Filosofía y Letras, por ejemplo, que por su índole espiritualista y estética pueden convenir mejor al caracter femenino poco propicio para las Ciencias abstractas e incompatible por poderosos motivos, prácticos y morales, con algunas otras carreras universitarias”.⁴⁸

Però no hauriem de pensar que sols en els estudis superiors es manifesta aquesta aversió vers la dona “instruïda”. Ja dins els nivells d'ensenyament primari es commina a les mestres perquè oblidin tot ensenyament qualificat despectivament com a “intel·lectualista”, per a les nines, puix que, com diu Agustín Serrano de Haro:

*“en lugar de hacer un bien, incapacitarán para la felicidad unos hogares y unas almas”*⁴⁹.

(45) S.F. de F.E.T. y las J.O.N.S., *Lecciones para los Cursos de Formación e instructoras de Hogar*. Tema V: Estudio de la mujer; características específicas. Madrid, 1942, pág. 16.

(46) Entrevista amb el Sr. Pemartín apareguda a la revista SIGNO, 11 d'abril de 1942. Citat per Justino Ripalda a “MATER PURISSIMA”, Abril 1942.

(47) Paraules del P. Ruiz Amado a *La educación Femenina*, Cap. XV. pág. 129. Citat per Justino Ripalda a la revista “MATER PURISSIMA”, Abril 1942.

(48) Paraules del Sr. Pemartín a la mateixa entrevista abans citada. “MATER PURISSIMA”, Abril 1942.

(49) SERRANO DE HARO, AGUSTIN, *La escuela rural*, cap. XI “La escuela rural femenina”. Edit. Escuela Española, Madrid, segunda edición, 1946. pág. 123.

I, al contrari, es proposen uns coneixements concrets i pocs, adequats a la seva especial psicologia, tots entorn de la capacitació de les nines per a la vida de la llar:

*"Nada de conocimientos científicos para estas niñas. La cocina -- ¡sí, la cocina! -- debe ser su gran laboratorio"*⁵⁰.

Una altre característica pròpia de la dona és la seva "impresionabilitat" i "fragilitat", que la fa presa fàcil de tot tipus de temptació o pecat. Recordem la maldició d'Eva, invocada sovint des de certes publicacions catòliques femenines:

*"Ella (Eva) apartó al hombre de Dios, y uno de los sufrimientos más agudos que tendrá que pasar la mujer cristiana, la mujer creyente, será este desvío de Dios de la persona querida, padre, esposo, hijo"*⁵¹.

No obstant això, a ella es deixa la custòdia de l'honor dels millors valors patris i se li apliquen qualificatius tals com:

*"archivo viviente de nuestras mejores tradiciones"*⁵².

"depositaria y guardadora de lo más intenso y notable de la tradición española".⁵³

*"garantía de la pureza de la institución familiar y depositaria del honor de la familia"*⁵⁴.

I altres més, que no cal comentar donat que l'orientació ideològica és idèntica. I aleshores ens trobam en una situació evidentment paradòxica. Per una banda, la dona es tinguda per fràgil, dèbil, en constant perill de caure en les més indignes temptacions, però per l'altra, ha d'ésser la que recolleixi, guardi i trasmeteixi a les futures generacions en perill de perdre's tots els valors essencials de la ideologia dominant. L'única possibilitat d'aconseguir aquest objectiu és:

"sacrificarse ella misma, derramar muchas lágrimas, pasar un calvario de dolor".⁵⁵

En aquesta argumentació religioso--política trobam la base ideològica de la campanya repressiva que tant a nivell social, educatiu, moral, es desencadena contra la dona per tal

(50) Ibidem, pág. 128.

(51) Article anònim titulat *"La misión de la mujer"*, aparegut a "LA MUJER DE ACCION CATOLICA", núm. 47, Octubre de 1941, pág. 7.

(52) Article anònim titulat *La presencia de la mujer en la afirmación de la realidad nacional* aparegut a la Secció "La Actualidad", "LA ALMUDAINA", 6 juliol de 1944.

(53) Paraulas de Franco al Monestir de l'Escorial. "LA ALMUDAINA", 11 de juliol de 1944.

(54) Article titulat *Salvaguardar a la mujer*, firmat per C., aparegut al "CORREO DE MALLORCA", 21 de Novembre de 1941.

(55) *La misión de la mujer*, article anònim publicat a "LA MUJER DE ACCION CATOLICA", num. 47, Octubre 1941, pág. 7.

d'alliberar-la de tots el perills del món. Les campanyes pro-austeritat, pro-puresa, pro-moralitat, etc., els consells públics a les mares perquè vigilin estretament llurs fills, la moda, els costums socials, tot va encaminat a mantenir la dona, jove o vella, fora de la societat, reclusa a la llar.

“La casa es el más seguro santuario de la inocencia y la pureza.

*(...) la joven que ama la casa y la ama como su más caro y natural reino, evita peligros que pudieran serle fatales”*⁵⁶.

Tot tipus d'espectacle (cinema, teatre, ball,...) i no diguem els banys de mar — d'“esfinges sanáticas” són qualificades les banyistes de les platges de Mallorca⁵⁷—, resulten perillosos i, àdhuc, pecaminosos per a una jove autènticament cristiana i espanyola. Fins i tot, dins la casa s'ha de tenir cura de certs detalls que podrien constituir una amenaça a la virtut.

*“Que ningún cuadro o imagen pueda turbar vuestra mirada pura. Que ningún periódico con la procacidad de su lenguaje, de sus grabados ofenda la más bella virtud, Que ningún libro sea motivo de corrupción, de inmoralidad”*⁵⁸.

Podem afirmar, doncs, que dins un contexte general de repressió i censura, aquesta es manifesta especialment virulenta, per les seves connotacions religiós—moralitzants, en el cas de les dones, que veuen caure sobre d'elles tot el pes d'una tradició espanyola i catòlica secularment anti—feminista, la qual arriba en uns certs casos a extrems realment paroxístics.

“La mujer tiene un alma delicada; en ella deja huella todo cuanto la toca; por eso le conviene vivir a cierta distancia de las personas y de las cosas”

*Maria de la Peña, Sarta de Perlas*⁵⁹

Una altra de les característiques més constantment atribuïdes a la dona és una gran emotivitat (“la imaginación y el corazón son los elementos constitutivos de la mujer”⁶⁰) que, juntament amb la seva capacitat de sacrifici la fa especialment apta per al matrimoni i la maternitat:

“La mujer es capaz de todos los sacrificios por amor de un ser humano, condición que la hace especialmente apta para la crianza y educación de los hijos, así como

(56) *Pureza de Nazareth*, Article publicat a “EXCELSIOR”, núm. 47, Juliol de 1939.

(57) *Reflexiones estivales*, Article publicat a “EXCELSIOR”, núm. 49, Setembre de 1939.

(58) *Pureza de Nazareth*, “EXCELSIOR”. Opusc. Cit.

(59) Frase de Maria de la Peña. Citada a “MATER PURISSIMA”, num. 222, Gener-Febrer de 1942.

(60) *Tu que lees*, article de Justino Ripalda aparegut a “MATER PURISSIMA”, num. 222, Gener-Febrer de 1942.

*para el gobierno y arreglo del hogar”*⁶¹.

Freqüentement, trobam la idea que la dona és —ha d'ésser— capaç de sofrir, de negar-se a ella mateixa com a persona per tal de dedicar—se al marit i als fills, sense cap altre sentit dins la seva vida, puix això no seria prou femení.

“Ella tiene por misión divina derrochar amor.

*(...) la mujer que es madre se olvida de si misma para no pensar más que en los demás”*⁶².

Aquesta capacitat de sacrifici es invocada també com a magnífica virtut que ha de servir a la dona per admetre resignadament les penúries econòmiques, la manca de queviures, la fam i la misèria dels anys de post—guerra, puix res d'això importarà mentre a la família hi hagi l'esperit resignat d'una dona per clamar el descontent i la desesperació.

L'altra gran virtut de la dona serà la submissió. Dins una societat de caire autoritari, organitzada de manera totalment jerarquitzada no ens ha d'estranyar que l'obediència, la submissió, siguin virtuts clarament positives i aplicables, sens dubte, a ambdós sexes. Ja hem vist com dins la teoria de la Falange s'exalta, dins el més pur estil nazi, la figura viril del cabdill, de l'heroi, predestinat a dirigir els destins del poble, el qual li deurà cega obediència. En el cas de la dona, aquesta submissió a la figura de l' "heroi", l'autoritat del qual es indiscutida i indiscutible ja que prové dels designis divins, comença dins la pròpia família, primer amb el pare o germans majors i després amb el marit. Ella serà garantia de plena felicitat i es correspondrà als autèntics designis i missió fonamental de la dona. Per tot això es propugnarà el retorn als vells costums de subjecció marital:

*“La mayor independenciam a la que debes aspirar es a la independenciam de la mujer fuerte ante el cumplimiento de su deber, que sacrifica su capricho a la voluntad de aquel que ella llama, como Sara en el Antiguo Testamento y como la castellana de la Caballeriam medieval, “mi señor”*⁶³.

Les ànsies d'equiparació o igualtat amb el marit son presentades com a senyals d'orgull, impropis de la condició femenina:

*“Las hay quienes la paridad en los estudios, en las escuelas, en las ciencias y en los deportes, hace subir el orgullo a sus cabezas... No seas tu como otras tantas Evas, que así se desvian del camino de la felicidad”*⁶⁴.

(61) S.F. de F.E.T. y las J.O.N.S. *Lecciones para los Cursos de Formación e Instructoras del Hogar*. Opusc. cit., pág. 16.

(62) *La misión de la mujer*, article publicat a “LA MUJER DE ACCION CATOLICA”, núm. 47, Octubre 1941, pág. 7.

(63) *Mujer, tu que soportas*, article de Justino Ripalda publicat a “MATER PURISSIMA”, núm. 229 Març—Abril de 1943.

(64) *Ibidem*.

*"La mujer debe ser instruida, no para sobreponerse a su marido, sino para mantenerse a su lado con dignidad; cultivada, no con orgullo insolente y seco, sino con la dulzura de una abnegación modesta"*⁶⁵.

Tot aquest conjunt de característiques, submissió, emotivitat, passivitat, capacitat de sacrifici, etc., que hem anat esbossant fins ara, i alguna altra que probablement deixam, configuren un "model" ideal de feminitat que des de les instàncies polítiques i religioses dominants es presenta com a natural o provinent de la voluntat divina, en front del qual es troba aquell feminisme incipient i tímid que començà a notar-se en els anys de la República i que es combatut amb totes les forces.

*"La misión que corresponde a la mujer en nuestro presente (es) no el feminismo ultramontano y trasnochado importado de allende de nuestras fronteras que la desplaza de su modo de ser típico y consustancial; si, en cambio, el labrar a la luz discreta de su condición, a la sombra del esfuerzo viril del hombre para rehacer cuanto muchos años de desidia y mal gobierno arruinaron"*⁶⁶.

Aquesta dona "ideal" que ens presenten té assignat un únic lloc dins la societat: la llar, ("formaremos un triunvirato con el fin de orientar la educación hacia el hogar de todas las Juventudes Femeninas"⁶⁷). El rol d'esposa i mare, comunment atribuït a la dona dins les societats capitalistes, es mitificat fins a extremes insospitats. En ell coincideixen tant les forces falangistas com L'Església.

*"La misión asignada por Dios a la mujer es la maternidad en el hogar; a este fin hemos de subordinar cuanto haga y cuanto nosotras queramos hacer por ella. Es decir, que su fin histórico lo cumplirá sin apartarse del fin natural que Dios le ha señalado, y en el cumplimiento de este fin acumulará méritos de vida eterna para salvar su alma"*⁶⁸.

Però, ¿Per què aquesta insistent ofensiva per apartar totalment la dona de la vida social relegant-la a les quatre parets d'una casa, convertint-la en una menor d'edat jurídica i culturalment i sotmetent-la cívica i econòmicament a l'home?

En primer lloc, per perpetuar un determinat model de família jeràrquica i individualista que seria un dels suports fonamentals de l'Estat corporatiu que es pretén instaurar. En aquests moments d'urgència i necessitat de consolidació del nou règim, la dona es

(65) *La mujer y el Hogar*, article anònim aparegut a la revista "LA MUJER DE ACCION CATOLICA", num. 18, Desembre de 1938, pág. 15.

(66) *Presencia de la Mujer*, article anònim publicat a la Secció "Apuntes" del "CORREO DE MALLORCA", 1 de Gener de 1942.

(67) Discurs de Pilar Primo de Rivera, recordant les paraules del President de les Joventuts Europees al Congrés internacional de J. E. celebrat a Viena dirigides a la Secció Femenina i Joventuts femenines d'Alemanya i Itàlia, pronunciat al "Consejo Nacional de S.F." de 1943. Text complet a "BALEARES", 17 de Gener de 1943.

(68) S.F. de F.E.T. y las J.O.N.S., *Lecciones para los Cursos de Formación e Instructoras de Hogar*, Opusc. cit, pág. 16.

col·locada de bell nou en la vocació que la naturalesa li assigna, i que el poder mai no ha deixat de confirmar: Mare, esposa, guardiana de l'ordre moral. Amb l'ajuda de la por i jugant amb el catastrofisme, s'imposa com a necessari el retorn als esquemes tradicionals d'autoritat, subrallant el predomini natural de l'home—mascle. La necessària submissió casolana de la dona va unida a la de les masses espantades que experimenten la impotència d'autogovernar—se i reclamen el retorn dels valors d'ordre que consagren la presència del “cabdill”. La dona—família, per altra part, assegura la pervivència dels rols de cadascú en el conjunt social —“La gran Família nacional de la gran casa espanyola”⁶⁹—, i així, el recinte familiar, com diu Michèle Mattelart, “se rige en entidad constitutiva del orden, pequeño Estado que desculpabiliza al gran Estado de sus faltas y que colabora con la sociedad instituida”⁷⁰.

Per altra banda, les condicions econòmiques del país tampoc feien necessària la incorporació de la dona al món del treball. Però, a part d'aquests motius polítics i econòmics, cal tenir present la forta tradició de catolicisme integriste del qual es nodreix el nou règim, carregada, com ja hem dit, d'un visceral i profund antifeminisme d'arrels mitjvals, que converteix la dona en un ésser submís, sols capacitat per reproduir física i intel·lectualment el que l'home ja ha creat.

“Las mujeres no podemos hacer nada más que interpretar mejor o peor lo que los hombres nos dan hecho”⁷¹.

Aquesta, la reproducció biològica i ideològica a través de les persones dels fills és l'única missió que s'espera compleixi la dona. Proporcionar fills catòlics amb la mentalitat del nou Estat: Vet aquí el gran objectiu que s'espera de la dona. Objectiu que aquesta dona submissa, abnegada, mansa, reprimida, depenent, d'un nivell cultural i humà sumament baix, és la més indicada per assolir.

(69) Paraules de Carmen Werner a la cloenda del Curset de Delegades locals de S.F. a Palma. “BALEARES”, 13 de Setembre de 1940, pág. 2.

(70) MATTELART, M.—MATTELART, A., *Comunicación e Ideologías de la Seguridad*, opusc. cit, pág. 27.

(71) Paraules de Pilar Primo de Rivera al Primer Congrés Nacional del S.E.M. de 1942, citat per ELENA POSA. *Una educación especialmente femenina*, article publicat a “CUADERNOS DE PEDAGOGIA” núm. 31-32, Juliol 1977, Suplement núm. 6, pág. 30.

TÉCNICA DE “APRENDIZAJE TOTAL” PARA LA REEDUCACIÓN DE DETERMINADAS ROTACIONES EN LA LECTURA Y ESCRITURA

Eduardo Rigo Carratalá

1. Introducción :

Conocidas por todos son las dificultades con que nos encontramos para la rápida y eficaz corrección de los errores específicos del aprendizaje de la lectura y escritura, como son: las rotaciones, inversiones, contaminaciones, etc.,¹ que aparecen con gran frecuencia en la mayor parte de los trastornos del aprendizaje de la lecto-escritura (dislerias, dislexias de evolución, disfasias escolares, trastornos de la lecto-escritura secundarios o problemas como la orientación espacial, etc).

Quiero reseñar que tales errores son comunes a las dificultades en la lecto-escritura, y que no son sino síntomas de unas alteraciones funcionales que pueden depender tanto de aspectos orgánicos como de influencias ambientales-educativas (mi experiencia práctica me hace inclinarse por la mayor importancia de estas últimas) y que son secundarias a dificultades en la utilización de las funciones básicas del aprendizaje, y que en ningún caso pueden etiquetarse de dislexia por su sola presencia, sino que en cada caso habrá que hacer un diagnóstico cualitativo y diferencial. Disléxicos de evolución en el sentido estricto de la palabra hay muy pocos, mientras que sujetos con problemas en la adquisición de la lecto-escritura hay muchos: y no cabe etiquetarlos a todos de disléxicos como estamos acostumbrados a ver, convirtiendo de este modo el diagnóstico en un simple etiquetado sin sentido terapéutico alguno, y vaciando el concepto de dislexia de todo contenido serio.

(1) Para una descripción de dichos errores específicos, ver, entre otros: Critchley: *“El niño disléxico”* Marfil. Alcoy 1975. Cap. 6 -Quiros, B.: *“La dislexia en la niñez”*, Ed. Paidós. Buenos Aires 1971. Cap. 6.- Nieto, M.: *“El niño disléxico”*, Prensa Médica Mexicana, México 1975. Cap. 10.

El tratamiento de dichos problemas deberá ser también diferencial, y no cabe, por tanto, confeccionar un material indiscriminado y decir, a continuación, que es para niños "disléxicos". Cada caso, en relación a las funciones básicas que presente alteradas, deberá tener un abordaje terapéutico peculiar.

Siempre he pensado, que la forma más eficaz —no solo de reeducar, en el campo de la educación especial; sino también de "educar" en los niveles llamados "normales" de la enseñanza— es aquella que tiene en cuenta la totalidad del individuo (aprendizaje total). Cualquier materia de aprendizaje debe ser experimentada e interiorizada a través del mayor número de canales de entrada. Por ejemplo, la noción de número no debe ser exclusivamente aprendida (como ocurre frecuentemente en las escuelas) a través de la interiorización abstracta de la cifra y su valor; sino que debe ser ofrecida al niño por medio de la participación del mayor número posible de canales de información: Así, el número deberá ser vivenciado de forma motriz, espacial, visual, auditiva, táctil, figurativa, etc. Cuanto mayor sea el número de canales de entrada, cuanto más variada sea la gama de "medios" a través de los cuales el niño "vivencia" el concepto de aprender, tanto mayor será el control que ejercerá sobre dicho concepto y menores, por tanto, las probabilidades de una mala utilización del mismo.

Por lo que se refiere al aprendizaje de las letras, con el "aprendizaje total" se consigue un mayor aprendizaje discriminativo que hace muy poco probable la confusión entre las mismas ².

A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de reeducación total, referida al caso de las "rotaciones" que presentan la mayoría de problemas de aprendizaje de la lectura.

2. Consideraciones teóricas y descripción de la Técnica

La técnica a que me refiero ha sido experimentada con las rotaciones típicas d/b y p/q.

En un intento de aumentar el control que el niño ejerce sobre los estímulos, hacemos una aproximación SUJETO—ESTIMULOS, desde el mayor número posible de canales. Conseguimos así un mayor aprendizaje discriminativo de modo que, por ejemplo, la letra /b/ sea referenciada por el sujeto por varios canales, cada uno de los cuales aporta un elemento más a la discriminación global.

Los canales a través de los cuales actuaremos son:

- Los perceptivos (visual, auditivo y táctil).
- El espacial.
- El temporal.
- El psicomotor.

(2) Una prueba de que la falta de "discriminación" suficiente en el aprendizaje es causa de tales errores (aunque no la única), es la mayor frecuencia de "substituciones" y su mayor resistencia a la recuperación. Ver Bravo—Pinto: "Los errores específicos en el pronóstico de las dislexias". Revista de Psicología General y Apl. Vol. 35 (6). Pgs. 1061—1075 (1980).

(a) El canal perceptivo visual, auditivo y táctil:

Son los canales básicos de cualquier actividad de aprendizaje. En los primeros aprendizajes adquieren una especial relevancia debido a que se les empieza a exigir una cada vez mayor especialización e interconexión.

En la *percepción visual* el seguimiento debe ser cada vez mayor; se exige una mayor acuidad visual y un control inhibitorio de los movimientos oculares (conocida es la estrecha relación entre atención y movimientos oculares). De ahí la importancia de los ejercicios preescolares de reconocimiento, seguimiento y clasificación de formas, colores y tamaños.

Percepción auditiva: La discriminación debe ser mucho mayor, especialmente en relación a ciertos fonemas susceptibles de confusión. Trabajaremos, en este sentido, la audición de grabaciones efectuadas por el propio niño, con vistas a reconocer los sonidos grabados sobre representaciones gráficas de los mismos.

La *percepción táctil* también nos ayudará a un mejor conocimiento de las letras, ya sea a través de picados, recortados, seguimiento con un punzón sobre letras con surco, reproducción de las letras con arcilla, etc.

(b) El canal espacial:

Lo trabajaremos a partir de la división de la hoja de papel en dos porciones imaginarias: DELANTE/DETRAS. De este modo, como veremos más adelante, las frases de una misma línea tienen delante y detrás; lo mismo ocurre con las palabras y con las letras (que es lo que no interesa en este ejemplo).

(c) El canal temporal:

Es el que nos acaba de explicar el espacial. Es gracias a la sucesión temporal de la escritura y la lectura que podemos dividir la hoja en delante/detrás. Es decir, que el detrás/delante se justifica por la existencia de un antes/después.

Se explica al niño que las palabras se desplazan hacia adelante; las letras, por tanto, participan de este hecho. Las letras como /p/, /b/, /d/, etc, tienen dos secciones. Por ejemplo; en la /b/, el redondel es lo más cercano a la próxima letra y por lo tanto se sitúa en la parte delantera. Al mismo tiempo es lo último que encontramos en un seguimiento visual “delante—después”, por un lado y “detrás—antes” por otro ³.

Unimos así el factor espacial (detras/delante), con el temporal (antes/después). En la frase “la casa es grande”, “la” queda detrás de “casa” (aspecto espacial) y “la” es anterior en el tiempo de lectura o escritura a “casa” (aspecto temporal). Como ya indiqué, lo mismo ocurre con las letras, especialmente con aquellas que tienen doble ductus.

(d) El canal psicomotor:

Nos interesa enlazar los anteriores conceptos a la motricidad del niño. Lo conseguiremos por medio de la utilización del esquema corporal; y más concretamente de la interiorización de los órganos fonatorios implicados en la emisión de los fonemas correspondientes a las letras que tratamos de evitar que se confundan. El principio de la “pertenencia” de todos los elementos implicados en la reeducación, con el estímulo a reeducar serán la base de la eficacia del método.

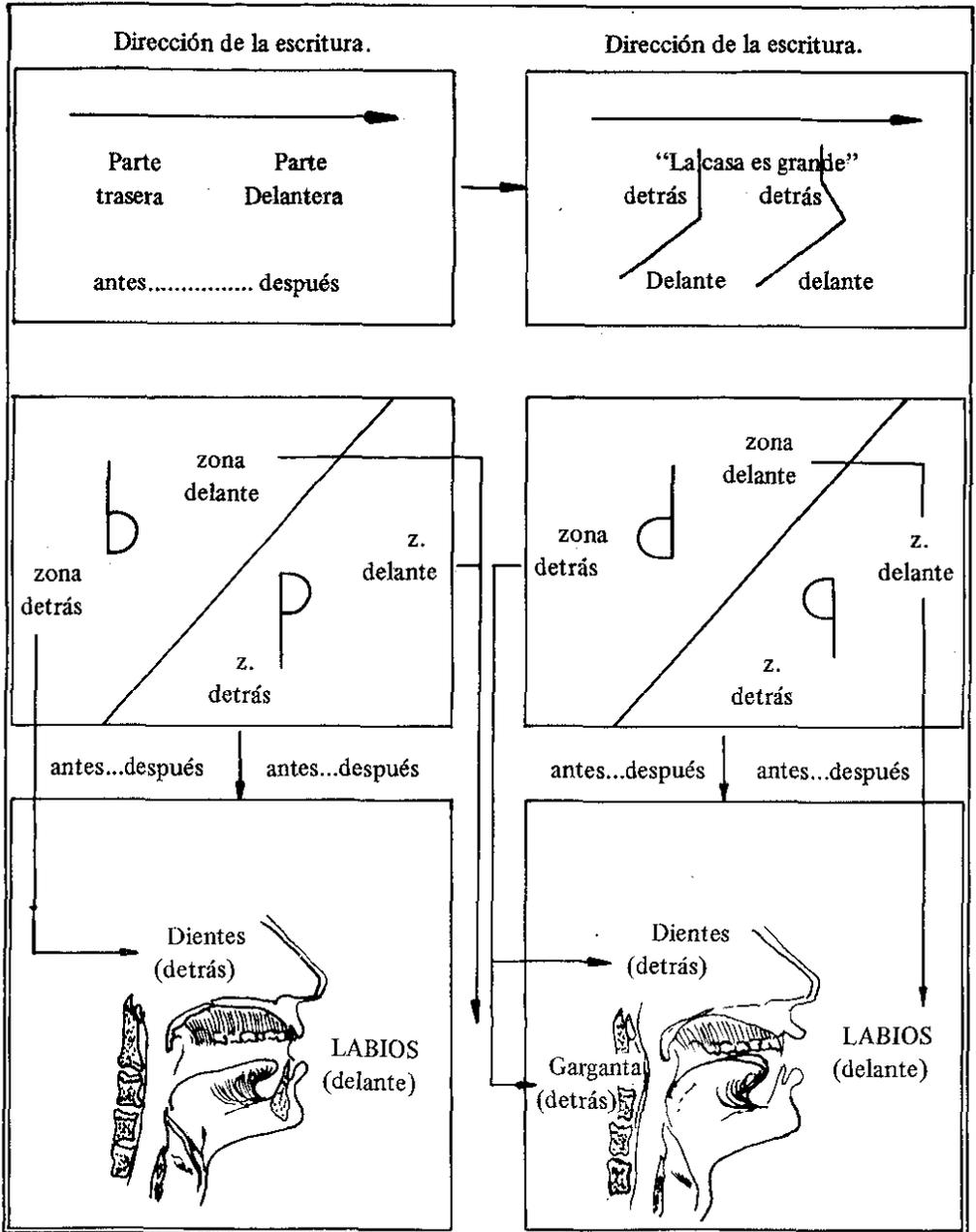
Por ejemplo; la /b/ es labial y la /d/ es dental. La una tiene el redondel delante, la otra

(3) Con esta presentación de “opuestos” conseguimos que las posibilidades de confusión se reduzcan.

lo tiene detrás. La que lo tiene delante, la /b/, se emite con los órganos de fonación delanteros (los labios). La que lo tiene detrás, la /d/, se emite con los órganos fonatorios traseros pues los dientes están detrás de los labios. Establecemos así una doble correspondencia que, a través de la espacialidad—temporalidad y motricidad, podrá vencer un problema como es la confusión entre /b/ y /d/ (rotación), y que en un principio era exclusivamente espacial. Al implicar más canales, los unos se apoyan en los otros y el control de estímulos aumenta enormemente.

El mismo método podemos utilizar con la /p/ y la /q/; en las que la /p/ es dental y la /q/ es gutural: los labios de la /p/ (como el redondel) están delante de la garganta (que es donde por vibración el niño puede notar la emisión del sonido /q/ y del redondel de la /q/.

3 Esquema gráfico del proceso a seguir :⁴



(4) La presente técnica es, en principio, más compleja que las tradicionales. Sin embargo su aplicación nos ha demostrado que vale la pena trabajar todas las discriminaciones posibles a un mismo tiempo. Si bien al principio el aprendizaje es un poco más lento, también es cierto que una vez conseguido éste, nunca nos han aparecido retrocesos. El niño ya no vuelve a cometer errores, y ello precisamente porque se ha conseguido una vivencia máxima del concepto de aprender.

MODELS HUMANS I MODELS EDUCATIUS A LA IL·LUSTRACIÓ MALLORQUINA

Bernat Sureda García

Introducció

No es pot comprendre el canvi de mentalitat i el consegüent desencadenament de la política reformista que és produeix en el camp de l'ensenyament a l'Estat Espanyol a mitjant segle XVIII sense analitzar les circumstàncies de tipus econòmic que actuen en els seus inicis.

No és l'ocasió aquí d'assenyalar la complexitat d'aquests fenòmens econòmics, ni d'establir el caràcter heterogeni dels mateixos que marquen els inicis d'una dinàmica diferent i ben tipificada entre les zones interior i la perifèria de l'Estat Espanyol. Fare tan sols referència en els estudis de Gonzalo Anes ¹ els quals determinen el model de forces econòmiques que caracteritza l'aparició, a les zones de l'interior de l'Estat Espanyol d'una minoria inquieta i preocupada per a transformar les estructures econòmiques i ideològiques de l'Estat per tal d'adequar-les a un model de creixament lligat a l'augment de la productivitat de la terra, sector en el que estaven implicats els seus interessos. D'aquesta manera surgeix en el si de les classes privilegiades un moviment reformista. Cal remarcar aquest caràcter reformista i allunyat de tota idea revolucionària, del moviment il·lustrat. Es volen aprofitar unes forces preexistents i possibilitar el lliure desenvolupament de les mateixes remoguent els obstacles que s'oposen a la seva lliure expansió.

1. ANES, Gonzalo. *"Economía e ilustración en la España del s. XVIII"* Ed. Ariel. Barcelona 1969. Del mateix autor *"Las crisis agrarias en la España moderna"* Ed. Taurus. Madrid, 1969.

El model del professor G. ANES ha d'esser completat amb els estudis que ens parlen d'una dinàmica diferent a la perifèria de la península. Dinàmica que possibilitarà l'aparició de nuclis burgesos lligats en el comerç i a una naixent indústria ².

En un principi aquestes dues minories; il·lustrats i burgesos coincideixen per aliances tàctiques i per l'escàs pes específic del segon grup, en un programa comú de reformes a emprendre. Però a la llarga el diferent punt de partida, la naturalesa d'un i altre grup, els il·lustrats són classes privilegiades de l'Antic Règim i els burgesos una classe en alça, marcarà una posterior evolució molt diferent. Concretament es produiran a una i altra zona uns plantetjaments educatius ben diferents que condicionaran el panorama de l'Estat Espanyol contemporani ⁴.

En el cas de Mallorca no tenim encara un esquema prou elaborat que expliqui els fonaments econòmics i socials que impulsaren a la minoria il·lustrada mallorquina.

Per una part és impossible parlar de la influència d'un grup burgès, donada la manca de condicions econòmiques favorables i el caràcter eminentment dominant del model de producció agrària ⁴.

Es podria doncs pensar que actuen a Mallorca aquelles forces econòmiques que provoquen l'augment del valor de la terra i que serviren per a fiblonar en els grups il·lustrats de l'interior segons s'ha vist. El professor JUAN VIDAL, P., ha posat de relleu la inexistència d'aquests factors, en el s. XVIII:

“La aplastante supremacia de años de cosecha triguera deficitarias, sobre aquellos en los que la producción de cereales de la isla fue suficiente para cubrir las necesidades del consumo, el tener que importar constantemente granos desde el exterior, sin que Mallorca pudiera ofrecer géneros propios, que exportándolos a los mercados que suministraban trigos, sirviera de contrapeso en la balanza comercial mallorquina, el tener que contribuir en una multitud enorme de gastos y prestaciones pecuniarias a la monarquía, totalmente ajenas a los reales intereses del pueblo mallorquín, las características de la formación social mallorquina, con un escaso grado de desarrollo de las fuerzas productivas, la pervivencia de una gran propiedad y la renta de la tierra como elemento definidor de las relaciones de producción, reveladoras de la manera específica de apropiación del sobretrabajo de los campesinos mallorquines, en una agricultura destinada básicamente a producir para el autoconsumo, más que para la comercialización, limitaron las posibilida-

2. Es poden veure en aquest sentit i entre altres les obres de: VICENS VIVES, J. *“Coyuntura económica y reformismo burgués”*. Ed. Ariel Barcelona, 1969. JUTGLAR, Antoni, *“Ideologías y clases en la España contemporánea”* (1808-74). Ed. Cuadernos para el dialogo. Madrid 1972. FONTANA, Josep *“Cambio económico y actitudes políticas en la España del siglo XIX”* Ed. Ariel 1975.
3. Les històries de l'educació a l'Estat Espanyol han homogenitzat les línies d'evolució del pensament i les realitzacions educatives a tot l'Estat. Avui comencem a comprendre que les diferents zones de l'Estat presenten al llarg del XIX i del XX diferències ben significatives. Vegeu a l'obra de MONES, Jordi, *“El pensamiento escolar i la Renovació pedagògica a Catalunya”* (1833-1938). Ed. La Magrana, Barcelona 1977.
4. Veg. BARCELO PONS, Bartomeu. *“La economía mallorquina en el censo de 1799”* Boletín de la Cámara de Comercio. Palma 1964. Del mateix autor: *“El siglo XIX a Mallorca”* O.C.B. 1964.

*des de que en Mallorca pudiera darse un determinado tipo de crecimiento económico que se transformara a su debido tiempo en un desarrollo integral caracterizado por la expansión demográfica, el aumento sostenido de la producción y de la productividad agrícola, de tal forma que permitiera disponer de unos excedentes necesarios para alimentar a la población urbana que se desligaría de los trabajos del campo, para dedicarse a la manufactura o a otras actividades, y la aparición de un proceso de industrialización”*⁵.

Es pot dir, sempre tenguent present la manca d'estudis que clarifiquin de forma general aquesta situació, que a Mallorca, les deficiències de creixement econòmic impossibiliten la formació d'un grup social en força ni per a oposar-se ni per a beneficiar-se col·laborant amb ganes a l'esperit reformista. La manca d'aquest grup consistent, en consciència de la seva força, ni tan sols en el si de les antigues classes privilegiades, en els inicis de la Mallorca contemporània marcarà de forma radical l'evolució posterior d'aquesta illa.

Malgrat el que s'ha dit el 11 de setembre de 1778 la “Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País” celebra la primera de les seves reunions⁶, amb plantetjaments triumfalistes en alguns casos, amb apatia en altres però amb inòperancia i escasa capacitat pràctica en la majoria, els membres de la Societat intentaràn dur a terme algunes reformes. Era el nucli més intel·lectualitzat, més cult, més disposat a aplicar les directrius del govern central. Obligats uns per la seva condició de funcionaris, enlluernats els altres per l'horitzó de riquesa i benestar que els hi oferien els apologistes de la reforma, preocupats alguns, per la seva missió espiritual, submissos per por a perdre el recolzament del poder i units per poca més consciència que la d'esser élit. La característica més clara de la seva ideologia era el sucursalisme i la consegüent manca d'arelament a la seva realitat. La majoria dels membres de la Societat no assistien a les reunions i es limitaven a alabar la seva vanitat figurant en una llista de socis entre els que figuraven els més importants patricis de la ciutat. Sense el més mínim recolzament dels altres estrats de la societat mallorquina es movien entre el desànim i la utopia⁷.

Malgrat això la seva fe en el projecte reformista és evident, i dic fe, donant a la paraula tot el seu sentit d'acceptació cega. Els seus models humans, socials o educatius són copia dels que es troben a les obres de Feijoo, Campomanes, Mayans, Sarmiento o a les disposicions del “Consejo de Castilla” o a les ordres del govern. El seu allunyament de la realitat els hi permet deixar volar la seva imaginació i d'imaginar els projectes més ambiciosos. Per això en algunes ocasions es pot caure en considerar la “Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País” com una de les més actives i emprenedores⁸.

5. JUAN VIDAL, José. “Las crisis agrarias y la sociedad en Mallorca” “Mayurqa” núm. 16, pg 112.
6. CAMPANER Y FUERTES, A. “Cronicon Mayoricense: noticias y relaciones históricas de Mallorca desde 1229 hasta 1800” Ed. Ripoll. Palma de Mallorca 1967, segunda ed. pag. 578 b.
7. Això queda ben de relleu en el pla educatiu a MULET TROBAT, Bartomeu. “El optimismo pedagógico de la Sociedad Económica de Amigos del País de Mallorca” (1778-1808) “Tesis de Licenciatura. F. de Filosofía i Ciencias de l'Educació. Universitat de Barcelona 1977.
8. Veg. les moltes al·lusions que de la labor de la mateixa fa SARRAILH, Jean. “La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII” F.C.E. Mexico 1957. pgs. 252-289.

Els nous models humans.

El moviment reformista que es difon per l'Estat Espanyol a la segona mitat del s. XVIII es pot definir per moltes de les seves característiques però totes elles es poden refondre en l'aparició d'un nou model humà. Aranguren, J.L. ha escrit en aquest sentit:

*“La Ilustración (...) representa en la historia de España toda una forma de vida sustantiva y el ilustrado en cuanto tal constituye un auténtico modelo moral”*⁹.

Un nou model amb el que es pretén substituir l'antic model aristocràtic que era el dominant a l'època anterior. Un model d'il·lustrat, és a dir un model d'èlit però també un model d'home en general. Els il·lustrats no es preocupen sols de reformar les minories sinó també de reformar els esquemes mentals del reste de la població.

Aquest model d'home té abans de tot una dimensió econòmica. El despreci per a les activitats productives que es manifesta en el model ideològic aristocràtic ha de deixar pas a una valoració positiva del treball, una valoració positiva que asumeix un sentit étic. L'home virtuós es aquell que treballa i produeix. Oci, malfaneria, vagància, etc. són sinònims d'immoralitat, treball, esforç, sinònims de virtud.

L'home que volen forjar els il·lustrats és l'home que es necessita per a millorar la productivitat. Un homme feiner i treballador, esforçat, que no tan sols no rebutja les feines productives sinó que es dedica a elles amb totes les seves forces.

La il·lustració limita al camp de l'espiritualitat les interpretacions místiques i teològiques de l'existència humana i recalca la vessant pràctica d'aquesta existència.

L'Educació hi juga un paper fonamental en aquest esquema ideològic. En primer lloc és un canal per a difondre aquest model per popularitzar—ho tot el que es pugui, però l'educació és abans de tot una forma d'instrucció i la instrucció és una dimensió necessària del model humà. Sense una bona instrucció no es pot actuar amb practicitat, amb operància. Tan sols un home instruit és un home productiu. Instrucció a la mesura de les necessitats i possibilitats de cada un, d'acord amb el lloc que s'ha d'ocupar a la societat. Però la instrucció i la cultura no han d'esser iguals per a tots de la mateixa manera que diferents han d'esser les funcions que cada classe ha de tenir en el si de la societat.

Els membres de les classes elevades han de dur a terme la seva funció rectora amb una formació suficient per a sobre el que es duen entre mans, els artesans han de produir, millorant aquesta producció en les noves tècniques, els camperols han de conrar els camps utilitzant els coneixements que les ciències aporten i fugint de pràctiques tradicionals i supersticioses.

Quan els il·lustrats fan un anàlisi de la realitat del país veuen que cada classes pateix el seu mal. Els nobles es desentenent de la productivitat, les seves terres romanen estèrils, desprecien la cultura i no veuen les possibilitats econòmiques de les seves propietats. El poble, les classes productives, están sotmeses per la superstició i el tradicionalisme. Els gremis limiten la lliure expansió de la producció. Els convents són un reducte

9. ARANGUREN, J.L. *“Moral y Sociedad: Introducción a la moral social del siglo XIX”*. Ed. Cuadernos para el dialogo. Madrid 1970. pag. 18.

d'inutils que res produeixen. Cada malaltia ha de rebre el seu tractament i cada classe ha de rebre la seva educació ¹⁰.

Sobre aquests plantetjaments es construeix l'edifici del sistema educatiu. Aquest és l'esperit que respiren tots els projectes educatius de l'Economia Mallorquina.

En primer lloc els hi preocupe l'educació dels grups d'èlit. S'han de veure en aquest nivell els seminaris formatius que crea la societat per els seus propis membres: L'Acadèmia d'Economia Política (1779-1801) i l'Escola de Matemàtiques creada l'any 1779... que haurien estat integrades juntament amb altres projectes en el Seminari de Nobles que es pensava crear i del que es parlarà més endavant. S'ha de veure també en aquest sentit els intents de reformar els estudis universitaris ¹¹.

Al mateix temps es necessita crear l'infraestructura d'un ensenyament tècnic. Tots els intents en aquest sentit conflueixen en la creació de l'Acadèmia de Nobles Arts. La necessitat de crear aquest ensenyament passa per la crítica en els gremis i a la seva manca de capacitat per a formar bon artesans ¹².

Com a base d'aquest edifici era necessari potenciar l'ensenyament elemental. Per això la Societat es preocupa també de les escoles de primeres lletres ¹³.

Seguidament analitzarem els dos models fonamentals: Els projectes per a crear un Seminari de Nobles i la creació de l'Acadèmia de Nobles Arts per a veure clarament el que significaven un i altre model.

Un model d'educació elitista el seminari de nobles.

L'escassa força pràctica del moviment il·lustrat per a trencar les estructures de l'Antic Règim. Les contradiccions internes en què es mouen i la inseguritat que en ells provoca, sobre tot després dels aconteixements revolucionaris del país veí, la utilització d'uns esquemes ideològics que a la llarga posen en perill les seves pròpies estructures de poder, es manifesta clarament en el pla educatiu, en la impossibilitat per a posar en el seu servei, d'una forma radical, la institució universitària.

De fet, malgrat alguns èxits, els centres universitaris, es mantenen al llarg de l'època il·lustrada com a baluards de l'Antic Règim. D'això n'és un bon exemple el cas de la nostra universitat. Per això no és d'estranyar que es comensin a pensar en fórmules alternatives que poguessin proporcionar una educació d'èlit d'acord amb els principis de la nova mentalitat.

Es significatiu que els inicis de l'Economia Mallorquina estiguin lligats en aquesta idea. L'any 1778 el Fiscal del Consell de Castella, comunica a l'Audiència de Palma una resolució del dit Consell, datada de l'any anterior, per a la qual es mana la creació d'una

10. Tots els intel·lectuals i polítics de l'època parlen a les seves obres d'aquests temes: Feijoo, Campanes, Floridablanca, Jovellanos, etc...

11. Veg. en aquest sentit MOLL BLANES, I. "La crisi de l'Universitat a Mallorca" II Jornades d'Història de l'Educació en els Països Catalans. Comunicacions. Ciutat de Mallorca 1978. pgs. 54-58.

12. Veg. SUREDA, Bernat. "La lluita contra la vagància infantil i juvenil a la Mallorca de la segona meitat del XVIII" I Jornada d'Història de l'Educació en els Països Catalans. Barcelona 1977.

13. Veg. SUREDA, Bernat. "Reformisme il·lustrat i Educació elemental a Mallorca" a "L'educació a Mallorca: Aproximació històrica". Ed. Moll. Ciutat de Mallorca 1977. pgs. 11-38.

Junta encarregada d'estudiar la creació d'un Seminari per a la educació dels fills de cavallers i del reste de famílies "decentes y acomodadas" de l'Illa o residents en ella ¹⁴.

L'esmentada Junta ha d'iniciar a la vegada les gestions necessàries per a crear una Societat Econòmica d'Amics del País que seguint l'exemple d'altres que s'han creat promogui en benefici públic "La agricultura, industria, artes, navegación, comercio y todo lo demás conducente a la felicidad de estos fidelísimos vasallos" ¹⁵. Va tenir millor acollida aquesta segona proposta, tal vegada per a considerar que era prèvia la creació de la Societat Econòmica a la del Seminari. El 11 de setembre d'aquest mateix any la Societat Econòmica Mallorquina d'Amics del País celebra la seva primera junta.

La idea de crear el Seminari queda pel moment pendent. El 1785 en Campomanes envia al Consell de Castella un informe per al seu estudi. En ell s'analitzen una sèrie de problemes dels que té plantejats el país. Entre ells la manca de cultura entre els estaments nobles. "La falta de educación —escriu— de la nobleza influye notablemente en la decadencia del Reino y por el contrario su buena crianza influirá en la utilidad general y en el beneficio común de los pueblos" ¹⁶. Campomanes considera que l'educació de la nobleza farà d'aquest estament element actiu i promotor del progrés econòmic. La incultura les fa viure ociosos i desenfainats. La vagància fa que descuidin els seus patrimonis que resten improductius. L'educació pot desvetllar en ells l'aplicació a les tasques útils.

Conseqüència de la discussió d'aquest tema en el Consell, es va publicar l'any següent un decret manant un altre cop a les Societats Econòmiques que estudiïn la creació, a les seves províncies respectives, de Seminaris de Nobles tals com els que funcionaven a Madrid, València i Vergara ¹⁷.

Encara que la Societat Econòmica fa públic repetidament el seu interès per a trobar el sistema de crear el Seminari, aquest no arriba mai a obrir les seves portes. Isabel Moll ha assenyalat en molt d'encert que les causes d'aquest fet s'han de veure més en la incapacitat del mateix grup il·lustrat per a dur a terme el projecte que en una oposició a les ordres del govern central ¹⁸.

14. Archiu Històric de Mallorca. Sec. S.E.A.P. Lligall núm. 43. També Archiu Municipal de Palma. Actes any 1778. pgs. 135 i ss.
15. Veg. els mateixos documents citats a la nota anterior.
16. Archiu Historic Nacional. Sala de Consejos. Lligall 37.153. 1786 març núm. 5.
17. Aquesta carta es troba a l'expedient citat a la nota anterior i reproduïda també a MOLL BLANES, I. "La Economía y la Sociedad en Mallorca durante la segunda mitad del siglo XVIII. La Sociedad Económica de Amigos del País" F. de Ciencias Políticas y Económicas. Universidad Complutense de Madrid 1976. Tomo III. Apendices pág. 187.
18. Veg. MOLL BLANES, I. Opus. cit. tomo II. pg. 486. Es pot trobar documentació de les diverses accions de la Societat per a crear el Seminari a la documentació següent: a la Junta ordinària del dia 12 d'abril de 1787 la Societat discuteix el tema sense arribar a cap acord. A.H.M. Acta de la S.E.A.P. Tom. II. En el 1789 el Sindic Personer de l'Ajuntament de Ciutat escriu un informe al Consell de Castalla damunt la necessitat de crear un Seminari. A.H.N. Sec. de Consejos. Lligall 37.165 (novembre num 2). També A.H.M Sec. Audiencia. Lligall XX num. 1836. L'any 1792 la Societat Econòmica convoca un concurs per a premiar la millor memòria damunt el mateix tema. Veg. "Palma de Mallorca" (Publicació periòdica de la S.E.A.P. any XII (1792) num. XLII (14 d'abril)). Aquest concurs es torna a convocar els anys 1797 i 1799. L'any 1799 la Societat sol·licita de l'Audiencia l'edifici del col·legit que ocupaven els Jesuïtes a Pollensa per establir-hi el Seminari. Veg. A.H.M. Sec. S.E.A.P. Llig. 104 núm. 4-2.

Malgrat tot és possible analitzar les característiques i funcions que eren atribuïdes a aquest centre. Han arribat fins a nosaltres dues memòries presentades a la Societat exposant el que hauria d'ésser el Seminari. Per altre part el caràcter sumis a les directrius manades des de Madrid, de la nostra Societat Econòmica, ens permet pensar que la seva idea no s'allunyava de les directrius generals.

A nivell jurídic general, la Real Cédula de 10 de febrer de 1788 comunica el "Plan de Gobierno y estudios formado de Orden del Consejo para los seminarios de Educación de la Nobleza y Gentes acomodadas que se establezcan en las capitales de provincia" ¹⁹. En el pla es posen de manifest els motius per els quals és necessària una educació d'aquells que en el futur hauran d'ocupar els càrrecs directrius i de màxima responsabilitat:

"El apreciable beneficio que se ofrece al público con la creación de unos seminarios bien concertados, repartidos por las provincias en donde desde sus primeros años se disponga e instruya a la Nobleza para que pueda desempeñar dignamente algun dia sus grandes obligaciones, puesto que es por decirlo asi, el lustre y el apoyo de una Monarquía y el depósito de sus principales empleos" ²⁰.

En aquests seminaris, l'ensenyament impartit no serà el d'una branca específica de la ciència sinó una preparació bàsica, aquella que es considera necessària per a continuar després els estudis en els centres superiors. En aquests centres s'estudiaran doncs "unas nociones universales y fundadas que los preparen para los estudios serios". Però sobre tot l'educació anirà dirigida a preparar els alumnes per a comportar-se com a membres d'una classes superior.

Queda ben clar per el que fins aquí s'ha dit, que els Seminaris de Nobles han de fer una labor conformadora d'elit. Han d'actuar sobre la minoria noble per a fer—los subjectes compromesos amb la nova mentalitat. Una educació que desxondesqui l'instint econòmic de la noblesa i la mení per als camins de la productivitat, la responsabilitat i la cultura. Una fórmula educativa que denota quina és la naturalesa del moviment il·lustrat. Un moviment reformista que vol accelera i augmentar la productivitat d'uns factors econòmics que s'insinuen rentables per a la minoria privilegiada.

En un marc ideològic en el que es valora la difusió a tots els nivells de l'educació i la cultura, es fa necessari justificar l'exclusivitat d'aquests centres. Aquesta qüestió és la que es proposa a una de les memòries presentades a la Societat Econòmica per un dels seus socis ²¹.

Les raons exposades són les següents:

- a. L'elevat nombre d'individus de les classes inferiors de la societat fa impossible el trobar edifici que pugui donar acollida a tots, ni seria tampoc possible que els po-

19. "Plan de Gobierno y estudios formado de orden del Consejo para los Seminarios de Educación de la Nobleza y Gentes acomodadas" Imp. Viuda de Marin, Madrid 1790. Es troba en el A.H.M. Sala de Consejos Reales. Cédula núm. 826.

20. Vegi's el document citat a la nota anterior pag. 1.

21. Vegeu la memoria titulada "Sobre Seminario de Nobles".

A.H.M. Sec. S.E.A.P. Lligall 104 núm. 4-4.

bres poguessin pagar el que costaria mantenir un centre de les característiques del que es pensa crear.

- b. Tampoc els hi són necessaris, en els membres de les classes baixes, els coneixements elevats que cal donar en aquells que han d'ocupar alts carrecs de responsabilitat.
- c. Una difusió excessiva dels coneixements científics pot provocar l'abandono d'aquelles ocupacions, que, encara que injustament, es tenen per poc elevades.

L'educació dels nobles per el contrari, pot aportar a l'Estat i al país una sèrie de beneficis:

- a) D'una bona educació dels membres de la noblesa i de les classes de bona posició resultarà un millor funcionament de tots aquells camps que queden sota el seu control: administració de justícia, Estat i milícia.
- b) La noblesa i les classes de bona posició han de rebre de l'Estat una major atenció ja que són ells els que millor poden contribuir a la felicitat del poble.
- c) Si es difon la cultura i l'educació entre els privilegiats, el poble per imitació serà també culte i educat.
- d) També un país governat per homes cultes i justs atraurà l'atenció dels altres països i d'aquesta forma augmentarà el seu prestigi i influència.

Com es pot veure en aquesta memòria no es posa gens en dubte el caràcter inamovible de l'estructura social. No es pot considerar que l'allusió i la utilització del concepte de classes acomodades pugui ésser símptoma de l'existència de burgesos. Cal més bé relacionar l'expressió amb alguns caps de la milícia o amb els funcionaris de l'administració que ocupen carregos elevats.

Per a conèixer el pla d'estudis que es cursaria en el Seminari s'ha de recórrer a l'altre memòria de la que s'ha parlat. Aquesta va ésser presentada a la Societat Econòmica per el clergue Fulgencio Palet l'any 1807. Ell mateix va ésser comissionat per anar a Madrid a presentar a la cort el pla d'estudis i de pas assitir com alumne observador a l'institut Pestalozzià que en aquella época funcionava a la capital ²².

A l'ingrés el jove seria examinat en lectura, escriptura i catecisme, en el cas de que no dominés encara aquests coneixements seria enviat a les escoles de primeres lletres. Si els coneixements en aquestes matèries eren bons passaria a la primera classe. En ella seria instruit en l'art del ben pensar, reflexionar sobre les sensacions que experimenta i a conèixer les qualitats dels cossos. En aquesta primera classe rebria també unes nocions de geografia general, de la particular d'Espanya, de les Illes i topografia de la ciutat i del seu veïnatge.

La segona classe rebria el nom de classe de lògica. En aquesta rebria explicacions sobre les correspondències que existeixen entre les sensacions i els moviments de les fibres del cervell per mitjà de les quals es produeix la representació de les idees, estudiaria també la manera de produir idees encara que mancassin les sensacions externes. Veuria també com es formen els judicis com a resultat de la relació entre les coses. Aquesta classe seria com una mena d'introducció a tots els coneixements posteriors i es procuraria que

22. Presentada a la junta de 22 de juliol de 1807 d'aquesta memòria en tenim un resum titulat "Extracto de la memoria intitulada: Idea General de un Seminario de Nobles por P.F.P.C.R., A.H.M. Sec. S.E.A.P. Lligall 104 núm 4-1. De la participació de Palet a l'institut Pestalozzia es poden trobar referències a les actes de la Societat Ec., Juntes del dies 20 i 24 de juliol de 1807.

tota la ciència posterior s'assentes sobre sòlides i infalibles experiències que és, a judici del redactor del pla, l'única forma de discòrrer encertadament.

A la següent aula seria la de les matemàtiques. En ella l'alumne aprendria l'aritmètica especulativa, la trigonometria plana i l'àlgebra fins a les ecuacions de segon grau. A la quarta classe es donarien les altres nocions de la matemàtica pura. A la cinquena, la física general, experimental i particular. A la sisena, algunes branques de la física particular, química i algunes nocions d'anatomia i higiene. La darrera seria la de la metafísica, psicologia, ontologia, moral i dret. Aquells que pensassin dedicar-se a l'administració rebrien també nocions d'estadística i política.

Tot aquest programa es pensava complementar amb classes d'idioma, llatí, francès, italià i anglès. El dibuix, la música, la història, la poesia, el ball i el floret, no serien matèries obligatòries i cada alumne podria triar aquelles que fossin més convenients per els futurs estudis.

El pla d'en Palet especifica que el Seminari anirà destinat a aquells que siguin fills de nobles o d'aquells que ocupen carrecs importants; Alcalde Major, caps de la milícia de major graduació que Alferes, corregidor, etc.

En el Seminari és més important l'educació que la instrucció, per tant es concep com un centre d'internat. Cal que els alumnes rebin una educació d'alta qualitat i sobre tot que es respiri un clima de distinció.

Es poden concretar les línees fonamentals del que es preten amb el Seminari de Nobles en les següent idees:

- a) Actuar sobre els fills de les classes elevades des de la infància i joventut per tal d'imbuir-los l'estil de vida i comportament propi de la seva classe.
- b) D'acord amb el primer punt amb els Seminaris es cerca més la formació que no l'instrucció i aquesta sera la bàsica que els hi permeti per igual continuar futurs estudis militars, eclesiàstics o jurídics, professions a les quals els membres d'aquesta classe eren tradicionalment dedicats.
- c) Els Seminaris tenen una clara finalitat política. En primer lloc donar als membres de la classe dirigent els elements ideològics i culturals necessaris per a mantenir-se en el poder. Per altra part és un sistema de tutelar, ja des de la infància, les inclinacions, maneres de pensar, gusts, etc, d'aquells que en el futur hauran de defensar des de el poder els privilegis dels grups hegemònics ²³.

Un model d'educació tècnica per a les classes treballadores: l'acadèmia de nobles arts.

Els caps intel·lectuals del moviment il·lustrat, Feijoo, Campomanes, etc. exposen a les seves obres la necessitat d'infondre també a les classes treballadores la nova mentalitat. L'activació de les forces econòmiques passa també per una transformació de la mentalitat d'aquells que es dediquen a les activitats productives. Cal impulsar noves formes

23. Aquesta finalitat política dels Seminaris de Nobles es veu ben clara a l'estudi de LUQUE ALCAIDE, E. "Proyecto de un colegio para Nobles americanos en la España del siglo XVIII" Revista Española de Pedagogia num. 95 Juliol-setembre de 1966.

de producció, introduint millores i liberalitzant les estructures gremials. Per això és necessari difondre la cultura i la instrucció.

De la mateixa manera que a través del Seminari de Nobles es pretenia preparar élfits, a través dels centres de formació tècnica es vol proporcionar a les classes ocupades en el treball manual, els instruments tècnics i els coneixements necessaris per a fer la seva activitat més productiva.

La Societat Econòmica Mallorquina no va oblidar aquesta dimensió del projecte educatiu il·lustrat, va esser precisament en aquest camp on va assolir un èxit més important.

Fent excepció de l'Escola de Dibuix, posteriorment transformada en Escola de Nobles Arts a la que es dedicarà un estudi detallat, l'Econòmica Mallorquina dirigeix la seva atenció a la creació d'una serie d'escoles d'educació tècnica. Entre 1778 i 1802 les activitats adreçades vers aquesta finalitat són: ²⁴

1779— Emprén treballs per a crear una escola de pilotatge.

1780— Estudia la possibilitat de crear una escola patriòtica per aprendre a filar al torn. Aquesta es crea l'any 1782.

1798— Gener, es treballa per a crear a Sóller un col·legi de Naútica. El març del mateix s'emprenen estudis per a crear una escola de física i química.

1802— Treballs i estudis per a crear una escola d'agricultura.

Malgrat aquesta abundant llista, totes aquestes iniciatives o no es duen mai a la pràctica o la seva vida és molt curta. L'única idea que va esser duïta a la pràctica amb èxit va esser la creació d'una escola de dibuix que va neixer casi al mateix temps que la Societat, l'any 1778.

Aquesta primitiva escola va esser ampliada el 1796 amb noves classes de modelat, arquitectura i escultura i reb, a partir d'aquest moment, el nom d'Academia de Nobles Arts. La institució estava oberta a tots aquells que volien aprendre un ofici artesanal. El caràcter popular de la institució queda resoltado en les següents dades d'alumnes que demanen per ingressar a l'Acadèmia. ²⁵

El bon funcionament de l'escola estava encomanat a una junta de socis de l'Econòmica. El reglament confeccionat per aquesta junta l'any 1796 detalla el funcionament de la institució. ²⁶

Segons aquest reglament el soci encarregat cada dia de vet·llar pel bon funcionament, ha de procurar ser-hi a l'hora de començar per cuidar que els alumnes es comportin correctament tant en el moment de l'entrada com a l'interior. Les mesures per a mantenir la disciplina són molt estrictes. El punt 5^è del reglament diu:

"No se permitirá que se fume, se juegue ni se alborote antes, ni después de la Escuela y si alguno después de advertido se atreviese a hacerlo, se le despedirá de la Academia". ²⁷

24. Vegi's el document "La Real Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del Pais y sus actividades" (1778-1917) Transcrit a B.S.A.L. núm. 33 (1971).

25. A.H.M. Sec. S.E.A.P. Lligall 105-A. núm. 6.

26. Idem. Lligall 105-A núm. 4-3.

27. Idem. pag. 1.

Ofici que fan o pensar fer	1797	1798
Pintors	9	10
Fusters	11	7
Argenters	2	1
Mestres de cases	4	3
Ferrers	—	2

El reglament és també molt estricte en qüestions d'aplicació a l'estudi. El punt 12 diu:

*“Como el objeto es la aplicación y el trabajo no permitirá el celador gentes que distraigan a los muchachos de su labor y si sucediese procurar con buen modo advertirlo”.*²⁸

El punt 20 també insisteix en aquesta qüestió:

*“El muchacho que deje de asistir sin motivo legítimo tres noches seguidas se dara por despedido, despues sera de su obligación avisar al socio por medio de alguno de los interesados del motivo de su falta”.*²⁹

L'horari de l'Acadèmia és de 6 a 8 de la tarda a fi que els alumnes puguin combinar els seus estudis amb el treball o amb els estudis de primeres lletres. Per afavorir l'assistència entre aquells que tenen poques possibilitats econòmiques, els estudis de l'Acadèmia són gratuïts i per assistir-hi basta tan sols demanar-ho al secretari de l'Econòmica.

Els coneixements que es donen a la Acadèmia són eminentment tècnics i dirigits cap el bon aprenentatge d'una professió artesanal. Com exemple podem veure, el que segons la junta encarregada, ha d'ésser el programa que estudiïn els alumnes a la Sala d'Arquitectura:

“Dicha sala debe dividirse en tres ramos para más fácil y segura instrucción.

El primero: debe ser los conocimientos fundamentales de la Geometria que han de adquirir todos los alumnos.

El segundo: las nociones necesarias a los maestros de obras i carpinteros, el que se subdividira en dos partes: en cuanto a los primeros en conocimiento de la calidad de los materiales, composición de mezclas, cortes de cantería, formación de planos y reglas de buena y solida edificación i en cuanto a los segundos en el conocimiento de la firmeza de las maderas, de sus buenas calidades, i resistencia como también en la formación de ensabladuras i enmaderación.

*El tercer ramo contendrá las reglas para delinear los ordenes arquitectonicos conforme a los mejores autores, y en él se dara a los alumnos un conocimiento de las mejores obras”.*³⁰

28. Idem. pág. 2.

29. Idem. pág. 3.

30. Veg. “Comunicación de la Junta de Celadores de la Academia de N.A. sobre el funcionamiento de la clase de Arquitectura” 12 de Gener de 1798. A.H.M. Sec. S.E.A.P. Lligall 105-A núm 4-1.

Com es pot veure, encara que no hi manquen els coneixements tècnics necessaris, els estudis de l'Acadèmia són eminentment pràctics i tenen un aplicació immediata a cada una de les professions i oficis.

Jovellanos i la seva crítica en el pla educatiu de l'econòmica mallorquina.

Jovellanos, víctima de la intolerància per a les seves idees de caire progressista, arriba desterrat a Mallorca l'any 1801. A la nostra illa comença a escriure la seva "*Memoria sobre la educación pública*".³¹ Dedicada a la Societat Econòmica Mallorquina la va començar a escriure pensant presentar-la a un concurs que un any abans de la seva arribada havia convocat aquesta corporació per tal de premiar la millor memòria sobre el tema del Seminari de Nobles. Per això a l'introducció de la seva obra escriu:

*"Con esto digo que no escribo para obtener el premio, ni lo espero, ni aspiro a él; cedo al estímulo de mi corazón en que tanto se interesa nuestra patria".*³²

Jovellanos, víctima de la intolerància per a les seves idees de caire progressista, arriba reflexions generals sobre el problema educatiu. Malgrat això, Jovellanos no oblidava el tema i ofereix en als il·lustrats mallorquins una magnífica i ben raonada crítica a les seves idees en relació a l'estructura de l'ensenyament que ells volien crear i sobretot dels projectes per crear un Seminari de Nobles.

L'il·lustre desterrat ben aviat ha copsat el caràcter dels il·lustrats mallorquins caracteritzat per la seva manca d'iniciativa i creativitat per sortir de les directrius marcades pel govern central. Jovellanos, coneixedor de les idees educatives de la Revolució Francesa, analista crític de la realitat espanyola, va més enllà que els il·lustrats mallorquins i creu limitada la idea d'un Seminari.

*"Voy a acometer una discusión muy importante; pero ruego a la Sociedad que no la tache de temeraria. Su opinión parece decidida por el establecimiento de un seminario; pero se haría grave injusticia a sus luces si se creyese que no conoce otra especie de institución capaz de mejorar la educación pública. Es claro que proponiendo un seminario, seguirá las ordenes y benéficas intenciones del Consejo, y acaso temporiza también con las ideas comunes, que dan la preferencia a esta especie de institución".*³³

Per a Jovellanos la idea d'un Seminari de Nobles és excessivament restrictiva. Com s'ha assenyalat l'obertura social que la institució tenia en els plans de l'econòmica era molt limitada. Es reduïa pràcticament als fills de l'estament nobiliari. El centre estava doncs tancat a aquells que sense ésser de la noblesa, ni ocupar cap càrrec important, tinguessin una posició econòmica relevant. Jovellanos a principis del XIX comprén el caràcter con-

31. "*Memoria sobre la Educación pública. Tratado teórico-práctico de enseñanza en aplicación a las Escuelas y Colegios de niños*" B.A.E. tomo XLVI. Per a les cites utilitzaré l'edició que de la mateixa s'ha fet en el llibre "*Historia de la Educación en España*". Ministerio de Educación, Madrid 1979, pág. 216-314. Tomo I.

32. Idem, pág. 217.

33. Idem. pág. 226.

tradictori d'aquesta idea. Si per una part es parla d'estimular la productivitat i d'impulsar una nova mentalitat econòmica basada en l'esforç i el treball, no es pot després tornar a un plantejament estamental. Cal substituir la concepció clàssica de noblesa de sang per una nova basada en la riquesa. Jovellanos critica aquest tancament social i proposa un centre més obert que pugui respondre a les noves necessitats educatives. Jovellanos és, en aquest sentit com en altres, un clar precursor del pensament liberal-burguès.

Les seves paraules són ben clares:

“Trátase pues de un seminario de nobles y gente acomodada, y aunque suele decirse que los títulos son indiferentes a las cosas, veo yo en este un grave inconveniente. En prueba a la verdad cuanto los amigos de Mallorca se han levantado sobre las ideas vulgares, pues que no tratan de un establecimiento limitado a una sola clase, y esa la menos numerosa. Conocen que una educación noble es necesaria a todos lo que están destinados a vivir noblemente, y que este destino no se regula por pergaminos, sino por facultades; y en fin, que el bien público exige que la buena y liberal instrucción se comuniquen a la mayor porción posible de ciudadanos. He aquí también lo que puede frustrarlas.

*¿Por ventura la sociedad, elevándose sobre las preocupaciones comunes, podrá lisonjearse de haberlas desterrado? Temo que no alcance a tanto su ilustre ejemplo”.*³⁴

Es ben possible que Jovellanos conegués les memòries presentades abans a la Societat Econòmica perquè posa en discussió els arguments presentats abans per a justificar el caràcter exclusivista del Seminari i diu:

*“Dirase que la necesidad de la educación es siempre mayor respecto de las familias pudientes, porque las que no lo son destinadas a las artes practicas, no aspiran a ninguna especie de instrucción teorica, o porque la instrucción se deriva siempre y difunde desde las clases altas a las medias e infimas. Todo esto es cierto; pero un establecimiento limitado las excluye a todas, y todas tienen derecho a ser instruidas.”*³⁵

Per tot això Jovellanos acaba formulant un projecte molt semblant en aquells instituts de segon ensenyament dels que parla Condorcet a la seva memòria presentada a l'Assemblea Legislativa francesa l'any 1792.³⁶

Aquest model formulat a la “*Memoria sobre la Educación Pública*” inspirarà la posterior creació de l'institut Balear a mitjan segle XIX.

Conclusions

Com es pot veure, a l'estudi comparatiu adjunt, les dues fórmules educatives analitzades, pretenen configurar un model humà ben diferenciat cada una d'elles, amb una finalitat social ben determinada.

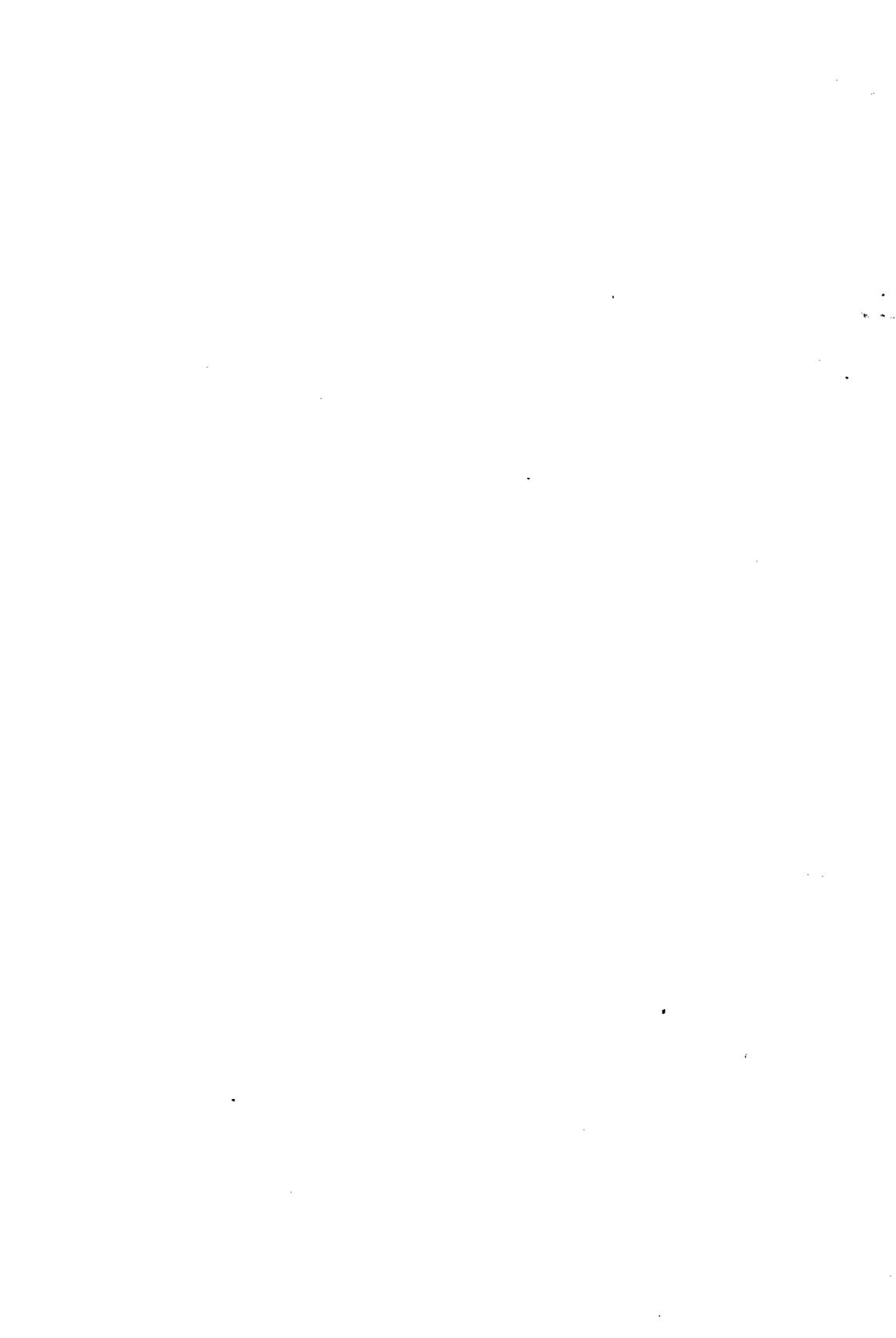
34. Idem. de idem.

35. Idem. pág. 227.

36. Veg. CONDORCET. “*Escritos pedagógicos*” Col. Universal. Ed. Calpe, Madrid, 1922.

Aquesta estructura educativa analitzada s'adequa perfectament a la funció de reproducció de les relacions de poder. Tan sols manca substituir els requisits selectius basats en l'herència de sang per uns basats en el poder econòmic. Aquesta serà una de les tasques del pensament liberal posterior. Jovellanos a la seva Memòria aporta ja elements ideològics importants per a comprendre aquest procés.

	Seminari de Nobles	Academia de Nobles Arts
Grup social al que va dirigit	Membres de la noblesa, alts funcionaris, caps de la milícia.	Menestrals, artesans, petits comerciants.
Model humà que es vol inculcar	Homes distingits, cults, amb capacitat per a ocupar càrrecs de responsabilitat.	Homes treballadors i actius amb capacitat per a aprofitar els coneixements rebuts a l'hora d'innovar tècniques i mitjans de treball. Amb capacitat d'acceptar i sotmetre-se a una disciplina de treball.
Objectiu general que es pretén assolir	Tutelar la formació i educació dels fills de les classes elevades. Allunyar de la noblesa el tradicional rebuig de les activitats productives. Introduir les noves corrents filosòfiques i científiques.	Elevat la preparació tècnica i professional dels treballadors manuals. Evitar el tradicionalisme a les tècniques de producció. Fomentar noves tècniques.
Objectius específics	Preparar als alumnes per a cursar estudis superiors. Desenvolupar el sentit de responsabilitat i habitar a la presa de decisions. Capacitar per a desenvolupar-se dins el món social que els hi pertoca.	Introduir en el coneixement de tècniques: Principis teòrics necessaris per a produir més i millor.
Tipus d'ensenyament	Eminentment teòric o de llument (Idiomes, dansa, floret...).	Pràctic
Régim d'ensenyament	Internat	Nocturn i amb possibilitats de combinar-ho amb el treball.
Aspectes econòmics	Ensenyament no gratuït i d'elevat cost com un mecanisme selectiu més.	Ensenyament gratuït com mecanisme estimulador i motivador.



EL ANUNCIO PROPAGANDÍSTICO COMO MEDIO EDUCATIVO: MODELO DE ALGORITMIZACIÓN

Jaume Sureda

Al hablar de Educación debiera tenerse muy presente que el sistema educativo no se reduce al sistema escolar. Históricamente la escuela aparece cuando el ideal de educación no puede ser ya atendido más que por esta institución. Así se observa como a partir del Renacimiento se produce una continua y acelerada disminución del rol de la educación extra-escolar¹. Esta orientación se mantiene hasta la llegada de nuestro siglo, en el que, con la invención de unos instrumentos cada día más perfeccionados, la formación del hombre se realiza mayoritariamente a través de estos complejos comunicativo-simbólicos que llamamos masa-media. La mayor parte de conocimientos, de actitudes, de valores, de modelos que el educando adquiere le llegan por unos canales que el medio escolar no controla. Una encuesta de la UNESCO realizada en el 72 muestra que, en Europa, los alumnos de escuelas públicas hallan el 80 0/0 de sus informaciones en la vida corriente y sólo el 20 0/0 en la escuela.² Teniendo en cuenta que son las informaciones recibidas las que forman al individuo, nos encontramos en una situación en la que cabe preguntarse muy seriamente por la efectividad educativa de las instituciones escolares; cabe preguntarse por la capacidad manipuladora de los diferentes procesos comunicativo-simbólicos y, más concretamente, por los medios de comunicación de masas. Estos, en manos de un reducido grupo dominante, ofrecen más posibilidades de control que el ya bien controlado sistema

1. Cfr. SCHODOLSKI, B. "éducation parallèle" Documento de la UNESCO, ciclostilado, París 1972.
2. Vid. "Forum des jeunes sur la démocratisation de l'école" en "El Correo de la Unesco" Junio 1971.

escolar. Siempre es más fácil la manipulación de modelos tecnológicos que el de modelos en los que la actividad propiamente humana interviene de manera más directa.

La consideración de los medios de comunicación de masas como objeto de estudios pedagógicos ha encontrado las limitaciones que impone la consideración del hecho educativo caracterizado por la intencionalidad y la conciencia. Caracterización impuesta a su vez por la consideración del proceso comunicativo como un hecho completamente controlado por el emisor. Esta perspectiva reduce el campo de investigación a estudios que se limitan a la consideración de los medios de comunicación de masas como elementos susceptibles de utilizarse para la consecución de un aprendizaje. La consideración del proceso comunicativo desde una perspectiva del receptor ha puesto en evidencia como la funcionalidad del emisor, siendo causa necesaria para la comunicación, no es causa suficiente. En última instancia es el receptor quien determina no sólo la existencia de comunicación sino también las características del mensaje recibido³. Es por ello que creemos que la Pedagogía debe incorporar a su campo de estudio todos aquellos elementos cuya acción ejercida sobre el individuo sean susceptibles de ejercer una acción modeladora sobre él: ya sea proponiendo conocimientos científicos o técnicos, ya sea proporcionando una serie de juicios, de valores, de modelos, de mitos... Estudio éste que puede abordarse desde una triple perspectiva:

1. Estudio semiótico de todos estos sistemas.
2. El estudio semiótico debe llevarnos a dilucidar: la concepción antropológica que proponen aquellos mensajes. (Consideración de la causa necesaria).
Elaboración del mensaje en el receptor (transformación de las señales en mensajes); lo que supone la consideración de la causa suficiente.
3. Labor concientizadora sobre el educando, informándole de la existencia de aquellos elementos al tiempo que ofrecerle instrumentos para una actuación crítica sobre ellos.

Uno de estos complejos comunicativo simbólicos lo constituye la propaganda publicitaria.

Evidentemente el fenómeno publicitario no se reduce únicamente al área económica. Sin duda la publicidad es el elemento acelerador de la relación oferta-demanda al actuar como creador de necesidades, que se transforman, entre otras cosas, en una demanda de aquellos productos que se han promocionado. Desde nuestra perspectiva pedagógica, esta vertiente de la publicidad, si bien puede resultar interesante, no es la que nos ofrece mayores posibilidades de actuación. Más sugestivo es el aspecto sociológico de la propaganda publicitaria. Desde esta perspectiva nos refleja toda una serie de valores culturales que se transmiten mediante los mecanismos de comunicación propagandística publicitaria. "La publicidad debe mantener su afinidad con el sistema de valores del público al que se dirige". Como afirma F. Germán Montes:

"... los factores sobre los que recaen los elementos persuasivos, ya sea la calidad, la utilidad, lo asequible del precio, la referencia laudatoria a cierta procedencia extranjera o a los ilustres clientes que consumen determinado producto, nos in-

3. Cfr. THAYER, J.L. "Comunicación y sistemas de comunicación". Ed. Peninsula. Barna 1975.

4. WATTS REGINALD. "La nueva publicidad" Edit. Oikos-Tau. Barna 74. pág. 37.

La propaganda publicitaria, al arrastrar variadísimos elementos de tipo sociológico, desborda la esfera de lo económico. Es así como el anuncio, el cartel, el spot ejercen una acción troqueladora sobre los individuos. Todo este enrejado publicitario ejerce una verdadera presión social. Al actuar con conocimientos científicos es capaz de modificar, en un relativamente corto plazo, costumbres y hábitos, promocionar necesidades, promover actitudes, proponer toda una concepción del hombre. En otras palabras: la propaganda publicitaria promociona, niega o afirma valores, señalando esquemas de comportamiento.

A partir de estas consideraciones y de estudios semiológicos y antropológicos del anuncio propagandístico publicitario,⁶ exponemos un modelo de algoritmización, modelo que, puede resultar válido para la iniciación de una labor concientizadora sobre el educando, tal como señalábamos en apartados anteriores.

MODELO DE ALGORITMIZACION.

La instrucción constituye un proceso, una relación entre varios seres en el curso de la cual se intenta hacer común un contenido mental. Dicho en otras palabras: la instrucción constituye un proceso comunicativo.

De hecho la Didáctica se ha visto considerablemente favorecida por la aplicación al campo que le es propio —el de la relación docente discente— de las investigaciones de los sistemas de comunicación. Esta aplicación no solamente ha posibilitado el desarrollo de esquemas tecnológicos de instrucción, sino que ha impulsado toda una nueva concepción de esta relación docente discente al amparo de la teoría del control. Concepción que, creemos, y por paradójico que pueda parecer, no se ve enfrentada con los procesos creadores del discente. Es más, nos atreveríamos a decir que los mismos procesos heurísticos se ven favorecidos por unas indicaciones, al fin y al cabo controles, de una determinación incompleta.

El Dr. Sanvisens, al estudiar los sistemas de comunicación, establece los siguientes elementos como determinativos básicos de este tipo de sistemas: un emisor, un receptor y un canal comunicativo. A ésto se le añade, para completar en sentido dinámico, el curso de la comunicación, la fuente o fuentes de información, la utilización y la respuesta. A la secuencia informativa se vincula, estructural y funcionalmente, la actividad reguladora y de control. Esta actividad controladora integra tres elementos y tres planos: factor receptor, modulador efector y detector reactor⁷.

5. GERMAN MONTES. "Informe sobre el origen y el desarrollo de la publicidad en la prensa sevillana del siglo XIX" en "Comunicación XXI" núm. 27, 1976.

6. Para el análisis semiológico puede verse:

ENEL, F. "El Cartel" Edit. Fernando Torres, Valencia 1974.

MORAGAS, M. "Semiótica y comunicación de masas". Ed. Peninsula. Barna 1975.

En mi tesis de licenciatura "El anuncio propagandístico publicitario y la educación", intento una aproximación a la concepción antropológica propuesta por los anuncios propagandísticos publicitarios;

7. Vid. SANVISENS, A. "El enfoque sistémico en la metodología educativa", en la obra colectiva "Reforma cualitativa de la educación", C.S.I.C. Madrid.

Aplicado a la instrucción, el proceso comunicativo consta básicamente de:

- Un contenido concreto o materia de enseñanza.
- Un docente o enseñante.
- Un discente o alumno.
- Un medio, unos signos de expresión que puedan resultar válidos para la consecución del intento de hacer común aquel contenido mental.

Exigencia básica para la funcionalidad de la relación es la organización lógica del contenido o materia de enseñanza. Organización que se determinará no sólo por la misma organización de la materia, sino también por los objetivos propios de aquella relación comunicativa. Estos objetivos constituyen la especificación precisa del tipo de aprendizaje —por tanto el tipo de comunicación— que se quiere conseguir. Estas especificaciones se enlazan con la actividad reguladora que señalaba Sanvisens. Más concretamente con el elemento modulador—efector que selecciona, integra y efectúa la acción del sistema. La acción de otro sistema de control, aquel que “retrotrae la indicación de la acción efectora para proporcionar la posibilidad de reactivar la actividad propia del sistema”, se realiza una vez puesta en marcha la acción comunicativa, incidiendo en el modulador—efector para que pueda realizar las correcciones que crea convenientes dentro del sistema.

Atendiendo al factor receptor, que capta la estimulación o impulso, deberá tenerse en cuenta su papel eminentemente activo. Constituye, tal como hemos dicho, un factor de regulación y:

“... se puede decir que no sólo la conservación del signo en mensaje y de la señal en signo, sino también la recepción, y aún más, la interpretación misma del estímulo como señal, se presenta en gran medida como una “creación” del receptor. Y puesto que, en consecuencia, en último análisis el mensaje depende siempre del éxito de la señal, todo el proceso de constitución del mensaje es en gran medida una creación del receptor...”⁸

Llevado este principio al campo didáctico, nos remite a la toma en consideración de la situación particular del discente, y a la constitución, dentro de la programación de la relación didáctica, de un organigrama psicológico que abarque todos los aspectos particulares de esta situación particular.

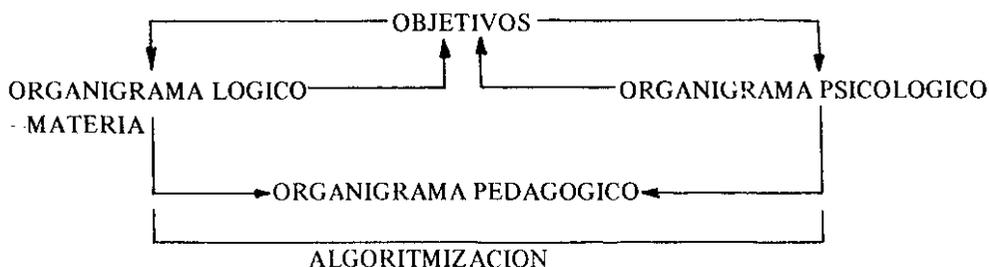
Este organigrama psicológico incidirá en la organización de las estrategias didácticas que se consideren más idóneas para aquel tipo concreto de aprendizaje. De la misma forma el organigrama lógico de la materia incide en el pedagógico; es indudable que ni los instrumentos expresivos, ni las estrategias didácticas son igualmente idóneas para todo tipo de aprendizaje.

La consideración de todos estos elementos (objetivos, materia, organigrama psicológico, y organigrama pedagógico) posibilita la indicación concreta de las operaciones que practicar con aquella materia, o aquel problema, para que el discente pueda llegar a su comprensión. O sea, que éstos son los elementos que posibilitan “la prescripción exacta sobre la realización en un orden determinado de un cierto sistema de acciones u opera-

8. MALTESE, “Semiología del mensaje objetual”, Ed. Alberto Corazón, Madrid 1972, pág. 43.

ciones que conducen a la solución de un problema”⁹. Que es como decir que posibilitan su algoritmización.

El esquema de lo anteriormente dicho puede observarse en el gráfico.



Si hablamos de algoritmización para un cursillo instructivo sobre los anuncios propagandístico-publicitarios, lo hacemos plenamente conscientes de que este sistema no puede resultar completo sin el organigrama psicológico y los objetivos específicos que este mismo organigrama condiciona. Es por ello que hablamos de “modelo” de algoritmización. Lo que intentamos indicar son pues las operaciones concretas que practicar con el anuncio para llegar a su comprensión y explicación “últimas”. Intentamos representar un modo de razonar ante el anuncio. Lo que puede constituir, creemos, una ayuda para aquel discente que quiera realizar una “verdadera” algoritmización. Esto es: atendiendo a un organigrama psicológico específico y objetivos concretos bien determinados.

Para la elaboración de un programa instructivo sobre el anuncio propagandístico-publicitario gráfico, no debe perderse de vista que nos referimos a imágenes técnicas visuales. Teniendo esto en cuenta debemos convenir en que la elaboración de una adecuada metodología sólo será posible conociendo las significaciones de la imagen en relación con el desarrollo y las circunstancias propias del niño. El I.C.E. de la Universidad de Barcelona ha dedicado, en los últimos años, especial atención a la problemática psicopedagógica de la imagen visual. Fruto de este interés son una serie de investigaciones cuyas conclusiones son puntos de partida inevitables para cualquier labor instructiva sobre la imagen¹⁰. Destaquemos igualmente la labor realizada por el “Centro Internazionale dello spettacolo e della comunicazione sociale” que, bajo la dirección de N. Taddei, viene realizando toda una serie de investigaciones efectuadas con la pedagogía y la imagen. Lógicas limitaciones de nuestro trabajo no nos posibilitan una exhaustiva exposición sobre la problemática psicopedagógica que para el niño presenta el lenguaje icónico. De hecho nos movemos en un terreno en que sólo se han dicho las primeras palabras. De todas formas señalemos que antes de los diez años el niño ejerce una actividad perceptiva pero no intelectual ante las imágenes. De esta insuficiencia resulta que realmente no se aprecia un determinado grado de madurez y asequibilidad icónica hasta los diez años¹¹.

9. PARIN & BATEVSKY. “Introducción a la cibernética y a la computación médicas”. Ed. Siglo XXI, México 1969, pág. 22.

10. Véase especialmente el Documento A-22 editado por el ICF de la Universidad de Barcelona, 1972.

11. Vid. ANDREU, J. ANTOLI, M. y otros “Diferencias psicosociales en la comprensión infantil de una secuencia” Documento A-22 citado anteriormente.

A) ALGORITMO PARA DETERMINAR LOS TRES SISTEMAS DEL ANUNCIO PROPAGANDISTICO PUBLICITARIO GRAFICO

1.- La imagen fotográfica que se observa constituye el sistema de la imagen del presunto anuncio que se intenta analizar.
 ¿Aparece en este mismo anuncio la imagen de algún producto comercial?

SI
 CONCLUSION: La imagen de este producto constituye el sistema de los objetos reales de este anuncio.

2.- ¿Aparece en este anuncio, además de la imagen, algún texto?
 SI
 CONCLUSION: Esta estructura verbal constituye el sistema del texto del anuncio.
 NO
 CONCLUSION: Este anuncio no utiliza el sistema del texto.

3.- ¿Aparece en el texto el nombre de algún producto comercial?
 SI
 CONCLUSION: Este nombre forma también parte del mismo sistema de los objetos reales
 NO
 CONCLUSION: El sistema de los objetos reales sólo utiliza la imagen.

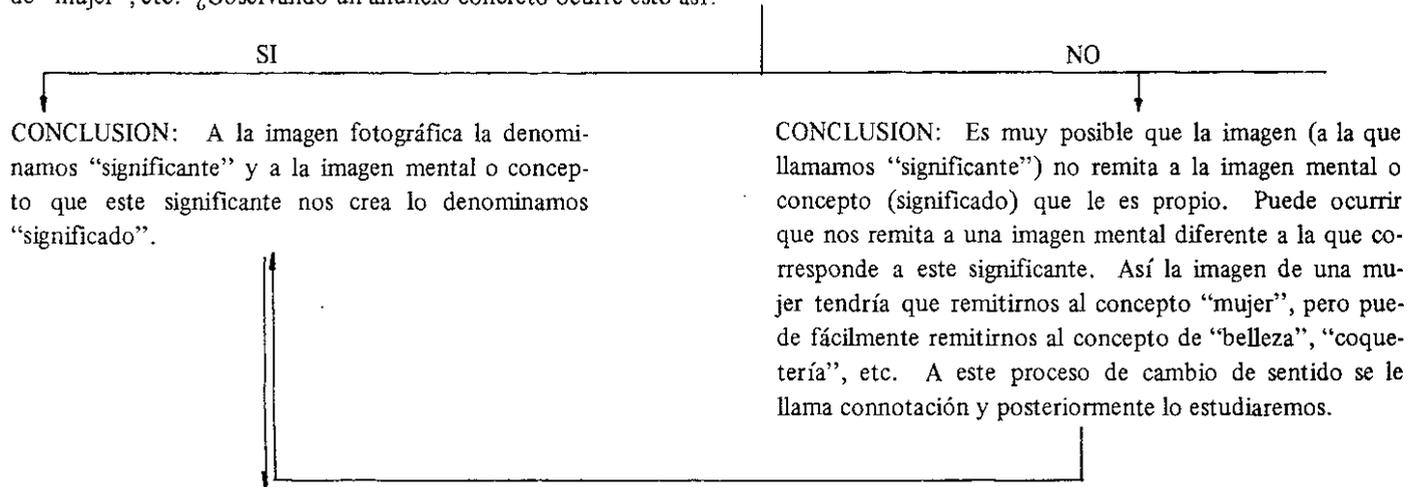
NO
 2.- ¿Aparece en el anuncio, además de la imagen, algún texto?

SI
 CONCLUSION: Esta estructura verbal constituye el sistema del texto del anuncio.
 NO
 CONCLUSION: La imagen que se observa además de carecer del sistema del texto, carece del sistema de objetos. Por lo tanto, o bien no se trata de un anuncio, o bien es un anuncio de toda una campaña propagandístico publicitaria que utiliza esta imagen como primer reclamo de toda esta campaña. Casi con toda seguridad, no tardará en aparecer otro anuncio que, con caracteres idénticos o parecidos a la imagen que se observa, introducirá la imagen y el nombre de algún producto comercial.

3.- ¿Aparece en este texto el nombre de algún producto comercial?
 SI
 CONCLUSION: Este nombre constituye el sistema de los objetos reales de este anuncio.
 NO

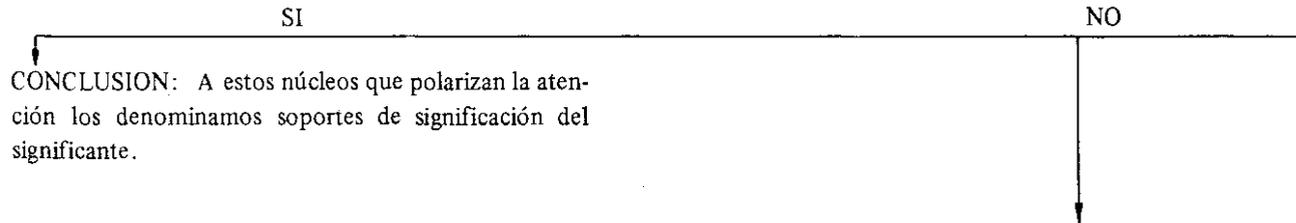
B) ALGORITMO PARA ESPECIFICAR LOS COMPONENTES DEL SISTEMA DE LA IMAGEN

- 1.- Observando el sistema de la imagen, puede observarse como sus diferentes componentes (como puede ser la imagen de un hombre, una mujer, una casa, etc.) remiten respectivamente a unos determinados conceptos. Así la imagen de una mujer remite al concepto de "mujer", etc. ¿Observando un anuncio concreto ocurre esto así?



141

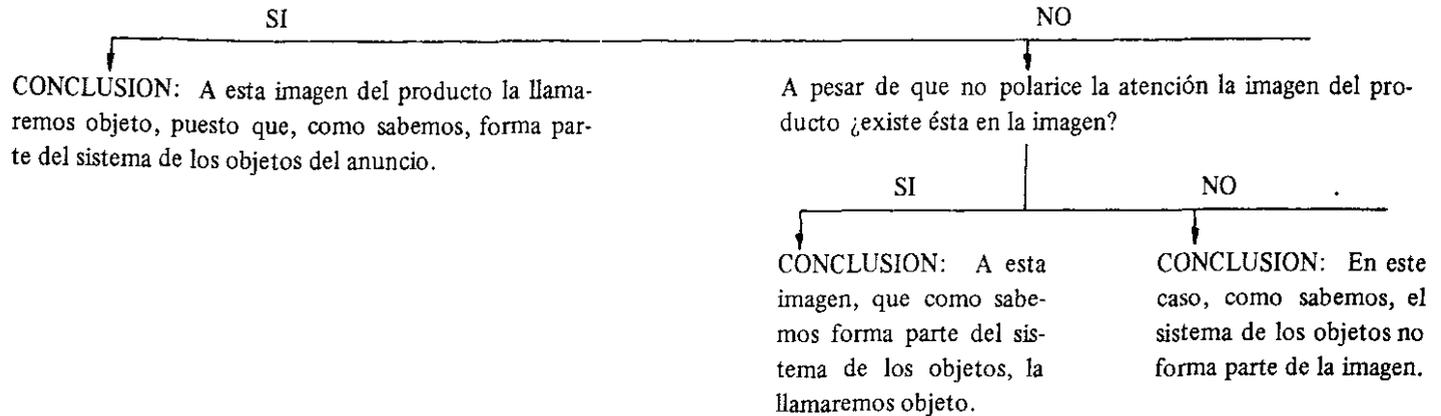
- 2.- ¿Se observa en el sistema de la imagen como algunos de sus elementos constituyen núcleos polarizadores de la atención?



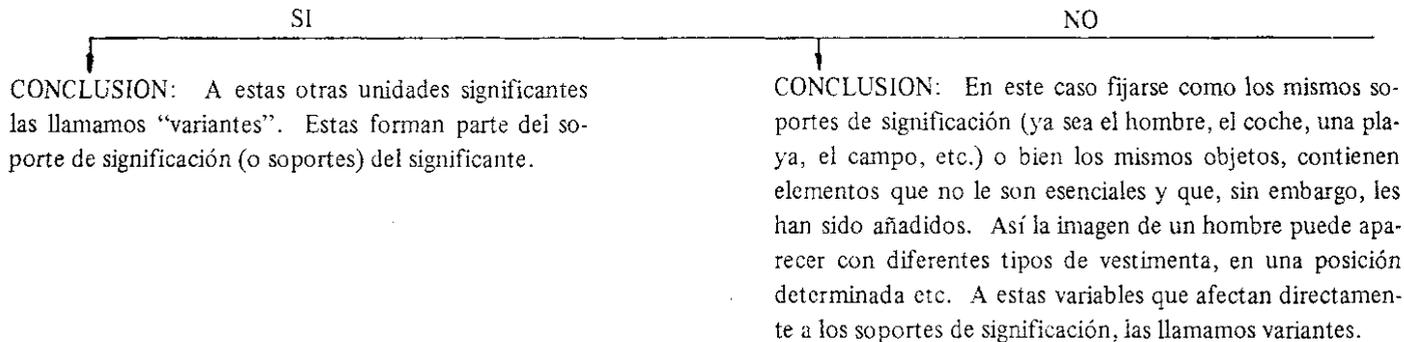


Indudablemente tienen que existir algunos núcleos significantes que se intenta sobresalgar por encima de los otros. Generalmente, al menos con mucha frecuencia, estos núcleos suelen constituirlos la imagen del hombre y de la mujer. Fijándonos más detenidamente sin duda se observarán estos núcleos.

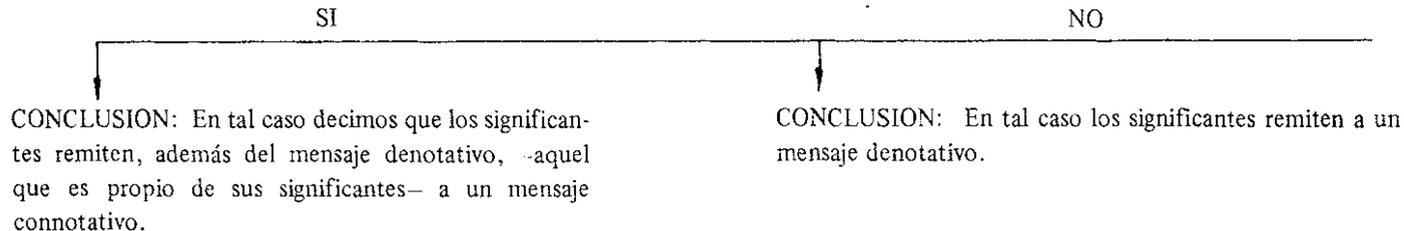
3.- Entre estos soportes de significación que polarizan la atención ¿se encuentra la imagen del producto?



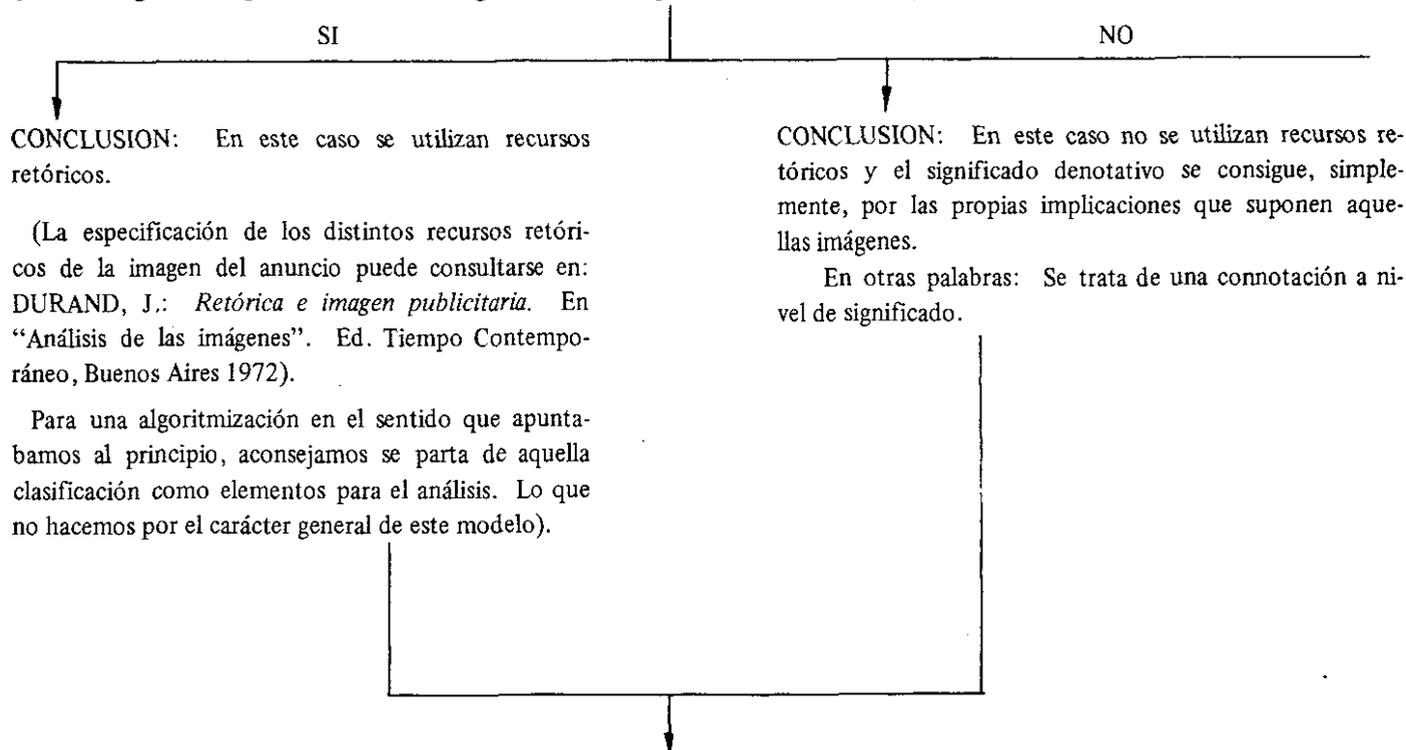
4.- ¿Se observa como, además de los diferentes soportes de significación y del objeto, existen otras unidades significantes?



5.- Los tres elementos señalados: Soporte, variantes y objetos son, como hemos dicho, elementos del significante. Este, el significante, nos proporciona una imagen mental, un concepto. Se trata del significado de aquel significante. ¿Remiten los significantes a conceptos o ideas que están más allá de la específica significación de sus significantes?



6.- ¿Para conseguir este significado se observa algún “truco” fotográfico en los distintos significantes?



CONCLUSION: En este caso se utilizan recursos retóricos.

(La especificación de los distintos recursos retóricos de la imagen del anuncio puede consultarse en: DURAND, J.: *Retórica e imagen publicitaria*. En “Análisis de las imágenes”. Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires 1972).

Para una algoritmización en el sentido que apuntábamos al principio, aconsejamos se parta de aquella clasificación como elementos para el análisis. Lo que no hacemos por el carácter general de este modelo).

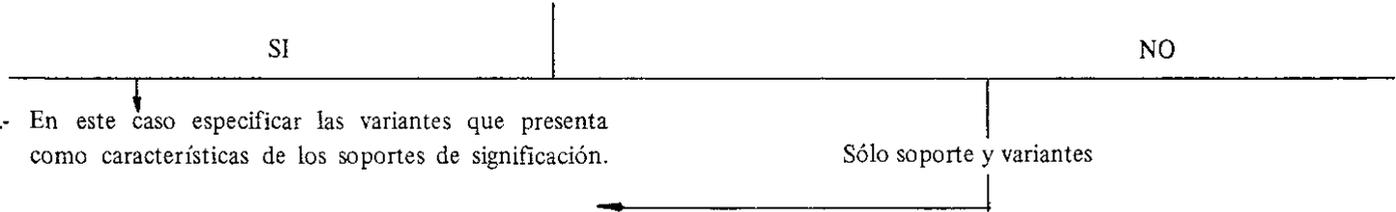
CONCLUSION: En este caso no se utilizan recursos retóricos y el significado denotativo se consigue, simplemente, por las propias implicaciones que suponen aquellas imágenes.

En otras palabras: Se trata de una connotación a nivel de significado.

7.- Especificar los significados connotativos de la imagen.

C) MODELO DE ALGORITMO PARA ESPECIFICAR LOS COMPONENTES MAS DESTACABLES DEL SISTEMA DEL TEXTO

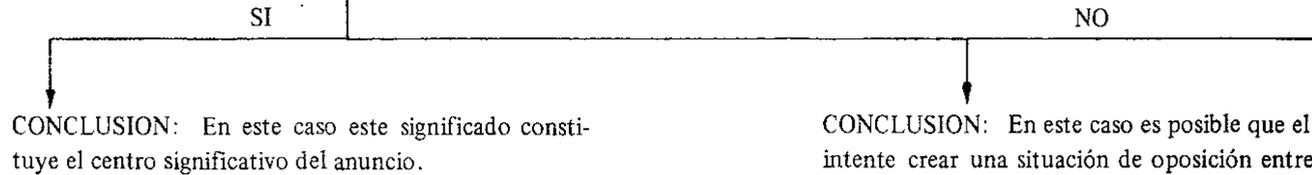
1.- Al igual que en el sistema de la imagen ¿pueden distinguirse los soportes de significación, las variantes y el objeto?



2.- En este caso especificar las variantes que presenta como características de los soportes de significación.

Sólo soporte y variantes

3.- ¿Existe una relación entre estas variantes y los significados connotativos a los que el sistema de la imagen ha remitido?



CONCLUSION: En este caso este significado constituye el centro significativo del anuncio.

CONCLUSION: En este caso es posible que el anuncio intente crear una situación de oposición entre texto e imagen.

4.- ¿Existe oposición entre los significados connotativos del sistema de la imagen y los significados a los que nos remiten las variantes del texto?

CONCLUSION: *Estos significados son los que el anuncio pretende que se asocien al objeto.*

SI

CONCLUSION: En este caso seguramente se trate de que la utilización de aquella imagen no es válida para aquel anuncio. En todo caso debemos preguntarnos:

¿Qué significado es más favorable para el anuncio: El connotativo de la imagen o el del texto?

Los más favorables serán los que ...

NO

CONCLUSION: Si no existe oposición pero tampoco una relación que posibilite una cierta asociación, se consigue con ello ampliar el campo significativo del anuncio.

PSICOLOGIA

ELEMENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO DE LA ENURESIS

Tomás Pujol Sansó

INTRODUCCION

Desde todos los puntos de vista, el control de esfínteres y concretamente, el control de la micción, juega un papel fundamental en el desarrollo psicológico del niño.

Los ajustes biológicos y ambientales que exige, le convierten en un mecanismo de gran complejidad, y por lo tanto, muy vulnerable. Su alteración más común, la enuresis, supone por su frecuencia y sus secuelas uno de los principales motivos de consulta psicológica, en donde su diagnóstico preciso es de capital importancia para la elección terapéutica.

EL TRASTORNO ENURETICO

Antes de acercarnos a su definición es preciso establecer que no existe "la enuresis", sino "el niño enurético". Cada caso exige un estudio amplio que nos aproxime a sus coordenadas particulares. Por este motivo no consideramos de interés los distintos estudios que describen la tipología del niño enurético. Además, no se sabe si es este posible carácter el que predispone a la enuresis, o es la enuresis la que conlleva dicha tipología. De todas maneras, bueno es recordar que en multitud de casos se encuentra una profunda introversión.

Definición

Hay que reconocer que este trastorno está todavía poco delimitado y que no existe un acuerdo común con respecto a su clínica. La enuresis ha sido definida de distintas maneras según el momento o la perspectiva de estudio. En un principio se empleaba para significar "incontinencia de orina", sin embargo, en la actualidad se supone que la enuresis es una emisión involuntaria e inconsciente, mientras que la incontinencia describe la emisión involuntaria pero consciente. La incontinencia, como veremos más adelante, tiene una causa local reconocida. El problema con que ahora nos encontramos es según indica **Pichon** (citado por Duché, 1972), que la enuresis así delimitada es únicamente psicógena.

La variable edad.

Se considera que el niño es enurético a partir de los 3 años de edad. En este sentido **M. Soulé, N. Soulé** y otros (1966) definen la enuresis como una micción normal, involuntaria e inconsciente, sin lesión del aparato urinario, que persiste o reaparece en el niño después de los 3 años de edad. De la misma manera opina **Smith** (1965). De todas formas algunos autores son más flexibles con respecto a la edad, y así retrasan el momento patológico a la edad de 4, 5 o incluso 6 años.

La mayoría de casos suelen recuperarse en los comienzos de la adolescencia, si bien en algunas ocasiones puede llegar hasta la edad adulta.

Según **Soifer** (1974), el aprendizaje del control esfinteriano ocurre aproximadamente de la siguiente manera:

—A los 15 meses comienza el control esfinteriano como función mental, siendo evidente a los 18, a esta edad y en cuanto a la orina muchos aceptan la bacillina y les gusta, incluso la pueden pedir.

—A los 24 meses los músculos esfinterianos empiezan a estar bajo control voluntario y el niño se enorgullece cuando evacua en su debido lugar, y llora cuando se moja.

—A los 30 meses ya no moja la cama.

—A los 36 meses ya ha adquirido el control esfinteriano, en algunas ocasiones y sin carácter patológico alterna el control con la incontinencia.

Según **Gessell y Amatruda** (1971) habrá que esperar a los 6-7 años para que el control esté definitivamente asegurado, puesto que antes pueden sobrevenir accidentes.

La variable sexo.

En general los autores coinciden en atribuir una incidencia mayor de la enuresis en los niños que en las niñas, cerca del doble. Para explicar esta diferencia estadísticamente significativa, muchos investigadores han recurrido a distintas explicaciones, ya fueran orgánicas, pedagógicas o psicológicas, si bien hay que reconocer que las auténticas causas de este desequilibrio están por descubrir o por lo menos demostrar con seguridad.

Formas clínicas.

Debe diferenciarse en primer lugar la enuresis primaria de la secundaria. La enuresis

primaria es la más frecuente y se refiere a aquellos casos en que no se ha establecido el aprendizaje, se trata de un retraso del control esfinteriano. Este tipo de dolencia, tal como recuerdan M. Soulé, N. Soulé y otros (1966), no debe ser confundida con la congénita. La primaria debe entenderse como debida a un fallo educativo, este tipo se diferencia de la congénita porque el lactante se despierta.

La enuresis secundaria engloba los casos en que después de un control previo aparece de nuevo el trastorno, en general se entiende que el control haya sido superior a 6 meses. No siempre es posible averiguar si es o no primaria, puesto que el período comprendido entre el control y la recaída suele ser difícil de precisar en la entrevista a los padres.

Por último hay que señalar la enuresis primaria prolongada o de Schauter, que suele tener antecedentes familiares, es nocturna, y, en general, de buen pronóstico.

Según el ritmo nictemeral hay que diferenciar la enuresis diurna, la enuresis nocturna y la enuresis diurna-nocturna, la más frecuente es la que ocurre por las noches.

En cuanto a la frecuencia podemos distinguir la enuresis periódica o cotidiana que se da cada día incluso más de una vez, y la enuresis mixta o intermitente que puede presentarse a intervalos de incluso varios meses. También vale la pena señalar la enuresis episódica que se caracteriza por ser un brote de incontinencia que puede durar algunos días y que no vuelve a presentarse.

ETIOLOGIA DE LA ENURESIS

Ya nos hemos referido antes a la falta de unanimidad que existe en la descripción de la enuresis y esto quedará más explícito en el repaso que haremos a continuación. De alguna manera las corrientes organicistas, psicogenéticas y conductistas siguen enfrentadas o por lo menos mínimamente coordinadas. Una vez más es el psicólogo clínico el que debe armonizar los distintos presupuestos. Y de acuerdo con Ajuriaguerra (1976, pág. 277): *“No creemos que teorías excesivamente unívocas, mecanicistas o psicogenéticas puedan explicar la suma de casos descritos como enuresis”*.

Para la mejor comprensión de la etiología creemos necesario conocer las bases anatómo-fisiológicas de la mecánica esfinteriana, y para ello aconsejamos la obra de Testud y Lattarjet (1975).

Explicaciones organicistas

Este grupo de explicaciones es variado y lo que para algunos autores son presupuestos etiológicos, para otros son entidades bien diferenciadas que no responden al concepto de enuresis. De todas maneras las explicaciones organicistas tienen bastantes limitaciones, en este sentido Ajuriaguerra (1976, pág. 272) señala: *“No creemos que pueda abordarse el problema de la enuresis sin comprender la evolución de la función esfinteriana en la evolución total de la personalidad y dentro de un medio cultural concreto”*. Este autor destaca que el control de la micción implica:

- a) Un aprendizaje a partir de cierta maduración funcional.

- b) El acoplamiento de un sistema fisiológico a unas normas culturales.
- c) El valor consciente o inconsciente atribuido al acto de orinar (expulsión—retención).

Perturbaciones en el sueño.

Resulta fácil para muchos estudiosos buscar la génesis de la enfermedad en el sueño (Duché, 1972), teniendo en cuenta que la hipertensión vesical constituye un estímulo que tiende a aligerar el sueño que pasa a la fase intermedia, la micción no aparece en el sueño profundo. De todas maneras esta explicación es incierta. En este apartado puede señalarse también lo que algunos autores denominan “sueño miccional”, en donde la enuresis sería el resultado de fenómenos oníricos. En nuestra práctica clínica hemos reconocido algunos casos de este tipo, pero en todos ellos la enuresis era del tipo episódico.

Causas congénitas.

Parece evidente que existe algún tipo de relación familiar, los resultados giran alrededor del 40 0/0, aunque podrían verse aumentados si no fuera por las posibles ocultaciones o desconocimiento de enuresis sufridas por alguno de los padres.

Kolvin, Mackeith y otros (1973, pág. 98) señalan los siguientes resultados de un estudio genético:

—Para ambos sexos se encuentra que un 68 0/0 de gemelos monocigóticos presentan ambos enuresis, frente al 36 0/0 de casos en los gemelos dicigóticos. La comparación de estas proporciones es estadísticamente significativa ($P < 0,01$).

—Para los chicos se encuentra en un 70 0/0 en los gemelos monocigóticos y un 31 0/0 en los dicigóticos. La diferencia es también significativa ($P < 0,01$).

—Para las chicas se encuentra un 65 0/0 en los gemelos monocigóticos y un 44 0/0 en los dicigóticos. La diferencia no es significativa.

En definitiva, la perspectiva hereditaria es sugestiva pero por ahora no podemos discriminar entre una verdadera herencia congénita o una contaminación psíquica. No se puede olvidar que un niño limpio puede convertirse en enurético, aunque sea de manera transitoria, si es llevado a un dormitorio de niños que padecen enuresis. Por otra parte, se han encontrado casos en que la curación de un hermano inducía a la curación del otro.

Trastornos orgánicos no neurológicos.

En general no se admiten en la actualidad estos factores como desencadenantes de la enuresis, y cuando alguno de ellos conlleva al acto de orinarse se aplica mejor el término de incontinencia. Desde luego hay que suprimir explicaciones antiguas como la sífilis por herencia, modificaciones en los componentes de la orina o explicaciones endocrinas poco sistematizadas.

Trastornos neurológicos.

En este apartado se encuentran causas de bastante fiabilidad, si bien debemos comenzar

por descartar las clásicas hipótesis de la hipogénesis piramidal, la espina bífida y casi con seguridad la epilepsia.

a) Deficiencias mentales: en realidad no hay relación alguna entre la inteligencia y la enuresis, si bien, entre los enuréticos hay una proporción mayor de retrasados.

b) Lesiones cerebrales: de carácter congénito o traumático.

c) Retardos en la maduración neurológica: referidos sobre todo a la esfera motora.

d) Disonía del sistema nervioso vegetativo.

e) Inhibición cortical: que origina la liberación de los centros subcorticales que regulan los reflejos de la micción.

f) Hiperexcitabilidad mesodiencefálica o centroencefálica: Toro Trallero (1969) afirma que el 41 % de sujetos enuréticos presenta a través del E.E.G. esta anomalía.

Explicaciones conductistas

Las explicaciones conductistas o mejor, las fundamentadas en las teorías del aprendizaje son sugestivas, aunque no se ha llegado a estructurar una formulación definitiva.

Desde esta perspectiva **Toro Trallero** (1969, pág. 120) dice: *“La enuresis debe ser considerada como un trastorno de la conducta consistente en la falta de aprendizaje de un hábito. Este hábito podemos considerarlo reflejo en el sentido de que, una vez establecido, se automatiza totalmente, hasta el punto que, siendo el control de esfínteres un acto voluntario se mantiene durante el sueño, es decir, cuando no hay voluntad. El hábito aprendido consiste, según Lovibond, en que los estímulos originados en la relajación del esfínter vesical se transforman en estímulos condicionados de una respuesta de evitación consistente en la contracción del propio esfínter”*.

Lo que faltaría precisar mejor es si la deficiencia del hábito más que a una ausencia de condicionamiento obedece, como algunos autores han afirmado, a un condicionamiento inadecuado.

Yates (1977) explica una interesante hipótesis sugerida por Young, que se fundamenta en la ley Yerkes–Dobson. Si el logro del control de la micción requiere una habilidad compleja, se sigue que altos niveles de pulsión interferirán con la adquisición inicial de la habilidad; o incluso, si se ha alcanzado en parte dicha habilidad la introducción posterior de altos niveles de pulsión tenderá a quebrantarla. Se deduce que el entrenamiento coercitivo por parte de los padres y educadores hace más difícil la adquisición del control, o puede producir la reaparición del problema.

En definitiva, **Yates** (1977, pág. 103) dice: *“Llegamos a la conclusión general de que la adquisición del control diurno y nocturno de la micción es una habilidad de alto nivel, en la que intervienen secuencias corticales complejas de inhibición condicionada y liberación controlada, habilidad que puede dejar de adquirirse, ya sea debido a una inadecuada maduración fisiológica y neural, o debido al aprendizaje de patrones inadecuados de micción, o a causa de interferencia a través de la inducción de estados aversivos de pulsión, o quizás a través de la combinación de varios de estos factores”*.

Explicaciones psicoanalíticas

Dentro de esta corriente se encuentran múltiples formulaciones más o menos relacionadas que se caracterizan por su pobreza experimental, aunque su interés es incuestionable pues ofrecen una perspectiva sugerente para la comprensión de los aspectos subyacentes del trastorno. Se identifican por situar la enuresis dentro de la teoría sintomática, se la considera como el síntoma manifiesto de alguna perturbación latente.

Repasaremos estas explicaciones a partir de los puntos de referencia más utilizados por los principales investigadores.

Como síntoma de conversión.

La conversión entendida como alteración de las funciones fisiológicas, que inconscientemente y de forma desviada, sirven de expresión a impulsos instintivos previamente reprimidos, sería según **Fenichel (1973)**, una forma de explicar la enuresis. La conversión es en realidad la expresión de sentimientos que surgen de forma primitiva, preverbal, y por lo tanto, puede ser traducida al lenguaje clínico y dinámico. La conversión determina el abandono de la realidad a cambio de la fantasía. Así pues, cuando la micción ya no se produce de forma activa debe ser considerada como síntoma de conversión. *"La enuresis como conducta sustitutiva"* (Fenichel, 1973, pág. 268).

Desarrollo libidinal.

La enuresis representa la existencia de un carácter uretral. La ambición uretral puede dar lugar a diversos conflictos secundarios, en relación sobre todo con el complejo de Edipo y con el de castración. En relación al primero, puede servir de descarga de los impulsos edípicos. En cuanto al de castración puede ser una defensa ante el miedo a la castración o una comprobación de la no-castración.

Psicodinamismos.

Anna Freud (1971) advierte que la enuresis tiene una finalidad autoerótica y puede ser considerada desde una perspectiva defensiva.

—Fijación: se trataría de una detención en el proceso evolutivo por un traumatismo importante. El niño mantiene unas pautas uretrales en momentos que deberían haber sido superadas.

—Regresión: el niño adoptaría la búsqueda de estados anteriores frente a ciertos traumas. Los acontecimientos más estudiados se refieren al nacimiento de un hermano, separación de los padres y el ingreso en la escuela.

Desde el punto de vista autoerótico **Spitz (1969)** marca una importante serie que se produce en el niño, erección—micción—detumescencia, con lo que se podría relacionar la masturbación con la enuresis.

Agresividad-Pasividad.

Desde estos rasgos de comportamiento también podría explicarse la enuresis. Se sabe que la noción de "bien" va pareja con la de limpieza, por lo tanto, los impulsos agresivos y en especial los dirigidos contra los padres tendrían así un cauce de expresión mediante la enuresis.

El estudio dinámico de la personalidad permite dar a este trastorno un significado distinto, el de pasividad, la expulsión pasiva de la orina sin participación del más mínimo control, y como una forma de obtener unos beneficios secundarios de afecto y atención.

Enuresis y nosología psiquiátrica

M. Soulé, N. Soulé y otros (1966) indican que en muchas ocasiones la enuresis va ligada a los trastornos neuróticos. En este sentido Ey (1969) opina que en las neurosis del adulto es rara la presencia de este síntoma, aunque a menudo ha persistido durante mucho tiempo en la infancia conjuntamente con la tendencia al sonambulismo y a las angustias nocturnas.

Ciertos autores también han relacionado la enuresis con la psicopatía, sobre todo por ciertos rasgos de personalidad que se descubrían en el enurético, como depresión combinada con largos períodos de excitabilidad. De todas maneras esta valoración es poco resistente pues estos rasgos suelen desaparecer al hacerlo la enuresis.

La enuresis se ha ligado otras veces a la posibilidad de una fuerte potomanía.

La dinámica familiar

La enuresis, así como cualquier otro trastorno de carácter psicológico, no puede ser estudiada fuera del contexto familiar. Recurriendo a las dos grandes perspectivas etiológicas que hemos desarrollado desde la ciencia psicológica diremos, de acuerdo con Ajuria-guerra (1976), que el papel que tienen los padres en el origen de la enuresis se puede contemplar de dos formas: como un comportamiento erróneo en cuanto al adiestramiento del esfínter o como algo más general en el plano de su desarrollo afectivo.

La mayoría de autores se refieren a la importancia del rol materno (Aberastury, 1974), en especial a las actitudes de la madre frente a la limpieza y a su personalidad en general. Así Sullivan (1974) destaca que los padres o uno de ellos suele ser impulsivo y obsesivo.

Algunos estudios apuntan a los factores socioeconómicos, de manera que suelen encontrarse más casos en las familias humildes.

Por otro lado Kolvin, Mackeith y otros (1973) se refieren a la incidencia del trastorno en hijos de padres separados, en niños huérfanos, o en niños que viven en una institución.

Por último conviene recordar que algunos estudios realizados en los kibboutz demuestran la misma incidencia de enuréticos que en las familias normales, cosa que cuestiona algunas puntualizaciones anteriores.

DIAGNOSTICO DE LA ENURESIS

Antes de decidir la adecuada elección terapéutica, que no es objeto de nuestro estudio,

es preciso establecer un correcto diagnóstico que se fundamentará en un amplio examen médico y psicológico.

Exámen médico y diagnóstico diferencial

En nuestra opinión el primer paso a seguir es el examen médico, que a juicio del especialista (Smith, 1965) podría abarcar una amnesia, una exploración física general, análisis de laboratorio, electroencefalograma y estudio radiológico. Dicho examen tiene por objeto el establecer una posible lesión orgánica concreta, mecánica, nerviosa o inflamatoria. De esta manera se establece un diagnóstico diferencial entre los casos de anomalías orgánicas y los que no tienen una alteración orgánica demostrable. En general los primeros no sobrepasan el 10 % de casos; y como ya se ha indicado es más correcto describirlos como incontinencia urinaria. Según Ajuriaguerra (1976) las principales causas de incontinencia son las poliurias de afecciones del metabolismo, afecciones urológicas o renales y los trastornos neuromusculares. En la mayoría de casos sólo se plantea seriamente el diagnóstico diferencial en la enuresis diurna adquirida o nocturno-diurna.

El exámen psicológico

Descartada la etiología orgánica o incluso también en estos casos, comenzaría la verdadera labor diagnóstica del psicólogo, que a grandes rasgos debe incluir varias entrevistas y una amplia batería de tests, que permitan el estudio intelectual, madurativo y afectivo del sujeto. En realidad el esbozo de este examen mantendrá las pautas habituales de cualquier diagnóstico infantil, eso sí, atendiendo con mayor interés ciertos aspectos que ahora describiremos.

La entrevista psicológica.

Como práctica común en el caso de los niños son necesarias un mínimo de tres sesiones. La primera dirigida a los padres y que podríamos llamar de "recepción", en donde se establece el encuadre general del diagnóstico; esta entrevista debe ser libre o no-dirigida con el fin de poder establecer un mejor conocimiento de los motivos manifiestos y latentes de consulta. Hay que tener en cuenta que podemos encontrarnos con tres posibilidades: la enuresis como motivo único de consulta, la enuresis acompañada de otros motivos, y por último el caso de los niños enuréticos cuyo trastorno no es reconocido o aceptado por los padres y que acuden al psicólogo esgrimiendo otra problemática.

La segunda entrevista se realizará también a los padres sin el niño, esta entrevista tendrá por objeto el recoger el máximo de información general sobre el niño y el ambiente familiar, en este sentido nos inclinamos por el tipo de entrevista "operacional", que intenta conjugar las ventajas de la clásica historia clínica y de la entrevista no-dirigida.

Está claro que a medida que se va desarrollando la entrevista iremos profundizando más o menos en las distintas áreas según la problemática que vayamos descubriendo. De esta manera para cualquier trastorno o cualquier aspecto de interés, en nuestro caso para la

enuresis, deberemos disponer de una estrategia de investigación que nos permita clarificar su dinámica.

La estrategia de investigación que deberá aplicarse en las distintas sesiones, pero sobre todo en la segunda entrevista, descansará en una doble orientación analítica:

a) El análisis psicodinámico de todos los aspectos que van surgiendo con respecto a la enuresis, esto es, la interpretación de rasgos subyacentes que aparecen en la comunicación establecida con el psicólogo. Se trata de utilizar la entrevista como una técnica proyectiva.

b) El análisis basado en el modelo conductual que persigue la objetivación y descripción completa de la unidad conductual patológica, que a grandes rasgos y simplificando la ecuación de Kanfer y Phillips (1976) abarca el estudio de las causas antecedentes, la respuesta o conducta de estudio, y las consecuencias.

Esta última orientación exige pues que ante el trastorno enurético, la historia clínica se detenga y se amplie con una serie de preguntas de las que destacaríamos las siguientes:

—Antecedentes familiares.

—Exploración de la forma clínica de la enuresis: primaria o secundaria, ritmo, horario, duración de los períodos secos, etc.

—Circunstancias de aparición o recaída.

—Hábitos alimenticios y estudio diurético.

—Actitudes de los padres frente a la limpieza y en concreto frente a la educación esfinteriana.

—Reacciones de la familia, escuela, etc. ante el niño enurético.

—Reacciones del niño ante su trastorno.

—Medios caseros de protección utilizados.

—Posibles tratamientos anteriores.

Se trata en definitiva de establecer con exactitud la semiología del síntoma y las modalidades de la educación esfinteriana.

Deberemos prestar especial atención a los padres que restan importancia a la alteración del hijo, en muchos casos han sido enuréticos en su infancia, y prefieren no reconocerlo o en todo caso desvalorizarlo.

Precisamente hace poco tiempo tuvimos la oportunidad de observar un caso de una chica adolescente de 12 años que presentaba enuresis, aunque el motivo de consulta por parte de los padres había sido falta de rendimiento escolar, introversión acusada y reacciones agresivas. Durante la entrevista a los padres se descubrió el síntoma enurético de la niña, al tiempo que iban apareciendo conductas ansiosas en la pareja. La madre expresó una gran preocupación por el hecho de que la niña todavía orinase en la cama, al tiempo que parecía haber estado limitada para expresarse sobre ello, por otro lado el padre intentaba restar importancia a la situación mediante distintos razonamientos, el último fue que él lo había padecido y no pasaba nada, "era normal".

La tercera entrevista se realizará con el niño a solas y deberá consistir en una cierta combinación de las pautas de diálogo semidirigido y no-dirigido. Aquí no interesará precisar en exceso la dinámica del síntoma, sino más bien interpretar y valorar las actitudes emocionales del niño con respecto a las vivencias internas y externas de su trastorno. Hay que tener presente que en muchos casos y debido a ciertas reacciones defensivas (ex-

ceso de sensibilidad al síntoma o negación del mismo), no podremos afrontar ni siquiera indirectamente la problemática, si bien esta posibilidad es también un índice diagnóstico.

Puede ser necesario en muchas ocasiones otra entrevista más con los padres para la ampliación de datos.

La batería de tests.

No nos detendremos mucho aquí, solamente reseñaremos los elementos que creemos más indispensables para cada una de las áreas de diagnóstico.

a) La exploración del rendimiento intelectual es importante, tanto en lo que se refiere al establecimiento del C.I., como las formas de razonamiento, nivel de conocimientos y aspectos afectivos ligados a estas funciones.

b) El examen madurativo deberá abarcar por lo menos el estudio del conocimiento del esquema corporal, del desarrollo motor, de la organización espacio-temporal, de la estructuración rítmica y del empleo del lenguaje.

c) Para el estudio del desarrollo afectivo, punto de interés crucial, nos inclinamos por las pruebas proyectivas de las que consideramos imprescindibles el Test de Apercepción Infantil (L. Bellak y S.S. Bellak, 1972), el Test de la Familia (Corman, 1967) y la hora de juego diagnóstica (Siquier de Ocampo, García Arzeno y otros, 1975).

El diagnóstico de la enuresis en el adolescente y el adulto

Aunque nos hemos centrado en la infancia queremos señalar que los pacientes adolescentes y en especial los adultos, que padecen o han padecido enuresis, presentarán mayores problemas para las estrategias de investigación puesto que como señala Sullivan (1964), resulta que el paciente o incluso los padres si es que acuden a la consulta, no recuerdan o sólo recuerdan parcialmente los hábitos esfinterianos infantiles.

Conclusión

Por último y como ya hemos señalado, sólo a partir de un amplio diagnóstico médico-psicológico podremos establecer los criterios de pronóstico que en todo caso están siempre condicionados a la elección terapéutica, a la cooperación de los padres y ambiente general y a las limitaciones científicas de una alteración todavía poco conocida que por su interés debería despertar mayores iniciativas de investigación; al tiempo que es necesario terminar de una vez por todas con las innumerables creencias no sujetas al más mínimo rigor científico y que todavía persisten.

Para la enuresis igual que en muchos otros trastornos la prevención es el mejor remedio. Se puede asegurar sucintamente que la profilaxis reside en un modo liberal de comprender las posibilidades motrices y afectivas del niño.

BIBLIOGRAFIA

- AJURIAGUERRA J.: *Manual de psiquiatría infantil*. Ed. Toray-Masson, Barcelona 1976.
- BELLAK L. y BELLAK S.S.: *Test de Apercepción infantil*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1972.
- CORMAN L.: *Test de la Familia*. Ed. Kapelus, Buenos Aires 1967.
- DUCHE D.J.: *La enuresis*. Ed. El Ateneo, Buenos Aires 1972.
- EY H. BERNARD P. y BRISSET CH.: *Tratado de psiquiatría*. Ed. Toray-Masson, Barcelona 1969.
- FENICHEL O.: *Teoría psiconalítica de las neurosis*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1973.
- FREUD A.: *El yo y los mecanismos de defensa*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1971.
- GESSELL A. y AMATRUDA C.: *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. Ed. Paidós, Buenos Aires
- KANFER F.H. y PHILIPS J.S.: *Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento*. Ed. Trillas México 1976.
- KOLVIN I.; MCKEITH R.C. y otros: *Bladder control and enuresis*. London: William Heinemann, Medical Books Ltd., 1973.
- SIQUIER DE OCAMPO M.L., GARCIA ARZANO M.E. y otros: *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico*. Tomo I. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1975.
- SMITH D.R.: *Urología general*. México: El manual moderno, 1965.
- SOIFER R.: *Psiquiatría infantil operativa*. Ed. Paidós, Buenos Aires 1974.
- SOULE M.; SOULE N. y otros: *L'enurésie chez l'enfant*. Tomo III de Encyclopedic Médicochirurgicale. Paris, 1966.
- SPITZ R.: *Hacia una reevaluación del autoretoicismo*. Ed. Proteo, Buenos Aires 1969.
- SULLIVAN H.S.: *La entrevista psiquiátrica*. Ed. Psique, Buenos Aires 1964.
- TESTUD L. y LATARJET A.: *Anatomía humana*. Tomo IV Ed. Salvat, Barcelona 1975.
- TORO TRALLERO J.: *Psicofisiología de la enuresis*. Anuario de Psicología, 1969, a, 119-125.
- YATES A.J.: *Terapia del comportamiento*. Ed. Trillas, México 1977.

ACTITUDES SOCIALES DEL MALLORQUÍN

Antonio Sastre Morro

Superación del carácter nacional

“El concepto de carácter nacional, como el carácter femenino, es un poco menos que inmortal. Lo mismo si pensamos que estamos asistiendo al ocaso del antiguo nacionalismo o al surgimiento de uno nuevo, el carácter nacional como símbolo unificador perdura como sentimiento, como leyenda semirracional, como teoría de la comunicación y como recuerdo histórico” (P.J. Heine, 1973, págs. 110-111).

El carácter nacional, encuadrado en la Psicología social, se estudia en función de los estereotipos y de la estereotipia; o sea, como indagación psicosociológica de la categorización, la circularidad y los errores arraigados de percepción y cognición. Para todos los fines prácticos, estereotipo y carácter son indistinguibles.

El concepto de estereotipo se ha empleado en la bibliografía de las ciencias sociales desde que Lippman lo introdujo en su libro *“Public Opinion”* (1922) donde lo definió como *“imágenes en nuestra mente”*. Esta afirmación resultó ser demasiado simple y produjo equívocos en numerosos estudios sobre el tema a pesar de las características que se le atribuyeron: rigidez, incorrección y producto de un pensar ilógico.

La simplicidad de esta definición dió lugar a que gran número de investigadores defirieran lo que consideraban un estereotipo. El común denominador de la mayor parte de las definiciones expresan la idea de que un estereotipo es una generalización que influye en el comportamiento de una persona hacia la otra.

Los estereotipos que los mallorquines tenemos de nosotros mismos y acerca de otros

grupos étnicos son parte de la experiencia humana y forman parte del marco conceptual de cada persona, aunque de ellos no seamos conscientes.

La cuestión de la realidad objetiva de los tópicos, la validez de las *"imágenes en nuestra mente"*, sería un punto clave para poder trazar un perfil que nos delimite las características personales del hombre isleño. No obstante, la persistencia y la repetición de unas imágenes determinadas no constituyen una demostración clara de su valor.

Los estereotipos son generalizaciones lógicas que se han alcanzado por vía inductiva y la razón de ello es que para apoyar estas afirmaciones se citan gestos, anécdotas, frases, etc., es decir, datos a los que se pretende convertir en base empírica suficiente de lo que se desea afirmar. Estas generalizaciones de los estereotipos se han hecho sin las mínimas garantías que exige un método inductivo. Por este motivo afirma J.A. Maravall (Maravall, 1963, pág. 265) *"los datos en que se apoya la pretendida inducción del carácter son absolutamente insuficientes para una generalización por poco exigente que ésta sea. Son irrelevantes, en el sentido de que no hay relación necesaria entre lo que ellos dicen y el enunciado general que de ellos se quiere desprender, pudiéndose llegar a partir de aquellos a conclusiones muy distintas. Nunca han sido depurados en su autenticidad, en su verdadero y objetivo significado en la vida de un país, y, por tanto, no consta positivamente, ni puede constar, si son verdaderos o falsos"*.

La demostración de la veracidad de las palabras de Maravall es que estos tópicos que hemos encontrado afirmados nunca tienen un sentido único y por ello no se pueden proyectar sobre los individuos. Todo esto nos confirma que para llegar a definir el carácter de un pueblo tendríamos que valernos de datos rigurosamente depurados. Y aún así, el carácter seguiría siendo indefinible.

Es indiscutible que el carácter de un pueblo, como conjunto, es una de las cosas más variables y movedizas, y como consecuencia es indefinible. Para hacer un estudio serio sobre esta problemática en estos momentos, las variables a controlar serían tantas que los resultados que pudiéramos obtener no se acercarían mínimamente a su valor real.

Hoy en día hablar de carácter nacional sólo puede hacerse desde la perspectiva literaria, como motivo de ornamentación (en pregones y programas de fiestas patronales, por ejemplo) y como slogan publicitario para mover intereses.

Abundando en estas afirmaciones Barzum (Klinnemberg, 1963, pág. 357) afirma: *"De todos aquellos libros que nadie puede escribir, los dedicados al estudio de las naciones y del carácter nacional, son los más imposibles"*. Continúa diciendo: *"...Un pueblo es demasiado numeroso, demasiado vario, constituye demasiado un epítome del género humano, para que se les juzgue a través de una fórmula, o inclusive de una serie de fórmulas que se modifiquen y que se anulen las unas a las otras"*.

Estas dificultades han dado lugar a que la investigación del carácter de un pueblo se desplace hacia elementos que integran la estructura de la personalidad básica de los individuos que componen un grupo. Estas investigaciones pretenden poner de relieve la manera de ser, los modos de comportamiento y las disposiciones que en una persona proceden de la influencia de la sociedad a que pertenece. No se pretende bajo ningún concepto la construcción unitaria y unívoca de un carácter nacional.

J.A. Maravall (Maravall, 1963, pág. 271) afirma que *"los elementos de la persona-*

lidad común o básica son algo adquirido, no algo que se posee originariamente; no son sino cultura —que puede adquirirse o no, que puede permanecer o cambiarse— ... los modos de comportamiento, las elementales reacciones de personalidad básica son, pues, adquiridas, secundarias, se establecen a través de un proceso de socialización en edades tempranas, y no sólo se las puede cambiar, sino que pueden desenvolverse en conductas muy diferentes”.

La teoría estática del carácter y la personalidad que nos llevaría a la construcción unitaria y unívoca de un carácter nacional, ha sido superada por la teoría del rol (Mead, 1965) que destaca los aspectos cambiantes, mutuamente adaptables y transaccionales de las relaciones humanas.

Si los estudios sobre el carácter nacional han tenido muchos seguidores se debía más a la afinidad que presentaban con los estereotipos existentes, que a la fuerza de convicción con que ofrecían sus resultados. La escasez y la limitada utilidad práctica de los descubrimientos han desalentado la proliferación de investigaciones esmeradas y sistemáticas sobre el carácter nacional. Sin embargo, somos conscientes de la inextinguible fascinación que ejerce la idea del carácter, en particular en épocas de cambio.

Actitudes sociales

Una vez situados los estudios sobre el carácter nacional tenemos el marco teórico del que partimos para realizar nuestro estudio (Rossello-Sastre, 1980, págs. 184-282). Este trabajo no pretende abarcar todas las variables que nos permitan la descripción de un carácter nacional, sino simplemente situar algunas dimensiones de personalidad en función de la movilidad vertical y horizontal que en el transcurso de los últimos años hemos experimentado.

La sociedad mallorquina en las últimas décadas ha sufrido cambios en todos los niveles de una manera muy significativa. Las variables que han originado el cambio y que configuran la actual estructura socioeconómica de Mallorca, las podemos concretizar en:

- Rápido cambio social.
- Creación de una estructura social heterógenea.
- Fenómeno migratorio: paso de la emigración a la inmigración.
- Cambios en la estructura demográfica.
- Movilidad vertical de la población.
- Falta de integración de determinados grupos sociales.
- Superación del aislamiento insular.
- Economía excesivamente hiperespecializada y dependiente de la coyuntura exterior.

Estos condicionamientos descritos por R. Rosselló y A. Sastre (Rossello-Sastre, 1980, págs. 70–84) han originado una nueva sociedad muy distinta a la de principios de siglo, que se deberá manifestar en el cambio de unas actitudes y el fortalecimiento de otras, en la creación de unos sistemas de valores que darán lugar al nacimiento de una determinada ideología.

Las escalas estandarizadas de opinión-actitud permiten obtener estimaciones cuantitativas de ciertas tendencias de superficie, y a niveles más profundos captar ideas y razonamientos que el sujeto ni siquiera admite de sí mismo, o bien, pensamientos tan vagos e

indefinidos que no logra expresarlos en palabras. Mediante esta técnica podemos poner al descubierto tendencias ideológicas más o menos inhibidas e inconscientes que solo afloran a la superficie como manifestaciones indirectas.

Interesados en clarificar el tipo de actitudes sociales que caracterizan a la sociedad mallorquina partimos de las escalas de actitudes sociales que H.J. Eysenck (Eysenck, 1964) sistematizó en dos factores o dimensiones: CONSERVADURISMO—RADICALISMO (Escala R) y DUREZA Y BLANDURA MENTAL (Escala T).

Planteamiento hipotético

La escala R permite obtener unas estimaciones de la tendencia al conservadurismo que se supone son típicas de nuestra sociedad mallorquina ya que las actitudes de tipo conservador son propias de sociedades cerradas, aisladas, poco evolucionadas económica, social y culturalmente debido a múltiples factores y condicionantes que a lo largo de la historia han forjado esta forma de ser y que persistirán largo tiempo a pesar que los condicionamientos iniciales puedan cambiar.

Por otra parte, *la escala T* estudia la tendencia a la Dureza mental que se había observado en sociedades cerradas y con condicionamientos de todo tipo. Teniendo en cuenta la situación de Mallorca, similar a este tipo de sociedades, se puede suponer la existencia de este tipo de actitudes.

Consecuentemente, si la población mallorquina es conservadora y mentalmente dura, sus actitudes manifestadas en las respuestas a las escalas "R" y "T" se situarán en el cuadrante DUREZA MENTAL—CONSERVADURISMO (Fig. 1).

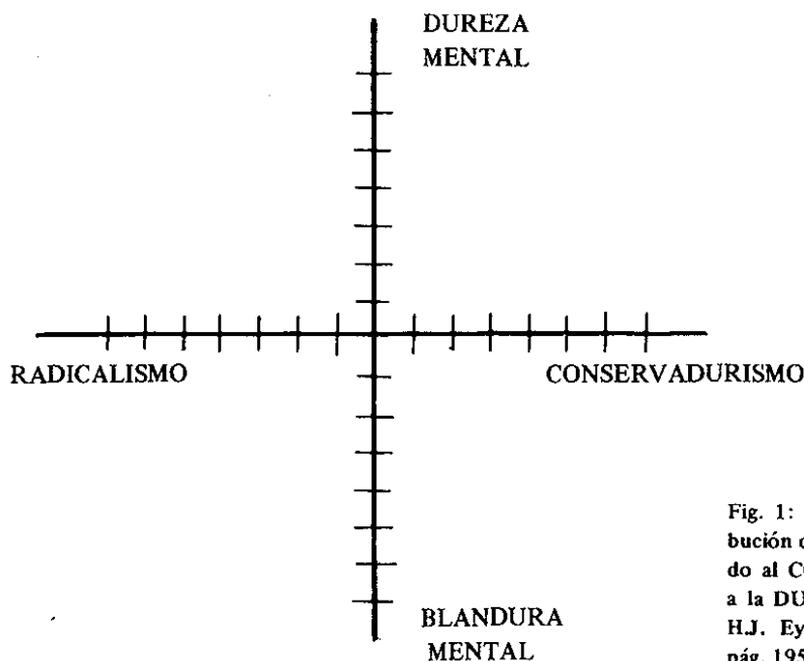


Fig. 1: Diagrama para la distribución de las actitudes atendiendo al CONSERVADURISMO y a la DUREZA MENTAL, según H.J. Eysenck (Eysenck, 1964, pág. 195)

Partiendo de estas dos hipótesis generales se enuncian las subhipótesis pertenecientes a las categorías espaciales (Pueblos—Palma), de sexo (Mujeres y Hombres) y edad (20 años, 21—35 años, 36—50 años y más de 50 años). Realizado el planteamiento hipotético para todas las categorías se definieron las unidades de observación para la formación de la base de la muestra y se determinó el tamaño de la muestra que resultó de 520 sujetos a quienes se pasarían las escalas según el método de cuotas.

Resultados

Una vez recogidos los cuestionarios se distribuyeron según las cuotas que se habían establecido y se procedió a su puntaje siguiendo las puntuaciones de **Melvin** (Eysenck, 1964, pág. 391—401). La presentación tabular de los resultados para cada una de las categorías y su estimación estadística puede consultarse en **R. Rosselló—A. Sastre** (1980, págs. 230—276). Los resultados que aquí se presentan son los obtenidos para cada una de las dos escalas confeccionando dos tablas para cada dimensión en base a la categoría espacial. A estos resultados se les aplicó las pruebas estadísticas de comparación de dos medias observadas en grupos con datos independientes (muestras grandes) según la fórmula presentada por **J.M. Domenech** (Domenech, 1975, pág. 209).

TABLA I

CONSERVADURISMO

Resultados de la submuestra “Pueblos” en la escala “R”:

Medias y notas sigma correspondientes a cada una de las categorías estudiadas

“PUEBLOS”	SEXO				EDAD	
	Mujeres (N=30)		Varones		Categorías	
Edades.	X	S	X	S	X	S
17 — 20	7,67	2,59	7,90	2,68	7,78	1,00
21 — 35	9,37	2,39	9,93	2,26	9,65	1,23
36 — 50	6,53	3,12	7,40	2,04	6,97	0,91
51 — 70	4,77	1,59	4,03	1,52	4,40	0,54
TOTALES:...	7,08	0,66	7,32	0,68	7,20	0,47
N. MUESTRAS:..	120		120		240	

TABLA 2
CONSERVADURISMO

Resultados de la submuestra "Palma" en la escala "R":
Medias y notas sigma correspondientes a cada una de las categorías estudiadas

"PALMA"						
SEXO					EDAD	
Edades.	Mujeres (N=35)		Varones		Categorías	
	X	S	X	S	X	S
17 - 20	9,29	2,64	9,49	2,68	9,39	1,11
21 - 35	9,26	2,56	10,06	3,11	9,66	1,15
36 - 50	7,23	2,26	6,23	2,45	6,73	0,86
51 - 70	5,63	1,65	4,63	2,06	5,13	0,64
TOTALES:...	7,85	0,67	7,60	0,67	7,73	0,47
N. MUESTRA:...	140		140		280	

TABLA 3
DUREZA MENTAL

Resultados de la submuestra "Pueblos" en la escala "T":
Medias y desviaciones standard correspondientes a cada una de las categorías estudiadas

"PUEBLOS"						
SEXO					EDAD	
Edades.	Mujeres (N=30)		Varones.		Categorías.	
	X	S	X	S.	X	S
17 - 20	15,20	4,08	12,80	2,16	14,59	1,28
21 - 35	13,43	3,21	12,30	2,96	13,33	1,17
36 - 50	15,90	1,75	13,53	3,65	13,85	1,22
51 - 70	14,40	2,72	11,37	3,82	13,49	1,21
TOTALES: ...	14,73	1,34	12,50	1,14	13,62	0,88
N. MUESTRAS:..	120		120		240	

TABLA 4
DUREZA MENTAL

Resultados de la submuestra "Palma" en la escala "T":

Medias y desviaciones standard correspondientes a cada una de las categorías estudiadas

"PALMA"						
SEXO					EDAD	
edades	Mujeres (N=35)		Varones.		Categorías.	
	X	S	X	S	X	S
17 -- 20	16,46	3,35	13,71	4,16	15,09	1,82
21 -- 35	13,63	2,69	13,83	4,02	13,73	1,64
36 -- 50	14,17	4,40	12,06	4,25	13,11	1,61
50 -- 70	17,06	5,38	10,97	2,36	14,01	1,73
TOTALES:	15,33	1,30	12,64	1,08	13,99	0,85
N. MUESTRA:	140		140		280	

Conclusiones

En este estudio de R. Rosselló -A. Sastre, complementario de otros y que fueron presentados bajo el título "*Aproximación a la estructura de personalidad de la sociedad mallorquina*" (Barcelona, 1980) se llega a la confirmación de las dos hipótesis generales.

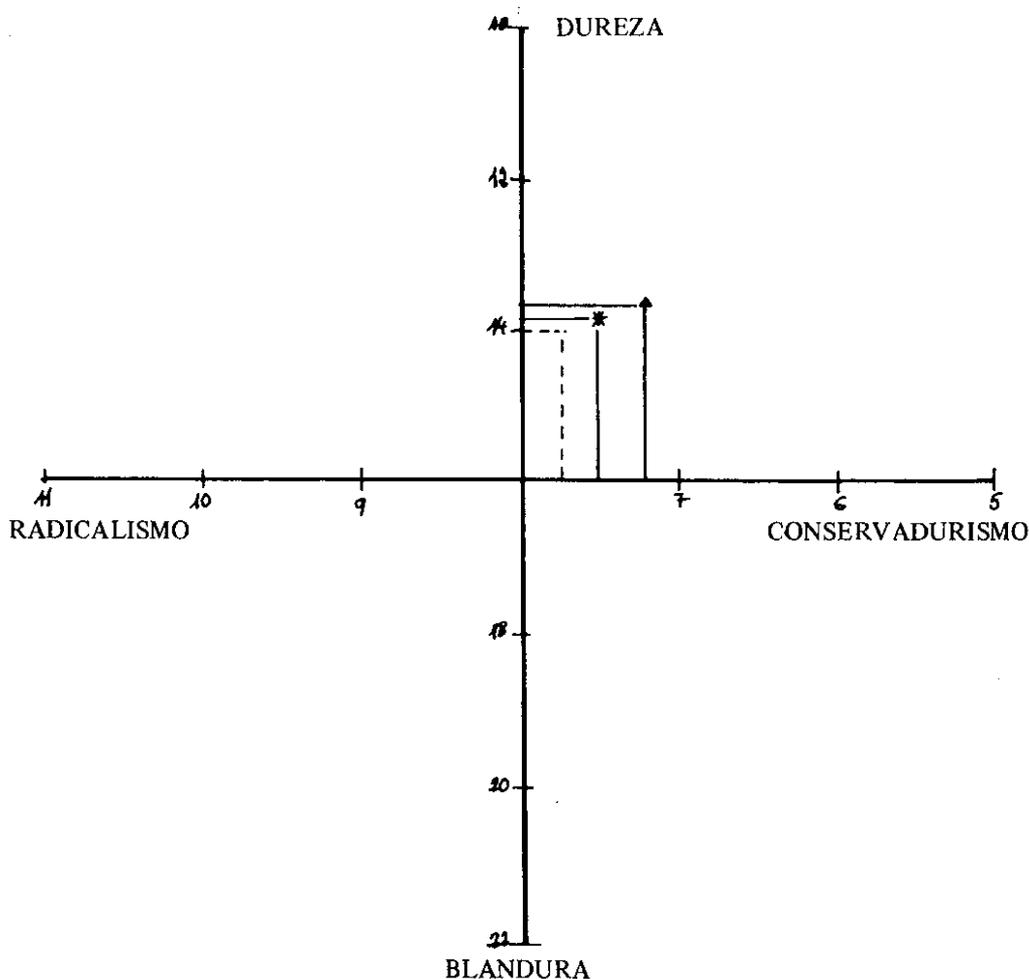
Las suposiciones que se habían elaborado sobre las dimensiones de la personalidad del mallorquín concretizadas en las hipótesis generales de las escalas "R" (CONSERVADURISMO) y "T" (DUREZA MENTAL), quedan confirmadas. Es cierto, entonces que el mallorquín es un hombre conservador, autoritario, mentalmente duro, rígido, etc., tal como había sido catalogado históricamente y literariamente, e incluso políticamente.

Tal como se esperaba, quedan demostradas empíricamente estas suposiciones. Los miembros de la población mallorquina se hallan en el cuadrante determinado por la posición conservadora y mentalmente dura. Cifrándonos más a la formulación de las hipótesis generales, la población mallorquina se sitúa en el extremo derecho de la dimensión RADICALISMO-CONSERVADURISMO (Escala "R") y en el extremo superior de la dimensión DUREZA-BLANDURA MENTAL (Escala "T"). Esta posición se presenta gráficamente en la figura núm. 2.

Como afirma J.J. Eysenk (Eysenk, 1964, pág. 204) las poblaciones situadas dentro de este cuadrante son de tipo autoritario, fascista, y políticamente encuadrados en partidos de centro derecha. Un dato significativo que confirma aún más estas hipótesis es el resultado de las elecciones efectuadas en la nueva situación democrática (15-J de 1977; 1-M de 1979 y 3-A de 1979) que dieron unos resultados favorables a los partidos de centro derecha.

Concretizando estas conclusiones, pasamos al examen e interpretación de las distintas variables utilizadas en el análisis de los resultados.

En la *categoría espacial*, se observa que la submuestra pueblos ocupa más los extremos de las dimensiones, lo que demuestra claramente que los habitantes de los pueblos son más conservadores y se presentan más duros mentalmente que los sujetos que habitan en Palma (Ver figura 2).



Muestra: ———*

Pueblos: ———Δ

Palma: - - - -

Fig. 2: VALOR SITUACIONAL. Diagrama que presenta la relación entre CONSERVADURISMO y DUREZA MENTAL y la situación alcanzada por la muestra y submuestra.

En la categoría *sexo* se ha presentado con unas diferencias significativas en la dimensión Dureza Mental, pero no ha influido en la dimensión Conservadurismo; es decir, el sexo condiciona el que las mujeres sean mentalmente más blandas que los hombres, aunque no sean más radicales que los hombres por lo menos a un nivel estadísticamente significativo (figura 3).

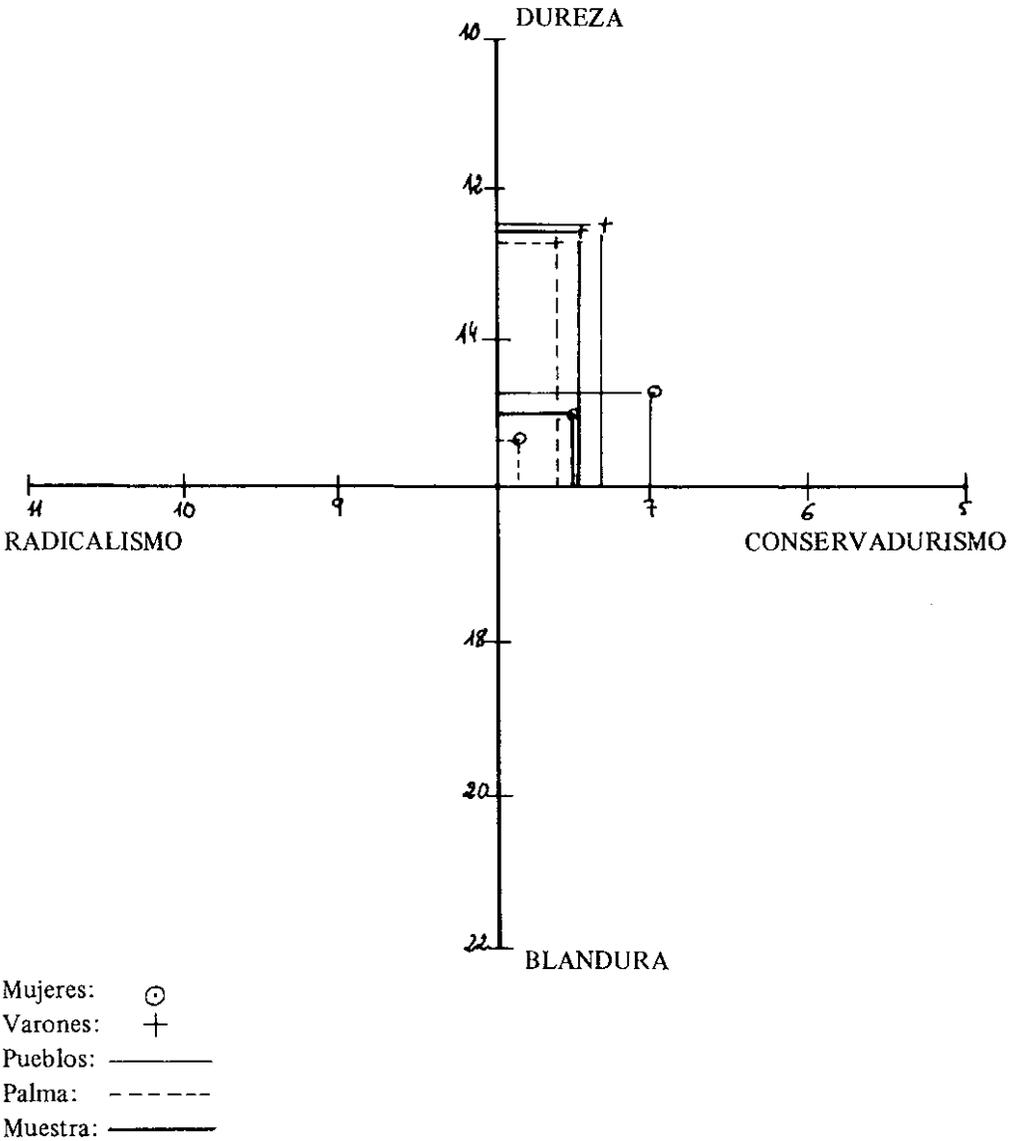


Fig. 3: VALOR SEXO. Diagrama que presenta la relación entre CONSERVADURISMO y DUREZA MENTAL y la situación que alcanzan las categorías del Sexo.

Del tratamiento del valor sexo en las categorías que lo componen, tenemos:

—El tratamiento estadístico de la comparación de medias del grupo de *varones* presenta unos resultados significativos al riesgo del 0,05 para la dimensión Conservadurismo; en cambio, en la dimensión Dureza Mental las diferencias no son significativas. Concluyendo: en relación a Conservadurismo los varones de los pueblos presentan puntuaciones más extremas; mientras que en relación a Dureza Mental, aunque se dé la misma dirección de puntuar hacia el extremo de Dureza Mental, se considera a los grupos procedentes de una población con igual media.

—El tratamiento estadístico en la categoría *femenina* concluye en unas diferencias significativas en ambas dimensiones, aunque estas diferencias estén más acentuadas en el Conservadurismo. Las mujeres de los pueblos son más conservadoras y más duras mentalmente que las mujeres de Palma.

En la *categoría edad* corresponde analizar dos tipos de comparaciones: las correspondientes a *diferentes edades* y las correspondientes a unas *mismas edades* en la variable espacial.

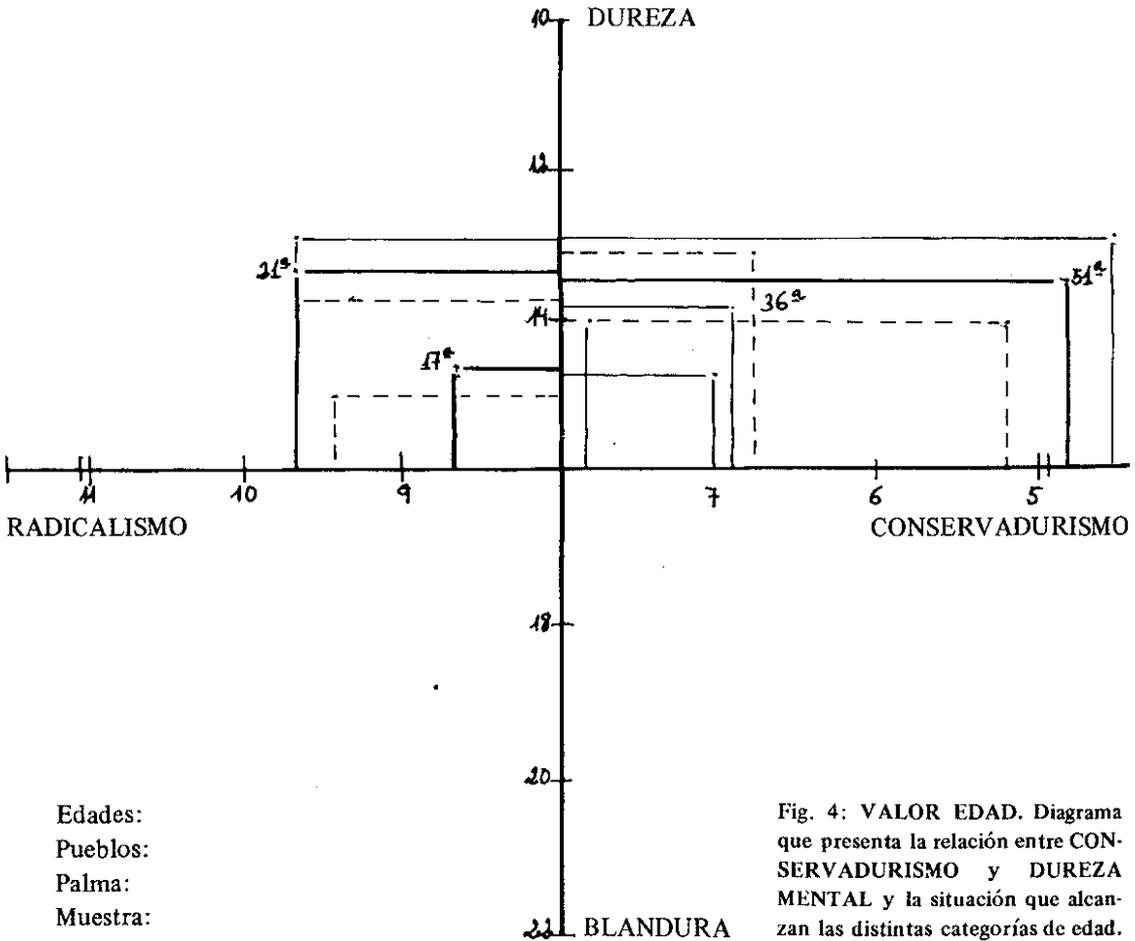


Fig. 4: VALOR EDAD. Diagrama que presenta la relación entre CONSERVADURISMO y DUREZA MENTAL y la situación que alcanzan las distintas categorías de edad.

En las diferentes edades, las diferencias de las comparaciones de medias resultan significativas en ambas dimensiones, aunque no se sigue la dirección de que a menor edad mayor radicalismo porque se da el caso que el grupo de 21–35 años es más radical que el grupo de 17–20 años; ni tampoco la dirección de que el de menor edad sea mentalmente más blando ya que el mismo grupo de 21–35 años presenta mayor dureza mental, no sólo que el grupo de sujetos que les sigue en edad (36–50 años), sino incluso de los de 51–70 años. El grupo de 21–35 años es el más duro mentalmente de los grupos estudiados.

En el pensamiento de H.J. Eysenck (Eysenck, 1964, pág. 204) el grupo de 21-35 años, por situarse en el cuadrante izquierdo del diagrama (Fig. 4), se puede considerar como un grupo políticamente de izquierdas dentro de una línea autoritaria.

En la comparación de unas mismas edades según la categoría espacial, en ambas dimensiones se dan diferencias significativas al riesgo del 0,05 de equivocarse. Estas diferencias se presentan en la mayoría de los grupos. La dirección de las puntuaciones es a favor de los pueblos en los extremos de ambas dimensiones; la única excepción a esta regla es el grupo de 36–50 años, que presentando unas puntuaciones diferentes a nivel significativo, invierte la dirección de los puntajes, o sea, será el grupo de Palma el más conservador y el más duro mentalmente (Ver figura núm. 4).

A modo de conclusión

Podemos concluir esta exposición sintetizando lo que podríamos presentar como puntualizaciones para el estudio y la evolución de las actitudes.

1º. Si por una parte los resultados de la presente investigación confirman las hipótesis generales planteadas y dan validez empírica a ciertas afirmaciones definitorias del denominado mallorquín; por otra parte, también confirma que los cambios comportamentales originados por unas estructuras socioeconómicas no llevan implícitos cambios radicales en los sistemas de valores (Componente cognoscitivo), lo que da lugar a unos índices más elevados de incongruencia que se manifiesta en una doble actitud. Distinta manera de actuar y de pensar.

2º. La tendencia a estudiar los grupos y sociedades desde una perspectiva menos estática (carácter nacional) y más en función de una situación actual (rôle) la cual da una nueva organización a las actitudes actuales de la persona, que aunque posibilita menos una predicción de la conducta, favorece la plasticidad y despierta la ilusión del cambio.

3º. Este estudio sobre actitudes invita a tomar conciencia sobre la transparencia de la información. Se viene demostrando que ante nuevas situaciones sociales los sujetos más polarizados en una actitud se dejan afectar más por la información estereotipada o negativa; por otra parte, los sujetos que ocupan posiciones intermedias en una actitud, en principio se dejan afectar más por la información positiva. Es decir, que aunque no sea la información en sí la que origine el cambio, sino la consonancia del contenido de la información con la tendencia hacia el tópico-actitud, no obstante la transparencia de información evita agrupar los sujetos de actitudes extremas y favorece la adopción de actitudes positivas para toda la población. La estabilidad de la actitud es mayor en los jóvenes, siendo más inconsciente en los adolescentes y adultos.

Bibliografía

- BERTRAN-QUERA, M. "Las actitudes humanas: un analisis preliminar". *Rev. Anuario de Psicología*, núm. 22, págs. 13-38, 1980 (1).
- DOMENECH, J.M. *Métodos estadísticos para la investigación en ciencias humanas*. Barcelona, Ed. Herder, 1975.
- DUVERGER, M. *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, Ed. Ariel 1976.
- EYSENCK, H.J. *Psicología de la decisión política*. Barcelona, Ed. Ariel 1964.
- HEINTZ, P. *Los prejuicios sociales*. Madrid, Ed. Técnos, 1968.
- HEINE, P.J. *Psicología social y personalidad*. Buenos Aires, Ed. Paidós 1973.
- KLINNEBERG, O. *Psicología social*. México. Ed. F.C.E. 1963.
- MARAVALL, J.A. *Sobre el mito de los caracteres nacionales*. Rev. de Occidente. Tomo Madrid 1963.
- MARIN, G. *Manual de investigación en Psicología social*. México, Ed. Trillas 1975.
- MEAD, G.H. *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1965.
- MUSITU, G-PASCUAL, J. "Cambio de actitudes según criterios evolutivos" Rev. de Psicología General y Aplicada. Vol. 34 (159). págs. 639-649, 1979.
- ROSSELLO, R-SASTRE, A. *Aproximación a la estructura básica de la personalidad de la sociedad mallorquina*. Tesis de licenciatura. Barcelona 1980.
- SECORD, P-BACKMAN, C.W. *Psicología social*. México. Ed. McGrawHill, 1976

PROCESOS DE PENSAMIENTO EN EL HOMBRE Y LA MÁQUINA: ANALOGÍAS, DIFERENCIAS Y POSIBILIDADES

M. Victoria Secall de Fermentino

A la cuestión de que es el pensamiento se ha respondido generalmente con la descripción de los mecanismos que se desencadenan cuando se piensa.

Luria destaca como sistemáticamente se han venido enfrentando los conceptos de cerebro y pensamiento. Afirmándose, tanto desde un punto de vista filosófico como psicológico e incluso neurológico (Goldstein), que éste es irreductible a procesos materiales, o bien en contrapartida, se ha minimizado su importancia, o, como en el caso del behaviorismo, se ha ignorado su existencia.

La psicología ha sabido mantenerse en un campo que cabalga entre lo especulativo y lo descriptivo (Asociacionismo, Psicología de la forma, Escuela de Wurzburg, Teoría del Tanteo) y cuyas aportaciones más interesantes han sido la Teoría Operatoria de Piaget y los trabajos de Vygotsky y seguidores, que dieron un papel protagonista al lenguaje, como instrumento fundamental del pensamiento.

El acercamiento más acertado sería intentar un análisis del pensamiento como una forma de actividad, buscando a su vez su relación con el cerebro ¹.

La mayoría de modelos de pensamiento, descritos por la Psicología, no ponen de manifiesto la esencia del proceso presente, sino ciertos mecanismos que intervienen. Asimismo la Lógica se ocupa sólo de ciertas estructuras válidas, siendo que los procesos creadores, la investigación misma, se desenvuelve en medio de la equivocidad.

1. Véase la obra de A.R. Luria "El cerebro en acción". Ed. Fontanella. Barcelona 1974.

La pregunta ¿qué significa pensar? es unívoca en su formulación (Sontang y Tesoro 1972) y equívoca en cuanto a las distintas actividades que se engloban bajo el nombre de pensar. La pregunta podría formularse en términos de ¿qué es lo que dirige y determina el proceso de pensamiento?. Todo ello debe ser independiente de que quién piense sea un hombre y tenga consciencia de ello o una máquina.

Detrás de las enconadas diferencias o semejanzas de adeptos y contrarios al mecanicismo pueden encontrar entre máquinas y hombres, se esconde la cuestión fundamental de cuales son las condiciones que hacen posible un proceso intelectual explícito o implícito.

En este sentido puede interesarnos en gran medida la máquina cibernética como un modelo, como una simplificación del sistema de procesos de pensamiento en el hombre.

La reflexión previa a la construcción de un modelo de simulación parte de un enfoque interdisciplinario y plurimetodológico en el que tienen cabida tanto la propia introspección como la más elevada matemática.

Newell y Simon (1961) elaboraron modelos de simulación de procesos cognoscitivos, junto a Shaw construyeron el "*General Problem Solver*" (1959). Por su parte, N.M. Asomov (1967) ideó un modelo psicocibernético del comportamiento inteligente, destacando cinco tipos de programas como determinantes del comportamiento humano (de sensaciones físicas, de reconocimiento de cualidades, de salida de energía e información, sistema de consciencia, y de creatividad). Otro intento sería el modelo de personalidad neurótica de Golby o el "*Aldous*" de Loehlin, que posee capacidad de introspección y aprendizaje y tres reacciones emotivas (temor, cólera y atracción). Al parecer pueden experimentar sentimientos de fracaso y satisfacción.

Los modelos de inteligencia están basados técnicamente en la computadora digital ², la cual se compone de una unidad de control, que extrae las instrucciones e información auxiliar y ordena su ejecución a las restantes unidades; una memoria; y unidades de ejecución (de entrada, de salida y aritmético—lógicas).

En todo proceso de simulación hace falta previamente definir exactamente el comportamiento que se desea simular, decidir la objetivación del modelo, el tipo de simulación y su nivel descriptivo—explicativo.

Los modelos que nos vienen de la neurología generalmente consideran la abstracción como fundamental en el pensamiento y han intentado hallar su correlato cerebral.

Luria, tras laboriosas investigaciones en las que se ocupa del pensamiento práctico—constructivo y del lógico—verbal propugna un punto de vista mucho más amplio, en el que distintas zonas cerebrales son responsables de distintos componentes individuales de los procesos de pensamiento y por tanto a la destrucción de aquellas corresponden otras tantas perturbaciones en la conducta del sujeto pensante. Según estos trabajos pueden darse como válidas las siguientes etapas del proceso intelectual:

—Aparición, que se da cuando la solución de una tarea no está previamente constitui-

2. "Una computadora digital es un dispositivo capaz de ejecutar cualquier proceso definible, mediante una secuencia precisa de instrucciones básicas (programa) utilizando si es necesario, cierta información adicional de entrada y produciendo una salida adecuada" En Sontag y Tesoro. Temas de inteligencia artificial. Prolam S.R.L. Buenos Aires 1972, pág. 22.

da ni de forma innata ni de forma habitual.

—Análisis de las condiciones del problema.

—Selección de alternativas.

—Elaboración de un plan o estrategia.

—Elección de métodos y operaciones para llegar a la solución, en cuya elección se recurren frecuentemente a algoritmos elaborados bien lingüísticos, lógicos o matemáticos.

—Fase operativa, de aplicación de los operadores.

—Obtención de la solución o respuesta.

—Estadio aceptante de la acción en el que se comparan los resultados con las condiciones.

Para W. Sluckin toda conducta de resolución de problemas puede explicarse en términos de realimentación, y no sólo la conducta exterior o explícita sino también los procesos de pensamiento o conducta interiorizada, implícita. Pensar sería “*una implícita resolución de problemas... esencialmente por ensayos y errores*”.³

En un sistema mecánico de realimentación negativa la acción disminuye cuando el resultado se aproxima al nivel de equilibrio del sistema, es decir, cuando disminuye la magnitud de error y ello automáticamente. En el ser vivo no sólo la homeostasis representa el nivel de equilibrio sino que podemos hablar de procesos similares para la búsqueda de un objetivo, el cual puede ser entendido como el estado de equilibrio deseable. A lo largo de la búsqueda, efectivamente, encontramos una continua realimentación de información acerca de los resultados de la actividad. Ahora bien, entender el pensamiento como un circuito retroactivo no añade nada fundamental a la cuestión de qué sea éste, aunque esta posición pueda resultar positiva a nivel de experimentación.

Podemos optar por entender como Sluckin, el pensamiento como una resolución implícita de problemas y considerar que una resolución exteriorizada y un proceso reflexivo son sólo distintos en cuanto al grado de exteriorización. Pero ésto se presta a notables confusiones y reducciones: ¿Piensa la rata cuando resuelve un problema de laberinto? ¿Y en igual medida, lo hace la rata mecánica?⁴ ¿Hay sólo una diferencia de grado entre esta conducta y la implícita en el pensamiento reflexivo del hombre?.

En realidad ocurre que el acceso a la observación directa experimental del pensamiento es muy difícil, por lo que, o muchas veces se abandona, o se hacen lamentables simplificaciones. Las experiencias de Puskhin⁵ son un importante intento de objetivar los procesos del pensamiento con una metodología rigurosa. Pero aún con este interesante avance queda mucho por hacer, porque o damos un sentido muy restringido a la palabra pensar o la resolución de problemas no es la única actividad del pensamiento.

La aparición de la Cibernética viene a dar un nuevo auge a las investigaciones sobre el pensamiento, reavivando la antigua cuestión de cual sea el proceso pensante y sus rasgos distintivos fundamentales. Pero a pesar de todo nos encontramos con notables res-

3. W. Sluckin. La Cibernética (cerebros y máquinas). Ed. Nueva Visión. Buenos Aires 1971, pág. 29.

4. Me refiero a los mecanismos descritos por Ross (1938), Wallace (1951), Shanon (1951), Howard (1950) y Deustsch (1954).

5. Ver N. Pushkin. Psicología y Cibernética. Ed. Planeta. Barcelona 1974.

tricciones. En efecto, para un sistema cibernético es necesario una finalidad que el sistema debe alcanzar y un algoritmo de control, es decir un conjunto de instrucciones que permitan la obtención de la solución, a partir de los datos de entrada y en un número finito de pasos. El algoritmo es la base para la creación de programas. Y cualquier actividad del hombre por compleja que parezca si puede descomponerse en operadores y condiciones lógicas, es decir si obtenemos su algoritmo, podrá reproducirse con una máquina. Pero nos encontramos en una no muy favorable situación si convenimos con Puskhin en que *“toda forma que se pueda representar por el esquema lógico de algoritmo carece psicológicamente de sentido. Se trata por regla general de automatismo, de secuencias fijadas, de operaciones aprendidas”*.⁶ Ya en matemáticas se plantea el problema de la irresolubilidad algorítmica. Para ciertos problemas no se pueden obtener algoritmos, ello no significa que una clase de problemas no tenga solución sino que hay que resolverlos por partes. Este tipo de problemas son los más interesantes para la Psicología. Para resolver problemas algorítmicamente no se necesita inteligencia, los insectos son seres algorítmicos clásicos como dice el propio Puskhin.

En realidad la simulación de los procesos intelectuales a través del computador está solo en sus comienzos, a pesar de algunas opiniones pesimistas, no se puede aventurar que sea una tarea imposible aunque tampoco lo contrario.

Lo que se ha conseguido hasta ahora con las computadoras es sólo una mejora de los instrumentos de cálculo (resolver sistemas de gran número de ecuaciones simultáneas, etc...). *“Pueden considerarse, estrictamente hablando, más bien como herramientas que realizan instrucciones programadas, que como una fuente de potencial cerebral de la que se deriva inteligencia y razonamiento”*.⁷ Pero, aún así, podemos reconocer en ellas una serie de procesos similares a los que nosotros hacemos cuando pensamos.

A partir de las corrientes vitalistas (McDougall, Dilthey) que se oponían, como es sabido a la concepción mecanicista del ser vivo, se ha hecho incapié en el carácter intencional, dirigido por un objetivo, y en la capacidad de aprender de los seres vivos frente a la materia inanimada. Ahora bien, también las máquinas cibernéticas pueden estar dirigidas por un objetivo y aprender. El homeostato de Ashby es una buena muestra.

Es evidente que no se trata de que no sea posible diferenciar entre organismos y máquinas sino simplemente que no es la propiedad de buscar objetivos ni siquiera la de aprender la que los diferencian, ambos pueden ser explicados en términos de realimentación.

Por otra parte, es justo decir que, cuando McDougall daba los rasgos distintivos de la vida frente a la no vida, lo hacía pensando en la naturaleza inanimada en general, no en particular en las máquinas creadas por el hombre.

Respecto a los procesos del pensamiento las operaciones más sencillas son las lógico--matemáticas del razonamiento deductivo. Las máquinas imitan perfectamente estos procesos, y tanto para las operaciones de la Lógica formal como para las matemáticas, utilizan los mismos medios mecánicos y eléctricos. Pero la máquina, incluso en estas tareas

6. V.N. Pushkin. Ibid. Pág. 30.

7. Jagjit Singh. Teoría de la información, del lenguaje y de la cibernética. Alianza Ed. Madrid 1972. Pág. 223.

más propiamente intelectuales, parece obrar como la rata mecánica. En realidad el razonamiento es un proceso mecánico. Quizás haya que buscar otros distintivos más genuinamente humanos.

De todos modos, como sugiere Sluckin, es absurdo plantear la cuestión en forma de debate de si las máquinas piensan o si lo hacen en el mismo sentido que el hombre. De momento lo que podemos concederles es que piensan en el sentido de que elaboran y resuelven problemas, enuncian conclusiones, y ello de forma implícita.

Otro enfoque de la cuestión sería aceptar que las máquinas son capaces de aprender, automodificarse, e incluso de sentir en cierta medida, pero no piensan propiamente porque les ha sido inyectado un programa, las reglas del juego, y no son capaces de obrar por sí mismas. Pero, como sugieren Sontag y Tesoro, nosotros, al nacer, nos encontramos igual.

Lo mejor que podría ocurrirnos es que llegásemos a conseguir una máquina que reprodujera exactamente todas las funciones psíquicas del hombre. Ello querría decir, ni más ni menos, que somos capaces de explicar nuestras funciones a través de un modelo.

No hay que abordar el problema en el sentido de que las máquinas sean capaces de tal o cual peculiaridad humana sino en el sentido de nuestro conocimiento o desconocimiento de estos procesos. La máquina no puede ser entendida como un virtual competidor sino como un útil de trabajo, en dos sentidos, como amplificador de nuestra inteligencia y como modelo explicativo de la misma.

Sin embargo, la cuestión de si piensan o no las máquinas se encuentra en la mayoría de la literatura dedicada al tema. Y podemos concluir que desde un punto de vista estrictamente conductista las máquinas pueden pensar. Recordemos el criterio que defendía Turing, sugiriendo el juego de la adivinación como test probatorio de si piensa o no una máquina.

Pero *“una definición más fundamental –según Mc. Carthy y Shannon, criticando al punto de vista de Turing –debe contener algo que se refiera a la forma en que la máquina alcanza la respuesta, algo que corresponda a la diferencia que existe entre la persona que resuelve el problema mediante razonamiento y la persona que de antemano se aprende la respuesta de memoria”*.⁸ Ese es el mismo criterio que adopta Jagjit Singh casi con las mismas palabras: *“llamamos entendimiento a la cualidad que muestra la persona que resuelve un problema pensando sobre él y que falta en otra que sabe la contestación de memoria”*.⁹

Abundando en este criterio, debemos decir que, en la actualidad las computadoras no pueden pensar en abstracto, ni por tanto desarrollar la información que se les proporciona. Muestran una incapacidad de discriminar entre lo abstracto y lo físico asociado a ello (impulsos, perforaciones, ...). Necesitan del hombre para dar vida a su pensamiento. Las computadoras no necesitan saber lo que son los números sino sólo como trabajar con ellos de acuerdo con ciertas reglas, calculan sin ser conscientes de lo que hacen. Según P. Bertraux la consciencia es un componente indispensable del pensamiento.

La máquina lectora de Mc. Culloch y Pitts, que reconoce constancias en símbolos,

8. V.N. Pushkin. Op. cit., citando a Mc. Carthy y Shannon. Pág. 56.

9. J. Singh. Op. cit. pág. 202.

lo hace a través de un proceso que podríamos llamar lenguaje secundario de la lógica y la matemática, calculando la invariable de las transformaciones, y no a través de un lenguaje lógico-matemático sencillo y primario, como le llama V. Neumann, que es el utilizado por el sistema nervioso central.

En la base de los fenómenos de la vida encontramos un principio fundamental: *“la información codificada en el interior de las enzimas... proporciona la capacidad de reproducirse permitiéndoles seleccionar las estructuras útiles a sus fines de entre las miles que se producen al azar en su medio”*.¹⁰ Lo mismo se puede decir de las conductas que llamamos inteligentes, que en último extremo vendrían dadas por la capacidad de reconocimiento y clasificación de estructuras útiles a un objetivo.

En realidad el tratamiento de la información por parte del sistema nervioso central humano sigue el principio de selección, lo que se llama función selectiva de optimización. En efecto, llega hasta nosotros una información equivalente a 10^9 bits cada segundo. El ser humano responde, como máximo, con 10^7 bits por segundo. No podemos elaborar simultáneamente más de 10^2 bits/seg. de información en forma consciente, ni almacenar más de 10^1 bits/seg. en el depósito de tiempo breve, ni más de 10^0 bits/seg. constantemente. El resto de información no tiene contenido de consciencia. La selección se da en una proporción de $1/10^7$, y se realiza sistemáticamente.

La información recibida se divide en dos vías: específica e inespecífica que se reúnen en la corteza cerebral. Es en este punto donde se efectúa la selección a través de la vía inespecífica que deja pasar libremente o interfiere la información de la vía específica. Además en cualquier altura del canal de información específica, puede ser provocada una selección desde las partes superiores del cerebro hacia la periferia (vías eferentes). La vía inespecífica para todos los canales sensoriales se localiza en el tálamo y opera a modo de calculador de la información óptima, en cantidad y calidad, para el ser vivo, que debe llegar al cerebro. Como dice el profesor W. Dieter Keidel: “Mediante la acción conjunta de la elaboración específica e inespecífica de información por un lado, y de la modificación del grado de efecto de los sistemas de fibras descendentes por otro se efectúa una selección racional”¹¹.

Queda sin explicar, sin embargo, como se llega a establecer el criterio de lo esencial para el ser vivo.

Singh supone que las características de la inteligencia del hombre se deben a la organización topológica de la red de neuronas y a la dinámica de la propagación del impulso neuronal.

Si nos planteamos en que medida la máquina cibernética sirve de modelo funcional de los procesos humanos, las analogías más legítimas son las que se derivan del tratamiento cibernético de ambos. Así, por ejemplo, podemos decir que el sistema nervioso es un sistema estable con realimentación negativa, la célula nerviosa, unidad elemental del sistema, es un órgano de conmutación y el cerebro, agregado de conmutadores interconectados y activados, es por su parte un órgano de manipulación de señales.

En el hombre como en todo ser vivo, un gran número de funciones siguen el princi-

10. J. Singh. *Ibid.* pág. 226.

11. W. Dieter Keidel. *Cibernética, un puente entre las ciencias*. Ed. Zeus 1966, pág. 82.

pio cibernético de la regulación autónoma, es decir se efectúan automáticamente (contracción pupilar, respiración, control térmico..., etc.).

Cerebro y computador necesitan de información tanto del ambiente interno como del externo y de la óptima comunicación de esta información con un mínimo de interferencias, asegurada con recursos de redundancia y mecanismos de fiabilidad ante el error. Hombre y máquina contienen una programación para la toma de decisiones y utilizan la retroalimentación para rectificar los errores y verificar la actividad.

Ahora bien las analogías se dan a un nivel muy general; en cuanto profundizamos más en el aspecto funcional nos damos cuenta de que la máquina dista todavía mucho de ser un modelo de las complejas conductas del hombre, y que en la mayoría de los casos, lo que se ha conseguido, con ser muy importante, es sólo una simulación a nivel de resultados.

Las diferencias más fundamentales, según **J. Singh**, se dan en los métodos de almacenaje, de recordar y procesar la información. La memoria de la computadora con ser más poderosa, es más imperfecta que la humana y hace depender a la máquina exclusivamente de un algoritmo.

Y, si comparamos el “Perceptron” de **F. Rosenblatt**, con las reales percepciones animales, nos damos cuenta de que aquél utiliza una mera transmisión de señales físicas, mientras que la percepción del ser vivo posee una función discriminatoria, es una verdadera creación.

El lenguaje utilizado por la computadora es un lenguaje sofisticado y complejo, sólo compensado por la gran rapidez que ésta tiene en realizar sus cálculos. El lenguaje del cerebro es lógicamente más sencillo. Un lenguaje más sencillo quiere decir “*que el número de pasos sucesivos necesarios para representar una operación es mucho menor en una red de neuronas vivas*”.^{1 2}

En los intentos de simulación de los procesos creativos del hombre (ajedrez, traducción,...), la máquina en la actualidad se muestra notablemente inferior, pero incluso en lo que se refiere en las operaciones lógico—matemáticas no hay analogías claras entre la forma de obrar de la inteligencia artificial y el cerebro.

Es razonable esperar una revolución en los conceptos de programación, por lo menos en aquellas investigaciones que están empeñadas en los procesos de simulación, esencialmente distintas en su objetivo de aquellas que se interesan por la amplificación.

Hoy por hoy se puede asegurar que la lógica del hombre es superior a la del autómeta y según puede presumirse utiliza el método de correlaciones. El lenguaje del cerebro es el próximo avance a descubrir por la Cibernética o la Neurología, un lenguaje menos complicado y estructuralmente más sencillo aún que el de la lógica y aritmética que usamos conscientemente.

Para asegurar la fiabilidad, el cerebro utiliza el método antiguo de “la cuenta” para la expresión de cantidades, más lento pero más seguro que el sistema digital, por posición, en el que un sólo error puede ocasionar la distorsión total. Además la codificación por “cuentas” es mucho más simple aunque tiene un nivel menor de precisión.

Por otra parte la capacidad de representación del autómeta no funciona tampoco como modelo de la del hombre. En aquel “*la representación de un acontecimiento dado signi-*

fica en términos de la teoría de los autómatas la ligazón de la secuencia de señales de entrada en un todo único, en una señal o estímulo único el cual está en relación con una respuesta o reacción determinada".¹³ No se da en absoluto una recreación del mundo exterior en él, o en otras palabras, no se da un reflejo de la estructura de los objetos.

Para la solución de problemas el autómata utiliza el esquema del laberinto que tiene en cuenta todas las posibilidades que puede encontrar un sistema y procede por sucesivos desplazamientos en un ámbito preciso, según la teoría de estímulo—respuesta de los autómatas (TERA). A pesar de la aparente torpeza y volumen de este método de selección resulta eficaz porque se realiza con la suficiente rapidez.

Pero para abordar los problemas con que generalmente se enfrenta el hombre, problemas de extrapolación sobre un campo de búsqueda indefinido, como los llama Pushkin, sería necesaria una máquina capaz de manejar 10^{120} posibilidades. El hombre, en la solución de estos problemas de extrapolación, actúa creando un modelo interior de la realidad, lo que Pushkin denomina un modelo informacional, y no a través de la selección de todas las posibles alternativas.

La actividad del pensamiento se explicaría *"como un proceso autocontrolado de construcción de modelos internos cerebrales del mundo exterior. El funcionamiento de estos modelos es el funcionamiento de un todo único autocontrolado"*.¹⁴

Dentro de los intentos cibernéticos de construir modelos de inteligencia artificial podemos señalar la llamada programación heurística que intenta limitar las infinitas alternativas que pueden darse en una toma de decisiones en la que no es posible la aplicación de un algoritmo. Se aplica a aquellas situaciones en que la solución se da a través de una exploración selectiva de posibilidades, utilizando un criterio de análisis parcial. Aspira a ser un modelo del pensamiento creador.

Se ha aplicado a los juegos, a la solución de problemas en general y a actividades que podrían clasificarse como creadoras.

Los primeros intentos fueron los de **Hao-Wang** al obtener reglas de decisión para la resolución de problemas en lógica proposicional que determinan si una sentencia es o no un teorema.

En 1957 **Newel, Shaw y Simon** crearon el "lógic Theoretic" (LT) que resolvía problemas de lógica simbólica. Fue el primer intento serio en el campo de la inteligencia artificial. Utiliza el método de selección de metas y subproblemas intermedios. Posee dos subprogramas que comparan las fórmulas y prueban por analogía respectivamente. Posteriormente Newel y Simon realizaron el "General Problem Solver" (SGP) que resuelve una amplia gama de problemas, concretamente todos aquellos problemas en que se puede determinar el conjunto de objetos, y estos se pueden transformar en o combinar con otros, aplicando los métodos convenientes (operadores). Newel intentó enseñarle a jugar al ajedrez y no lo consiguió.

Los problemas operativos de desplazamiento de elementos en un sistema estático están fuera del alcance del autómata o mejor dicho de la técnica del laberinto utilizada por és-

13. V.N. Pushkin. Op. cit., pág. 58.

14. V.N. Pushkin. Ibid. pág. 254.

te. Para un jugador de ajedrez no existen todas las posibles combinaciones (10^{120}), actúa de una forma singular y sustancialmente distinta.

Para que el SGP funcione perfectamente es necesario conocer la base inicial (condiciones) y final (objetivo) del laberinto y el camino a seguir para conseguir el objetivo (lista de operadores o métodos de transformación). Pero en el caso que el campo de búsqueda de la solución sea indeterminado, el número de posibles vías es inmenso como ocurre por ejemplo con el ajedrez. En vista de lo cual Newel, Shaw y Simon tuvieron que crear un programa especializado sólo para el juego del ajedrez basado en las reglas de un manual para reducir la tarea de selección de variantes. Este programa consiguió jugar partidas más o menos interesantes.

Han aparecido también el SAINT (Symbolic automatic integrator) y el programa de demostración de teoremas de geometría elemental de Gelernter.

Una extensión de las características anteriores es el Múltiple (Programa Multipropósito) con un programa (PP) que demuestra los teoremas y uno (LP) que se encarga del aprendizaje.

Gracias a la programación heurística se vio la necesidad de estudiar el proceso real de solución de problemas en el hombre. Aunque todavía se está un poco lejos de este objetivo.

El problema del pensamiento trasciende a las máquinas que juegan, prueban teoremas, perciben y clasifican configuraciones, etc... Sontag y Tesoro indican que: *"en los últimos años... se produce una tendencia al estudio de cuestiones en cierto modo más profundas y fundamentales. El hombre basa su inteligencia en factores distintos de una simple capacidad de memoria, alta velocidad y sofisticación de cálculo: es esencial entender el significado de los diversos eventos"*.¹⁵

Al parecer la noción de significado asume un papel protagonista.

Pushkin, a propósito de sus investigaciones sobre los jugadores de ajedrez parece confirmarlo también *"las trayectorias (de los movimientos de los ojos) muestran que a la formación de la estrategia precede el descubrimiento de las propiedades de las piezas, el establecimiento de las relaciones entre ellas y no el desplazamiento de variantes"*.¹⁶

Algunos programas han intentado abordar el problema semántico como el "Student" de Bobrow (1964) que resuelve problemas de álgebra en inglés, el "Eliza" de Wezembbaum (1967) que permite una comunicación en lenguaje natural y resuelve problemas simples, ha sido empleado en psiquiatría para realizar entrevistas. El programa "Baseball" que contestaba preguntas en inglés referidas a estadísticas de partidos de beisbol. El programa "Deacon" de Graig y Thompson (1963). El "Synthex" de Simmons (1962) que contestaba a preguntas sobre el contenido de una enciclopedia infantil. El "Sad Sam" de Lindsay (1963) que representaba las relaciones familiares contenidas en un texto sometido a análisis. En 1960 Phillips ideó un sistema que contestaba preguntas simples en un inglés restringido.

En todos estos casos la comprensión del lenguaje era satisfactoria debido a lo limitado de las áreas a lo que se aplicaba con lo que resultaba fácil evitar ambigüedades.

Al parecer, según Pushkin *"la naturaleza del significado tanto en la solución del proble-*

15. Sontag y Tesoro. Op. cit., pág. 229.

16. V.N. Pushkin. Op. cit., pág. 119.

*ma como en la comprensión y traducción de un texto es la misma y se basa en el proceso de construcción dinámica de modelos de la realidad".*¹⁷

Los procesos de auto-regulación del cerebro, el tratamiento de la información, la resolución de problemas, la creatividad no pueden ser descritos aún, ni por la Cibernética ni por la Informática ni por la Lógica y la Matemática, pero todas ellas, junto a los esfuerzos de la Neuropsicología han contribuido a su aclaración y es de esperar que algún día podamos explicarnos ese complejo y singular computador que es la mente humana.

María Victoria Secall de Fermentino.

17. V.N. Pushkin. *Ibid.* pág. 230.

BIBLIOGRAFIA

- CUFFIGNAL L.: *La Cibernética*. Ed. A. Redondo, 1969
- COUFFIGNAL L., FRANK H., WIENER N. y otros.: *El concepto de información en la ciencia contemporánea*. Ed. Siglo XXI, 1966.
- FRANK H. y otros: *Cibernética, un puente entre las ciencias*. Ed. Zeus, 1966
- HASELOFF O.W. y otros: *Cibernética hoy*. Ed. Tiempo Nuevo, Venezuela 1970.
- LURIA A.R.: *El cerebro en acción*. Ed. Fontanella, Barcelona 1974.
- PUSHKIN V.N.: *Psicología y Cibernética*. Ed. Planeta, Barcelona 1974 .
- SINGH J.: *Teoría de la información, del lenguaje y de la cibernética*. Ed. Alianza, Madrid 1972.
- SLUCKIN W.: *La Cibernética(cerebros y máquinas)*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1971.
- SONTAG y TESORO: *Temas de inteligencia artificial*. Prolam S.R.L. Buenos Aires 1972.
- WIENER N.: *Cibernética*. Ed. Guadiana, Madrid 1960.

FILOSOFIA



Georg Wilhelm Friedrich Hegel en un disseny anònim de principis del segle XIX. Marbach, Schiller-Nationalmuseum.

UNA NOVA EXPOSICIÓ DE LA FILOSOFIA DE HEGEL

Gabriel Amengual

Encara que (com jo crec) quasi totes les doctrines de Hegel siguin falses, aquest segueix tenint una importància que no és merament històrica.

B. Russell.

El tipus de problemes i perspectives que atragueren preferentment l'atenció de Hegel i els hegelians ha arribat a adquirir relevància per a la dialèctica interna de la pròpia filosofia analítica... (Els filòsofs analítics), comencen a reconèixer que problemes i qüestions qualificats per ells com espuris, sense sentit i no filosòfics... se troben entre les qüestions filosòfiques més importants.

R.J. Bernstein.

Aquesta exposició de la filosofia de Hegel, que aquí ens proposam de comentar ¹, és *nova*, primerament per ser de data recent, almanco relativament: l'original anglès aparegué fa cinc anys, el 1975. Es pot considerar com a nova, perquè una exposició completa d'aquest calibre no és cosa freqüent. Possiblement —és sempre difícil pronosticar— passi a la història, o ara ja pugui ser catalogada, entre les grans exposicions generals del pensament hegel·lià. R.J. Bernstein l'ha qualificat com "el més ambiciós llibre sobre Hegel que hagi aparegut mai en anglès" ². Ben bé es pot posar al costat de les grans *Gesamtdarstellungen* de K. Fischer, Th.L. Haering ³, o devora els intents d'exposició general tot i ser interpretació i accentuació d'algun aspecte, com les de B. Croce, E. Bloch, Th. Litt. ⁴ De fet com veurem, té les dues coses, d'exposició general i d'interpretació, o si es vol, és un estudi de Hegel interessat, s'hi va amb preguntes i amb interessos.

A més, es pot considerar com una novetat pel fet de procedir de l'àmbit lingüístic de què procedeix: l'anglès, que normalment ens ofereix altres classes de consideracions, altres filosofies i temes, o almanco altres són els filosofemens que al nostre país s'importan de tal àmbit, per la qual cosa normalment s'identifica la filosofia anglosaxona o angloamericana amb filosofia analítica ⁵.

No és que es pugui negar la relevància de la filosofia analítica en l'àmbit angloamericà. Ara bé, les relacions entre filosofia analítica i filosofia anglesa no han estat sempre har-

1. Charles TAYLOR, *Hegel*, Cambridge: Cambridge University Press 1975. Vaig poder consultar aquesta edició original anglesa, però a l'hora d'escriure aquest comentari no m'ha estat possible disposar d'un exemplar. Per això citaré la versió alemanya feta per Gerhard Fehn, amb el títol *Hegel*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1978. De totes maneres la traducció alemanya té els seus avantatges, no sols perquè sigui l'idioma filosòfic i dialèctic per excel·lència (com digué no tan sols en aquell temps Hegel —cf. *Wissenschaft der Logik*, Hamburg: Mainer 1971, I 10— sinó també més modernament Th. W. Adorno, recordant els motius del seu retorn de l'exili americà a Alemanya cf. *Auf die Frage: Was ist deutsch*, in: *Stichworte, Kritische Modelle 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1970, 110–112, sinó en aquest cas per ser la llengua de l'autor: estudiat i perquè ha estat enriquida amb notes de texts o almanco de referències a l'obra de Hegel. Alguna vegada, per fidelitat i exactitud a la terminologia de Taylor, donare compte del terme anglès emprat.

Els números aràbics, posats en el text entre parèntesi, remetent a les planes de l'edició alemanya.

2. Richard J. BERNSTEIN, *Why Hegel Now?* in: *The Review of Metaphysics* 31 (1977) 46.
 Kuno FISCHER, *Hegels Leben, Werke und Lehre*, Heidelberg: Winter 1901, 1911², reimpressió Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1963, 2 vols.
 Theodor L. HAERING, *Hegel. Sein Wollen und sein Werk. Fine chronologische Entwicklungsgeschichte der Gedanken und Sprache Hegels*, Leipzig/Berlin: Teubner 1929–1938, reimpressió Aalen: Scientia 1963, 2 vols.
4. B. CROCE, *Ciò che è vivo e ciò che è morto della filosofia di Hegel*, Bari 1907; E. BLOCH, *Subjekt-Objekt. Erläuterungen zu Hegel*, Berlin 1951, ed. ampliada Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1962; Th. LITT, *Hegel. Versuch einer kritischen Erneuerung*, Heidelberg 1953.
5. De la biografia de l'autor, no d'especial interès per entendre el llibre, sinó en tot cas per comprovar, confirmar i situar les al·lusions que es troben en el text mateix, només he pogut saber que és Professor de Filosofia i Ciències Polítiques a la McGill University, Montreal (així consta en l'edició original anglesa, p.III), i que es formà a Oxford durant el període de la filosofia post-wittgensteiniana, quan la teoria de l'acció va esdevenir l'interès dominant. (R.J. BERNSTEIN, art.cit., p. 46).

monioses, sinó que —com ens solen recordar els estudiosos de l'analítica⁶— la filosofia anglesa ha hagut de lluitar per tornar a una tradició que pareix la pròpia, o almanco la té molt ampla: la tradició empirista, de la qual l'analítica és considerada com continuadora. I aquesta lluita ha estat contra la filosofia hegeliana, naturalment en la versió pròpia britànica de l'idealisme absolut.

Prescindint de la qüestió —segurament tan desesperada com inútil— sobre si realment aquesta història pot ser considerada d'una altra manera, el que no és pot oblidar és que hi ha també una permanència de filosofia hegeliana a l'àmbit anglès, sobretot si el consideram en tota la seva amplitud com angloamericà, i que hi ha hagut també un renaiement hegelianista, com ho proven —ls nombrosos estudis sobre Hegel i de recerca d'orientació en ell. Aquesta presència hegeliana, a més, es manifesta en les discussions o confrontacions amb ell. Pel que fa a l'àmbit americà R.J. Bernstein ha afirmat: “Dewey, James, Peirce i Royce —amb totes les seves diferències— intentaren establir y clarificar les seves pròpies posicions filosòfiques sobre i contra Hegel”⁷. I pel que respecta a l'àmbit britànic ens bastaria recordar el passat hegelianista dels iniciadors de la nova filosofia analítica, i que conseqüentment afirmaren també les pròpies posicions en oposició i en refutació de l'idealisme⁸.

Aquest telè de fons no té més pretensió que fer veure la importància i caràcter novell d'aquesta nova presentació general de la filosofia de Hegel, ja que ben conscientment i reflexa se situa en aquest ambient, i des d'ell pregunta i inquireix en el pensament de Hegel.

El llibre de Ch Taylor

Diguem primer algunes dades tècniques. Es tracta d'un llibre amplíssim, de 580 pàgines en l'edició anglesa i 773 en la versió alemanya, que consta de 6 parts, formant un total de vint capítols, dels quals únicament els dedicats a la lògica tenen subtítols, malgrat unes subdivisions numerades, però sense titular. Són capítols llargs, ben tramats, —malgrat que no s'expressi externament per exemple mitjançant els títols i subtítols—, d'un llenguatge clar, agut, que s'entreenen en cada qüestió donant—ne les dades a què es refereix la reflexió, repetint inclús el que sigui necessari, donant així certa autonomia sobretot a les parts, tot, i que el conjunt del llibre està també molt ben travat, com un bell de arc de mig punt.

6. Cf. p. ex. J.LI. BLASCO, *Lenguaje, filosofía y conocimiento*, Barcelona: Ed. Ariel 1973, 15 s.

7. R.J. BERNSTEIN, art. cit. p. 32.

8. Cf. p. ex. B. RUSSELL, *La evolución de mi pensamiento filosófico*. Madrid: Ed. Alianza 1976, pp. 37-65; ID., *La filosofía del atomismo lógico*, in: J. MUGUERZA (ed.), *La concepción analítica de la filosofía*, Madrid: Ed. Alianza 1974, I 140; G.E. MOORE, *The Refutation of Idealism*, in: ID., *Defensa del sentido común y otros ensayos*, Madrid: Ed. Taurus 1972, pp. 57-86. Aquesta posició vista des de Hegel es poria caracteritzar com una defensa aferrissada de la “certesa sensible”.

Georg Wilhelm Friedrich Hegels
Encyklopädie

der
philosophischen Wissenschaften
im Grundrisse.

Erster Theil.
Die Logik.

Herausgegeben und nach Anweisung der vom Verfasser gehaltenen
Vorlesungen mit Erläuterungen und Zusätzen versehen

von

Dr. Leopold von Henning.

Zweite Auflage.

Der Königl. Würtembergischen, Großherzogl. Sächsischen, und der freien Stadt
Frankfurt Privilegium gegen den Nachdruck und Nachdrucks Verkauf.

Berlin, 1843.

Verlag von Duncker und Humblot.

Frontespicio de la *Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften* de Hegel.

L'exposició es fa en una barreja d'exposició i crítica, fent l'exposició del pensament de Hegel, explicant les raons que Hegel tenia per fer tals afirmacions mostrant alhora en què i perquè Hegel es veia limitat. Si per una part s'explica la coherència o àdhuc la plausibilitat de la visió hegeliana o almanco la part de raó que té, per altra part no s'estalvia en cap moment la crítica.

El conjunt del llibre ens el podríem representar com una sèrie de cercles concèntrics. El cercle més extern, disseyant el marc general històric de l'obra, estaria format pel primer i darrer capítol, en què es tracta de les aspiracions de l'època, a la qual intenta donar resposta la filosofia de Hegel i de l'actualitat de Hegel, respectivament. Després ve el capítol segon representant l'itinerari de Hegel, és a dir, les recerques i intents de Hegel per tal de donar resposta cabdal. Aquest itinerari desemboca en l'exposició sistemàtica succinta del sistema hegeliana, que Taylor ens dona en el capítol tercer, feta sobretot ex-

plicant el concepte d'esperit. Entremig hi ha tota l'exposició del sistema de Hegel, que està ordenada segons el que Taylor anomena les tres demostracions (exposicions demostratives) del sistema: la *Fenomenologia*, la *Lògica* i l'*Enciclopèdia*. La *Fenomenologia* ocupa la segona part, la *Lògica* la tercera, i l'*Enciclopèdia* (que no es parla de tal) és dividida en dues, la quarta part dedicada a Història i Política (que correspondria a l'esperit objectiu) i la cinquena a l'Esperit absolut.

El marc històric

El marc històric general d'interpretació de l'obra ens ve donat doblement: en primer lloc per l'exposició dels "objectius d'una nova època" (així es titula el capítol primer), en la qual es descriu les aspiracions de l'època a les quals la filosofia de Hegel intenta donar resposta, on es fa al·lusió a la situació político-històrica i a la problemàtica filosòfico-cultural en general; i en segon lloc pel darrer capítol —titulat "Hegel avui"— on Taylor tracta de l'actualitat de Hegel. Tant en un com en l'altre se'ns diu l'interès per Hegel; en el primer per la problemàtica que afronta en el seu moment; i en el segon per la problemàtica des de la qual ens es d'interès llegir-lo. Aquests dos capítols poden ser considerats com l'explicitació del punt de vista des del qual Taylor fa aquesta lectura de Hegel.

El capítol primer és una magistral exposició de "les aspiracions d'aquella generació de joves romàntics dels anys entorn de 1790" (9). Aquella època visquè de manera molt viva la revolució, se la seguia amb entusiasme, i era per a ells no sols una metàfora, com potser hagi esdevingut. El problema central entorn del qual es pot explicitar les aspiracions i les crisis de l'època és el de la subjectivitat humana i la seva relació amb el món (13). I aquest serà el tema central de Hegel, i de la manera amb què aquest problema ocupa encara la nostra consciència en depèn l'actualitat de Hegel.

L'anàlisi de l'època ofereix també un marc que afecta i determina el contingut a partir del qual és situada i compresa la filosofia de Hegel. Aquest marc es constituït per les quatre exigències de l'època (més envat les especificarem). Això significa que la problemàtica és articulada de manera antropològico-social, i que es planteja com a problema fonamental a partir del qual es pot articular tota la problemàtica de l'època —àdhuc l'anterior de la il·lustració i fins la moderna i l'actual—: la subjectivitat humana i la seva relació amb el món. En aquest sentit el marc o trasfons o horitzó és l'antropologia filosòfica moderna, la qual és expressada en la il·lustració, el romanticisme, Hegel, el marxisme i la fenomenologia (119).

L'exposició de la problemàtica comença amb la il·lustració, en la seva fase anglesa, tenint com a problema central l'epistemològic. El seu resultat és la ruptura amb la visió antropomòrfica del món, acabant amb la seva consideració com a orde significatiu i iniciant la tendència a l'objectivació, que comença per ser objectivació del cosmos, passant però a objectivar també la subjectivitat humana. Les tendències que resulten de la il·lustració seran per tant d'objectivació que se traduirà en atomisme, mecanicisme i utilitarisme, aplicats no sols a la naturalesa, sinó també a l'home, a la societat i a l'ètica.

Respecte d'aquestes tendències la il·lustració alemanya —més tardana— n'és ja una reacció i una superació (en el sentit que no n'és una simple regressió ignorant la seva aportació). Concretament dues són les direccions d'aquesta reacció. Una és el romanticisme, protagonitzat per Herder. Taylor el qualifica de "expressivisme" o "antropologia de l'expressió", en quant que aquesta és la seva categoria fonamental: la vida com expressió no d'una intenció o *telos* —com afirmaria l'Aristòtil—, sinó com expressió d'una mateixitat (*Selbst*), d'una força interior que impulsa per si mateixa i necessàriament a l'expressió i que en l'expressió es determina.

Aquest corrent expresivista presenta les quatre exigències de l'època: unitat, llibertat, comunitat amb els altres i amb la natura (47). L'altra reacció és propiament la il·lustració, protagonitzada per Kant, fonamental exigència de la qual és la llibertat i autonomia, la seva afirmació: la de la subjectivitat lliure. Si la primera reacció ho és primordialment contra l'atomisme, aquesta segona ho és contra el mecanicisme, el naturalisme objectivista, que tendeix a negar la subjectivitat i la llibertat i per tant també la moralitat.

Les dues reaccions tipificaran després al llarg del llibre les dues aspiracions que Hegel intenta assumir i reconciliar.

Amb aquests trets generals se'ns dóna una bona composició de lloc per comprendre la filosofia de Hegel. De totes maneres no és precisament Herder qui per a Hegel representaria la reacció contra l'atomisme, sinó ja Spinoza, el qual és "el començament essencial de tot filosofar. Quan un comença a filosofar, ha de ser primerament spinozista. L'ànima s'ha de banyar en aquest èter de la substància una, en la qual es va a fons tot el que hom té per vere"⁹. Spinoza és per a Hegel la primera formulació de la filosofia moderna. De Herder en canvi ni en parla en la seva història de la filosofia. Certament s'ha de dir que en l'exposició de Herder, Taylor aconsegueix l'objectiu de fer presents les aspiracions de l'època, i àdhuc potser sigui més fàcil de fer—ho a base de Herder que de Spinoza o de Hölderlin, malgrat que aquests fossin segurament els qui de fet influïren en Hegel, al mateix temps que per ell expressaren aquestes necessitats de l'època.

En el darrer capítol "Hegel avui" intenta Taylor fonamentalment respondre a aquesta doble pregunta: "perquè la tesi principal (l'ontologia) de Hegel ja no diu res, i perquè malgrat tot, la seva filosofia té tanta d'importància?" (706).

La resposta de Taylor és molt clara. L'ontologia de Hegel ja no diu res, perquè l'evolució de la civilització moderna no li ha donat la raó, avançant en una direcció de creixement industrial, tecnològic i racionalitzat. En aquest sentit la civilització és únicament hereva de la il·lustració (709). Amb això no és que Taylor vulgui negar totalment la permanència d'elements romàntics, expressivistes, en la civilització moderna; és present, però únicament en l'àmbit de la vida privada, mentre que la vida pública, la de les institucions socials en el seu sentit més ample, està dominada per la il·lustració, per un pensament orientat per l'utilitarisme, l'efectivitat, la instrumentalització (710).

Malgrat tot la filosofia de Hegel és relevant en la mesura en què els elements expresivistes continuen essent un element crític respecte de la tendència dominant, en la mesura en què la societat sigui opressora de lo natural i espontani, en la mesura en què es vulgui

9. HEGEL, *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie*, III 165 (Ed. Theorie-Werkausgabe, vol. 20, Ffm. 1971.).

superar l'escisió amb la natura i amb els altres. En aquesta perspectiva l'home és considerat com creador d'una harmonia, d'una unió amb ell mateix, amb la natura i amb el món social, i aquesta aspiració només pot ser acomplerta en la mesura en què lliurement la natura i la societat són transformades. Aquí —com en Hegel— la unió va lligada amb un concepte radical de llibertat. I aleshores la síntesi hegeliana és antropologitzada, que és el fenomen que passà en els primers posthegelians i sobretot en el més influent d'ells K. Marx (716.718). L'autor s'estén llargament en mostrar com en Marx hi conviuen elements de la il·lustració juntament amb altres típicament expressivistes. El que aquí ens interessa és remarcar com l'autor mostra que per la problemàtica en la qual Hegel continua essent relevant, per haver captat com ningú la complexitat de la realitat social i humana i la seva realització en llibertat, ho és al preu de perdre la seva ontologia.

L'itinerari de Hegel

Sota aquest rétol Taylor ens presenta la recerca del Hegel jove i les fites decisives en la formació del sistema o les seves aplicacions principals. Des del començament Hegel és interpretat des de les aspiracions de l'època, molt presents en ell, amb l'intent de reconciliar-les, malgrat la seva aparent oposició. A més de l'aspiració a la unió, comunitat, vida integrada, expressiva, global, (l'ideal de Grècia) per una part, i l'aspiració a la llibertat (la il·lustració) per altra, en Hegel emergeix un altre tema: el cristianisme (81).

Presentant-lo així és la manera de donar a entendre el perquè del sistema, ja que aquesta intenció de reconciliar els extrems és la que determinarà el sistema, la seva meta i contingut, i la mateixa necessitat que la filosofia hagi de ser sistema: reconciliar, posar en el seu lloc a cada una de les aspiracions i cada un dels temes i presentar-los en la seva relació i concatenació necessària, és a dir, exposant el desenvolupament del tot. Així l'autor ens mostra el perquè del sistema, d'on neix la voluntat sistemàtica, al mateix temps que ens introdueix en el contingut històric i d'experiència del sistema.

A més, se'ns presenta un Hegel sistematitzador i per això mateix crític de les aspiracions, temes i corrents de l'època. Hegel comparteix i assumeix corrents o tendències com la il·lustració i la revolució francesa per una part, i per altra el romanticisme i la recuperació de l'ideal de Grècia. No comparteix totalment i en exclusiva cap dels dos punts de vista, en quant ell en mostra la insuficiència tant de l'un com de l'altre, sinó que assumeix críticament sistematitzant els elements "vàlids" vinguin d'on vinguin.

Descrivint l'itinerari de Hegel se'ns assenyala la gènesi del concepte d'esperit, no fent-ne l'estudi terminològic-conceptual, presentant les diferents articulacions i plantejaments que fa del tema, primer amb el concepte d'amor, després amb el de vida, per arribar finalment al d'esperit, sinó que tracta de la gènesi del concepte d'esperit presentant el problema real, és a dir, les diferents articulacions dels extrems a reconciliar i la respectiva recerca de reconciliació. En aquest sentit és una presentació molt rica i amb referència continua al problema real que es tracta de resoldre.

Aquest itinerari consta de quatre etapes. La primera consisteix en veure la conciliabilitat de les dues aspiracions no per pura harmonia en quant que són moments necessa-

ris i contradictoris. La llibertat es realitza passant per la separació, la qual no sorgeix per tant per desgràcia, sinò com a desenvolupament necessari, inevitable i essencial. D'aquí en comença a sorgir una nova concepció de la història, no de pur progrès, sinò també tràgica i conflictiva (101-104). El nou pas consisteix a prendre consciència que la cercada unitat no podrà ser obra de l'enteniment, ni expressada per ell, perquè ha de ser unitat de tot i no sols de l'enteniment que subsumeix sota les seves categories. Però com que la unitat ha de ser racional, la raó pren un nou sentit, contraposant al de l'enteniment, sense ser un retrocès a la unitat indiferenciada anterior a l'enteniment racional de la il·lustració. Es tracta per tant de l'exigència d'una síntesi superior, que serà la de la filosofia (105-107). La nova etapa consistirà a no orientar-se per l'home, sinò per l'esperit, perquè orientar-se per l'home, tal com ho fa la il·lustració i Kant, és seguir principis formals, perquè únicament a base de formalització poden ser universals, objectius i necessaris. Per superar la formalitat kantiana de l'enteniment es requereix un context més ample: l'esperit còsmic (107-110). La quarta etapa serà aplicar aquest nou punt de vista a la història i concloure que la realització de l'home no és empresa per ell sol, sinò que aquest reconeix i comprèn l'acció ja conclosa, val a dir que el subjecte de la història és l'esperit (110-112).

El concepte d'esperit

A l'exposició de l'itinerari segueix l'exposició d'"una panoràmica de les idees que estan al centre del seu pensament" (9), "les línies fonamentals del sistema" (172), que naturalment tenen com eix el concepte d'esperit. Aquí és on l'autor sintetitza les línies de fons de la filosofia de Hegel i per tant és on presenta la pròpia interpretació. Per aixó és un capítol d'especial importància. Es tracta d'un capítol llarg, que podria formar ben bé



Hegel dando una lección en la universidad de Berlin: diseño del siglo XIX. Marbach, Schiller-Nationalmuseum.

una unitat independent i esser una bona introducció a la filosofia de Hegel explicant l'eix del sistema y ahora la terminologia (concepte, *an sich, für sich, anundfürsich, all-gemein*, infinit, etc, pp. 153–164).

El capítol s'obre exposant altra vegada (113–118)¹⁰ amb l'exposició de les quatre aspiracions o postulats de l'època. Així es fa manifest que els conceptes centrals i el sistema en general estan ben lligats amb la problemàtica a què la filosofia vol donar resposta. Aquí les aspiracions o postulats són presentats com a contradiccions o posicions que Hegel pretén reconciliar o superar, cosa que no pot significar fer com si no es donassin, o retornar a un estadi en que encara no sorgeixen, sinò elevar-les a un nivell en què conflueixen o en què els extrems es remetin mútuament i així superin la seva contradicció: aquest nivell és el de l'esperit, i la manera d'exposar aquest concepte és el coneixement dialèctic o especulatiu. La tasca consisteix per tant a mostrar que cada extrem de cada dicotomia no sols és l'oposat a l'altre, sinò que a la vegada aquest altre és el *seu* altre, de tal manera que es vegi que la mateixa oposició implica identitat, que entre oposició i identitat hi ha una connexió inseparable. La seva relació es circular. "Comprendre aquesta veritat de l'especulació significa conèixer com la subjectivitat lliure, supera la seva oposició a natura, societat, Déu i destí" (118).

El capítol es clou amb l'exposició del concepte *d'absolut* com a superació de les quatre aspiracions contradictòries (164–171), el qual és fa exposant de bell nou les aspiracions de l'època en la seva forma contradictòria, introduint una nova formulació. La primera aspiració és la unitat amb la natura, que se presenta però com oposició entre el subjecte coneixent, racional i la natura que no mostra necessitat racional ni forma expressiva. La seva superació consisteix a unir l'abisme epistemològic entre fenomen i cosa en si, entre subjecte i objecte. La mateixa aspiració d'unitat i l'oposició entre home i natura es presenta en el pla d'actuació, que es mediatitzada mitjançant el treball, que determina tant la natura (objecte) com l'home (subjecte) (114s, 165, 168s). La segona aspiració és la de comunitat, unió amb els altres, i l'oposició es dona entre individu i societat. Per a la pròpia afirmació i llibertat l'individu es veu obligat a diferenciar-se del clan, societat. Sorgeixen conflictes d'interessos. Però si per una part la llibertat és ser amo d'un mateix, per l'altre part la llibertat no s'aconsegueix en l'individu aïllat, sinò que s'ha de realitzar en societat. La llibertat individual mateixa exigeix integració en una vida més àmplia. La llibertat no pot ser úniament un sentiment estoic, sinò que exigeix realització objectiva, configuració político-jurídica. Configuració que a la vegada és la substància de la qual l'individu pot entendre fins la pròpia llibertat individual i la pot formar a fi que no sigui pur sentiment o arbitrariedad (115s, 119s)¹¹. La tercera aspiració és la d'unió de finit i infinit, superant tant el teisme que posa l'absolut en un pur més enllà, creant un dualisme oposat a la mateixa aspiració d'unitat i al principi de corporalització (del qual parlarem més envant) com explicació conceptual de tal unitat (148s), com també el panteisme o naturalisme, que significa pren-

10. Aquesta repetició —que encara no és la darrera— fa pensar si les parts havien estat pensades com a unitats independents. Aquesta repetició fa llarg el llibre, tot i que ajuda també a fer entenedora la materia, perquè en mostra la referència real, no quedant—se mai en pura formalització.

11. Com més envant explicarà Taylor, Hegel ve a representar la síntesi de Plató i Kant (491).

dre el món simplement com existència donada o com a fet, i nega la subjectivitat de Déu (144–146). La superació de Hegel consisteix a mostrar que la unitat no esborra la diferència, a mitjançar entre autonomia humana i participació en la corrent de vida infinita. Aquí és on sorgeixen els dos conceptes claus de *Aufheben i Versöhnung* (165–168). La quarta aspiració és la d'unitat amb un mateix, amb la natura interior; l'oposició es manifesta com a natura determinant, desigs i apetències, i com a destí. La superació es dóna mitjançant un procés d'autoelaboració, de fer-se esperit i d'integrar-se o identificar-se amb l'esperit que és l'essencial en mí, i és a la vegada la raó universal (115s, 170s) ¹².

El concepte d'esperit, per poder ser la reconciliació dels extrems, té com a base i pressupost el de *subjecte* i es formula segons aquest model fonamental (119). Hegel assumeix el plantejament expressivista segons el qual el subjecte i totes les seves funcions –siguin tan espirituals com es vulguin– necessàriament necessiten una forma concreta, relacionant-se així els diversos nivells, per exemple el de racionalitat i el de l'expressivitat. D'aquí Taylor dedueix el que ell anomena *principi de la corporalització*, amb què tantísim operará i aplicarà a tots els nivells: l'acció és corporalització de la intenció, l'expressió corporal de l'esperit, el cosmos de l'esperit, etc. Per una part l'esperit necessita la corporalització i la posa per ell mateix, per necessitat interna; la corporalització s'entén com a determinació de l'esperit (127s).

Així, a més d'explicar la relació de unió per mediació que hi ha entre els extrems, explica la *unitat de identitat i deferència*. El subjecte és la seva corporalització, en quant que ell és en la mesura en què es corporalitza..

Però a la vegada s'oposa a (no s'identifica amb) la seva corporalització en la mesura que és el seu altre, la seva exteriorització, que passa a ser un moment de la totalitat. D'aquí la doble relació: amb mí i amb el meu altre. Aquesta relació entre identitat i deferència pot ser considerada com a simultània i alhora com a temporal; en aquesta segona manera s'aplica al desenvolupament necessari que va des de la identitat natural necessària passant per la separació fins a la unitat mediada (122–127).

Taylor fa notar molt bé com inclús en aquesta manera d'explicar la reconciliació hi intervenen elements expressivistes: el ser vivent com a totalitat, la raó no com un element més sinó com a nova articulació de la totalitat o nova totalitat, relació jeràrquica (continuitat) en tots els nivells del ser que culminen en la subjectivitat conscient, i intervenen també elements kantians: la consciència que nega la vida o la llibertat que nega la natura i la racionalitat que s'ha d'elaborar, l'home es realitza en l'espècie i en la història (122-125).

A partir de la concepció expressivista de subjecte Taylor explica el concepte d'*esperit* de Hegel. El subjecte expressa la vida, es corporalitza, exterioritza la força o forma. I per altra part l'expressió o corporalització és la realització del subjecte, determina el subjecte, ja que l'expressió exigeix un medi i es fa d'acord amb un medi (la societat,

12. Donada la diversitat de formulacions, mantenint sempre el nombre de quatre, aquesta formulació –sobretot pel que fa a la quarta– és una síntesi pròpia, no de Taylor.

un llenguatge, etc.). L'expressió és així alhora la condició de possibilitat del subjecte (128, 30–32). Aquesta relació és la que s'estableix entre l'esperit i el cosmos, i d'aquí la formació del concepte problemàtic d'"esperit còsmic" que fa Taylor.

Els subjectes finits troben ja fet el medi per expressar-se, malgrat que no es pugui negar una certa acció seva sobre ell; en canvi l'esperit infinit es defineix per la coincidència dels dos aspectes. Ell és el qui es posa les condicions de la seva existència, en les quals s'exterioritza. Per això mateix es mostren per excel·lència les determinacions de l'esperit: raó, llibertat, autoconsciència. En la corporalització s'expressa a si mateix, es expressió lliure pròpia. La llibertat és condició de l'autoexpressió, que sense ella seria en tot cas expressió d'un *telos* extern. Però per a ser autoexpressió es requereix també igualment autoconeixement, val a dir autoconeixement racional, de tal manera que l'autoconeixement es pot definir com la substància del subjecte. La racionalitat es posa de manifest sobretot en la capacitat d'expressar-se clarament en el medi del pensament conceptual (128). Així queden també inclosos els elements kantians en la noció d'esperit.

Aquest moviment d'exteriorització i de retorn d'autoconsciència implica la necessitat de l'existència d'esperits finits, a fi que en ells l'esperit es pugi corporalitzar, prendre cos, i, a la vegada, es pugi separar, diferenciarse'n, considerar-los certament com la seva objectivació, però també com objectes, enfront dels quals ell afirma la seva diferència, diferència però afirmada i reconeguda mitjançant la posició (*Setzung*) d'ells per l'esperit, és a dir que a través d'ells l'esperit retorna a si mateix en els objectes, fent així la reditio pròpia del subjecte. Així és que els esperits finits són els mediadors de l'esperit (129–131).

Aquesta concepció del subjecte presenta problemes sobre la llibertat, sobretot si aquesta es entesa existencialísticament com a opció. Per a Hegel llibertat no s'oposa a necessitat, sinó més bé la llibertat és únicament la que se desprèn de la necessitat, de la necessària estructura de les coses. Es més, l'únic punt de partida necessari —o si es vol, l'única meta necessària— és la subjectivitat lliure, tota la resta és conseqüència necessària, adhuc l'existència de la casualitat (136).

El tema de la *necessitat racional* o conceptual no es podrà passar per alt, ja que defineix el tarannà d'aquesta filosofia. Taylor tracta primer de delimitar aquest concepte d'una comprensió lògica, a fi d'anar introduint a una comprensió ontològica. Aquí és un dels moments en què clarament mostra l'ambient en què escriu, fent una exposició acurada d'aquest concepte tenint en compte les objeccions corrents, que fonamentalment són dues: 1. considerar—la una pura conclusió lògica, i 2. considerar—la un cercle vicios.

1. Per respondre a la primera mostra com aquesta necessitat no és refereix a una deducció conceptual operant amb les paraules, com per exemple solter = no casat, sinó que més que referir-se a significacions conceptuals, expressa també l'estructura de les coses. En el fons es tracta de la unió dels dos aspectes: el món és construït segons una necessitat conceptual i per tant només pot ser captat en enunciat segons necessitat conceptual. I per això l'estructura de les coses pot ser derivada del concepte (139).

2. L'apariència de cercle vicios ve donada perquè en l'argumentació no hi ha punt de partida fix (per això és que Hegel mateix empra la figura de cercle per explicar el seu

pensament), és a dir que tant es pot partir de les coses finites, i, a partir d'elles, de la seva contradicció i per tant impossibilitat d'existir autònomament, concloure l'esperit, al mostrar—se les coses en si mateixes com emanació de l'esperit. Com també podem partir de l'esperit que es posa a si mateix, es a dir un esperit còsmic que determina les condicions de la pròpia existència i per tant ha de posar l'estructura de les coses finites. Malgrat que es parli de cercle, segons Taylor, no és viciós, perquè el que defineix el cercle com viciós és que en les premisses aparequin ja conclusions que encara no s'han concloses, demostrades. Aquí en canvi no es tracta de cercle en aquest sentit, sinó de dues cadenes d'argumentació, que se proveeixen mútuament amb un punt de partida. En un cas es tracta del moviment ascendent, en l'altre descendent (141—143).

La triple demostració del sistema

En el capítol tercer Taylor ha mostrat la panoràmica i l'armadura, una visió general del sistema assenyalant les línies generals, subrallant molt fortament —la qual cosa és certament un dels mèrits de l'obra de Taylor— la resposata de Hegel a les aspiracions de l'època, contribuint així a l'accentuació de la idea de reconciliació i la de sistema orientat a tal ideal (171s).

La presentació de les línies generals ha hagut de consistir necessàriament a enunciar—les, a fer una exposició de conceptes, però la tasca del sistema consisteix a demostrar, a presentar—les en la seva necessària connexió. L'obra de Hegel en el seu conjunt, segons Taylor, pot ser considerada com un triple intent de presentar el sistema:

1. Partint d'una jerarquia del ser presentar la vinculació sistemàtica de tots els seus nivells. Aquesta presentació del sistema comprèn la filosofia anomenada real: la filosofia de la naturalesa, de l'esperit, amb totes les ampliacions de les seves parts: filosofia del dret, de la història, de l'art, de la religió, de la història de la filosofia. Aquesta demostració correspon fonamentalment a l'*Enciclopèdia*, ampliada amb la *Filosofia del Dret* i els cursos de Berlín sobre les esmentades matèries.

2. Segons l'ordre ideal o lògic. Si l'ordre real, el conjunt del ser, és manifestació de la connexió de necessitat racional, aleshores això ha de tenir la seva expressió en la idea. Aleshores una altra presentació i demostració del sistema pot consistir en l'exposició de les categories amb les quals captam el món, i així també elles, partint de la més pobre i buida: el ser, seguint la seva pròpia contradicció ens conduirà necessàriament a les esferes superiors. Aquesta demostració és la *Lògica*.

3. Segons l'ordre de la consciència. Partint de la forma més simple i natural de consciència, mostrant les seves contradiccions s'arriba a la visió del sistema: el saber absolut. Aquesta argumentació és la més propícia per ajudar a superar la consciència ingènua i formar la consciència filosòfica. Es per tant la que se presta a ser la introducció al sistema. Es tracta de la *Fenomenologia de l'esperit*, segons Taylor, l'obra més grandiosa i suggerent de Hegel.

El desenvolupament d'aquestes tres demostracions del sistema omple tota la resta de l'obra. L'ordre de presentació és l'invers, que és el cronològic en la vida de Hegel: primer la *Fenomenologia*, després la *Lògica* i finalment la filosofia real.

La Fenomenologia

La Fenomenologia és entesa i presentada per Taylor com aquella presentació introductòria del sistema. Es introducció al sistema exposant el sistema mateix i fent-ne una demostració. El caràcter introductori ve donat sobretot pel fet de prendre com a punt de partida la situació inicial de consciència natural i de dur-nos passa a passa, mostrant la seva contradicció i superació, a través de les teories (o dialèctica) del saber i de la mateixitat, cap a la consciència, autoconsciència i raó, unint la dialèctica de les teories del saber amb una dialèctica de les formes històriques de consciència. El mètode és per tant descriptiu, consistint a seguir el moviment de l'objecte d'estudi. Es equivalent del que s'anomena "crítica immanent".

El problema fonamental, que es plantetja, es el del moviment dialèctic i el seu valor argumentatiu i en general la seva rigorositat. Taylor distingeix dues formes de dialèctica en Hegel. L'ontològica, que partint de la noció o de la intenció de la cosa mateixa, mostra els elements contradictoris en ella, la seva inadequació amb la realitat i fa així sorgir una nova noció o concepte. La històrica en canvi parteix de la realització de la intenció o norma o concepte de la cosa i arriba no a una nova definició, sinó a la destrucció de la realitat en qüestió i la seva substitució per una altra més adequada, es a dir, arribant al seu compliment, la cosa arriba no sols a la consumació, sinó també a la consumpció. La primera presenta, per a Taylor, una argumentació estricta, empalmant per altra part amb el sentit més tradicional, concretament platònic, del terme. La segona és interpretativa, i como tal dependent de la primera, que és la que subministra els conceptes.

D'aquests termes en tracta Taylor ja a la introducció a la *Fenomenologia* (182-187) explicant la manera de procedir d'aquesta obra, i en torna a considerar al final tractant del seu valor argumentatiu. La conclusió —per a la qual s'ha fet la distinció— és que la Fenomenologia no ens refereix més que una interpretació de l'experiència i de la història, és una dialèctica històrica, que ens pot convèncer per la plausibilitat de les seves interpretacions, per la seva probabilitat, però no per ser una demostració estricta. Per a una tal ens hem de dirigir a la *Lògica*.

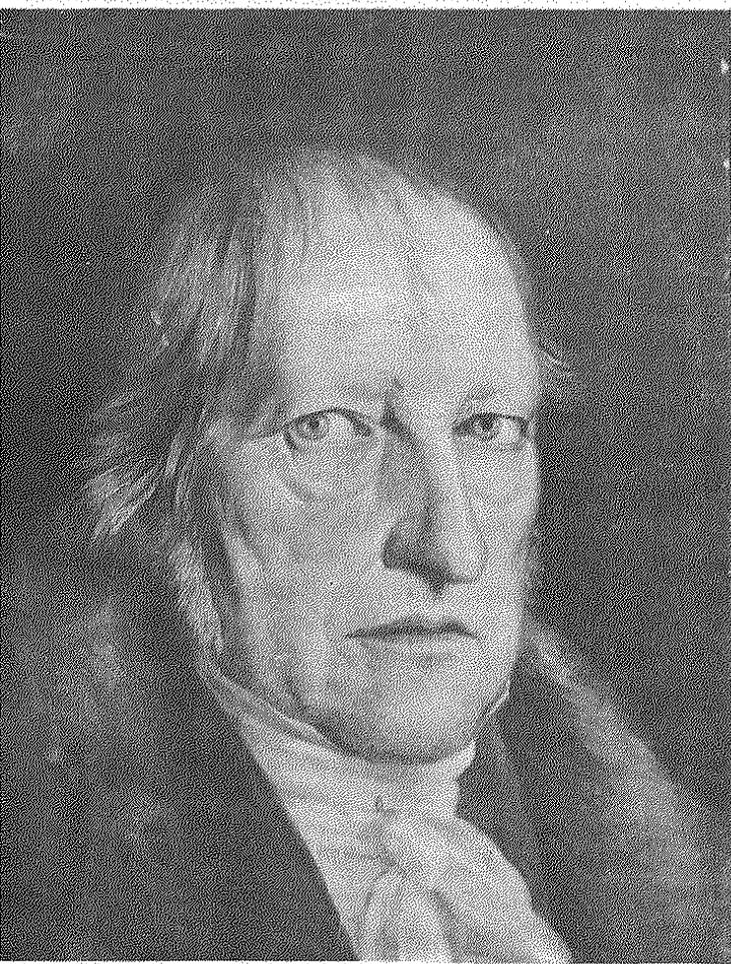
Aquesta distinció pot gaudir a primera vista de gran plausibilitat. Se cerca diferenciar les argumentacions hegelianes a fi de distinguir rigurositat i valor argumentatiu. El dubte és si es tracta de dues dialèctiques o de dues aplicacions de la dialèctica, que per ser autènticament hegeliana s'ha d'exercir segons l'objecte o contingut, ja que no es pot separar forma de contingut. Certament la distinció —com nota Taylor (290)— no és hegeliana. I jo afegiria que ni ho pot ser. Per a Hegel l'ontologia és història i la història és ontologia¹³. De fet a la història —aquest és el punt decisiu per a la distinció— se li atribueix una intenció (s'en té una noció), que és ontològica i històrica alhora. Es històrica en quant la història mateixa ens ha mostrat la seva intenció (no hem d'oblidar que la filosofia aixeca el seu vol al capvespre) i a través d'ella s'ha realitzat: i és ontològica perquè aquest desenvolupament és el de la cosa mateixa. També aquí s'ha d'aplicar el cercle; no es pot posar un *prius* estàtic i absolut. Crec que així s'enten l'aparent

13.Cf. J. RITTER, *Hegel und die französische Revolution*, Ffm 1972, sobretot pp.13-17; M. THEUNISSEN, *Hegels Lehre vom absoluten Geist als theologisch-politischer Traktat*, Berlin 1970.

contradicció en la filosofia de la història (290s) que per una part la filosofia aborda la història amb l'únic pensament que en ella hi ha raó i que per altra part aixó mateix és resultat de la història i de la consideració d'ella com un tot.

La Lògica

La Lògica hegeliana es afrontada com l'argumentació estricta del sistema, ja que ella és per excel·lència la presentació conceptual del sistema (279). La lògica es l'expressió de la dialèctica hegeliana estricta (ontològica). Aquesta lògica no té per objecte el pur moviment del pensament o del concepte que s'aplica a la realitat i en relacions contradictòries amb la realitat, sinó també presentació del moviment de la realitat mateixa, de tal manera que en ella mateixa es fa manifesta la inadequació, la contradicció (303). Així que la lògica ha de ser entesa també com ontologia, continuació i superació de la lògica transcendental kantiana, superant el seu dualisme entre fenòmen y noumen. La Lògica presente consegüentment la cadena de conceptes lligats mutuament de manera necessària, els quals donen l'estructura conceptual de la realitat. Així és que la lògica



desenvolupa la fórmula fonamental de la necessitat racional, és a dir la idea, que es corporalitza i conseqüentment es manifesta en l'univers.

Essent aquesta la pretensió de Hegel, la lògica és la pedra de toc, la prova decisiva. Seguint la imatge dels cercles concèntrics com a descripció de la present obra de Taylor, la lògica formaria el nucli central, sobre el qual descansen tots els cercles, i des d'on es justifica i es fonamenta tot l'edifici.

En tota aquesta argumentació estricta, que és la lògica, hi ha un moment clau on es decideix tota la cadena: és el pas de l'"esser-hi" (*Dasein*) a la infinitut (303), amb què conclou el primer moviment de la lògica i que de fet sempre ha estat considerat com una de les peces claus més importants del sistema.

El pas ve donat pel continu desaparèix de les coses finites, que remeten no sols a altres que les han engendrades o que elles han engendrat i les substitueixen, sinó que en darrer terme remeten a un tot que és el manteniment de totes les coses finites, és a dir, remeten a l'infinit. L'infinit no és l'oposat al finit, ja que aleshores estaria marcat pel finit, del qual en seria purament la negació, movent-se en el seu mateix nivell. No és tampoc el pur progrés en línia recta, contínua, com a creixement acumulatiu, o com a permanència. Sinó que l'infinit uneix el finit i l'infinit. "El concepte hegelí d'infinit consisteix per tant en una vida infinita, que és corporalitzada en un cercle de sers finits, que li són inadequats i per tant han de desaparèixer, però en un ordre necessari són substituïts per altres, en la qual cosa no es tracta d'un progrés infinit, sinó d'un cercle tancat" (316).

El finit exigeix el concepte d'infinit, que el complementa. L'infinit de Hegel no és però només aixó, sinó el concepte d'un tot que mostra la seva articulació i el procés intern a base d'una necessitat (318). L'infinit comprèn tot el sistema complet de formes d'existència canviants i es desplega com a sistema total de coses finites i canviants amb necessitat conceptual (319).

Insiuem ja aquí una qüestió que tractarem més envant, que si per una part Taylor aconseguix d'explicar molt bé la unitat d'esperit i univers, ho fa al preu d'aproximar-se molt al concepte de substància spinozià, i no fent valer tant el de subjecte.

El pas del *Dasein* a l'infinit ve necessitat per la contradicció interna del *Dasein* mateix. Així que en la dialèctica del *Dasein* (452) s'hi juga tota la lògica i en el fons tot el sistema. I aquesta dialèctica és qualificada de no conscient, perquè "és fals afirmar que cada cosa conté ja la pròpia negació" (311). I en la relació amb les altres, les coses no es neguen mútuament, sinó que es mantenen (311-313).

Així que tampoc aquí Hegel ens subministra l'argument decisiu, estricte, sinó una interpretació de les coses (312s), perquè Hegel no justifica el seu raonament, tal com Taylor ha declarat al principi (304). Què vindria a demostrar la lògica? "De la lògica es despren la representació hegeliana, segons la qual l'estructura total de les coses (incloses les casuals) necessàriament parteix del punt de partida que la raó (o l'esperit o el concepte) deu ser" (450). Si per una part Taylor concedeix aquest resultat com a realment donat per la lògica, el que no s'aconsegueix en ella és l'estrिंगència o rigorositat de la prova o argumentació.

Si l'argumentació no és estrictament justificada, la pregunta és: ha fracassat la lògica? Taylor no s'atreveix a respondre afirmativament aquesta pregunta, feta així en general (cf. 304, 454). Ara aixó sí, l'ontologia hegeliana "té sols la força d'una interpretació

més o manco il·luminadora de l'existència de la finitud, dels nivells de ser, de l'existència de la vida i dels sers vivents dotats de consciència, de la història, de l'home com a "presentiments i vestigis" de la vida d'un objecte absolut, que està desplegat en el món" (454). El final de la lògica és per tant semblant al de la *Fenomenologia*, com havia anunciat Taylor al principi (304), en ocasió de l'argument decisiu (313) i al final quan en fa valoració (452–456); la raó d'aquest fracàs en aconseguir l'argumentació estricta està en el fet que Hegel no aconsegueix la reconciliació dels extrems, sinó que acaba en un dilema: o bé panteisme, expressivisme, o bé teisme, raó (456).

L Enciclopèdia

Ja hem notat que Taylor no dedica una part expressament a l'*Enciclopèdia*, sinó dues parts a dos conjunts de temes. Malgrat en un principi hagi parlat de tres demostracions del sistema, a l'hora de presentar-les són dues. L'*Enciclopèdia* —o la filosofia real— no és considerada com una unitat i per tant tampoc com a demostració. Els seus temes han estat exposats de manera separada. La lògica de l'*Enciclopèdia* ha estat tinguda en compte en l'exposició de la lògica. A la filosofia de la naturalesa li ha dedicat un capítol a part, al final de la lògica, situat inclús en la part dedicada a la lògica. De l'esperit subjectiu com tal no se'n parla, a no ser de les coincidències entre el seu capítol de fenomenologia i la *Fenomenologia*, i les al·lusions al *Volkgeist* que es fan a "Història i Política". L'esperit objectiu i absolut en canvi són llargament tractats, prenent en consideració també els cursos de Berlín sobre aquests temes, i la filosofia del dret. En general es pot dir que surten tots els temes. En canvi el que es nota és que aquí no es fa qüestió de la sistematització, de la ubicació en el sistema de cada un dels temes, ni la seva concatenació necessària conceptual. I això és un element necessari per entendre el sistema i concretament la mateixa noció d'esperit, ja que explicar l'estructuració del sistema és la manera d'exposar el concepte i el desenvolupament de l'esperit.

En aquests temes, en canvi, es fa qüestió, i amplíssima, de la historicitat, és a dir, són tractats amb molt sentit històric, en perspectiva històrica i en referència a l'actualitat. Això es fa palès ja en el record —repetit— de les aspiracions de l'època i que la filosofia de Hegel intenta reconciliar o solucionar el dilema, sota el qual se presenten (477). Es nota un esforç considerable a situar les afirmacions hegelianes, alliberant-les dels tòpics: Hegel com a filòsof de l'estat prussià, reaccionari, etc., mostrant molt bé la base emprada per a tals afirmacions, quin és el sentit propi de les afirmacions hegelianes i mostrant inclús quina és la part de veritat que tenen adhuc en l'actualitat, tot i que s'afirmi que l'evolució social ha progressat precisament en un sentit invers al de Hegel, però també precisament per això Hegel pertany encara avui a l'oposició, en quant presta punts de vista crítics que de fet encara afecten a la nostra situació i insatisfacció en ella.

En aquest sentit és interessant destacar la crítica de Hegel a la *llibertat absoluta*, un dels punts claus per la crítica a ell. Hegel és troba en oposició a tendències que a la pràctica han esdevingut predominants: naturalisme, lliberalisme, utilitarisme. Però Hegel ens ofereix elements per anar més enllà que aquestes tendències, en quant ell intenta

superar el seu formalisme i buidor, la seva uniformitat i abstracció, que per aixó han estat factors o expressions de fússió d'identitat. La solúció hegeliana pot parèixer, per una part com a premoderna, en quant significa una rehabilitació de l'ordre còsmic, a fi de donar referències absolutes, de contingut. Però a la vegada no hi ha res prescrit a la raó, es tracta per tant d'un ordre que no está més enllà de l'home, que simplement s'hagi d'acceptar (488- 490, 528--545). En el problema de la llibertat i moralitat intenta també unir tant l'eticitat platònica (adaptació als costums de la polis) com la moralitat kantiana (491-495).

El concepte de societat hegeliana supera les tendències atomistes de la teoria del contracte i la utilitarista, en quant si per una part exigeix una vida global com a marc de inserció de l'individu i aquest marc —comunitat— no és producte arbitrari i casual dels individus, sinó corporalització de l'esperit, per altra part ofereix una visió inclús més realista (àdhuc es podria qualificar de materialista) de la societat com a sistema de necessitats que lliguen necessàriament els individus (495s).

Situant l'estat abans de l'esperit absolut es fa veure molt bé la limitació de l'estat aclarint així el tòpic de la divinització hegeliana de l'estat. En quant a l'esperit absolut es fa notar simplement que l'art, la religió i la filosofia en són les manifestacions, exposant aquests temes sobretot de manera evolutivo—històrica, tal com Hegel desenvolupà en els cursos de Berlín.

Al respecte s'ha de dir que la història es presa en consideració de manera repetida: ja ho va ser en l'exposició de la *Fenomenologia*, en el capítol sobre la Història (515s), i en cada uns dels temes: dret—política, art, religió, filosofia. Per altra part potser s'hagi de reconèixer en aixó el mèrit de suministrar molt de material històric que ajuda a exemplificar el llenguatge abstracte de Hegel.

L "esperit còsmic"

El concepte d'esperit còsmic em pareix clau per entendre i valorar la interpretació que Taylor fa de Hegel. Aquest concepte (*cosmic spirit*) és original de Taylor, ja que no és el *Weltgeist* hegeliana, sinó simplement l'esperit. Efectivament repetides vegades s'equipara "esperit" amb "esperit còsmic" (119, 122, 127, etc.) donant a entendre que "esperit còsmic" no és més que una explicació d'"esperit" i per tant deu correspondre en la interpretació de Taylor a l'esperit absolut del sistema de Hegel.

Taylor introdueix aquest concepte per explicar que el concepte hegeliana d'esperit no és ni el Déu transcendent del teisme, ni tampoc purament l'esperit de l'home, del qual però l'home és mediador (107), sinó que constitueix un context ample, de naturalesa còsmica.

La primera ambigüetat consisteix a qualificar—lo de "còsmic", com si respongués a un ordre natural, quan per a Hegel la naturalesa és més bé l'absència d'esperit. No es deu tractar de cosmos o natura, sinó en tot cas de la totalitat de la realitat en quant una i tota.

Taylor arriba a aquest concepte des del corrent expressivista, operant amb el concepte d'expressió de Herder, que Taylor ferà seu com el principi de necessària corporalització

(122), segons el qual l'esperit ha d'aparèixer en forma corporal, i, a la inversa, l'univers és la seva corporalització. Amb l'expressivisme Taylor es crea un instrument molt manejable, molt aclaridor, però a la vegada simplista. Així Taylor aconsegueix explicar dues coses: 1. la no independència de l'esperit respecte de la realitat en la seva globalitat (i per tant també natural i material), superant així el dualisme; 2. per altra part —que és el mateix vist des de l'altre punt de vista— que la realitat total (també la natural i material) és la corporalització de l'esperit; i l'esperit no és més que la totalitat de la realitat en quant lliure i autoconscient.

Es una manera imaginativa, exemplificadora, d'introduir el concepte d'esperit, expressant molt bé que l'esperit és la totalitat i no un element més de la realitat al costat de la resta, de la matèria, per exemple. El que aquí no s'expressa és que aquest esperit sigui l'absolut i com absolut sigui subjecte. Aquí l'absolutesa s'afirma més bé com a substància, però no tant com a subjecte, es a dir que existeix també negant—se (i per tant negant també aquesta corporalització), negant—se la seva exterioritat, i per altra part negant—se fa existir l'exterioritat, no únicament en quant nega la seva expressió com inadeguada, sinó en quant que ell mateix es dirimeix, es divideix, i en ell mateix té l'alteritat i l'exterioritat. Hi manca totalment la consideració del moviment que el constitueix com a subjecte. La qual cosa li permetria una major afirmació de la finitud, en qué ella és en si mateixa —no com expressió d'un altre— el moviment autogenerador de l'esperit absolut (cf. 127—137) ¹⁴.

La insuficiència del concepte d'esperit còsmic es fa palesa quan Taylor vol explicar el concepte d'esperit que es posa a si mateix (*Selfpositing Spirit*), que ho fa simplement descartant els "ismes" que no corresponen a Hegel (teisme, naturalisme, panteisme, panteisme o emanacionisme). Aquí es tracta sempre que l'esperit no té altre que ell més que en el món o cosmos, com si no tingués també en ell mateix diferència i alteritat, i per tant exteriorització. L'esperit és per a Hegel essencialment dividir—se, comunicar—se, i això no únicament respecte del i amb el cosmos, sinó originàriament en ell mateix. Si tingués això en compte o no li fallàs en el concepte d'esperit còsmic, no afirmaria que el concepte de Déu segons Hegel té molt del barò Münchhausen, que tirant dels propis cabells es vol treure del fang (145). Això mateix denota que Taylor no ha captat en la seva arrel la superació del dualisme, ja que aquí ens trobam amb un esperit que és en si mateix, reposant com a punt fix, i per altra part el món com a la seva corporalització.

La unitat d'identitat i diferència es planteja entre l'esperit i el cosmos (148s), però mai en l'esperit mateix, i això que pren —molt encertadament— la dialèctica d'identitat i oposició com eix de l'exposició del concepte d'esperit. El subjecte es constitueix no per dialèctica interna i externa com dos aspectes del mateix moviment, sinó únicament per dialèctica interna, la de la seva corporalització còsmica, que naturalment per

14. Cf. D. HENRICH, *Formen der Negation in Hegels Logik*, in: *Hegel—Jahrbuch 1974*, Hsrg.v.W.R. Beyer, Köln 1975, 245—256; ID., *Hegels Grundoperation. Eine Einleitung in die "Wissenschaft der Logik"*, in: *Der Idealismus und seine Gegenwart*. Festschrift f.W. Marx, Hamburg 1976, 208—230; ID., *Alteridad y absolutez del espíritu*, in: *Resurgimiento 1* (1980) 61—75; ID., *Hegels Logik der Reflexion*, in: *Die Wissenschaft der Logik und die Logik der Reflexion*, Hegel—Studien, Beiheft 18, Bonn 1978, 203—324.

a Taylor ha d'incloure també la història humana, de manera un tant paradoxal, ja que la història és per a Hegel més la negació o superació de la natura, encara que no a la manera de Kant. En el fons l'esperit —segons Taylor— es constitueix per ser el que ho fonamenta tot (148) (malgrat també sigui això); la qual cosa fa pensar que el concepte de subjecte té molt de substància, i de fet l'equipara a la substància spinoziana (127). L'esperit no és tant el que es posa a si mateix, com aquell que posa les seves condicions d'existència (149).

Certament Taylor afirma que “també el subjecte absolut recorre un cicle, un drama” (147), però de fet el drama el sofreixen els sers finits en la seva mortalitat, donant lloc al canvi i fluïdesa i vitalitat del tot. Tractant de la identitat de la identitat i no identitat (147–155) Taylor intenta explicar la divisió en l'esperit mateix, és el tema i l'anuncia, però, deixant al marge tot el trasfons ontològic i teològic hegelian, l'esperit no pot tenir més procés que l'extern, el del conjunt còsmic. El mateix s'ha de dir de l'explicació del concepte d'infinit, que es fa en to més bé spinozista, la infinitud ve a correspondre a una *omnítudo realitatis*, a la suma total dels sers finits vista en la seva unitat i cercle fluid de vida i automanteniment (318s).

Una interpretació

A la primera línia del pròleg Taylor ens anuncia que aquesta obra “és un altre intent d'interpretar Hegel” (9). A mesura que llegim l'exposició veim que efectivament ho és, tot i que tengui una aparència de clàssica *Gesamtdarstellung*, i de fet també ho és. Es tracta però d'una interpretació, no sols perquè tota exposició general per objectiva que vulgui ser, és inevitablement alhora una interpretació, sinó sobretot perquè ja es parteix de la inviabilitat de l'ontologia hegeliana (cf. el capítol sobre Hegel avui), i per tant ja no interessa massa penetrar—hi, sinó que se l'afronta com interpretació de l'existència finita, de l'experiència i de la història humana, interpretació d'una amplitud, densitat i profunditat tals que la fan d'interès, malgrat que l'argumentació no sigui conclusiva. Donat el valor que la lògica té en el sistema hegelian i que Taylor reconeix, se pot aplicar la conclusió final de la lògica respecte al seu valor argumentatiu a tota la filosofia hegeliana: Hegel no justifica el seu raonament, la seva ontologia queda com a tal invalidada. Però això no significa que el conjunt argumentatiu fracasi, al contrari, l'obra és una xerxa d'arguments pesats, que mostra les debilitats d'altres posicions filosòfiques (304, 454, 312s).

En aquesta postura se mostra Taylor fill de la filosofia analítica, per a la qual, com afirmava ja B. Russell, la filosofia de Hegel és falsa, però d'interès¹⁵. En aquesta posició no s'ha avançat gaire. Per altra part aquesta valoració no està en contradicció de la noció de veritat de Hegel, i per tant l'únic que se li pot censurar és que no sigui hegeliana suficientment i deixi de considerar que “el vere i el fals pertany als pensaments determinats, que valen com a essències pròpies immòbils, situada cada una al seu costat, sense tenir res en comú amb l'altra, fixa i aïllada” i compregui que “en canvi s'ha d'afir-

15. B. RUSSELL, *Historia de la filosofía occidental*, in: *Obras Completas*, Madrid 1973, I 627.

mar que la veritat no és una moneda acunyada, que es pot donar feta. No hi ha el fals, com tampoc hi ha el mal”¹⁶. El que cal és entrar—hi, entrar en el seu moviment i des de dintre realitzar el moviment que pot ser superior al descrit per Hegel mateix, i això inclús no contra Hegel, sinò amb ell mateix.

També es pot considerar que Taylor es troba influït per la filosofia britànica pel fet de no fer una exposició formal i formalitzada del sistema de Hegel, ja que segurament la desconexió amb la situació històrica i dels temes històrico—socials havia estat un dels factors de la (in—)comprensió de Hegel per part de la filosofia analítica. El gran mèrit de l'exposició de Taylor és la referència històrica, l'exposició de l'experiència a què fa referència la formalització, de tal manera que fa veure el perquè de la importància de Hegel¹⁷. Per altra part presenta una resposta seriosa al tòpic popperià sobre Hegel com el fildsof del totalitarisme tant d'observància nacional—fascista com comunista¹⁸. En aquest sentit és una gran exposició del sistema de Hegel, actualitzada i des de l'actualitat, mostrant la carga d'experiència que batega en el sistema. Seguint l'afirmació de Th. W. Adorno, del que es pot lamentar no és que cerqui l'experiència que ha estat formalitzada en el sistema, sinò que no ho hagi fet dins al final: “Si no es vol conservar amb el cor dividit el que s'alaba com el seu sentit de la realitat (interpretació, segons Taylor) i aigualir, en canvi, la seva filosofia (ontologia, segons Taylor), no es té cap altre opció que referir inclús els seus moments que avui ens resulten estranys a les experiències que aquesta inclou, per molt tancades que estiguin i encara que la seva veritat estigui oculta”¹⁹.

Finalment vull destacar el domini de la matèria exposada que demostra l'autor. L'estil és àgil, el comentari fluid, usant un llenguatge propi, renunciant a cites pesades tant de Hegel com de la bibliografia secundària, pràcticament no se cita a ningú, és únicament l'autor que amb sobirania parla, exposa i critica. Hi ha un gran esforç per fer entenedor Hegel. Quina diferència amb les minucioses i pesades exposicions tedesques! Dóna la impressió inclús de ser un llenguatge parlat, que no tem repetir, i que es permet noves formulacions lliures del mateix tema.

16. HEGEL, *Phänomenologie des Geistes*, Hamburg 1952, 33.

17. En aquest sentit em pareix modèlica d'aquesta ignorància l'exposició que Russell fa de la filosofia de Hegel, sobretot la manera com (mal—)enten la dialèctica com si fos una lògica formal, fent—ne una exposició que s'arramba al to burlesc o irònic.

18. En aquest sentit és clàssic C. POPPER, *The Open Society*, New York 1945, vers. alemanya: *Die offene Gesellschaft*, vol. 1: *Der Zauber Platons*, vol. 2: *Falsche Propheten*, Bern 1970.

19. Th. W. Adorno, *Drei Studien zu Hegel*, Ffm 1970, 71.



ERICH FROMM

Y SU REINTERPRETACIÓN DEL HUMANISMO

Diego Sabiote

Erich Fromm, fiel a su trayectoria crítica y abierta, profundiza en las instancias y personajes culturales más relevantes del legado histórico, inducido por la necesidad de encontrar respuestas a la situación atrofiada que corroe todas las esferas de nuestra civilización. Para llevar a feliz término su trabajo crítico ha tenido que sobreponerse a una serie de posiciones ¹ que descargan sobre el pasado, con más o menos ligereza, la culpabilidad de los desórdenes actuales. La actitud de Fromm hacia el pasado no es de bendición ni de condena. El presente está apoyado sobre un pasado de miseria, pero también el pasado contiene, en su seno, logros a los que no puede renunciar ninguna cultura con perspectivas abiertas de futuro.

El tema del humanismo no es exclusiva de las sociedades contemporáneas. La preocupación por orientar al hombre hacia nuevas cotas de humanidad estuvo presente, de un modo más o menos velado, en las grandes culturas. Estas contienen grandes rasgos humanísticos, si bien envueltos, en la mayoría de los casos, en un ropaje simbólico, propio de la expresión comunicativa del pasado. Por ello, es obligado hacer un nuevo esfuerzo interpretativo que recupere las tentativas (en unos casos abortadas prematuramente por la mediocridad de los condicionamientos históricos, en otros asfixiadas por los intereses de poder) de marcado acento humanístico.

(1) Positivistas, existencialistas y ciertas corrientes marxistas han coincidido en la indiscriminada repulsa del pasado.

1. El sustrato humanista de las creaciones culturales

a) La religión.

Empecemos por subrayar, de entrada, las grandes dificultades que encuentra cualquier autor al afrontar un tema tan complejo como la "religión". En primer lugar, los términos "religión" y "vivencias religiosas" no son extraños a ninguna civilización y cultura del pasado. En el momento presente, y en los países más avanzados, se deja sentir, con más o menos fuerza, el mismo fenómeno. Esto nos permite reconocer, en dichos conceptos, una gran carga de historia, especialmente en los ámbitos de vivencia y reflexión teológicos. En segundo lugar, el tema religioso sufrirá en Occidente, con el avance científico y las nuevas concepciones filosóficas de los siglos XVIII y XIX, un duro revés al ser interpretado desde el ángulo científico y filosófico. En la actualidad, la interpretación teológica y la "científico-filosófica" aún no han encontrado un "terreno común" de concordancia conciliatoria. Nos encontramos, pues, con una actitud de desafío acerca de las categorías clásicas, Dios y religión, desde una perspectiva secular que lleva a la negación de las mismas en los casos más extremos, o al trasvase de una nueva interpretación en los más moderados. Esta tendencia general se inicia con la Ilustración en su ataque a la Iglesia y con el anticlericalismo burgués del siglo XVIII, se radicaliza con la crítica directa a la religión hecha por L. Feuerbach, B. Bauer, K. Marx y F. Nietzsche en el siglo XIX ², y culmina con S. Freud, A. Einstein, B. Russell y J.P. Sartre en el siglo XX con la negación total de Dios y la religión ³. E. Fromm se encuentra ante las dos grandes tradiciones interpretativas: la clásica teológica y la "científico-filosófica". Ambas posturas creen dar la explicación definitiva al problema de la religión. Dentro de este contexto y con gran conocimiento de una postura y otra. ⁴ Fromm aborda la espinosa temática sobre la religión. Un nuevo modo de acercarse al tema de la religión, en algunos aspectos muy próximo al de Fromm, es el que nos ofrecen K. Löwith, E. Bloch, W. Benjamín, M. Horkheimer, Th. Adorno y R. Garaudy ⁵.

No resulta fácil arribar al tema religioso sin haber vencido una serie de prejuicios que se desprenden del trato enconado del problema por autores de gran talento. Fromm da un paso al frente al considerar que "*la discusión acerca de la religión, desde el siglo XVIII se ha dedicado principalmente a la afirmación o negación de una creencia en Dios, más*

(2) Cf. L. Feuerbach, *La esencia del cristianismo*, Salamanca 1975; K. Marx y F. Engels, *Sobre la religión*, Salamanca 1974; F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, Madrid 1972; K. Löwith, *De Hegel a Nietzsche*, Buenos Aires 1974.

(3) Cf. S. Freud, *El porvenir de una ilusión*, (Obras completas, vol. III), Madrid 1973; B. Russell, *Por qué no soy cristiano*, Buenos Aires 1977; J.P. Sartre, *El existencialismo es un humanismo*, Buenos Aires 1972.

(4) Cf. fundamentalmente de E. Fromm, *Psicoanálisis y religión*, Buenos Aires 1971. *Y séreis como dioses*, Buenos Aires 1971.

(5) Cf. K. Löwith, *El sentido de la historia*, Madrid 1973; E. Bloch, *El principio esperanza* (Vol. I) Madrid 1977, (Vol. II), Madrid 1979, (Vol. III), Madrid 1980; W. Benjamin, *Discursos interrumpidos I*, Madrid 1973; M. Horkheimer y Th. W. Adorno, *Dialéctica del Humanismo*, Buenos Aires 1971; M. Horkheimer, *Sobre el concepto del hombre y otros ensayos*, Buenos Aires 1970; M. Horkheimer y otros, *A la búsqueda del sentido*, Salamanca 1976; R. Garaudy, *Marxismo del siglo XX*, Barcelona 1970.

bien que a la afirmación o negación de ciertas actitudes humanas... Es fácil ver que muchos de los que profesan la creencia en Dios son, en su actitud humana, adoradores de ídolos, u hombres carentes de fe, mientras que algunos de los "ateos" más ardientes dedican su vida al mejoramiento de la humanidad, a actos de fraternidad y amor, y dan muestra de fe y de profunda actitud religiosa. Centralizar la discusión religiosa en la aceptación o negación del símbolo Dios, cierra el camino al entendimiento del problema religioso, como problema humano, y evita el desarrollo de esa actitud humana que puede llamarse religiosa en el sentido humanista" ⁶.

El tema de la religión necesita un nuevo enfoque o desplazamiento que sea capaz de subsanar, de raíz, las interpretaciones coaguladas y acartonadas de los dos últimos siglos. Este nuevo enfoque quedará validado, si interpretamos correctamente el pensamiento de Fromm, por las respuestas que se den a las preguntas siguientes: ¿Contiene la religión un significado humano? ¿Se explica la religión solamente por sus relaciones con una entidad trascendente? ¿Cómo hay que entender esta trascendencia? ¿Cuál es la razón última de la religión? ¿Puede ser relevante la religión para el hombre moderno? ¿Qué es en definitiva la religión? Todas las preguntas formuladas están contenidas en la última. Por ello, Fromm comienza su reflexión con el análisis del concepto de religión y sus connotaciones históricas más destacadas y significativas, siendo consciente que "cualquier discusión sobre religión se ve obstaculizada por una seria dificultad terminológica" ⁷. En la tradición cultural occidental tendemos a asociar el concepto religión con los sistemas de creencia monoteísticos y las fuerzas sobrenaturales. Para Fromm esto ha sido un gran error histórico que ha oscurecido y dificultado el avance en la comprensión del fenómeno religioso. Esta actitud de cerrazón ha ocasionado grandes dudas "sobre si religiones sin Dios como el budismo, el taoísmo, o el confucionismo, pueden ser llamadas propiamente religiones" ⁸. Las dudas han aumentado sensiblemente al bajar la posibilidad de que los sistemas seculares puedan considerarse como religiones. El problema que se plantea Fromm puede formularse de la siguiente manera: ¿Existe un elemento común a las más diversas vivencias religiosas? La respuesta es afirmativa. La religión, mejor, las religiones surgen de la necesidad del hombre a encontrar una respuesta a las muchas interrogantes que plantea la vida humana. "No existe nadie sin una necesidad religiosa, una necesidad de tener una orientación y un objeto de devoción". ⁹ La dificultad está en encontrar la forma de religión más adecuada con la realidad "última" del hombre; por lo demás encontramos un "suelo" común para los hombres de todos los tiempos que responde a la necesidad apuntada. Por ello mismo, el concepto de religión no podemos desecharlo si no queremos arriesgarnos a perder una dimensión humana profunda. Otra cosa muy distinta es mantener una actitud acrítica sobre la religión y su connotación monolítica de dependencia con una realidad trascendente. En todo caso, a la hora de los resultados "positivos", hemos de reconocer que "no tenemos una palabra para señalar la religión como un fenómeno humano general, de

(6) E. Fromm, *Psicoanálisis y religión*, 147.

(7) *Ibid.*, 39.

(8) *Ibid.*, 39.

(9) *Ibid.*, 44.

modo tal que la interferencia de alguna asociación con un tipo específico de religión no de su matiz especial al concepto. Por falta de dicha palabra, usaré el término religión..., pero quiero aclarar desde el comienzo que entiendo por religión cualquier sistema de pensamiento y acción compartido por un grupo que dé al individuo una orientación y un objeto de devoción. No hay cultura del pasado, y parece que no va a haber cultura en el futuro, que no tenga religión en el amplio sentido de nuestra definición. Sin embargo no necesitamos detenernos en esta declaración meramente descriptiva. El estudio del hombre nos permite reconocer que la necesidad de un sistema común de orientación y de un objeto de devoción está profundamente arraigado en las condiciones de la existencia humana”¹⁰.

Las más variadas formas de respuestas religiosas al problema del hombre pueden reducirse fundamentalmente a dos. Ambas, aunque nacen de un mismo “suelo”, discrepan abiertamente en objetivos y contenidos. Una sumerge al hombre en formas regresivas y degradantes; la otra lo empuja progresivamente hacia metas de conquista humana.

La respuesta religiosa regresiva se caracteriza por el deseo de volver a la existencia prehumana, preconsciente, descartar la razón, convertirse en un animal y volver a ser uno con la naturaleza. Estas características se pueden encontrar en cultos en los que la tribu se identifica con el animal totem, en los sistemas religiosos dedicados a la adoración de árboles, lagos, cavernas, etc... y en los cultos orgiásticos que tienen como fin la eliminación de la lucidez, la razón y la consciencia. En todas estas religiones, lo sagrado es aquello que pertenece a la visión de la transmutación del hombre en una parte prehumana de la naturaleza.

El otro polo progresivo de la religión busca la respuesta a la cuestión de la existencia humana no en el regreso hacia el oscuro pasado preconsciente y prehumano, sino apuntando al futuro en abierto y progresivo despliegue de las potencialidades más específicamente humanas, como son la razón, la imaginación, la libertad y el amor. El desarrollo, en esta línea, lleva a crear nuevos lazos y nuevas relaciones del hombre consigo mismo, con los demás hombres y con la naturaleza. “Aunque esos intentos pueden encontrarse en individuos de sociedades relativamente primitivas, la gran línea divisoria para la humanidad entera parece estar en el periodo que va aproximadamente del año 2000 a.C. y el inicio de nuestra era. El taoísmo y el budismo en el Lejano Oriente, las revoluciones religiosas de Eknaton en Egipto, la religión de Zoroastro en Persia, la religión de Moisés en Palestina, la religión de Quetzalcóatl en México, representan la nueva dirección que ha tomado la humanidad”¹¹.

En las más diversas partes del mundo se fragua, en algunos casos sin ninguna influencia, el mismo objetivo que puede ser considerado como la conquista más preciada y valiosa que ha alcanzado la raza humana. La nueva meta del hombre, la de llegar a ser plenamente humano, se expresó en diferentes conceptos y símbolos. Este fenómeno responde a los modos de pensamiento, a la práctica de la vida y a las estructuras socioeconómicas de cada una de las culturas. Así, Eknatón simbolizó la nueva meta con el Sol; Moisés con el Dios desconocido de la historia; Lao-Tsé la denominó Tao (el camino);

(10) *Ibid.*, 39–40.

(11) E. Fromm, *Budismo Zen y psicoanálisis*, México² 1970, 102–103.

Buda como el Nirvana; los persas como Zaratustra; los filósofos griegos como el motor inmóvil; los grandes profetas de Israel como el Mesías¹². Para Fromm está bien claro que *“aunque la forma particular en que se expresaba la nueva meta dependía de diversas circunstancias históricas, la meta era esencialmente la misma: resolver el problema de la existencia humana dando una solución adecuada a la cuestión que la vida plantea, la de que el hombre se haga plenamente humano y pierda así el terror al aislamiento”*¹³.

Hemos arribado al tema polémico de Dios. Habiendo llegado a este límite, nos vemos obligados a formular las preguntas clásicas: ¿Es Dios una entidad absoluta? ¿Es Dios una realidad en sí? ¿Al concepto Dios corresponde una realidad que esté más allá de los programas de los hombres? ¿Es Dios humanidad o divinidad? ¿Crea Dios al hombre o el hombre crea a Dios? En nuestro discurso hemos adelantado algunas respuestas. Otras respuestas que aclaran la postura de Fromm al respecto son las siguientes:

*“El concepto de Dios es sólo un concepto históricamente condicionado, en el que el hombre ha expresado su experiencia de sus poderes superiores, su anhelo de verdad y de unidad en determinado periodo histórico”*¹⁴.

*“El que Dios es un símbolo de la necesidad de amar que tiene el hombre es lo bastante sencillo para que se comprenda. ¿Pero debe deducirse de la existencia y la intensidad de esta necesidad humana que hay un objeto exterior que corresponde a esta necesidad? Obviamente, tiene tan poco fundamento como el de que nuestro fuerte deseo de amar a alguien prueba que existe una persona de la cual estamos enamorados. Lo único que prueba es nuestra necesidad y quizás nuestra capacidad”*¹⁵.

*“Dios es un símbolo de todo cuanto hay en el hombre”*¹⁶.

*“Dios es una de las muchas diferentes expresiones poéticas del valor más alto del humanismo, no una realidad en sí misma”*¹⁷.

*“Dios se convierte... en un símbolo en el que el hombre, en una etapa más temprana de su evolución, ha expresado la totalidad de lo que se esfuerza por alcanzar, el reino del mundo espiritual, del amor, la verdad, la justicia”*¹⁸.

El pensamiento de Fromm es bien claro. El concepto de Dios envuelve y contiene la realidad del hombre total. Dios es el objetivo y el poste de referencia al que está llamado a ser el hombre. El concepto de Dios, tal y como queda expuesto en algunas re-

(12) E. Fromm, *El corazón del hombre*, México² 1970.

(13) *Ibid.*, 139.

(14) E. Fromm, *El arte de amar*, Buenos Aires 1970, 88.

(15) E. Fromm, *Psicoanálisis y religión*, 77.

(16) *Ibid.*, 148.

(17) E. Fromm. *Y séreis como dioses*, 23.

(18) E. Fromm, *El arte de amar*, 87.

ligiones y como es vivido por los grandes genios religiosos dentro de las mismas, engloba los mejores programas de realización humanista que jamás haya creado la humanidad. Es esto lo que lleva a E. Fromm a seguir indagando en el bosque espeso de la religión.

Dado que un estudio detallado de todos los tipos de religión sería casi imposible llevar a cabo, Fromm hace una demarcación que comprendería a las religiones teístas y a las que no lo son. La distinción o clasificación nos la ofrece en dos grandes bloques: religiones autoritarias y religiones humanistas. La base de esta demarcación es el hombre mismo en cuanto es potenciado o mermado en su pensar y obrar "religioso".

Los elementos esenciales de la religión autoritaria y la vivencia religiosa autoritaria son la subordinación y entrega completa a un poder que trasciende al hombre. Obediencia y desobediencia constituyen los dos polos contrapuestos de virtud y pecado dentro de este tipo de religión. Se resalta la omnipotencia divina a cambio de la minusvaloración del individuo. La distancia de la divinidad y lo humano se hace abismal. En estas condiciones el hombre se concibe como impotente e insignificante que necesita la protección de la deidad. Sólo mediante la entrega completa puede sentirse fuerte. En la entrega, el individuo pierde su independencia, moviéndose en un clima de miedo y culpabilidad. En las teologías de Lutero y Calvino, según E. Fromm, se pueden encontrar muestras claras, correspondientes a las religiones teístas autoritarias ¹⁹.

La religión autoritaria secular sigue un camino paralelo. ²⁰ *"Aquí el Führer, o el amado "Padre de su pueblo", o del Estado, o de la raza, o la Patria socialista, se convierten en el objeto de veneración; la vida del individuo se hace insignificante, y el valor del hombre consiste en la misma negación de su valor y fuerza. Frecuentemente, la religión autoritaria postula un ideal tan abstracto y distante que apenas si tiene relación con la vida real de los seres reales. A ideales como la "vida después de la muerte" o "el futuro de la humanidad", se sacrifica la vida y la felicidad de la gente; dichos fines justifican toda clase de medios, y se convierten en símbolos, en nombre de los cuales las élites religiosas o seculares dirigen las vidas de sus semejantes"* ²¹.

Las dos formas autoritarias de religión coinciden en la valoración y absolutización desproporcionadas de los poderes de dominio y fuerza de una realidad extraña a los individuos. Justamente todo lo contrario de la religión humanista que tiene como centro al hombre. *"El hombre tiene que desarrollar sus poderes de razón con el fin de comprenderse, y comprender su relación con los demás hombres y su posición en el universo. Tiene que reconocer la verdad, con respecto a sus potencialidades y a sus limitaciones. Tiene que desarrollar su capacidad de amor por los demás, y por sí mismo, y experimentar la solidaridad de todos los seres vivos. Tiene que tener principios y normas que le guíen en este fin. La experiencia religiosa de este tipo de religión es la experiencia de la unidad con el Todo, basada en la relación del uno con el mundo, captada a través del pensamien-*

(19) Cf. E. Fromm. *Psicoanálisis y religión*, 55-56.

(20) Cf. E. Fromm, *El miedo a la libertad*, Buenos Aires 1971. En esta obra de Fromm se puede encontrar amplia y rica información de las relaciones existentes entre las formas de autoritarismo secular moderno y contemporáneo y las doctrinas de Lutero y Calvino.

(21) E. Fromm, *Psicoanálisis y religión*, 56-57.

to y del amor. La finalidad del hombre en la religión humanista es lograr la mayor fuerza no la mayor impotencia; la virtud es la autorrealización, no la obediencia. La fe es la firme convicción basada en la propia experiencia de pensamiento y sentimiento, no el asentimiento ciego a las proposiciones. El estado de espíritu prevaleciente es la alegría, mientras que en la religión autoritaria es la pena y la culpa”²².

Los ejemplos más significativos de religiones humanistas son el budismo primitivo, el taoísmo, los escritos de los grandes profetas de Israel, las enseñanzas de Jesús, Sócrates, Spinoza y la religión de la Razón de la Revolución Francesa. En las religiones humanistas, Dios es un símbolo que recoge las grandes metas a donde han de dirigirse los seres humanos. El concepto de Dios contiene los mejores logros de la humanidad. Dios es el anuncio de lo que está llamado a ser el hombre.

Esta dimensión de las religiones humanistas no supieron verla los grandes críticos de los dos últimos siglos. Y todo ello porque no acertaron a desliar los nudos de las redes de la religión en la que se mezclan lo noble y lo ruhín, la grandeza y la miseria, el éxito y el fracaso, la esclavitud y la libertad del ser humano. La no diferenciación entre religiones autoritarias y religiones humanistas ha llevado a derramar baldíamente mucha tinta y muchas horas de reflexión. Valga como ejemplo Freud. Este consideraba como esencia de la religión la ilusión de sustituir con la dependencia respecto a Dios la dependencia original respecto a un padre que ayuda y castiga. La fe en Dios lejos de madurar prolonga la dependencia infantil, ocasionando a largo plazo una personalidad neurótica. La crítica sobre la religión de Freud es certera y correcta en relación a la religión autoritaria, pero no encaja con la religión humanista²³.

Las actitudes encorsetadas, crispadas y retraídas por el prejuicio sobre la religión pueden decaer para posibilitar un nuevo camino en el estudio y comprensión de la religión y de la misma humanidad, porque, como dice Fromm: “El tema de base es la convicción de que el problema de la religión no es el problema de Dios, sino el problema del hombre; las fórmulas religiosas y los símbolos religiosos son tentativas de dar expresión a ciertas clases de experiencias humanas. Lo que importa es la naturaleza de estas experiencias. El sistema de símbolos es sólo la clase por la cual podemos adivinar la realidad humana que sirve de base”²⁴.

b) La moral.

Fromm no es un pensador presto a la clausura, al “cierre” de ningún tipo de sistema. Siempre ha rehuido el pensamiento monocolor con pretensiones absolutas y las frases con visos dogmáticos. Esta actitud es la que le lleva constantemente a golpear, con la piqueta crítica, en busca de los cimientos más originarios, los muros de conocimientos calcinados por el suceder del tiempo y la superposición de los grandes sistemas. Don-

(22) Ibid., 57.

(23) Cf. E. Fromm, *El arte de amar*, 86–87.

(24) E. Fromm, *Psicoanálisis y religión*, 146–147.

de otros abandonan parcelas, en otro tiempo fecundas y fértiles, por considerarlas improductivas, gastadas y muertas, Fromm hunde su arado crítico hasta lo más profundo una y otra vez hasta lograr su total saneamiento. Esta posición, que no deja de ser original, la hemos visto en Fromm en el apartado anterior sobre la religión, se repite en el enfoque de la moral, y prácticamente va a ser una constante al abordar cualquier esfera de conocimiento.

La moral clásica, es decir, la reflexión moral que se inicia con Sócrates es seguida por Platón y Aristóteles, se ensancha en el encuentro con la moral cristiana y llega al Renacimiento y la Ilustración, se quiebra con las críticas de los siglos XIX y XX. Las facetas negativas de la "moral clásica" son resaltadas poderosamente, recibiendo la atención de la crítica, sin tener en cuenta un trato paralelo las positivas. Fromm considera valiosas, aunque insuficientes, las críticas ²⁵ de Feuerbach, Marx, Nietzsche, Freud, Wittgenstein y Sartre. Todos ellos penetraron, con hondura, dimensiones insospechadas para el vasto campo de la Ética, pero, al mismo tiempo, sus grandes conquistas estrecharon y cercenaron otras perspectivas altamente valiosas. Allí donde todo parece haberse dicho y hecho, Fromm encuentra buenas razones para un nuevo decir y un nuevo hacer.

Entre las causas, que han llevado a E. Fromm a emprender un camino de "revisión" de las morales orientadoras del obrar humano del pasado, destacan claramente cuatro: la crisis sin perspectivas de solución que sacude la sociedad tecnológica ²⁶, el relativismo ético ²⁷ en que desembocan autores de gran relieve como Nietzsche, Freud,

(25) Cf. L. Feuerbach, *Tesis provisionales para la reforma de la filosofía del futuro*, Barcelona, 1976; K. Marx, *Crítica de la filosofía del estado de Hegel*, Barcelona 1974; Del mismo autor, *La ideología alemana*, Barcelona 1970; F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, Madrid⁴ 1978; Del mismo autor, *La genealogía de la moral*. Madrid² 1975; S. Freud, *Tres ensayos sobre teoría sexual, Totem y tabú*, (Obras completas, vol. II), *Más allá del principio del placer. Psicología de las masas, El "yo" y el "Ello"*, El malestar en la cultura (Obras completas, vol. III), Madrid³ 1973; L. Wittgenstein, *Tractatus*, Madrid, 1973; J.P. Sartre, o.c.

(26) "El hombre moderno se siente inquieto y cada vez más perplejo. Trabaja y lucha, pero es vagamente consciente de su sentimiento de futilidad con respecto a sus actividades. Mientras se acrecienta su poder sobre la materia se siente impotente en su vida individual y en la sociedad. Conforme ha ido creando nuevos y mejores medios para dominar a la naturaleza se ha ido enredando en las mallas de esos medios y ha perdido la visión del único fin que les da significado: el hombre mismo. Ha llegado a ser el amo de la naturaleza y al mismo tiempo se ha transformado en el esclavo de la máquina que construyó con su propia mano. A pesar de todos sus conocimientos acerca de la naturaleza, permanece ignorante en cuanto a los problemas más importantes y fundamentales de la existencia humana: lo que el hombre es, como debe vivir, y como liberar las tremendas energías que existen dentro de él y usarlas productivamente" E. Fromm, *Ética y psicoanálisis*, México⁷ 1971, 16.

(27) "La creciente duda sobre la autonomía humana y la razón ha creado un estado de confusión moral en el cual el hombre ha quedado sin la guía de la revelación ni de la razón. El resultado es la aceptación de una posición relativista que propone que los juicios de valor y las normas éticas son exclusivamente asunto de gusto o de preferencia arbitraria, y que en este campo no puede hacerse ninguna afirmación objetivamente válida". Ibid., 17. Cf. Ibid., 47-48; *La revolución de la esperanza*, México 1970, 93-94.

Wittgenstein y Sartre, su experiencia como psicoanalista ²⁸ y su inclinación y sensibilidad especiales para todos los asuntos morales ²⁹.

Lo más valioso y atractivo de la "Ética Clásica" del viejo Occidente, que los grandes "maestros de la sospecha" no lograron ver, son precisamente sus fundamentos. Ciertamente que la hojarasca espesa de la historia ha ido ocultando el tronco de la savia viva. También justo es reconocer las deformaciones y manipulaciones que han hecho los imposutores políticos e ideológicos de la "vieja e indefensa" moral. Pero si sabemos sobreponernos y estar por encima de estas interferencias habremos logrado dar un gran paso para la justa comprensión de lo que Fromm considera de más valioso y sustancial: los grandes fundamentos de la moral. Fundamentos a los que no puede renunciar ninguna moral que se precie como tal. El gran fracaso de las morales contemporáneas está motivado, en parte, por el descuido, consciente o inconsciente, en aclarar las bases sustentadoras del edificio moral.

La Ética Humanista, como gusta de llamar Fromm al cuerpo de doctrina que contiene los mejores logros de la "moral clásica", descansa sobre un postulado indeclinable que, al no contar con otra expresión mejor, denominaremos "interdisciplinar"; dicho de otro modo: la reflexión ética se da en un ámbito donde confluyen las más variadas formas de saber: Gnoseología, antropología, psicología, etc. "*Los grandes pensadores de la ética humanista del pasado... fueron filósofos y psicólogos; creyeron que la comprensión de la naturaleza del hombre y la comprensión de valores y normas para su vida son interdependientes*" ³⁰. Esta preocupación interdisciplinaria de la Ética Humanista ayudó, en gran manera, a apuntar hacia altas cotas la propia clarificación, como se desprende de su afirmación antropocéntrica, objetivista y universal. Veamos detalladamente el alcance de estos conceptos.

La afirmación antropocéntrica es, sin lugar a dudas, una de las grandes conquistas de la Ética Humanista. El antropocentrismo ético hay que entenderlo "*no en el sentido de que el hombre sea el centro del Universo, sino en el de que sus juicios de valor —al igual que todos los demás juicios y aún percepciones— radican en las peculiaridades de su existencia y sólo poseen significado en relación con ella: el hombre es verdaderamente la medida de todas las cosas*" ³¹. Frente a todo intento de afirmación y confirmación autoritaria, con lo que ello implica de arbitrariedad y de uso y abuso de poderes y fuerzas extraordinarias, intimidadores e irracionales, la Ética Humanista contrapone la claridad racional que se desprende de la consideración de toda la realidad que configura la vida del hombre. La moral Humanista no necesita de una autoridad absoluta o trascendente que justifique el obrar humano. En todo caso, si cabe hablar de absoluto será en relación al hombre. El hombre es el único absoluto que reconoce esta ética. Las categorías de vicio y virtud, bien y mal, no dimanar de ninguna autoridad es-

(28) "Mi experiencia como psicoanalista profesional confirmó mi convicción de que los problemas de la ética no pueden emitirse en el estudio de la personalidad, ya sea en forma teórica o terapéutica". E. Fromm. *Ética y psicoanálisis*. 9-10.

(29) Cf. E. Fromm, *Más allá de las cadenas de la Ilusión*, México² 1968, 13-20; A. Caparrós, *El carácter social según E. Fromm*, Salamanca 1975, 306.

(30) E. Fromm, *Ética y psicoanálisis*, 10.

(31) *Ibid.*, 25.

pecial, salvo aquella autoridad que haciendo uso de su razón busca la mayor acomodación y fidelidad a la realidad total, siempre antigua, siempre nueva y novedosa, del hombre. Lejos queda la versión ética autoritaria de la humanística. *“La Etica Autoritaria niega formalmente la capacidad del hombre para saber lo que es bueno o malo; quien da la norma es siempre una autoridad que trasciende al individuo. Tal sistema no se basa en la razón ni en la sabiduría, sino en el temor a la autoridad y en el sentimiento de debilidad y dependencia del sujeto; la cesión de la capacidad de decidir del sujeto a la autoridad es el resultado del poder mágico de ésta, cuyas decisiones no pueden ni deben objetarse. Materialmente, o en relación con el contenido, la Etica Autoritaria resuelve la cuestión de lo que es bueno o malo considerando, en primer lugar, los intereses de la autoridad y no los del sujeto; es un sistema de explotación del cual, sin embargo, el sujeto puede derivar considerables beneficios psíquicos o materiales”*³².

La Etica Humanista nace en torno al hombre, espera confiadamente en sus poderes más nobles como únicos recursos orientadores, y afirma la capacidad del ser humano para llegar a principios normativos objetivamente válidos. Esto realza la nota objetivista de la Etica Humanista³³. Frente a esta nota de objetividad se levantan, en abierta oposición desde los tiempos más tempranos y frescos de la reflexión moral griega, los defensores de la moral subjetivista: los hedonistas. Las tesis centrales del hedonismo ético han llegado, tras un largo recorrido histórico en el que han jugado un papel altamente significativo los pensadores anglosajones, hasta la actualidad. *“Al hedonismo —nos dirá Fromm— le corresponde un gran mérito: al hacer de la propia experiencia de placer y felicidad del hombre el único criterio de valor, cierra la puerta a todos los intentos por tener una autoridad que determine “lo que es mejor para el hombre”, sin dar al hombre una oportunidad para considerar su propio sentimiento acerca de lo que se dice que es mejor para él. No debe sorprender, por-consiguiente, el encontrar que la ética hedonista en Grecia, en Roma y en la cultura moderna de Europa y de América, ha tenido por partidarios o pensadores progresistas que genuina y ardientemente estaban interesados en la felicidad del hombre. A pesar de sus méritos, el hedonismo no pudo establecer las bases para hacer juicios éticos objetivamente válidos”*.³⁴ La Etica Humanista es exigente porque no hace concesiones fáciles, no deja al individuo a la intemperie espontánea y casual del devenir humano. La Etica objetivista está sujeta a un amazón teórico que contiene, mejor desea contener la imagen más fiel, precisa y exacta de la naturaleza humana. La objetividad de esta Etica no es otra cosa que el empeño por ajustar al hombre a su realidad más específica y originaria. Su intención no es sacar al hombre fuera de sí, sino ayudarlo a ahondar en sus raíces más entrañables y más suyas, y de este modo liberar las grandes energías y poderes que existen dentro de él. Por ello, Fromm insiste en la necesidad de retornar *“a la gran tradición de la Etica Humanista, que contempló al hombre en su integridad física y espiritual, creyendo que el fin del hombre es ser el mismo y que la condición para alcanzar esta meta es que el*

(32) Ibid., 22.

(33) Ibid., 26–33.

(34) Ibid., 27–28.

hombre sea para sí mismo"³⁵. Nada más extraño a la Ética Humanista, como acabamos de ver, que los principios abstractos y vacíos. Para la Ética Humanista, como ciencia aplicada, al depender y tener como marco teórico la antropología, sus contenidos, aunque objetivos, se hacen precisos: *"Lo 'bueno' en la Ética Humanista es la afirmación de la vida, el despliegue de los poderes del hombre. La Virtud es la responsabilidad hacia la propia existencia. Lo 'malo' lo constituye la mutilación de las potencias del hombre. El vicio es la responsabilidad hacia sí mismo"*³⁶

Otra faceta de la Ética Humanista es su universalidad. E. Fromm distingue entre "ética universal y ética socialmente inmanente". La ética socialmente inmanente está vinculada y es fruto y expresión de las sociedades establecidas. O lo que es lo mismo, las normas, dentro de esta moral, están al servicio del "funcionamiento" de las sociedades. Es por tanto una moral de sometimiento y acomodamiento, en el caso de las sociedades industriales, a los modos particulares de producción. La ética socialmente inmanente, hasta el momento presente, ha defendido los intereses de las capas privilegiadas de la sociedad. La ética universal, por el contrario, tiene una proyección de llamada de realización a todos los seres humanos. Llamada que puede chocar y entrar en conflicto con las categorías chatas y de corto alcance de la ética socialmente inmanente. La ética universal no defiende ningún interés, salvo aquel que se convierte en interés de toda la humanidad. Fromm reconoce que *"si bien es cierto que el conflicto entre la ética socialmente inmanente y la ética universal ha menguado en intensidad durante el proceso de la evolución humana, subsiste un conflicto entre los dos tipos de ética, puesto que la humanidad no ha logrado edificar una sociedad en la cual el interés de la 'sociedad' llegue a identificarse con el interés de todos sus miembros. Mientras que en la evolución humana no se alcance esta meta, las necesidades sociales históricamente condicionadas chocarán con las necesidades existenciales universales del individuo"*³⁷.

El pensador ético tiene una difícil misión, si quiere ser fiel a la ética universal. No puede ceder y hacer concesiones armonizadoras a las contradicciones que necesariamente brotan de la contemplación de los dos tipos de ética señalados. Su tarea consistirá en *"sustentar y fortalecer la voz de la conciencia humana; reconocer aquello que es bueno o malo para el hombre, prescindiendo de si es benéfico o nocivo para la sociedad en un periodo especial de su evolución. Podrá ser aquel 'cuya voz clama en el desierto', pero solamente si esta voz se mantiene viva e inflexible el desierto se transformará en tierra fértil"*³⁸.

Estas dimensiones abiertas por la reflexión y la praxis de la "vieja moral", como son la dimensión antropocéntrica, la dimensión objetivista y la dimensión universal, contienen logros irrenunciables para toda moral, que sepa vencer las presiones relativistas asfixiantes de la actualidad y apunte su orientación y proyección hacia un nuevo futuro. Ciertamente que no toda la "moral clásica" es igualmente aprovechable. Las grandes críticas radicales de la "moral clásica" contenían grandes verdades, pero ello no justifica

(35) *Ibid.*, 19.

(36) *Ibid.*, 32.

(37) *Ibid.*, 262.

(38) *Ibid.*, 262-263.

su ceguera para otras no menos importantes. En todo desierto siempre hay oasis; el problema es descubrirlos. Y el oasis del desierto de la antigua moral es la tendencia que Fromm ha denominado como Ética Humanista.

c) La filosofía.

Siguiendo el rastro del humanismo, Fromm encuentra, en el ámbito creativo del pensamiento filosófico, momentos, autores, expresiones y principios, que, con ligeras variantes, repiten y marcan inconfundiblemente unos mismos objetivos y unas mismas metas. La búsqueda de contenidos explicativos de la realidad en sus más variadas manifestaciones ha sido la constante del quehacer filosófico. Aún más, la configuración del ser humano, como veremos, es inseparable de la filosofía. Hay en la filosofía, desde su nacimiento, un afán constantemente renovado para pensar y repensar una serie de cuestiones que han llegado a convertirse en patrimonio común de los grandes pensadores y los grandes momentos históricos. De ese patrimonio común sobresale una amalgama de atributos, tendiente a ensanchar, potenciar y valorar al hombre y lo humano por encima de todo.

Dentro del abigarrado mundo del pensamiento, en su devenir histórico, se pueden entresacar, según Fromm, unos periodos de gran fertilidad, contenedores de los logros más preciados a los que pueda aspirar un ser humano. Estos periodos extraordinarios corresponden a la reflexión de la Antigua Grecia, el Renacimiento, la Ilustración y el pensamiento progresista del siglo XIX. Por encima de los lapsos temporales que separan unos periodos de otros, hay un vínculo mediador que da unidad a los mismos: el hombre y su emancipación.

La reflexión griega se inicia y desarrolla bajo la orientación de la razón. El pensador griego no reconoce otra autoridad para entender su mundo que aquella que se desprende de la razón. “*Sócrates, Platón, Aristóteles, no decían que hablaban en nombre de ninguna revelación, sino con la autoridad de la razón y de su preocupación por la dicha del hombre... Se preocupaban por el hombre como un fin en sí, como el más significativo objeto de estudio*”³⁹. Con sus grandes creaciones filosóficas, los pensadores griegos, ponen en marcha una de las revoluciones de más largo alcance: la emancipación de la razón. Como consecuencia de la misma se echan las bases del desenvolvimiento intelectual posterior del mundo occidental.

El Renacimiento es una etapa que mira con sorpresa y respeto las mejores conquistas del pasado, a la vez que proyecta su mirada confiada y entusiasmada en un futuro preñado de promesas y esperanzas. Es un momento de canto a la aventura, a la utopía y a la grandeza y dignidad del hombre. “*Nicolás de Cusa predicaba la tolerancia religiosa para todos los hombres (De pace fidei); Ficino enseñó que el amor es la fuerza fundamental de toda creación (De amore); Erasmo pedía tolerancia mutua y la democratización de la Iglesia; Tomás Moro, el inconformista, habló y murió por los principios del universalismo y de la solidaridad humana; Postel, construyendo sobre las bases sen-*

(39) E. Fromm, *Psicoanálisis y religión*, 15.

tadas por Nicolás de Cusa y Erasmo, habló de la paz del globo y de la unidad del mundo (De orbis terrae concordia); Sículo, siguiendo a Pico de Mirandola, habló con entusiasmo de la dignidad del hombre, de su razón y virtud y de su capacidad de perfeccionarse. Esos hombres, con otros muchos nacidos en el suelo del humanismo cristiano, hablaron en nombre de la universalidad, de la fraternidad, de la dignidad y de la razón. Lucharon por la tolerancia y la paz”⁴⁰.

Los objetivos humanistas ganan extensión y profundidad en la Ilustración. Se produce un gran estallido de humanidad que se abre y expande en todas direcciones: el fervor racionalista, alentado por los resultados científico-técnicos, gana terreno a la ignorancia y la superstición; la naturaleza deja de ocultar sus secretos y se doblega ante el poder del hombre; el sentimiento estético es potenciado; las ideas de cambio y transformación sacuden la ética y la política; los ideales de progreso y desarrollo fascinan las mentes más inquietas de este tiempo. Los filósofos de la Ilustración tuvieron gran finura para penetrar conceptos que entrañaban cierta singularidad; así, *“el concepto de igualdad, tal como se ha desarrollado... en la tradición progresista moderna, significa que todos los hombres son iguales en cuanto a aquellas capacidades humanas básicas como las vinculadas con el goce de la libertad y la felicidad. Significa además, como consecuencia política de esta igualdad básica, que ningún hombre deberá ser usado como medio para los fines de otro hombre, ningún grupo usado como medio para los fines de otro grupo. Cada hombre es un universo para sí mismo, y es sólo su propia finalidad. Su meta es la realización de su ser, incluyendo aquellas mismísimas peculiaridades que son características de él y que lo hacen diferente de los demás”*⁴¹. Todas estas facetas han convertido el periodo de la Ilustración en la gran atalaya del humanismo. Sus grandes enseñanzas sobrepasaron el marco estrecho de su época para convertirse en objetivos permanentes de toda la humanidad.

El pensamiento progresista del siglo XIX hace suyo el programa del humanismo ilustrado. El socialismo muestra su interés por el desarrollo del hombre total, añadiendo, a las emancipaciones de la razón y de la política, la emancipación económica-social. Los grandes humanistas del siglo XIX hablaron y lucharon por la liberación de todas las cadenas que oprimen al hombre. El humanismo socialista se convierte en la gran esperanza de la humanidad. Sus programas, cuyo centro de gravedad es el hombre, abogan por la utopía liberadora y desafían a los impotentes sistemas establecidos contraponiendo la inauguración de un nuevo orden social potenciador de todo lo humano.

Más no todo es luz en la larga marcha del humanismo. Las sombras antihumanistas, o narcisistas, como gusta de llamar Fromm a las fuerzas irracionales de cerrazón, deformación y falta de interés con la realidad, se desarrollan entrelazadas con los mejores destellos humanistas. En el Renacimiento, Nicolás de Cusa, Tomás Moro, Erasmo y otros grandes humanistas no pudieron impedir el desencadenamiento del fanatismo y odio religioso dentro de las Iglesias cristianas. Al narcisismo religioso de grupo suceden otras formas de narcisismo: nacionales, raciales, políticas, etc. *“Los filósofos del periodo de la Revolución Francesa, y en el siglo XIX Feuerbach, Marx, Stirner y Nietzsche, ex-*

(40) E. Fromm, *El corazón del hombre*, 92-93.

(41) E. Fromm, *La condición humana actual*, Buenos Aires 1970, 23.

presaron una vez más sin ambages la idea de que el individuo no debería someterse a propósitos ajenos a su propia expansión o felicidad. Los filósofos reaccionarios del mismo siglo, sin embargo, postularon explícitamente la subordinación del individuo a las autoridades espirituales y seculares”⁴². Aún más, en algunos pensadores de inconfundible talla humanista encontramos la misma contradicción. “Así, para Kant y Hegel la autonomía y la libertad del individuo constituyen los postulados centrales de sus sistemas, y sin embargo los dos filósofos subordinan el individuo a los propósitos de un Estado todopoderoso”.⁴³ Pese a todo, el humanismo se ha abierto camino en medio de las mayores adversidades. En el momento presente contiene todo un cuerpo de doctrina con las aportaciones más logradas de los hombres más brillantes que ha dado la humanidad. Para Fromm, el humanismo que recibimos del pasado, se ha convertido en el gran reto de nuestro tiempo.

2 Los grandes maestros de la humanidad

Para Erich Fromm, los grandes hombres de la historia han sido aquellos que han formulado y vivenciado con hondura, claridad, brillantez y acierto, lo que constituye el centro de la realización humana, tanto en su perfil individual como colectivo. Ellos supieron apuntar, con energía e intuición, los caminos y los procesos que han de seguir el hombre y la humanidad para alcanzar la plenitud. Ellos tuvieron fe en el hombre y en su triunfo definitivo sobre toda adversidad y servidumbre, aunque este triunfo no lleva el sello del dominio posesivo a la vez que distanciador, sino el de la reconciliación y armonía amorosa. Ellos creyeron en los grandes poderes que pueden dar consistencia a la existencia humana. Ellos supieron romper con las barreras fronterizas que impedían la penetración en las laderas soleadas, donde los valores humanísticos echan sus raíces y tienen su acampada. Ellos experimentaron el sosiego que da la vivencia del amor, la razón y la libertad, y la fecunda amalgama de sentimientos más tiernamente humanos que se desprende de los mismos. Y lo que es más: todo ello lo expresaron envuelto en un ropaje contagiador de optimismo y esperanza; optimismo y esperanza, cuyas peculiaridades son el estar adornadas más por presencializaciones de vivencias que por formulaciones en dispositivos teóricos fríos y abstractos. Por estas razones, Fromm no titubea en considerar a estos hombres como “los grandes guías espirituales de la humanidad”, porque ellos, “Lao-Tsè, Buda, Isaías, Zoroastro, Jesús, y muchos otros, han expresado los más profundos anhelos del hombre... Ellos penetraron el cascarón de la costumbre, la indiferencia y el temor mediante el cual la mayor parte de la gente se protege de la experiencia auténtica”⁴⁴.

Mas no siempre estos grandes “maestros” han tenido el justo reconocimiento de sus grandes aportaciones históricas, especialmente por parte de aquellos que han manteni-

(42) E. Fromm, *El miedo a la libertad*, 157.

(43) *Ibid.*, 157.

(44) E. Fromm *¿Podrá sobrevivir el hombre?*, Buenos Aires 1967, 148-149.

do y mantienen posiciones críticas recortadas, como por los que se atrincheran en definiciones dogmáticas. Con alta frecuencia, unos y otros distorsionan la realidad: los primeros al no atinar a diferenciar el ideal de la ideología; los segundos al apoyar la manipulación ideológica y al impedir penetrar en el ideal.

Es sorprendente la coincidencia existente, en lo esencial, entre los ideales de los grandes religiosos, si tenemos en cuenta los contextos geográficos, raciales, sociales, económicos, políticos, etc., en los que prendieron y desarrollaron. Estos no lo han sabido ver ni los seguidores dogmáticos, ni los críticos de vía estrecha. Los ideales de los grandes maestros de la humanidad, si sabemos separarlos de la hojarasca espesa que amontonaron alrededor de los mismos, durante muchos siglos, los estamentos religiosos y políticos deformantes, es simple: *“conocimiento, amor fraternal, reducción del sufrimiento, independencia y responsabilidad. Estos constituyen el núcleo ético de todas las grandes religiones en que se basan las culturas orientales y occidentales, las enseñanzas de Confucio y Lao-Tsé, Buda, los Profetas y Jesús. Aunque existen ciertas diferencias de acento entre estas enseñanzas, por ejemplo, Buda destaca la reducción del sufrimiento, los Profetas hacen hincapié en la sabiduría y la justicia, y Jesús en el amor al prójimo, es notable hasta que punto estos maestros religiosos están fundamentalmente de acuerdo acerca de la finalidad del desarrollo humano, y las normas que deben guiar al hombre”*⁴⁵. Han sido los seguidores de los hombres de visión los que desfiguraron, a través del tiempo, los ideales hasta convertirlos en vulgares ideologías. También fueron estos mismos, es decir, los prestos a la cerrazón dogmática, los que fomentaron las luchas de religiones. *“El hecho de que las grandes religiones y los grandes sistemas éticos hayan luchado unos contra otros con tanta frecuencia, y hayan subrayado sus diferencias y no sus analogías, se debió a la influencia de quienes erigieron iglesias, jerarquías y organizaciones políticas sobre los sencillos cimientos de la verdad puestos por los hombres de espíritu”*⁴⁶. Lo que fue una honda vivencia, sentida y vivida por los hombres de profunda visión, ocasionando el seguimiento contagioso en infinidad de discípulos, lentamente se fue deteriorando hasta convertirse en actitudes puramente cerebrales, enajenadas, vacías de su significado original. Las ideas permanecieron, aunque huecas de contenido, bajo el poder religioso y secular, el cual llevó a cabo un trabajo de sistematización y ritualización enfermizas al servicio de los intereses de poder. De este modo, lo que había sido un hermoso ideal universal, vivido prematuramente por los grandes *“guías de la humanidad”*, fue a parar al fondo de las aguas putrefactas de las charcas ideológicas.

El mensaje de los grandes *“guías espirituales de la humanidad”* es siempre novedoso, es siempre actual, precisamente porque supieron hacer vibrar los resortes más escondidos y profundos del hombre. Ahí está la llave de su gran secreto. Estos hombres sacaron adelante sus ideales, no por el apoyo del poder sino por el empuje de sus arrolladoras personalidades. Pero ello solamente fue posible porque mantuvieron actitudes revolucionarias; aún más, tuvieron caracteres revolucionarios. Ahora bien, cuando Erich Fromm habla de carácter revolucionario no se refiere *“a un concepto conductual sino a un con-*

(45) E. Fromm, *Psicoanálisis y religión*, 32-33.

(46) E. Fromm, *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, México⁹ 1971, 283-284.

*cepto dinámico. Uno no es un 'revolucionario' en este sentido caracterológico porque profiera frases revolucionarias o porque participe en una revolución. En este sentido es revolucionario el hombre que se haya emancipado de los lazos de sangre y suelo, de su madre y su padre, de fidelidades especiales al Estado, clase, raza, partido o religión. El carácter revolucionario es un humanista en el sentido en que siente en sí mismo a toda la humanidad, y en que cada humano le es ajeno. Ama y respeta la vida. Es un escéptico y un hombre de fe"*⁴⁷.

El carácter revolucionario no es un fanático. El fanático convierte su causa en absoluto. El carácter revolucionario no se deja atrapar por ninguna causa absoluta, ni constituye nada en ídolo que exija absoluto sometimiento. El carácter revolucionario tampoco es un rebelde y un oportunista como los que hemos conocido en nuestro siglo, muchos de los cuales iniciaron sus vidas políticas como supuestos revolucionarios y después resultaron ser nada más que rebeldes oportunistas.

Los rasgos fundamentales del carácter revolucionario son la independencia, es decir, el ser libre, y el espíritu crítico. La independencia y la libertad plena sólo pueden existir "cuando el individuo piensa, siente y decide por sí mismo. Lo podrá hacer de modo auténtico únicamente cuando haya alcanzado una relación productiva con el mundo que le rodea que le permita responder de manera auténtica. Este concepto de libertad e independencia se puede hallar en el pensamiento de los místicos radicales, como asimismo en las ideas de Marx. El más radical de los místicos cristianos, el maestro Eckhart, dice: "¿Qué es mi vida? Aquello que es movido por sí mismo desde adentro. Lo que es movido desde afuera no vive".⁴⁸ El espíritu crítico no hace concesiones a las ficciones. Su lema es escudriñar los secretos de la realidad sin recortes, ni distorsiones. La persona con espíritu crítico no hace concesiones a las presiones de los dueños del poder y la fuerza. Tampoco se inclina ante la normativa constituida, aun cuando sea apoyada por la mayoría, si está basada en principios falsos. El seguimiento de la verdad, en estas personalidades, es de una gran altura ética. Así, Jesús, Sócrates, los profetas y muchos hombres por los que la historia, de un modo u otro, ha tributado su admiración y respeto, si bien después de muertos.

El intento de Fromm es hacernos ver que tanto los grandes ideales como los grandes "maestros" están exigiendo un nuevo enfoque hermenéutico. La tarea de la Crítica, en los años sucesivos, ha de evitar la repetición de viejos errores, teniendo bien claro que su objetivo "no es denunciar los ideales, sino demostrar su transformación en ideologías, y desafiar a la ideología en nombre del ideal traicionado"⁴⁹. Es el momento del reconocimiento de las grandes aportaciones históricas, también de los grandes fraudes, porque, según Fromm, "la razón por la cual ya no vivimos en cavernas es precisamente porque en la historia humana ha habido siempre suficientes caracteres revolucionarios—los creadores de las grandes religiones tuvieron caracteres revolucionarios— como para sacarnos de las cavernas y sus equivalentes. Hay empero muchos otros que pretenden ser revolucionarios cuando en realidad son rebeldes, autoritarios u oportunistas políticos"⁵⁰

(47) E. Fromm, *La condición humana actual*, Buenos Aires 1970, 77.

(48) *Ibid.*, 66-67.

(49) E. Fromm, *Más allá de las cadenas de la ilusión*, 112.

(50) E. Fromm, *La condición humana actual*, 78.

**NOTES I
DOCUMENTS**

AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN. UN ENFOQUE TERRITORIAL

A.J. Colom

Justificación.

Tradicionalmente, los administradores de nuestro sistema educativo, han venido propiciando investigaciones y publicaciones pedagógicas que tratan de desarrollar los temas fundamentales que articulan los aspectos y tendencias políticas que en materia de educación sustenta el poder. Sin pretender una notificación exhaustiva, demostrativa de nuestra afirmación, traeré a colación, aquí, algunos ejemplos que transferirán al lector la conexión que ha existido, y sigue existiendo, entre política oficialista en materia educativa y bibliografía pedagógica. Los programas para la enseñanza primaria, gestados y desarrollados en el período ministerial de Lora Tamayo, propulsaron el tema de las unidades didácticas y cierto interés en el desarrollo de las denominadas didácticas especiales. Las publicaciones del ya extinguido C.E.D.O.D.E.P. así como las diversas revistas pedagógicas de la época, pueden informarnos al respecto.

Nuestra tesis se confirma claramente si nos centramos en la Ley General de Educación y en la ley de Financiamiento de la Reforma Educativa así como en el articulado que a partir de ellas se ha ido desarrollando. Temas tales como la enseñanza individualizada, la enseñanza en equipo, la programación, la evaluación, la actualización del profesorado... etc, posibilitaron un acopio bibliográfico que no sólo ocupó los órganos de expresión del ministerio del ramo sino también, y de forma significativa, la producción pedagógica de las editoriales especializadas. Lógicamente, en los últimos meses, el fenómeno se sigue reproduciendo; temas tan actuales en la política educativa del país como el ciclo preparatorio o la ley de centros escolares, siguen orientando la producción bibliográfica e intentando generalizar preocupaciones investigacionales y publicistas paratemáticas.

El fenómeno entra en la más absoluta normalidad y es práctica seguida en todos los países. Las reuniones internacionales de expertos en educación comparada y los organismos educativos de ámbito supranacional sintetizan tales experiencias, evalúan sus resultados y sirven siempre de intercambio informativo de los desarrollos educativos llevados a cabo en los distintos países. Podría, entonces, haber obviado esta cuestión, si, sintomáticamente, no ocurriese ahora, en estos precisos momentos y en España, todo lo contrario. En efecto, ante un planteamiento tan renovador y fundamental para el desarrollo político y político-educativo del país como es el tan llevado, traído y manejado Estado de las Autonomías, nuestro ministro de Educación da la llamada por respuesta no habiendo intentado jamás, en estos tres últimos años, promocionar el tema a través de sus publicaciones. El caso es realmente anómalo pues por primera vez no encontramos un apoyo publicista por parte del ministerio a una situación que se incardina dentro de la política general del Estado. El hecho nos parece incluso preocupante porque la trascendencia del tema, y de sus consecuencias en la organización de los aparatos del Estado, conllevará, en un futuro mediato, a una situación que necesariamente demandará investigaciones, estudio e imaginación para que pueda ser resuelta favorablemente; por otra parte, debemos tener en cuenta que en estos momentos —noviembre de 1980— Catalunya y el País Vasco tienen ya su régimen autonómico, Galicia, Andalucía y Asturias se encuentran próximo a él y que casi todas las otras regiones españolas van desarrollando sus posibilidades autonómicas a partir de las situaciones preautonómicas que se les ha reconocido oficialmente por el Estado central.

Ante esta situación, cabe pensar dos cosas: o bien, en la inconsciencia del ministerio de Educación, o en la escasa vocación autonomista del gobierno, lo que, a la larga, no deja de ser, también por inconsciente, preocupante. Posiblemente, y hasta el momento el seminario que sobre Nacionalismo y Educación organizó el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca ¹ en Junio de este mismo año, sea la manifestación más significativa que se haya realizado en nuestro país sobre el tema. No obstante, debe afirmarse que tal reunión no estuvo planificada desde la oficialidad político-educativa, sino, simplemente, desde las esferas pedagógico-universitarias de la mencionada universidad. Por lo demás, y hasta que no se demuestre lo contrario, el experto del B.I.E., el suizo P. Furter, se nos presenta como el autor más preocupado por el proceso autonómico educativo español ². lo cual, además de paradójico, es sencillamente desmoralizante.

Nuestro artículo pretende incidir en esta situación e iniciar, de alguna forma, seriamente el tema, a partir de un elemento pedagógico-educativo que considero puede ser de gran utilidad para un futuro autonómico en materia educativa. Me refiero, tal como indico en el título, al "territorio", o si se quiere, al modelo territorial de programación educativa (Mo. ter.) conformado en Italia en estos últimos dos años, y al que ya he dedicado ciertos esfuerzos, pues he de reseñar, en este sentido, mi curso de doctorado "*Educación y Territorio*" que impartí durante el curso académico 1979-80 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Palma de Mallorca, y al trabajo aparecido en junio de 1980, que titulé *Educació y Territori. Perspectives didàctiques a través de models territori-culturals* ³ y que es, en definitiva, el primero de los publicados en España sobre este tema. He querido dejar constancia expresa de ello porque

de alguna forma las páginas que seguirán a continuación son una adaptación ampliada de este trabajo, publicado originariamente en catalán y dedicado a un ámbito cultural reducido; sin embargo, y vista la apatía, y, por otra parte, la importancia que la cuestión merece, no he dudado en insistir de nuevo porque considero necesaria una toma de conciencia por parte de la Pedagogía que no solo se centre en las cuestiones lingüístico-educativas, tal como ha sido tradicional en España, sino también y, fundamentalmente, en otras relativas a los aspectos organizativos, didácticos y curriculares que la nueva situación autonómica engendrará de forma irreversible en el panorama escolar del país.

Precedentes.

El origen del Mo. ter, o más específicamente, del modelo territorial de programación educativa, que por cierto va dando lugar a una amplia temática pedagógica de denominación aun incierta —educación y territorio, o enfoque territorial de la educación— ha de buscarse, fundamentalmente, en los trabajos y acciones llevados a cabo en el seno del Instituto de Pedagogía Moral de la Universidad de Nápoles a partir de 1977. Esta fecha, no obstante, jamás puede tomarse como determinante, puesto que el contexto pedagógico italiano, y ya desde la década de los sesenta, consideraba el planteamiento regionalista, y por tanto, territorial, de la educación. Quiero decir con ello que, en Italia se creó un clima favorecedor de los desarrollos territorio-educativos a partir de dos vectores cuya incidencia será en definitiva, la que propiciará un contexto pedagógico tal, en el que, la experiencia de Nápoles, se integrará, como consecuencia natural y culminación lógica, de un proceso que se había iniciado años atrás.

Estos vectores o fuentes de incidencia a la que hacía referencia son, en primer lugar la reforma administrativa italiana de signo descentralizante y autonómico que se propició a fines de los años sesenta, y en segundo lugar, las modificaciones ambientalistas que el freinetismo italiano asimiló por estos mismos años. Por lo que respecta al primer factor, diremos que se trata de una retraducción de los planteamientos autonómicos al campo educativo con lo que surgirá un interés en avivar cuestiones organizativo-escolares, y también, básicamente, aspectos organizativos de la educación a nivel territorial, bien sea entendido —el territorio— como región, comarca o distrito. La bibliografía que al respecto introducimos a modo de apéndice ⁴ es ejemplar y significativa de lo que venimos afirmando; el lector podrá comprobar como los temas organizativos y planificativos escolares, ligados al campo de acción de su efectiva influencia —en este caso la región autónoma o sus subunidades territoriales, las comarcas o distritos escolares— ocupan la atención de todos los autores que citamos y de muchas publicaciones patrocinadas por las entidades regionales autónomas. Creo, pues, poder afirmar que el caso autonómico italiano se ha ido desarrollando, por lo que se refiere a cuestiones educativas, con mucha mayor seriedad que lo que se viene haciendo en nuestro país. Con ello, además, ha salido beneficiada la ciencia pedagógica a partir de toda una serie de innovaciones didácticas, organizativas, planificativas, curriculares y de educación informal, de las cuales la experiencia Mo. ter, es de alguna forma, la más completa y significativa.

La otra tendencia que había anunciado, y que también entiende el territorio y el ambiente como cuestiones pedagógicas, no es más que el tan traído y manipulado Movimiento de Cooperación Educativa, típico de la pedagogía italiana de la década de los sesenta y que a caballo entre el movimiento freinetista y las aportaciones anglosajonas de la Environmental Education, ⁵ han sido también patrocinado editorialmente por sus más directos responsables —Francesco Tonucci y Bruno Ciari— y por la revista *Riforma de la Scuola*, parodiada en España por su homónima *Reforma de la Escuela*. Da pena ver como la traducción y publicación en nuestro país de esta revista se debe más a motivaciones extrínsecas a la pedagogía —políticas, de fácil comercialización, modas...etc— más que a criterios científicos y rigurosos. Digo esto lamentando, por ejemplo, la elección realizada a la hora de traducir revistas pedagógicas italianas, habiendo en aquel país publicaciones periódicas de tanta actualidad y calidad como *Scuola e Città* que publica la Nuova Italia de Florencia y que tanto habría promocionado a nuestro magisterio. Siguiendo con nuestro tema, diremos que otros autores como M. Lodi, G. de Peppo, A. Tomasi, L. Curruba, M. Cechini, R. Papini, A. Messerini, F. Alfieri... etc, pueden servir de referencia y ampliación al lector interesado. En definitiva, diremos que la aportación del Movimiento de Cooperación Educativa al tema que tratamos se centra en el desarrollo de una didáctica activa de carácter ambientalista que, si bien no es original ni propia —recordemos ahora los itinerarios urbanos, ⁶ las recomendaciones de la U.N.E.S.C.O. y otros organismos internacionales, ⁷ las aportaciones de la Urban Education ⁸ ... etc,— ha popularizado, de forma innegable, los elementos ambientalistas como objetos protagonistas del aprendizaje escolar.

Podemos ahora, con mayor seguridad, aproximarnos al sentido del Mo. ter pues tenemos los dos elementos configuradores de sus características: el aspecto organizativo—territorial y el elemento ambientalista—didáctico, si bien la línea pedagógica gestada en la Universidad de Nápoles no solamente refunde y enriquece en sobremanera ambas tendencias, sino que las supera aportando elementos de indudable originalidad, planteando, al mismo tiempo, las bases de lo que algún día podrá llamarse Geografía de la Educación (los elementos geográficos, físicos, humanos... etc, como elementos base para orientar la acción educativa). Por otra parte, diré que esta superación se puede entrever tanto en el plano ideológico como en el pedagógico. Ideológicamente el interés por el desarrollo regional de la educación fue secundado por la propia administración, y el Movimiento de Cooperación Educativa, está enmarcado, tal como se ha dicho, por el freinetismo y por la izquierda clásica y convencional; en cambio, la perspectiva iniciada en Nápoles puede ser secundada por planteamientos radicales y novedosos, típicos de una ideología conservacionista y ecológica. A nivel pedagógico, la experiencia Mo. ter. no sólo supone una asimilación didáctica de tipo ambientalista sino también, y fundamentalmente, una posibilidad de entender, desde una perspectiva diferente, un gran abanico de posibilidades educativas, tales como la organización escolar, la educación de adultos, la elaboración de currículums, la planificación cultural, la participación ciudadana, e incluso, la reestructuración y modificación de los contenidos culturales.

El enfoque territorial de la Educación. Una recreación.

El Mo. ter debe su origen al seminario (y posteriores trabajos) realizados por el profesor **Paolo Orefice**, docente de Pedagogía en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Nápoles, y que inició en septiembre de 1977 para definir y verificar las bases de lo que el propio Orefice denominó Modelo Territorial de Programación Educativa. En su principio y tal como lo concibió el autor, el Mo. ter se pensó como medio válido para la formación de adultos (no debe olvidarse que surge en la zona de más bajo índice económico y cultural en Italia), desechando, al mismo tiempo, los tradicionales métodos e instrumentos al uso (libros de texto, cartillas, clases magistrales, aulas etc) e implantando, como eje dinamizador de la pretendida culturalización, la problemática personal, comunitaria y social del entorno, así como otras cuestiones de índole económica, laboral, de servicios sociales... etc. De esta forma, discutiendo, analizando, criticando, observando y dialogando sobre elementos, cuestiones y aspectos cercanos al adulto y a su problemática —sindicatos, salarios, servicios sociales (sanitarios, escolares), agrícola, política... etc— se pretende llegar —recordemos ahora el método de Pablo Freire— a una promoción personal y cultural a través de los propios intereses del adulto y, siempre, a partir de las motivaciones y elementos que surgen, o se hallan en la realidad inmediata, incluso experiencial y cotidiana, del sujeto.

Como el lector intuirá, este enfoque puede plasmarse como elemento motor y organizador del sistema educativo institucionalizado, máxime si se toma lo que personalmente denominaría “unidad de habitat” como unidad de tipo cultural y educativo. Es, pues, en este sentido, como aparece por primera vez en pedagogía el concepto de “territorio” típico hasta el momento de la terminología ecológica, geográfica y urbanística. En educación, y ahora marginando los planteamientos italianos e introduciéndonos en la configuración propia que sobre el tema realizo, definiría la denominada “Unidad de Hábitat” como la realidad espacial, o territorial, con la que se interrelaciona el individuo. Ampliando esta perspectiva podría decirse además, que la educación tendría como objeto conseguir que el niño conociese, en primer lugar, la realidad cultural que le proporciona su unidad de habitat, o espacio territorial en el que desarrolla su vida. Por otra parte diremos que este conocimiento de los aportes culturales que le proporciona su realidad local, tendría que ser básicamente autoconocimiento, o lo que es igual, plantear en la escuela una didáctica fundamentada en la investigación y el descubrimiento patrocinando, por tanto, una escuela creativa, abierta y activa, enraizada en la realidad cultural, social y económica de la cual emerge; una escuela, en definitiva, al servicio cultural de su entorno.

Este planteamiento pedagógico supone la realización previa de toda una labor de investigación local para ir, así, codificando y re—descubriendo todos los elementos culturales válidos para ser integrados dentro de los contenidos instructivos a desarrollar por la escuela, en una comarca determinada. De esta forma, todo elemento de tipo geológico, físico, histórico, biológico, geográfico, social, urbano, económico, agrario, industrial...etc, que nos proporciona, o que podemos descubrir, en una realidad territorial, entraría a formar parte de los curriculum escolares, proporcionándonos, consecuen-

temente, nuevos objetivos y nuevos diseños didácticos, tanto a nivel metodológico como de programación. Sólo a partir de estos nuevos contenidos integrados en las unidades territoriales, podría extrapolarse, poco a poco, y a través de los diversos grados escolares, el sentido universalista de la cultura. Se trataría, en definitiva, de demostrar al niño que lo local, lo propio, forma parte y se integra en lo universal y genérico.

Es evidente, empero, que realizar esta actividad de búsqueda y de análisis cultural de los diversos territorios, implica instrumentalizar un nuevo concepto de planificación educativa, entrando, entonces, esta temática en estrecho contacto con el nuevo sentido autonomista y regional de la educación ⁹ del que hablan, con profusión los organismos internacionales y que, indudablemente, deben ser asumidos en nuestro país ante una transformación del concepto de Estado tal como se pretende. Digo esto porque un estudio exhaustivo a nivel cultural de cada uno de los territorios que componen una comunidad autónoma supondrá descubrir elementos culturales diferenciados ya, que si no fuese así, no sería necesario hablar de unidades de habitat, o de territorios. Con ello, y como se ve, propiciamos un sentido localista y comarcal de la cultura y por ende, de la escuela. Por tanto, y de acuerdo con las variaciones culturales que se encuentren en un ámbito autonómico determinado, podremos diferenciar los diversos territorios culturales, cada uno de los cuales, se configuraría como unidades de habitat para los sujetos que viven en ellos. Estos territorios culturales, se conformarían como células, o unidades culturales que, en sus diversos aspectos, tendrían que ser asumidos como elementos curriculares por las escuelas instaladas en los mencionados territorios. De esta forma, las escuelas de territorios distintos y, fundamentalmente, en las primeras unidades del sistema escolar, se plantearían contenidos culturales diferenciados aunque estuviesen integradas en una misma comunidad autonómica o regional. Sólo de esta forma, llegamos a plantear una razón fundamentalmente pedagógica para organizar y planificar un sistema educativo, integrándose, el elemento cultural, como aspecto a tener en cuenta a la hora de distribuir la construcción de nuevos centros escolares.

Creo que es importante tener en cuenta la novedad de estos planteamientos. Hasta ahora, el elemento motor de cualquier acción planificadora en educación era fundamentalmente de tipo socio-económico y demográfico. En cambio, desde nuestra perspectiva territorial de la educación, junto a estos factores, debe incluirse un elemento rector de índole cultural, y por tanto, curricular educativo, pues la diferenciación cultural de una comarca o unidad territorial determinada, exige, por ello mismo, una escuela para su población. Estamos, pues, y creo que por primera vez, ante un elemento planificador de índole intrínsecamente educativo, y por tanto, mucho más racional y propio, desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación.

El Estado de la Cuestión.

- Ya dijimos que el origen del planteamiento efectuado hay que verlo en el Seminario que P. Orefice realizó de septiembre a noviembre de 1977 en el departamento de Peda-

gogía Moral de la Universidad de Nápoles. Este seminario se ha ido prolongando a través de una serie de etapas concretas que, en definitiva, han sido las que han posibilitado unas síntesis más completas sobre el tema, iniciando, por otra parte, una singladura editorial que pronto será, al menos en Italia, significativa.

En los meses de diciembre de 1977 y enero de 1978, el mencionado seminario se dedicó a indagar los aspectos socioeconómicos y culturales del distrito escolar de la provincia de Nápoles para pasar, en una fase posterior (abril-junio de 1978), al estudio concreto del área territorial del distrito escolar XXV de la Ciudad de Nápoles. El primer trimestre del curso 1978-79 (octubre a diciembre), se aplicaron los contenidos culturales, determinados anteriormente, a las escuelas del mencionado distrito (XXV), para luego, (enero-abril de 1979), intentar la evaluación de la mencionada microexperiencia y confirmar así las posibilidades y ventajas del Mo. ter, o modelo territorial de programación educativa.

Estos seminarios culminaron con una exposición del material recogido y utilizado para conseguir lo que Orefice denomina exactamente "autoconoscenza culturale per lo sviluppo delle realta locali". La exposición, o "mostra", se realizó en diversos centros educativos, del 5 al 10 de abril de 1979, al mismo tiempo que se organizaban unos seminarios de tipo monográfico, ilustrativos de como aplicar el material que se exponía. Así, en Bacoli, y en su instituto Paolo di Tarso, se habló de problemas de medio ambiente y culturales, en relación con el desarrollo económico y sociosanitario; en la escuela elemental Dante Alighieri, de Monte de Procida, se habló de la familia y de la organización del trabajo marítimo-pesquero; en el instituto A. Artraco, de Pozzuoli, se debatió el tema " crisis de la cultura local con particular referencia a los aspectos higiénico-sanitarios". Por último, en Quarto, y en su escuela elemental L. Lancia, el tema a debatir fue el problema familiar y laboral en relación con la cultura agrícola y urbana. ¹⁰ Los grupos de trabajo estuvieron compuestos por Teresa Russo-Agrusti, Renato Cervo, Mariella Carguiulo, Silvana Andolfi, Celeste Casalvieri e Inma Foggia el de Puzzolini; el de Quarto lo formaron Vincenzo Sarracino, M.P. Rinaldi, Franco Lacolare, L. Nollí, Luisa di Guida y B.M. Varini. Por último, el grupo de Bacoli y de Monte de Procida, estaba integrado por Franco Valenti, Bruno Schettini, Magda Allocca, Rosa Conti y G. Scotto.

Al mismo tiempo que se llevaban a cabo las experiencias reseñadas, P. Orefice y sus colaboradores, han ido sacando una serie de documentos en donde se reflejan las líneas maestras de su trabajo, así como las síntesis que con él iban desarrollando. Hasta el momento, la editorial Ferraro de Nápoles, y en su colección "Documenti della Ricerca", ha publicado las siguientes obras: *Progetto di Ricerca* de P. Orefice, en marzo de 1978; *Comprensorio di sviluppo e distretto scolastico nelle regione Campania*, de V. Sarracino (abril de 1979) y *L'area del XXV distretto scolastico: Letura per sfoglio, del territori*, de T. Russo-Agrusti (mayo de 1979). En 1980 se ha publicado: *La domanda educativa per lo sviluppo locale della cultura all'interno del comprensorio del XXV distretto scolastico. Una risposta educativa per la gestione locale della cultura all'interno del comprensorio del XXV distretto scolastico (la microesperienza)*, y por último: *I Risultati finali della ricerca e loro comparazione con altre esperienze e ricerche educative su base territoriale in Italia e all'estero*.

Además, de estos documentos, muy concretizados por ser fruto directo de la experiencia matriz del Mo. ter, hay que destacar una serie de libros más generalizados que pretenden presentar el sentido pedagógico de las nuevas perspectivas educativas que han ido surgiendo de mano del seminario, llevado a cabo por el grupo de Nápoles. Se trata por lo general, de libros publicados en editoriales de ámbito nacional y que han sido, los que, de alguna forma, han propiciado, en Italia, la nueva perspectiva territorial de la educación. Estas obras son: *Il distretto scolastico: Linee teoriche, metodologiche e istituzionali*, de Vincenzo Sarracino, publicada por Editrice Ferraro, de Nápoles en 1977. Se trata de una obra contextual y previa al verdadero enfoque territorial de la educación si bien fundamental para ya intuir las posibilidades de una educación fundamentada en una organización comarcal. En cambio, *Educazione e Territorio*, es ya obra fundamental para nuestro tema. Su autor es el propio Paolo Orefice y fue publicada en La Nova Italia editrice de Florencia, en septiembre de 1978. Su subtítulo "Ipostesi di un modello locale di ricerca educativa" es de por sí definidor de la nueva corriente pedagógica que presentamos. También cabría citar aquí el libro de la profesora Russo Agrusti, perteneciente, como los anteriores, al grupo de Nápoles, titulado *La Ricerca Didattica*, publicado por Le Monnier, de Florencia, en septiembre de 1978, si bien se trata de una obra mucho más genérica y de temática más amplia que la puramente territorial; no obstante, y por eso mismo, aporta las bases, e interrelaciones, que a nivel didáctico y escolar presenta el Mo.ter.

Junto a las obras mencionadas cabe citar además la de Marinella Giovine: *Istruzione e Territorio*, que lleva como subtítulo "*Planificazione scolastica e ruolo dei distretti*" y que se publicó en la editorial Mazzota de Milan, en enero de 1979. M. Giovine no pertenece al grupo iniciador de la experiencia Mo. ter; colaboradora del Instituto Internacional de Planificación Educativa de la U.N.E.S.C.O., trabaja en Florencia en los planes de formación del denominado Fondo Social Europeo y aporta, en su obra reseñada y bajo mi punto de vista, de forma clara y precisa, la aplicación territorial de la educación a la problemática curricular y didáctica, de forma muy parecida a como ha sido expuesta en estas páginas. No en balde debe recordarse que la experiencia Mo. ter. de P. Orefice surgió como programación educativa orientada básicamente hacia la formación permanente de adultos.

La perspectiva internacionalista del movimiento italiano basado en una concepción territorial de la educación ha sido escasa, si bien en sus dos años de vida, no ha desaprovechado la ocasión para dar a conocer sus planteamientos. Así, en el mes de mayo de 1978 (del 23 al 27) se llevó a cabo en Bari y bajo el patrocinio de la U.N.E.S.C.O. una convención nacional que bajo el tema *Educazione Permanente e Regioni* congregó a diversos observadores extranjeros.¹¹ Además, diremos, que P. Orefice ha exportado "su tema" al Canadá publicando un trabajo en la revista *Convergence* (1980), órgano del International Council for Adult Education de Toronto, y a España, pues participó personalmente en la IX Conferencia de la C.E.S.E. (Comparative Education Societies in Europe) que se celebró en Valencia del 25 al 29 de junio de 1979, y en donde presentó la siguiente comunicación: *The cultural self-awareness of a local community. A Experience in the South of Italy*¹². Por último, diremos que Orefice ha publicado un artículo en una revista española; se trata de *Mo. ter. Un modelo territorial de programación de la Educación: líneas teóricas y esquema operacional de una investigación*,

que apareció en *Perspectivas Pedagógicas*¹³ algunos meses después de mi trabajo ya citado: *Educació i Territori. Perspectives didàctiques a través de models territori-culturals*. De hecho, el trabajo “español” de Orefice no aporta aspectos funcionales y de aplicabilidad de su experiencia, acotando, simplemente, un planteamiento epistemológico y generalizado del tema, lo cual por otra parte, no deja de ser lógico, máxime si, con este artículo, pretendía su presentación en España.

El paralelismo con Mallorca.

El departamento de Pedagogía Sistemática y Metodología Educativa de la Universidad de Palma de Mallorca, inició en 1977, una experiencia educativo territorial, paralela, o de alguna forma, a la planteada. En efecto, nuestro objetivo fue, y ha seguido siendo hasta nuestros días, analizar culturalmente diversas unidades territoriales, entresacando de ellas todos los elementos curriculares, válidos para su inclusión en el quehacer escolar. La diferencia que nos separa del proyecto Mo. ter es que éste se orientó hacia la formación de adultos, mientras que nuestra pretensión se centra en la formación de profesorado para que sea capaz de asumir en el aula unos currículums de acuerdo con las unidades de habitat de sus alumnos, o sea, conexionando escuela y realidad a través de los elementos culturales autóctonos y propios del niño y de su localidad.

Así, del 10 al 17 de julio de 1977, se llevó a cabo el primer ensayo de formación de profesorado en Pedagogía Ambiental arbitrando, como metodología, el estudio del medio, o unidad territorial, del lugar en donde se realizó la experiencia. Este primer año correspondió a la Colonia de Sant Pere, en Artá; al año siguiente, 1978, estudiamos la Playa de Palma. En 1979 centramos nuestros esfuerzos en Alcudía y su Albufera, y en 1980 se estudió el valle de Lluch, en la serra de Tramuntana.

De hecho, unos meses antes que se iniciase el seminario de Nápoles nosotros experimentábamos para la formación del profesorado el estudio y análisis de unidades territoriales concretas, codificando los contenidos culturales que de ellas entresacábamos. En este sentido, debo decir que la publicación del documento *Cap a una Pedagogia del Medi*¹⁴ (Palma de Mallorca, octubre de 1977), además de evidenciar la primacía de la que hablábamos, presenta el análisis cultural del primer territorio estudiado como metodología y elemento motivador para la formación de educadores expertos en análisis territorio—culturales. En definitiva, estas experiencias a las que hemos venido denominando *Setmanes de Renovació Educativa*, y de las que preparamos para el verano próximo de 1981 su quinta edición, han servido de motor propulsor de esta nueva tendencia pedagógica entre nosotros, al mismo tiempo que ha propiciado una toma de conciencia sobre la necesidad de enraizar la escuela en la cultura y en el ambiente en el que está inmersa. La experiencia del Instituto Antoni Maura de Palma de Mallorca, en 1979 orientada por Sebastian Serra y Bartolomé Mulet es un indicativo claro de sus posibilidades y de la aplicabilidad curricular que los análisis de unidades territoriales poseen.

Meses más tarde publicamos un segundo trabajo, más teórico, donde dábamos cuen-

ta de las bases y planteamientos aplicados para llevar a cabo nuestras experiencias de formación a través del territorio; me refiero a *El Medio como Experiencia Educativa* ¹⁵

Por el contrario, ha sido imposible, debido a la falta de recursos económicos, publicar los resultados de los análisis territoriales llevados a cabo en los años sucesivos.

No obstante, y por los dos trabajos citados, el lector se habrá dado cuenta de que nosotros no utilizábamos la expresión “territorio” sino la de “medio”, por connotar más directamente con la terminología y el carácter de la educación, si bien, y tal como venimos afirmando, nuestro objetivo se centraba en lograr el autoconocimiento de elementos culturales a través de una realidad local concreta, por lo que, en espíritu, efectuábamos un trabajo paralelo al territorio—educativo italiano.

Sin embargo, nuestra aportación no termina aquí ya que, al mismo tiempo que nos interesábamos en la formación del profesorado, nuestros esfuerzos también iban dirigidos hacia el alumno. En este sentido, puede decirse que a través del departamento de Pedagogía de la Universidad de Palma, se ha gestado el primer libro de texto de carácter territorial, con lo que hemos desarrollado las posibilidades del tema hasta extremos no considerados tan siquiera en las experiencias italianas. En efecto, el libro *La Nostra Historia* ¹⁶, Palma de Mallorca, Junio de 1980, está concebido para los niños de la comarca de Artá y, más exactamente, para que puedan, a través de la realidad de su pueblo, de sus campos y de sus costas, estudiar, autodescubriendo su medio o su hábitat territorial, los acontecimientos históricos que, al mismo tiempo, pueden ser generalizados para Mallorca e incluso para unidades regionales más amplias (Catalunya, España, Europa...). Con ello, aportamos un instrumento didáctico para uso del alumno basado en el análisis cultural de una unidad local, o territorio, con lo que, por otra parte, se evidencia la posibilidad de llevar a la práctica el sentido propio y autónómico de la educación.

Conclusión.

Como ya evidenciamos, el interés regionalizador en el ámbito educativo, surge en Italia paralelamente a la descentralización administrativa. Lo importante del caso es que a una descentralización política surge inmediatamente una descentralización del sistema educativo y, consecuentemente, y esto es lo más importante, una descentralización cultural. Con ello se logra una concepción pedagógica de la planificación, pues, el sentido del distrito escolar, viene determinado por razones culturales que son, en definitiva, las que aportan aspectos específicos y particulares a los diversos territorios.

Creo que el tema incide directamente en la situación actual por la que atraviesa el Estado Español, si bien aquí parece ser que estas previsiones descentralizadoras y culturales no entran en los planes de nuestras autoridades autonómicas.

No obstante, creemos que un verdadero sentido autónómico en educación pasa forzosamente por una planificación de unidades territorio-culturales así como por sus posteriores análisis de índole curricular convenientemente codificados en textos didácticos.

De esta forma, la investigación pedagógica establecida para el esclarecimiento y asunción de estos objetivos se nos presenta como un instrumento importante para conseguir una escuela patrocinadora de la cultura propia. Con ello, creo que se desvela la incidencia

total y revolucionaria que posee el enfoque territorial de la educación y que, en nuestro caso, tantas posibilidades ofrece para ser aplicada al ámbito insular.

Porque estamos convencidos de ello, nuestro departamento trabaja en esta línea enriqueciendo día a día lo que pronto será una realidad: poseer y ofrecer, para su utilización, un centro de información territorio—cultural sobre las Islas, para una planificación de nuestro sistema educativo dentro de unas coordenadas autonómicas.

Esporles, Noviembre de 1980.

Notas bibliográficas.

- (1) Del 1 al 4 de junio de 1980, se celebró en Salamanca, y organizado por el Dr. Agustín Escolano, catedrático de Historia de la Pedagogía y Director del Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de dicha universidad, un Seminario sobre **Nacionalismo y Educación** que reunió a representantes de las diversas nacionalidades y regiones del Estado español. Próximamente la revista *Studia Paedagogica* que del publica el I.C.E. y la cátedra de Historia de la Pedagogía de la Universidad Salmantina, publicará las diversas comunicaciones efectuadas en el seno de este seminario.
- (2) Véase en este sentido el más reciente trabajo de P. Furter. Me refiero a **Regional demands and National Unification. A European Perspective**, pgs. 73 a 95 de **Diversity and Unity in Education**, edit. by Brian Holmes, George Allen & Unwin, London 1980.
- (3) Integrado como estudio preliminar en la obra de J. Alzina y J. Sureda, **La Nostra Historia. Dels Inicis fins a Jaume I**. Instituto de Ciencias de la Educación, Colecc. Documentos núm. 9, Palma de Mallorca 1980. Véase concretamente pgs. 7 a 20.
- (4) Al final del presente trabajo el lector advertirá un apéndice que no tiene carácter bibliográfico para la totalidad del artículo, sino que, única y exclusivamente y tal como indicamos en el texto, pretende presentar una muestra significativa de las publicaciones gestadas en el seno del proceso descentralizador italiano.
- (5) Para una mayor comprensión teórica y bibliográfica de la Environmental Educación, consúltese: A.J. Colom & J. Sureda: **Hacia una Teoría del Medio Educativo**, Instituto de Ciencias de la Educación, Palma de Mallorca, 1980.
- (6) Véase: B. Goodey: **Itinéraires Urbans**, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975, y más recientemente, la publicación del Centre de Recherche d'Urbanisme de París: **Un Cheminement de Beaubourg a Notre Dame**, C.R.U. París, Diciembre 1979.
- (7) Conseil de L'Europe: **Seminaire International sur l'éducation mesologique dans un cadre strictement urbain**, Strasbourg, 1977. U.N.E.S.C.O. & Institut National Française de Recherche Pedagogique: **Vers une education relative a l'environnement**, Paris 1972. U.N.E.S.C.O.: **Tendencias de la Educación Ambiental**, París, 1972. **Conferencia Intergubernamental sobre educación ambiental** (Tiblisi, U.R.S.S.), París 1978.

- (8) Véanse las primeras aportaciones inglesas sobre el tema: J. Raynor & J. Harden: **Readings in Urban Education** (2 vols.) Kegan Paul, London 1973, así como los cursos de la Open University (Londres 1974): **Issues in Urban Education; The Urban Context; Peoples in Cities: An Ecological approach; The Educative community; Alternatives for Urban Schools; Whose schools?**. Véase también F. Field. **Education and the Urban crisis**, Routledge & Kegan Paul, London 1977.
- (9) Utilizo aquí, y a través de todo el trabajo, el término "región" o "regional" en el sentido que lo utiliza la U.N.E.S.C.O., y la O.C.D.E., el B.I.E., o cualquier organismo internacional de educación, o sea, como sinónimo de unidad territorial de valor infranacional, nacional, supranacional o continental. Por tanto, debe el lector español, huir de las connotaciones que el término posee entre nosotros como opuesto (e incluso con sentido peyorativo) al de nación o nacionalidad.
- (10) Se publicó un programa de estas muestras—seminarios: **Materiali di autoconoscenza culturale per lo sviluppo delle realtà locali**, publicado por Ferraro de Nápoles en 1979, 8 hojas sin numerar.
- (11) Véase: **Acts of the National Seminar of studies: Educazione Permanente e Territorio**, Bari, Regione Puglia, Mayo 1978. Por cierto y en relación al tema que tratamos, destacaría el trabajo presentado en esta reunión por R. Laporta: **Strumenti e modi per una promozione Culturale del territorio**, pgs. 15 y sigs. del documento citado.
- (12) Puede consultarse en el Departamento de Pedagogía sistemática y Metodología Educativa de la Universidad de Palma de Mallorca, por gentileza del autor. (48 pgs. mecanografiadas).
- (13) Véase el número 44 correspondiente a 1979 (si bien publicado en 1980 tal como se indica en portada) de **Perspectivas Pedagógicas**. Pgs. 433 y 437, Barcelona.
- (14) **Cap a una Pedagogia del Medi** (diversos autores), Instituto de Ciencias de la Educación, colecc. Documentos num. 1, Palma de Mallorca 1977.
- (15) Véase en **Cuadernos de Pedagogía**, núm. 41, Barcelona, Mayo 1978.
- (16) Opusc. Cit. Véase nota 3.

AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI BRESCIA: *Apunti per la presentazione di una ipotesi di suddivisioni del territorio provinciale in distretti scolastici e per la localizzazione dei relativi centri*, 1974.

AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI VENEZIA: *Centri scolastici per l'istruzione media superiore nella provincia di Venezia*, E. Migliori, 1973.

S. BARDAZZI: *Distretto scolastico e pianificazione territoriale*, a *Citta e Regione*, núm. 4, 1976.

R. BARDELLI: *Enti Locali ed edilizia scolastica*, Tellini, Roma 1975.

S. BASILE: *Edilizia scolastica e politica del territorio*, a *Comune Democrático*, núm. 5, 1973.

F. BERTOLINI: *Luci ed ombre del distretto scolastico*, a *Infanzia*, núm. 7, 1974.

N. CAMELLI: *L'amministrazione dello stato tra riforma e tradizione: riflessioni in tema di distretto scolastico*, a *Rivista Trimestrale di diritto pubblico*, núm. 2, 1974.

C.E.N.S.I.S.: *La struttura territoriale delle sedi di scuola secondaria superiore alla luce delle esigenze della riforma*, in *Quindicinale di nota e commenti*, num. 206, 1974.

C.E.N.S.I.S.: *Il distretto scolastico di fronte al problemi del collegamento tra scuola e mondo del lavoro*, a *Quindicinale di note e commenti*, num. 253, 1976.

C.E.N.S.I.S.: *Il distretto scolastico; funzioni e dimensioni territoriali a Quindicinali di noti e commenti*, num. 169/170, 1972.

C.E.N.S.I.S.: *L'attuazione del distretto scolastico*, a *Quindicinale di note e commenti*, num. 203, 1974.

C.E.N.S.I.S.: *Il Distretto scolastico*, Censis, Roma 1974.

CHIRIVI: *Centro di distretto scolastico*. *La Nuova Italia*, Firenze 1977.

T. CODIGNOLA: *Il distretto scolastico*, Venezia, 1973.

L. CORRADINI: *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunita*, *La Scuola, Brescia*, 1975. *Distretto Scolastico e riforma della scuola*, public. a *Quaderni della Quinta Regionale Emilia-Romagna*, num. 11, 1975.

F. FRABBONNI: *La socializzazione e la partecipazione comunitaria nel distretto scolastico*, a *la Scuola Media*, 1974, num. 6.

G.P. FERRARI & A. ROCCELLA: *Distretti scolastici e nuova amministrazione della Scuola*, Giuffre, Milano, 1975.

FINNETTI B. de: *La valle dell'Esaro; ideale distretto scolastico*, a *Periodico di Matematiche*, num. 3, 1977.

- A. FRANCHINI: *Le regioni e la progettazione dei distretti scolastici e per la loro collocazioni sul territorio, a Quindicinale di note e commenti, num. 207, 1974.*
- D. GAZZANI: *L'Urbanistica e il distretto scolastico, Armando Armando, Roma 1974.*
- D. GAZZANI: *Il distretto scolastico a la Scuola e l'uomo, num. 8/9, 1973.*
- GIUNTA REGIONALE DELLA LOMBARDIA: *Sistema formativo, attivita economiche e ocupazioni nei distretti scolastici, 1976.*
- GIUNTA REGIONALE TOSCANA: *Il distretto tra vecchie e nuove strutture della Scuola, Incontro di Firenze, Dicembre 1976.*
- S. GRUSSU: *Distretto scolastico ed unita locale dei servizi, a Documentazioni di servizio sociale num. 12, 1974.*
- F. HAZON: *Distretto scolastico, ruolo e prospettive, a Collaboriamo, num. 4, 1976.*
- I distretti Scolastici in Lombardia, a Quaderni della Regione Lompardia num. 33, 1976.*
- G. INZERILLO: *Storia e realta del distretto scolastico, a I problemi della Pedagogia, num. 2, 1975.*
- I.S.T.A.T.: *Distribuzione territoriale della scuola dell'obbligo, 1961.*
- F. KARRER: *Distretti scolastici e assetto del territorio, a Metodologia della programmazione scolastica a livello di distretti, 1976.*
- F.E. LESCHIUTTA & M. PANNIZZA: *Il Territorio della scuola, Dedalo, Roma 1976.*
- C. MAURECI: *Strutture, finalita e competenze del distretto, in Riforma della scuola num. 1, 1976.*
- A. MEISTER: *Sviluppo comunitario e partecipazione sociale, Comunita, Milano 1971.*
- E. MIGLIORI: *Orientamenti per la definizione dei distretti escolastici e per la loro collocazione sul territorio, a Quindicinale di note e commenti, num. 207, 1974.*
- R. MOSCHINI: *La partecipazione nell sistema delle autonomie a Il Comune democratico, num. 5, 1973.*
- P. OREFICE: *Distretto Scolastico e societa educativa a Problemi della Pedagogia, num. 1, 1975.*
- U. POTOTSCHNIG: *Il distretto escolastico nell'ordinamento giuridico istituzionale italiano, a Il Comune democratico, 1972, num. 7/8.*
- REGIONE LOMBARDIA: *Convegno razionale sui distretti scolastici, Varese 1972.*
- REGIONE PUGLIA: *Subdivisione del territorio regionale in distretti scolastici, Bari, 1975.*
- REGIONE TOSCANA: *Il distretti scolastici in Toscana 1976.*
- REGIONE UMBRIA: *Distreto scolastici, Ipotesi di distrettualizzazione del territorio regionale, Perugia 1974.*
- RUSSO & V. SARRACINO: *Comunita educativa e strategia territoriale, a Scuola Viva Torino num. 6/7, 1976.*
- N. SANSONI: *Edilizia scolastica e urbanistica, a Comune democratico, num. 5, 1973.*
- N. SANSONI: *Scuola e Territorio, De Donato, Bolinia, 1966.*
- N. SANSONI: *Proposte per una riorganizzazione della scuola secondaria Regione Emilia Rogmana, 1974.*
- TECHINT: *Distretto scolastico e piano per l'edelizia scolastica in Lombardia, 1974/75.*
- V. TELMON: *Il Distretto scolastico nelle prospettive della partecipazione sociale e del rinnovamento educativo a Problemi e Criteri per una scuola comprensiva, 1974.*

- V. TELMON: *Scuola, Territorio e programmazione a Scuola e Politica*, num. 4, 1971.
- T. TENTORI & P. GUIDICINI: *Borgo, Quartiere, Citta*, F. Angeli, Milano, 1972.
- A. TOSI: *Dimensione urbana e nuova politica del territorio*, Marsilio Edit. Padova, 1972.
- U. TRIVELLATO: *Distribuzione territoriale e opportunita educative*, a *Formazione e Lavoro*, num. 37, 1969.
- E. TUCCARI: *Partecipazione popolare e ordinamento regionale*, Giuffre, Milano 1974.
- G. TUCCI: *I Distretti scolastici in Calabria*, 1972.
- S. VALETUTTI: *Comunita educativa e Cultura*, Armando Armando, Roma 1975.
- VARIOS AUTORES (V.V.A.A.): *Scuola, territorio, enti locali*, *Scuola Viva* num. 11 1976.
- V.V.A.A.: *Scuola e Regioni*, a *Scuola e Citta* num. 7/8, 1973.
- V.V.A.A.: *Il distretto scolastico*, *La Nuova Italia*, Firenze, 1975.
- V.V.A.A.: *Autonomia locale, Regione e scuola a Riforma della Scuola* num. 6/7, 1974.
- V.V.A.A.: *Il Distretto scolastico*, Edit. Riuniti, Roma 1974.
- V.V.A.A.: *Per una autentica presenza della scuola sul territorio*, a *Scuola Viva*, num. 1/2 1974.
- V.V.A.A.: *Distretti Scolastici e gestione della scuola*, a *Citta e Regione*, num. 4, 1975.
- F. VIAN: *Uno schema di riferimento per programmare gli investimenti locale per settore e per area*, *Istituto di Statistica dell'universita*, Padova 1976.
- A. VISALBERGHI: *Distretti scolastici: innovazione formale e sostanziale*, *Citta e Regione*, num. 4 1976.
- A. VISALBERGHI: *Il Distretto Scolastico*, *La Nuova Italia*, Firenze, 1974.

CAUSAS DE LOS FRACASOS ESCOLARES SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES

M. Carmen Fernández

Es lógico que las causas hay que buscarlas mediante un estudio profundo y objetivo de los sujetos; en este caso en los "NO PROMOCIONADOS". Pero el método científico está precisamente en interrogar y no simplemente en esperar que las respuestas surjan espontáneamente.

Estas nos las podrían proporcionar los profesores con su experiencia; ya que sus opiniones representan en cierto modo los presupuestos de su acción educativa en los "NO PROMOCIONADOS".

Para esta encuesta se utilizó el trato directo, dando unos días de plazo para que pudieran ser contestadas sin prisas. La encuesta ha sido abierta, y por escrito para no encasillar de antemano tan compleja respuesta. ¹ El número de respuestas obtenidas han sido 135, ² que se codificaron del siguiente modo:

(1) Ver Anexo núm. 1: Cuestionario sobre "Causas de fracasos escolares".

(2) Ver tabla núm. 1.

Núm. orden.	Concepto.
1	Hijos mimados.
2	Poca formación de los padres.
3	Ambiente familiar desfavorable.
4	Comodidad de la madre.
5	Cambio de residencia (proceden de la Península).
6	Falta de asistencia.
7	Deficiencias de la escuela unitaria.
8	Falta de material.
9	Excesivo número de alumnos.
10	Incumplimiento de la ley.
11	Cambio de profesor durante el curso.
12	Deficiente elaboración de las pruebas de promoción.
13	La preparación del profesor debe ser más técnica, más humana. mana.
14	Falta de metodología por parte del maestro.
15	Déficits intelectuales en el alumno.
16	Escaso interés del alumno en el aprendizaje.
17	Excesivo tiempo dedicado a T.V., cine, juegos, etc., por los alumnos.
18	Falta de conexión entre la familia y el colegio.

Las respuestas totales (conjunto de todos los centros) han sido estas:

Núm. orden.	Frecuencia.	Porcentaje.
2	32	23,72
15	23	17,03
3	20	14,81
8	8	5,82
5	7	5,25
6	7	5,25
13	6	4,44
1	5	3,70
14	5	3,70
4	4	2,96
18	4	2,96
10	3	2,22
9	2	1,48
11	2	1,48
12	2	1,48
16	2	1,48
17	2	1,48
7	1	0,74
	N = 135	100 0/0

El porcentaje más elevado se centra en el factor número 2 "poca formación de los padres", que alcanza una frecuencia de 32, equivalente a un 23,72 0/o. Ello significa que cierta parte de los sujetos "NO PROMOCIONADOS" tiene, según opinión de los profesores, la escasa formación de los padres, cosa que no nos parece exagerada, puesto que en la mayoría de los alumnos correspondientes a los Centros Oficiales proceden de un nivel intelectual, económico y social relativamente bajos.

El segundo factor en importancia son los déficits intelectuales en el alumno, cuya frecuencia es 23, equivalente a 17,03 0/o. Según estos resultados, los profesores consideran que parte de sus "NO PROMOCIONADOS" tienen incapacidad para seguir un aprendizaje normal.

En tercer lugar aparece el factor número 3, con una frecuencia de 20 y equivalente al 14,81 0/o. Este factor va en parte ligado al factor número 1, aunque el 3 se refiere más bien a aspectos morales, sociales, etc.

El resto de los factores citados en el código no alcanzan una significación suficiente por aislados, aunque es oportuno presentarlos desde otros prismas que pueden facilitar la comprensión del problema.

En la primera de ellas, las hemos agrupado atendiendo a los siguientes criterios:

I) FACTORES INTRINSECOS DEL ALUMNO: Todos aquellos factores que de algún modo y en sentido amplio, se centran en la persona ³.

II) FACTORES AMBIENTALES Y FAMILIARES: Todos los que inciden sobre el sujeto pero tienen su origen en el ambiente y la familia.

III) FACTORES REFERIDOS AL DOCENTE: Son propios del docente que por su carga negativa pueden estropear la promoción del alumno.

IV) FACTORES DE INDOLE PEDAGOGICA: Referido tanto a organización, metodología, material, etc..., que presenten los propios docentes como causantes de la "NO PROMOCION".

Con esta clasificación, los resultados obtenidos quedan así distribuidos:

I) FACTORES INTRINSECOS DEL ALUMNO:

Núm. orden.	f.	0/o
15	23	17,04
17	2	1,48
16	2	1,48
18	4	2,96
	31	22,950/o

(3) Vease clasificación núm. 1.

II) FACTORES AMBIENTALES Y FAMILIARES:

Núm. orden.	f.	o/o
3	20	14,81
1	5	3,70
2	32	23,72
13	6	4,44
5	7	5,25
4	4	2,96
6	7	5,25
	81	60,23

III) FACTORES REFERIDOS AL DOCENTE:

Núm. orden.	f.	o/o
14	5	3,70
	5	3,70

IV) FACTORES PEDAGOGICOS:

Núm. orden.	f.	o/o
7	1	0,74
8	8	5,82
9	2	1,48
10	3	2,22
11	2	1,48
12	2	1,48
	18	13,22

De acuerdo con esta distribución, es interesante hacer notar que en el apartado número 2 están comprendidos el 60,23 o/o de los factores. De acuerdo con esta clasificación el 60 o/o de los "NO PROMOCIONADOS" se deben a condiciones familiares y ambientales, mientras que el 40 o/o restante abarcaría los tres apartados sobrantes, correspondiendo el 22,95 o/o a factores intrínsecos del alumno, el 13,22 o/o a factores pedagógicos y en último lugar quedan los factores referidos al docente con un 3,70 o/o.

Clasificación número 2.

Según los resultados obtenidos en la primera clasificación, pueden aparecer los factores divididos dicotómicamente en Intrínsecos y Extrínsecos al sujeto de la educación. ⁴

Dentro de los intrínsecos están los mismos factores que componían la clasificación número 1, apartado I) y en los extrínsecos, los que se agrupaban en los resultados II), III) y IV).

Se obtiene esta distribución:

I) FACTORES INTRINSECOS DEL ALUMNO:

Núm. orden.	f.	o/o
15	23	17,03
18	4	2,96
16	2	1,48
17	2	1,48
	31	22,95

II) FALTAS EXTRINSECAS:

Núm. orden.	f.	o/o
2	32	23,72
8	8	5,82
5	7	5,25
6	7	5,25
3	20	17,03
13	6	4,44
1	5	3,70
14	5	3,70
4	4	2,96
10	3	2,22
9	2	1,48
11	2	1,48
12	2	1,48
7	1	0,74
	104	77,05
APARTADO I)	31	22,95
TOTAL.	135	100,00

(4) Véase clasificación núm. II.

Podemos establecer una tercera clasificación si parcializamos los 0/0⁵

I) PROCEDIMIENTOS PEDAGOGICOS:

Núm. orden.	Concepto	F	o/o
9	Exceso núm. alumnos	2	1,48
7	Deficiencias de la escuela unitaria	1	0,74
8	Falta de material	8	5,82
11	Cambio profesor.durante el curso	2	1,48
12	Deficiente elaboración de pruebas de Promoción	2	1,48
13	La preparación del profesor debe ser más técnica, más humana	6	4,44
14	Falta de metodología por parte del maestro	5	3,70
		26	18,14

II) FACTORES PERSONALES DEL ALUMNO:

Núm. orden.	Concepto.	F.	o/o
15	Déficits intelectuales	23	17,03
16	Escaso interés alumno	2	1,48
		25	18,51

III) FACTORES FAMILIARES:

Núm. orden.	Concepto.	f.	o/o
1	Hijos mimados	5	3,70
2	Poca formación de los padres	32	23,72
3	Ambiente familiar desfavorable	20	14,81
4	Comodidad de la madre	4	2,96
5	Cambio de residencia (proceden de la penisula)	7	5,25
6	Falta de asistencia	7	5,25
17	Excesivo tiempo dedicado a cine, TV, juegos	2	1,48
18	Falta de conexión entre familia y el centro	4	2,96
		81	60,13

(5) Véase clasificación núm. III.

IV) INCUMPLIMIENTO DE LA LEY:

Núm. orden.	Concepto.	F.	o/o
10	Incumplimiento de la ley	3	2,22
		3	2,22

Los “grupos de factores” por orden de importancia, son los siguientes:

Núm. orden.	Factores nums.	Concepto.	F.	o/o
1	III	Causas familiares	81	60,13
2	II	Faltas personales del alumno	25	18,51
3	I	Procedimientos pedagógicos	26	18,41
4	IV	Incumplimiento de la ley	3	2,22

Analisis de factores en los Centros

Los factores que más se destacan en la clave del Código son el número 2 “Poca formación de los padres”, que en los Centros Privados alcanza un 31,38 0/o, mientras que en los Centros Oficiales es el 19,04 0/o. Es comprensible esta diferencia de porcentajes según los centros, ya que los encuestados, los profesores de los Centros Privados, esperan de los padres una mayor formación debido a que su nivel económico es superior al de los Centros Oficiales. Sin embargo, es discutible este punto, puesto que el binomio educación—economía es evidente que se cumple, pero si nos fijamos en la “Ocupación del padres”, puede verse que la diferencia de porcentajes no es tan elevada como parece a simple vista debiera ser. Para Centros Oficiales los padres con oficio es del 75 0/o, mientras que en los Privados, es el 84 0/o.

Otro factor altamente significativo es el número 15 “Déficits intelectuales” con una diferencia poco notable, puesto que oscila del 19,60 0/o a 15,47 0/o, que corresponde respectivamente a Centros Privados y Oficiales.

El factor referente a “Ambiente desfavorable”, alcanza su mayor significación en los Centros Oficiales con un 16,66 mientras que el 11,78 0/o corresponde a Centros Privados.

Estos han sido los más altos porcentajes; el resto puede apreciarse en las tablas siguientes:

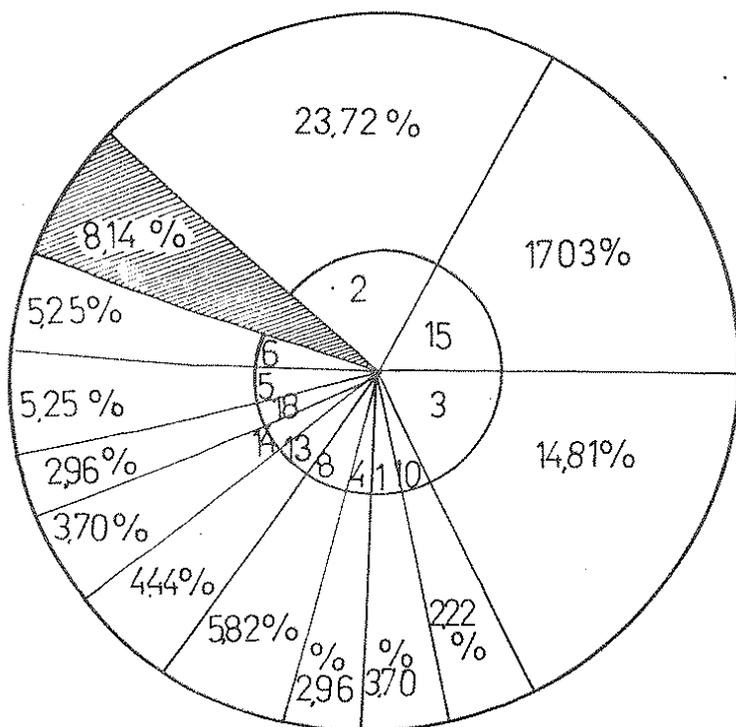
Las respuestas en los Centros Oficiales han sido las siguientes:

Número de orden.	Frecuencia.	Porcentaje.
2	16	19,04
3	14	16,66
15	13	15,47
8	6	7,18
6	5	5,95
5	4	4,76
13	4	4,76
14	4	4,76
1	3	3,57
4	3	3,57
10	3	3,57
17	2	2,38
18	2	2,38
7	1	1,19
9	1	1,19
11	1	1,19
12	1	1,19
16	1	1,19
N es igual a 84		100,00

Las respuestas en los Colegios Privados han sido éstas:

Número de orden.	Frecuencia.	Porcentaje.
2	16	31,38
15	10	19,60
3	6	11,78
5	3	5,88
1	2	3,92
6	2	3,92
8	2	3,92
13	2	3,92
18	2	3,92
4	1	1,96
9	1	1,96
11	1	1,96
12	1	1,96
14	1	1,96
16	1	1,96
17	1	1,96
7	0	0,00
10	0	0,00
N es igual a 51		100,00

CONJUNTO DE TODOS
LOS CENTROS
OFICIALES Y PRIVADOS



FRECUENCIA DE CAUSA (porcentajes)

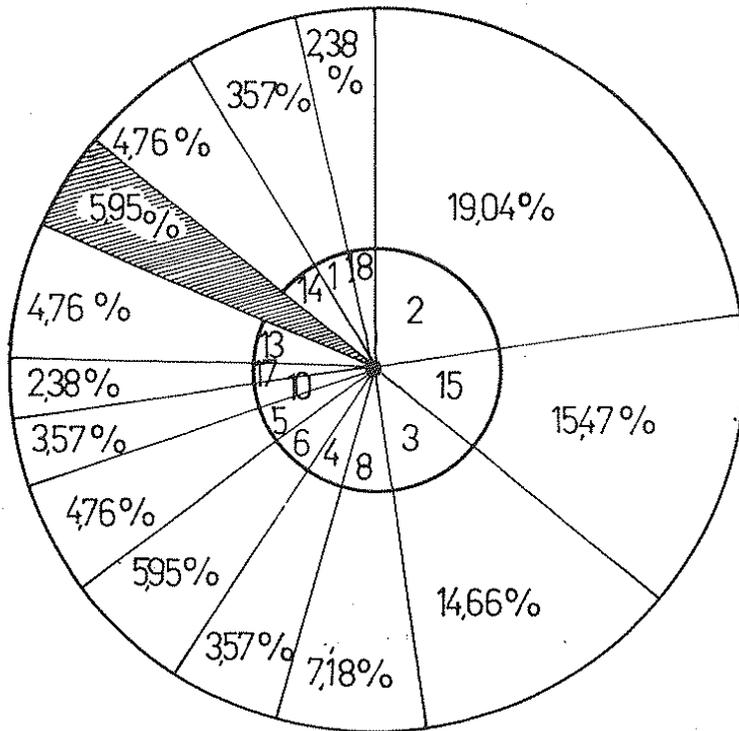


causas variadas
no significativas



nº codificado de causa

CENTROS OFICIALES



FRECUENCIA DE CAUSAS (porcentajes)

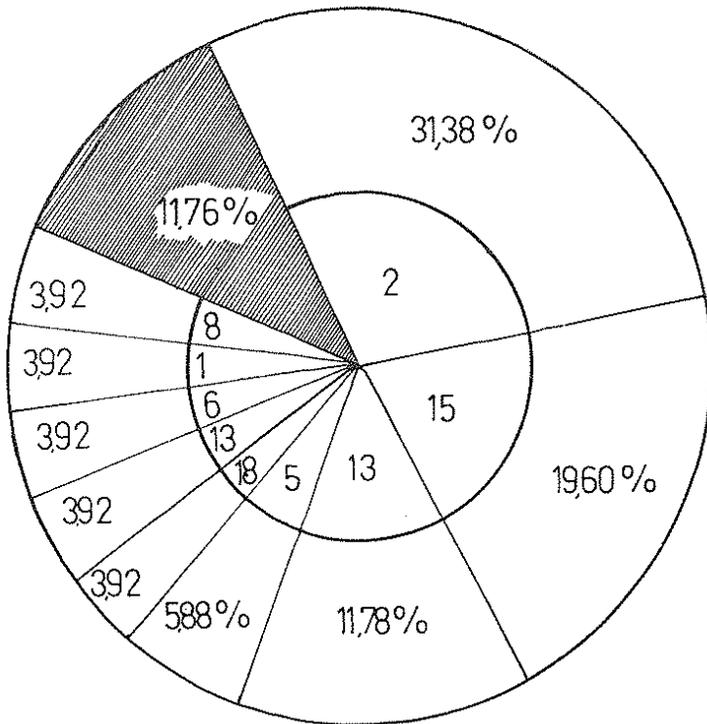


causas variadas
no significativas



nº codificado de causa

CENTROS PRIVADOS



FRECUENCIA DE CAUSAS (porcentajes)

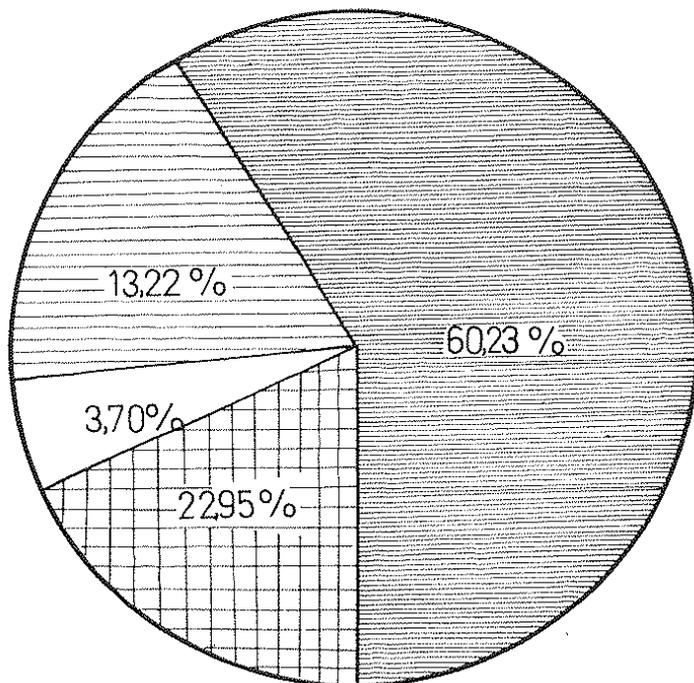


causas variadas
no significativas



nº codificado de causa

CLASIFICACION (Nº 1)



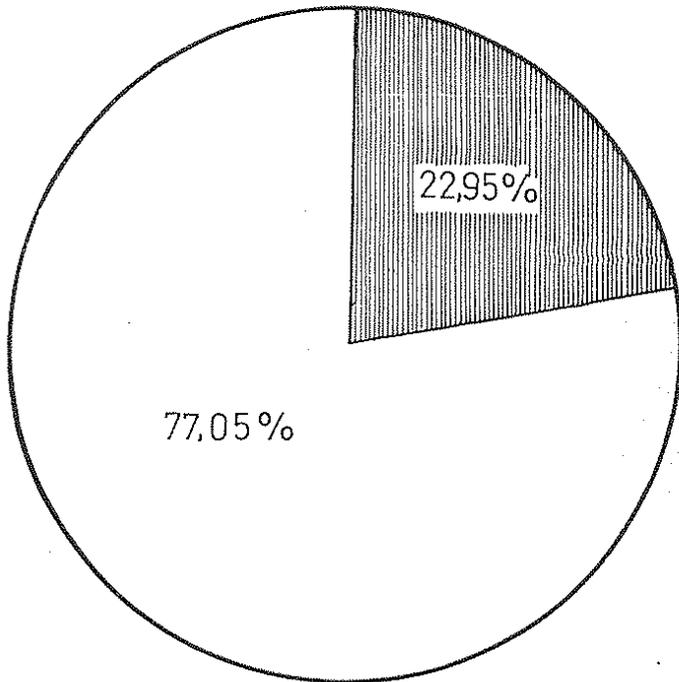
factores ambientales y familiares

factores intrinsecos del alumno

factores pedagogicos

factores personales del docente

CLASIFICACION Nº 2



factores extrínsecos del alumno



factores intrínsecos del alumno

ANEXO Nº 1
CUESTIONARIO PARA PROFESORES

Entendiendo por “fracasado escolar”, al alumno, que según su criterio, como profesor, no está en condiciones de superar el nivel correspondiente a 1º, 2º, 3º ó 4º de E.G.B., por su deficiencia en el área de lenguaje o de matemáticas, y que según su criterio, necesitaría por lo menos más de dos cursos para promocionar realmente, nos interesa que exponga las RAZONES o MOTIVOS, que según Vd. pueden justificar tal atraso. En otras palabras, a qué cree Vd. que es debido EN CADA CASO CONCRETO. (No exponga teorías, por favor, piense en cada alumno en concreto, si lo tiene en su aula, y trate de encontrar las causas. Si no tiene ninguno, no hace falta que conteste). Muchas gracias.

- Alumno A)
- B)
- C)
- D)
- E)
- F)
- G)
- H)

EL ARTE ROMÁNICO COMO LENGUAJE DIDÁCTICO

Martí X. March
Bernat Sureda
Jaume Sureda

Es evidente que la educación se desarrolla más acá y más allá del sistema educativo institucionalizado. Los mecanismos sociales por los que se intenta promover valores y pautas comportamentales están abiertos a un amplio abanico de posibilidades que pueden variar según el momento histórico. La actual situación de las sociedades capitalistas avanzadas, en que buena parte de la formación se lleva a cabo mediante los medios de comunicación de masas, no es tan nueva como a primera vista pueda parecer. La utilización, por parte de la clase dominante, del medio de comunicación predominante para mantener su situación de privilegio es algo que podemos encontrar en cualquier formación social.

La consideración del arte Románico como medio de comunicación con finalidades "educativas" constituye el objeto de este trabajo.

1. ASPECTOS METODOLOGICOS

Concepto de comunicación.

Definir el término comunicación no es tarea sencilla. Su característica polisémica proviene de su misma pluralidad aplicativa. Más útil que intentar una clarificación conceptual resultará señalar características del proceso comunicativo humano.

Se ha repetido hasta la saciedad que sólo existen dos formas de influir en las personas: la utilización de la violencia o el empleo de la comunicación. Siendo la violencia un "lenguaje" concluimos en que la comunicación constituye el único instrumento manipulador de la conducta humana.

La aplicación a la conducta del clásico modelo de sistema de comunicación implica una serie de supuestos que, si bien útiles en sistemas comunicativos tecnológicos, no se dan en la comunicación humana. Recordemos como se estructuran los elementos fundamentales de estos sistemas:

Emisor — Codificación — Canal — Descodificación — Receptor

La posesión de un común repertorio por parte del emisor y del receptor posibilita que este último sea capaz de transformar las señales del emisor en un mensaje, de acuerdo con las expectativas del elemento iniciador del proceso. Tal concepción implica:

1. Concepción lineal del proceso comunicativo. A transmite a B con resultado X.
2. La comunicación sería algo dado por A a B.
3. La comunicación supondría un intercambio racional y consciente de A a B.
4. La comunicación sería sólo una faceta ocasional e incidental de la conducta humana.
5. El receptor sería una tabla rasa ¹.

Si bien todas estas consideraciones pueden resultar válidas aplicándolas a tipos de procesos comunicativos tecnológicos nos exigen unas imprescindibles matizaciones cuando hacemos referencia a la comunicación humana. Todas las premisas anteriormente señaladas, aplicándolas a la comunicación humana, se transforman en:

1. La comunicación humana no constituye un proceso lineal.
2. La comunicación humana constituye un proceso continuado e ininterrumpido de cada persona.
3. La comunicación humana es básicamente el proceso de elaboración de "algo" tomado por B a A.
4. Este proceso de elaboración no implica necesariamente la racionalidad o conciencia.
5. Consecuentemente B constituye todo un flujo activo de "comunicación".

En otras palabras: el estudio de la comunicación humana será el de la forma como la persona somete a proceso las manifestaciones de su entorno. Así lo único que define cada situación humana será el que una persona tome en consideración "algo", considerándolo ya sea en presente o en pasado. Causa necesaria será la existencia de unos datos (ofrecidos por emisor), pero la causa suficiente será que el receptor los tome en consideración. ² El hecho de que la Pedagogía haya tomado como objeto de su estudio aquellas "manifestaciones de su entorno" (y sólo algunas de estas manifestaciones) incluíbles en un marco cerrado por unas y otras instituciones no impide que nuestra ciencia

1. Vid LEE THAYER "Comunicación y sistemas de Comunicación" Ed. Península, Barcelona, 1975 pag. 45-47.

2. Ibidem.

pueda extenderse al estudio de un marco más amplio. Es más, para una certera comprensión de la forma en que se toma en consideración los mismos datos de estos reducidos marcos es imprescindible el estudio de su entorno cultural. La limitación de los elementos consituyentes de este "entorno" susceptibles de estudio responde a criterios más o menos subjetivos del investigador. En nuestro sistema social es ya indiscutible la importancia de los medios de comunicación de masas, pero sin duda podría extenderse al campo de estudio a otros elementos que, a pesar de su aparente inocencia, son mayoritariamente tomados en consideración, teniendo entonces una decisiva influencia en la constitución de la personalidad.

Concepto de Didáctica.

Por Didáctica entendemos aquella ciencia que tiene por objeto la relación docente discente en congruencia con las teorías del aprendizaje. Así el acto didáctico intenta ser eminentemente comunicativo, si toma en consideración las teorías del aprendizaje es por el hecho de que la presentación de los datos susceptibles de ser tomados en consideración pueden ser manipulados en vista a una eficacia comunicativa. Esta necesidad manipulativa se da cuando se supone que el sujeto en el que se quiere incardinar un proceso comunicativo muestra reticencias ante la toma en consideración de aquellos datos. El acto didáctico apunta pues a la efectividad; para comprobarla deberá observarse un cambio de conducta —o un mantenimiento— en la persona a la que se destinan aquellos datos. El hecho de que tradicionalmente se hable de comunicación didáctica o de comunicación persuasiva para referirse respectivamente a un marco escolar o a uno más amplio, no presupone que se trate de intentos diferenciales; no creemos exista diferencia entre unos y otros. Los dos apuntan a eliminar la máxima probabilidad de que no sean tomados en consideración los datos expuestos. Es más; y de que sean tomados en consideración de acuerdo con unos objetivos previamente determinados por el agente transmisor o presentador.

El arte como elemento didáctico.

Afirma Moles:

*"Il existe pour chaque oeuvre une complexité sémantique, et une complexité esthétique, indépendantes l'une de l'autre, et dont les valeurs relatives régissent la facilité d'aprehesion du message artistique"*³.

También nosotros creemos que en la obra de arte puede hacerse una distinción entre la complejidad estética y la complejidad semántica. El mensaje artístico viene dado por la suma de los dos elementos; tanto una como otra complejidad posibilitan la comunicación, si bien cada una de ellas exige la atención a receptibilidad de facultades distintas.

3. MOLES "Creation artistique et mécanismes de l'esprit". Citado por DORFLES "Signo, comunicación y consumo" Ed. Lumen, pag. 26.

La complejidad estética intenta una incidencia sobre las emociones mientras que la semántica intenta incidir sobre la conciencia.

Rubert de Ventós, afirma: ⁴.

"... la pintura utiliza signos representativos y signos simbólicos; lo que aprende de la naturaleza y lo que aprende del arte que le precede; las formas de las cosas y las convenciones que viene utilizando el arte para representarlos. Ambos tipos de signos se dan mezclados y es difícil de separarlos".

La complejidad estética nos viene dada especialmente por la utilización de signos representativos, por la comprensión estructural de la obra misma así como por la utilización de los colores y las formas.

La complejidad semántica viene más determinada por la utilización de signos simbólicos que son resultado de una situación cultural y social.

Con todo lo anteriormente señalado afirmamos:

1. El arte puede ser considerado como elemento susceptible de ser tomado en consideración para la "creación" de comunicación.
2. La aplicación del modelo de comunicación tecnológica metodológicamente puede ser válida para una aproximación a la comprensión de la funcionalidad "comunicativa" del arte.
3. El arte, en una determinada situación social, pudo ser —puede ser— utilizado para la incardinación de una comunicación didáctica.
4. La aplicación de nuestra metodología supone en todo caso un intento aproximativo que, ante una imposibilidad de comprobación empírica, a lo máximo que puede apuntar es al estudio de los elementos susceptibles de ser tomados en consideración. (Causa necesaria pero no suficiente para la comunicación humana).
5. Las condiciones comunicativas del arte en una situación social dada pueden ser objeto de estudios pedagógicos.

II EL ROMANICO COMO ELEMENTO DIDACTICO

El contexto socio económico.

Con la caída del Imperio Romano y con el desmembramiento del Imperio de Carlomagno, en Occidente nace un nuevo y típico régimen: el Feudalismo.

Durante los siglos IX y X, a consecuencia de las invasiones, la Europa cristiana se cubre de ruinas y la crisis económica se acentúa.

Vicens Vives ⁵ considera que la base de este sistema son las relaciones de fidelidad como consecuencia de la inseguridad causada por la situación económica. La inseguri-

4. RUBERT DE VENTOS *"Teoría de la sensibilidad"* Ed. Península, Barcelona 1972.

5. Vid. VICENS VIVES *"Historia Económica de España"* Ed. Vicens Vives, 8ª Edición, Madrid 1971.

dad social típica del feudalismo es consecuencia de la inestabilidad política. Con las oleadas de invasiones por un lado, y el colapso de la economía por otro, la tierra es la principal fuente de riquezas aún cuando la productividad sea escasa, los útiles de labor rudimentarios y escasos. La densidad de la población disminuida por las guerras y la interrupción de los últimos contactos en el terreno mercantil entre el mundo mediterráneo occidental y oriental acaban de producir el hundimiento de la economía.

Deshecho el comercio y desaparecida la riqueza mueble, cada localidad tendrá que abastecerse a sí misma, lo que dará lugar a la organización y reparto de las tierras y a la hegemonía del poder de los grandes propietarios agrícolas. Las relaciones económicas se basarán en el dominio de la tierra y las relaciones personales se caracterizarán por la fidelidad del débil al poderoso, del siervo al señor, del señor al monarca. Así en lo político el feudalismo estará caracterizado por una jerarquía de poderes que obran independientemente, pero con obligaciones de prestarse ciertos servicios personales.

Cada escalón de esta sociedad tiene tierras concedidas por otro superior, hallándose ligado cada uno con una serie de deberes con el de encima y de derechos con el de abajo, propugna la jerarquía social como manifestación de la voluntad y de la providencia divina y cada uno debe conformarse con el lugar que ocupa, con lo que la pirámide social resulta inmutable, controlada por el poder temporal —cuya máxima expresión era el rey— y por el poder espiritual —cuya cabeza era el Papa—.

El emisor.

El primer problema que se nos plantea, siguiendo el esquema metodológico de la teoría de la comunicación, es el estudio del emisor. En la perspectiva del estudio del románico, ¿quién es el emisor? Creemos que puede concretarse en la Iglesia. Así pues vamos a estudiar distintos aspectos de la misma, tales como su función dentro del mundo feudal, las características que la configuran, la trascendencia que este dominio va a tener sobre la masa... La naturaleza del emisor condiciona el mensaje que el artista va a plasmar en su obra, conforme unos patrones fijados por poderes social, política y religiosamente superiores. El arte se ha convertido en una técnica expresiva y narrativa en función de unos valores determinados, que el hombre mantiene en cada momento histórico.⁶

La Iglesia, que durante la Edad Media tenía plenos poderes de clase dominante y obraba como su mandataria, sofocaba ya en su germen toda duda del valor incondicionado de los mandamientos y de las doctrinas que se seguían de la idea de la ordenación divina del mundo, con lo cual se garantizaba el dominio del orden establecido. De este modo toda la vida intelectual de la sociedad, de toda la ciencia y del arte, de todo su pensamiento y voluntad estaba en relación con las verdades de la fe. Esta concepción metafísico-religiosa, en la que todo lo terrenal estaba relacionado con el más allá, en la que cada cosa tenía que expresar un sentido trasmundano y una intención divina, la

6. Vid VALERIANO BOZAL *"Historia del arte en España"* (Tomo I) Ed. Itsmo. Madrid, 1972, págs. 118-119.

utilizó la Iglesia para dar validez plena a la teocracia jerárquica que se basaba en el orden sagrado. *García de Cortázar* afirma en este sentido:

*“En primer lugar aparece como vehículo de una religión que legitima las instituciones sociales, otorgándoles un status ontológico que las coloca en un marco de referencia cósmico y sagrado (...) La religión, y su vehículo —la Iglesia— sacralizan así la jerarquía de una sociedad, fijando a los individuos en una función querida por Dios, única forma de que la realidad social sea un reflejo de la sociedad cristiana ideal”*⁷.

La Iglesia aparece como un instrumento que refuerza la solidaridad del grupo, del pueblo creyente mediante una serie de símbolos comunes: sacramento, liturgia, costumbres y ceremonias paralitúrgicas —representaciones teatrales en los portales de las Iglesias—. En esta función su valor fue de primer orden. Gracias a la creación de parroquias y dotaciones episcopales, las distintas comunidades humanas se sintieron seguras.

Los compromisos de la Iglesia con el poder feudal la coloca a partir del siglo XII en oposición a los intereses de la sociedad secular, de los mercaderes y artesanos de las incipientes ciudades. Empezaba a nacer la burguesía. Paulatinamente el poder de la Iglesia bajo la influencia de las florecientes ciudades y el creciente poder de los monarcas, se debilitó en cuanto a su organización, pero no en cuanto a su influencia en el aspecto intelectual y cultural. Dentro de este contexto la Iglesia debía jugar un papel importante en la educación de las masas, lo cual llevaba a cabo mediante la predicación, el arte, el teatro, etc...

Si nos atenemos a lo dicho hasta ahora, podemos deducir que la Iglesia mantiene el control, cuando no el monopolio, sobre las creaciones culturales. Su organización fue en este aspecto decisiva. Además, el hecho de que se hiciera depender la ciencia de la fe, hacía la Iglesia establecería las orientaciones y límites de la cultura. Este control ejercido sobre la cultura posibilitó desarrollar y mantener una visión del mundo completamente cerrada, homogénea y coercitiva.

“El programa cultural absolutista de la Iglesia no llegó a ser una realidad plena hasta después del fin del siglo X, cuando el movimiento cluniacense dio vida a un nuevo espiritualismo y a una nueva intransigencia intelectual. El clero persiguiendo sus fines totalitarios, crea un estado de ánimo apocalíptico, de huida del mundo y anhelo de muerte, mantiene los espíritus en permanente excitación religiosa, predica el fin del mundo y el juicio final, organiza peregrinaciones y cruzadas y excomulga a emperadores y reyes.

Con este espíritu militante consolida la Iglesia el edificio de la cultura medieval, que sólo entonces hacia el fin del milenio, se manifiesta en su unidad y singularidad.

7. GARCIA DE CORTAZAR *“La época medieval. Historia de España”* Alfaguara. Ed. Alianza, Madrid, 1972, pag. 343.

*ridad. Entonces se construyen las primeras grandes iglesias románicas, las primeras creaciones importantes del arte medieval en el sentido estricto de la palabra”*⁸

La Iglesia utilizó numerosos instrumentos para consolidar su monopolio en el terreno cultural. Así la escultura y la pintura dentro del marco arquitectónico de las iglesias, las manifestaciones teatrales etc., tuvieron una influencia decisiva. *E. Male* nos dice que el arte del siglo XII era monástico no porque fuera realizado por los monjes, sino porque estos eran quienes dictaban sus temas.

El arte románico debe entenderse, no como un reflejo del poder feudal y de la Iglesia, sino como una de sus manifestaciones; su función es clara:

*“La finalidad de toda esta pintura es doble: por una parte informar a los fieles de las verdades de la religión, por otra excitar su piedad”*⁹.

Así pues la cultura, y el arte entre una de sus manifestaciones fue un instrumento que poseyó la Iglesia para mantener una situación de privilegio, para educar a los fieles en la fe, informándoles del Evangelio, de la Biblia...

La configuración del mensaje del Románico vendrá pues determinada por todos estos factores citados anteriormente.

El código.

Cuando confeccionamos un mensaje, cuando intentamos que nuestras señales sean tomadas en consideración de acuerdo con nuestras expectativas, recurrimos al empleo de un código, es decir a un *“sistema de signos que permiten representar una información”*¹⁰. Vamos a analizar de que tipo son estos signos que nos permiten afirmar que las pinturas, esculturas, y obras arquitectónicas románicas constituyen un mensaje.

En una primera aproximación podemos decir que son signos visuales, por tanto signos que percibimos por la vista. Si profundizamos en la naturaleza de estos llegamos a la conclusión de que se trata de símbolos. Como dice *E. Male*:

*“El arte de la Edad Media es eminentemente simbólico y la forma fue casi siempre la envoltura del espíritu. Al espiritualizar la materia, los artistas fueron tan hábiles como los teólogos”*¹¹.

El uso del simbolismo en el Románico tiene su explicación en la misma esencia de lo que se pretendía comunicar. Conceptos como “el pecado”, “la nobleza”, “el género humano”, “el poder divino”, etc... no son inmediatamente representables. El artista debe

8. HAUSSER, A. *“Historia social de la literatura y el arte”* Ed. Guadarrama, 1969, pg. 253.

9. BOZAL, V. Op. cit. pág. 118.

10. MOUNIN, G. *“Introducción a la semiología”* Ed. Anagrama, 1972, pág. 88.

11. MALE, E. *“El arte religioso”* Ed. Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1952 (2a Edición) 1966, pág. 49.

recurrir al simbolismo. En un mensaje utilizamos el símbolo cuando el objeto o concepto al que se quiere aludir no es normal y directamente representable. Decir, pues, que un signo o una forma es simbólica es sostener que su significado trasciende de los objetos que este signo o forma representan^{1 2}.

El artista románico recurre a "formas" (arquitectónicas, pictóricas y escultóricas) que sabe despertarán en el observador la idea que quiere representar. En el lenguaje simbólico el significado de la obra es radicalmente trascendente a ella misma. Como afirma *Rubert de Ventós*:

*"Para la teoría de las formas simbólicas, el significado de la obra es radicalmente trascendente a ella. Opuesto por el vértice al formalismo, el pensamiento simbólico entiende que la forma no tiene valor en sí, sino que se resuelve en aquello que simboliza"*¹³.

El significado que tiene un símbolo para que éste sea inteligible ha de ser conocido por el receptor. Es decir el código ha de ser conocido tanto por el emisor como por el receptor y tanto uno como otro deben utilizar el mismo código. La relación que se establece entre símbolo y significado —recordemos que esta relación es arbitraria y que en esta arbitrariedad reside precisamente la capacidad comunicativa de una forma— en un momento dado es el resultado de una serie de factores, principalmente de naturaleza cultural¹⁴.

*"Frente al clasicismo, que se limita exclusivamente a lo corporalmente bello, a lo sensible y viviente y a lo formalmente regular y que evita toda alusión a lo psíquico y espiritual, el estudio del Románico aparece como un arte que se interesa única y exclusivamente por la expresión anímica"*¹⁵.

Aunque el estilo artístico que analizamos recoge sus motivos de la naturaleza, de la Biblia o de los miniaturistas anteriores¹⁶ busca en estas imágenes sentidos que trascienden a ellas mismas. *"El arte no es considerado ya como objeto de placer estético, sino como culto, como ofrenda y como sacrificio"*.¹⁷ De esta forma, el Románico hace conscientes, o contribuye a hacer conscientes con sus imágenes, un modo de entender y vivir la realidad; esta vida no es más que un paso hacia la vida eterna a la que el hombre debe aspirar, una determinada concepción del mundo; cada ser, animal o planta, contiene un mensaje divino. El hombre debe traspasar la realidad concreta para ver detrás de las cosas terrenas el mensaje que Dios ha puesto en ellas.

En la cosmovisión de los hombres de la Edad Media, el mundo es un libro en el que

12. Vid. RUBERT DE VENTOS, Op. cit. págs. 253—254.

13. RUBERT DE VENTOS, Op. cit. pág. 253.

14. Vid. BOZAL, V. Op. cit. pág. 71.

15. HAUSSER. Op. cit. pág. 249.

16. Vid. MALE, E. Op. cit. pág. 10.

17. HAUSSER, A. Op. cit. pág. 244.

puede leerse el pensamiento de Dios, en este mundo cada ser es una palabra llena de sentido, cada criatura un mensaje divino. El sabio debe saltar de las formas visibles a las invisibles, debe ver en la naturaleza el poder de Dios y leer en ella sus mandatos ¹⁸.

El mensaje.

Hemos hablado del código del Románico y del valor que en él tienen los símbolos; sin embargo en este estilo los elementos simbólicos no se presentan aislados, sino que se establecen entre ellos relaciones y es precisamente en el seno de estas relaciones donde el valor comunicativo del Románico se muestra en toda su intensidad.

En el interior de las Iglesias es donde los elementos arquitectónicos, escultóricos y pictóricos se aúnan para crear el clima adecuado en el que el hombre recibe el mensaje que se le quiere comunicar. Las imágenes de los capiteles, los murales, los frontales, las tallas se añaden a la semipenumbra del interior y al silencio de las naves para crear un mundo que poco tiene que ver con el que normalmente rodea al hombre. La huida de este mundo es condición de la salvación y esta huida puede realizarse, ya en este mundo, en el interior de una iglesia. La Iglesia juega el papel de intermediaria entre este mundo y el eterno y no sólo de forma teórica y teológica, sino también de forma física y material, pues el que cruza el pórtico de una iglesia se adentra en los primeros jalones de otra vida que es, sin embargo, aún esta ¹⁹. No es de extrañar, pues, que en el pórtico de una iglesia románica del siglo XII encontremos esta inscripción: “*Al entrar aquí, quienquiera que seas, elévate a las cosas del cielo*” ²⁰. Dicha inscripción convidaba al fiel a que abandonase sus pensamientos cotidianos.

En estos pórticos de los que hablamos es donde precisamente suele encontrarse representado el Juicio Final. La imagen del Cristo Apocalíptico juzgando a la Humanidad tiene una clara finalidad didáctica. Podemos decir con *A. Hausser* ²¹ que este tema, el del Juicio Final, producto de la psicosis del fin del mundo que esté presente en todas las culturas y en todas las épocas, se utiliza en el Románico como la más poderosa expresión de la autoridad de la Iglesia. Ella es la que en este temido momento tendrá, acusadora o defensora, la suerte de la Humanidad en sus manos.

En el interior de la iglesia la unión de pintura, escultura y arquitectura es completa. Estos elementos, principalmente la unión de escultura y arquitectura, tienen una misión funcional y técnica, pero también significativa. Una vez traspasado el pórtico, el fiel debe sentirse en un mundo distinto.

Analizada la iglesia como conjunto significativo global y sin olvidar la importancia que cada uno de los elementos tiene, podemos pasar a analizarlos por separado.

Tal vez sea en la arquitectura donde más difícil es encontrar connotaciones comunicativas y por lo tanto didácticas. La arquitectura como dice *U. Eco*, “*desafía a la semio-*

18. Vid. MALE, E. Op. cit. pág. 52.

19. Vid. BOZAL, V. Op. cit. pág. 111-119.

20. MALE, E. Op. cit. pág. 41.

21. HAUSSER, A. Op. cit. pág. 250.

tica" ²², ya que en apariencia los objetos arquitectónicos no comunican o no han sido concebidos para comunicar, sino que funcionan. Su misión es eminentemente funcional. Un techo sirve para cubrir y una columna para aguantar el edificio. A pesar de ésto, la relación que se establece entre un objeto y su función se debe a motivos culturales. *"Desde el momento que existe la sociedad, cualquier uso se convierte en signo de este uso"*. ²³ Sabemos que una papelera es para tirar papeles o que un tenedor es para comer porque hemos relacionado culturalmente dichos instrumentos con sus usos. H. Eco nos dice:

"La forma denota la función basándose solamente en un sistema de expectativas y de hábitos adquiridos y por tanto basándose en un código" ²⁴.

No existe, pues, una relación intrínseca entre instrumento y función. La funcionalidad de una obra arquitectónica no es por tanto inmediata.

Por otra parte la funcionalidad no preside las construcciones arquitectónicas. Un trono sirve para sentarse, pero para sentarse con cierta majestuosidad ²⁵. El trono, la pirámide, el palacio comunican más el poder social o la situación social de sus constructores o usuarios que no realizan la función que deben cumplir.

Las iglesias románicas no están hechas exclusivamente para congregar a los fieles, lo que sería su función primordial, sino que comunican cuál ha de ser el comportamiento de estos fieles en su interior y cuál es el lugar que ocupa la Iglesia en la sociedad de aquella época. La magnificencia, la grandiosidad y el tamaño de las edificaciones responden más que a necesidades funcionales a exigencias religiosas y sociales.

En esta época, en Occidente, no existían grandes ciudades, sino que eran pueblos de escaso número de habitantes ²⁶. A pesar de ello las Iglesias románicas tienen grandes dimensiones, muy superiores a las necesidades de congregar a los fieles.

"No fueron construidas —las iglesias— para los fieles, sino para la gloria de Dios, y sirven, lo mismo que las construcciones sagradas del antiguo Oriente, y en su misma medida, que desde entonces no ha vuelto a alcanzar ninguna otra arquitectura, para simbolizar la suprema autoridad" ²⁷.

Además de esta misión comunicativa de las formas arquitectónicas vistas desde fuera, no debemos olvidar la función de enmarcar el medio comunicativo interior del que hemos hablado anteriormente.

Al referirnos a la misión comunicativa de la pintura románica debemos distinguir entre pintura eclesiástica y miniatura. La primera se encuentra en las iglesias —frontales, mura-

22. Vid. ECO, U. *"La estructura ausente"* Editorial Lumen, Barcelona, 1973, pág. 324.

23. BARTHRES, R. Citado por ECO, U. Op. cit. pág. 326.

24. ECO, U. Op. cit. pág. 338.

25. ECO, U. Op. cit. pág. 340.

26. HAUSSER, Op. cit. pág. 242.

27. Ibidem.

les y frescos—; la segunda ilustra los libros ²⁸. Para el objeto de nuestra investigación nos hemos centrado en la pintura eclesiástica ya que ésta tiene una más clara función comunicativa que las miniaturas que iban dirigidas a un reducido número de personas.

La funcionalidad de la pintura eclesiástica románica es doble: por una parte informar a los fieles de las verdades de la religión, y por otra parte excitar su piedad ²⁹. Para conseguir esta función la pintura románica huye del realismo, no se pretende representar la realidad mundana, sino todo lo contrario; el observador debe superar la realidad concreta de las cosas para elevar su espíritu. La representación realista podría dar una imagen falsa de lo realmente fundamental en esta vida y comunicar un falso sentido sobre el valor de lo terreno. *“De la misma manera que para la religión, el mundo de la pintura románica no es de este mundo”*. ³⁰ Para alcanzar este objetivo el pintor elimina todos aquellos elementos técnicos—expresivos que puedan crear una atmósfera de cotidianidad y realismo; la luz y la sombra, el volumen, la profundidad, el movimiento son elementos extraños del arte Románico. El color también juega un papel importante, el artista lo extiende de forma regular, sin gradaciones, sin matices, limitándolo por líneas precisas, casi geométricas, no se recrea en ningún momento en el detalle, solamente mantiene los elementos imprescindibles de reconocimiento ³¹.

En cuanto a la temática debemos observar que mientras en los frescos laterales existe una gran variación en los temas que suelen narrar acontecimientos bíblicos con más libertad creativa, en los frontales y ábside se repiten con reiteración los mismos temas; la imagen central suele ser la figura de Cristo sentado en el trono y en actitud de bendecir (Pantocrator), a su alrededor o en un plano inferior altos dignatarios eclesiásticos, por último y en un plano más inferior, animales diversos. En esta composición aparte de una clara alusión a la estratificación social ³², aparece otra vez más una de las ideas claves del arte románico: la Iglesia, como intermediaria entre lo humano y lo divino.

La función de la escultura era la misma que la de la pintura: excitar la piedad de los que la contemplan y mostrar el camino de la salvación con las exigencias que ello comporta. A este respecto veamos como V. Bozal nos define las características:

“La escultura producirá imágenes simbólicas y fantásticas que ilustran a un pueblo iletrado sobre los caminos para llegar a otro mundo, sobre la clave que este nuestro encierra, tanto positivamente (en cuanto manifestación de la Bondad Divina) cuanto negativamente (en cuanto obstáculo pecaminoso para la salvación” ³³).

Se repiten pues en la escultura las mismas exigencias y el mismo mensaje que en la pintura; la necesidad de superar las cosas terrenas para buscar la vida eterna. Se prescin-

28. BOZAL, V. Op. cit. pág. 118.

29. BOZAL, V. Op. cit. pág. 118.

30. Ibidem.

31. BOZAL, V. Op. cit. pág. 119.

32. Vid. BERNAL, J.D. *“Historia social de la Ciencia”* Ed. Peninsula, Barcelona, 1973, Tomo I, págs. 275 y sigs.

33. BOZAL, V. Op. cit. 110—111.

de en la escultura de aquellos elementos que podrían posibilitar una reproducción naturalista y realista del mundo.

En la escultura como en la obra pictórica las relaciones de tamaño y de distancia pierden su sentido lógico y adquieren significaciones simbólicas de jerarquías y de importancia de una imagen sobre otra.

Tienen gran importancia a nivel significativo las tallas de madera policromadas que presentan imágenes de Crucificados y de Vírgenes. Los Crucificados presentan a los fieles los aspectos más trágicos de la Pasión, sin embargo las imágenes de Cristo mantienen aún en el momento del Sacrificio, una gran dignidad. Para la mentalidad de la época y sobre todo para la mentalidad de los aristócratas, la sublimación divina y el sufrimiento corporal eran incompatibles, por este motivo el Crucificado no suele estar pendiente de la cruz, sino que se mantiene de pie en ella, conservando por lo general los ojos abiertos y no en raras ocasiones se presenta vestido y coronado. *J. Pijoan* refiriéndose a estas imágenes en Cataluña dijo:

*“En Catalunya muchas estatuas del Crucificado van vestidas con largas túnicas, de mangas largas y ceñidas por un talabarde. Esculpidas en madera y policromadas, son imágenes de formidable aspecto, especialmente las mayores (...). Se les ha dado el nombre de Majestades porque llevan una alta corona postiza de metal que les hace más imponentes. Aún sin corona, bastaría su gesto estrictamente frontal y sus ojos abiertos, sin señales de piedad, para imponer respeto, casi temor. No representan al Hijo del Hombre en el acto de sacrificio, sino al monarca de la Gloria que ha escogido la cruz para trono o pedestal”*³⁴.

A estas imágenes de Cristo corresponden unas Vírgenes “*sedentes alejadas del tiempo y de lo temporal*”³⁵, la inexpressión de sus rostros, da la sensación de que pertenecen a otro mundo, muy alejado del que están los que la contemplan. En estas Vírgenes no se resalta el amor y el dolor, como estamos acostumbrados a ver desde el gótico, sino de alejamiento de todo lo mundano.

Como hemos visto el Románico pretende comunicar una concepción del mundo, un estilo de ver las cosas. La fugacidad de este mundo, la escasa importancia de las cosas terrenas, la Iglesia como intermediaria ante lo humano y lo divino; son ideas más repetidas en las formas arquitectónicas, escultóricas y pictóricas románicas.

En el siguiente apartado intentaremos estudiar si el nivel cultural de las masas permitía comprender e interpretar el mensaje que se ocultaba detrás del simbolismo románico.

La Descodificación y el Receptor.

Resulta difícil estudiar y analizar el proceso de descodificación en este contexto del arte y época románica. La cuestión resulta compleja y llena de dificultades; cualquier

34. PLOAN, J. “*Summa Artis*” Espasa—Calpe, Volumen X, Madrid, 1944, pág. 504.

35. BOZAL, V. Op. cit. pág. 111.

respuesta que se intente dar dentro de esta perspectiva deberá ser matizada, huyendo, así, de cualquier respuesta generalizada y contundente.

Los diferentes aspectos que a nivel metodológico analizaremos deben ser considerados simplemente a nivel indicativo. En este sentido la metodología empleada debe ser entendida como un intento de estudiar este proceso decodificador, sujeto, evidentemente, a cualquier revisión crítica que pueda modificar la metodología utilizada.

¿Qué aspectos van a ser, pues, objeto de estudio? En primer lugar es necesario partir de la estructura social existente en la época medieval; de este aspecto nos vamos a limitar a dar las trazas más importantes. El conocimiento de la estructura social posibilitará una mejor comprensión del nivel cultural existente. Dicho nivel cultural será analizado teniendo en cuenta la estructura escolar existente, su función, sus características, el nivel de analfabetismo, las diferentes manifestaciones culturales de la época que van a configurar una cultura de masas y una cultura elitista. De los diferentes aspectos analizados intentaremos extraer una conclusión que nos permita, al menos, intuir si la decodificación y la comunicación se daban.

Las características más importantes que a nivel social se daban durante esta época son las siguientes:

- En los siglos del IX al XII, Europa Occidental, se organiza como una sociedad y económica de tipo feudal.
- Grandes diferencias sociales, económicas y culturales.
- Una minoría que detenta el poder y una mayoría que son sus servidores.
- Sociedad de tipo rural y agrario.
- Sociedad fuertemente jerarquizada. Inmovilidad social.
- Importante papel de la Iglesia.

En las sociedades más antiguas y primitivas las escuelas, en el sentido moderno de la palabra no existían, o al menos tienen una escasa importancia. La escuela no es la única manera que tienen los jóvenes de recibir una educación. Sin embargo, la solidificación de una estructura social clasista significaba que muy pocos jóvenes de las clases inferiores podían ascender durante sus vidas en virtud de sus méritos.

La única escalera que les estaba abierta era la del monasterio y el servicio eclesiástico. Otro camino podría ser, ya más avanzada la época a principios del siglo XIII, abandonar la tierra e ir a las ciudades y los burgos que empezaban a surgir, como muestra de una época que necesita mucho más la instrucción por la complejidad que iba tomando la vida y el trabajo, y conforme avanzaba la difusión de la escritura a través de la imprenta.

“En resumen, todo examen de la educación de la Europa rural, en la que vivía el noventa por ciento de la población, se centra en la educación de la aristocracia feudal, en la educación de los señores y de los vasallos”³⁶.

Asimismo, la educación se centra en la formación del clero. A lo largo de toda la Edad Media, por lo menos hasta el siglo XIII, la Iglesia tenía mediante sus monjes y sacerdo-

36. BECK, R.H. *“Historia social de la educación”* Ed. Uteha, Mexico, 1965, pág. 54.

tes el monopolio de la enseñanza, incluso del saber leer y escribir. Además era la única institución que podía dirigir la educación. Ya en el siglo VIII los obispos se habían impuesto la tarea y el deber de proporcionar los rudimentos de educación a todos los que lo solicitaran, si bien ello fuera de hecho un objetivo irrealizable e imposible.

Las causas que impulsan a la Iglesia a secundar la propagación de la educación, las podemos encontrar y centrar en la defensa contra la invasión de los infieles y la propagación de nociones y doctrinas heréticas. Así de esta forma se orienta a la formación del clero para defender la religión. Esto dará lugar a que se creen más escuelas en cuanto se refuerza la autoridad de la Iglesia. La vitalidad de algunas de estas escuelas dará lugar a un vasto movimiento de organización universitaria durante el siglo XIII.³⁷

En la época medieval, y a partir del siglo VI, surgen tres tipos de escuelas³⁸:

1. Las escuelas parroquiales o Presbiterales encargadas a los sacerdotes que tuvieran una parroquia con el fin de recibir en ellas a jóvenes y educarlos cristianamente.
2. Las escuelas Monásticas que acogieron a muchachos susceptibles de entrar en las órdenes correspondientes.
3. Las Escuelas Catedralicias: pequeños seminarios que son el germen de las Universidades Medievales que surgen a partir del siglo XII y principios del XIII.

Así pues la actividad intelectual fue restringida, encerrándose dentro de una minoría eclesiástica y noble. Además la escasa investigación científica de la época estaba realizada con fines religiosos y hecha por los clérigos.³⁹

Con la evolución de la sociedad medieval, con la formación de una burguesía en las ciudades y burgos, los gremios y las escuelas municipales adquieren más importancia. En este sentido cabe destacar que la Iglesia fue perdiendo facultades con respecto al monopolio de la enseñanza. Las clases dominantes, la incipiente burguesía empezaron a contratar tutores para la educación de los hijos; por otra parte se empiezan a abrir escuelas públicas, etc. Se estaba en el umbral de una nueva época en la que la Iglesia no estaba en condiciones de satisfacer por ella misma la creciente demanda de instrucción; además la enseñanza que más se pedía ya no era la que tradicionalmente había ofrecido la Iglesia.⁴⁰

Se puede afirmar por todo lo visto hasta este momento, que la situación de la enseñanza, tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo, era bastante pobre. Apenas existía una estructura organizada de la enseñanza y la que existía se dirigía hacia una minoría. Lógicamente en una sociedad tan clasista como la feudal, la educación legítima esta situación. Con la complejidad creciente de la vida comercial e industrial, con el nacimiento de los gremios, la necesidad y demanda de educación se hará más evidente.

La educación que recibía la mayoría de la población es difícil de valorar y ser objeto de un análisis profundo dada la poca influencia de la educación institucionalizada. En este aspecto cabe destacar el papel que desempeñan la Iglesia, la familia, el trabajo,

37. Vid. LEON, A. "Histoire de l'enseignement en France" P.U.F. Paris, 1972, pág. 22.

38. Vid. obras citadas anteriormente de LEON, A. y de BECK, R.H. en lo que hacen referencia a la época medieval.

39. Vid. BERNAL, Op. cit. pág. 239-278.

las representaciones teatrales, los juglares y los trovadores, etc., como elementos de educación y socialización. Cipolla desde esta perspectiva afirma:

“Se ha dicho que: “En la sociedad medieval, la instrucción se obtenía principalmente a través de la vista y el oído, posibilidades éstas que han ido disminuyendo con el transcurso de los siglos hasta la Edad Moderna”⁴¹

El nivel de analfabetismo era muy importante, y como se ha afirmado, la mayoría de la población durante la Edad Media esta imposibilitada de alcanzar las formas más elementales de instrucción. Incluso el clero rural no era raro que fuera analfabeto; cuando este caso se daba era imposible asistir a escuelas parroquiales que en algunos pueblos existían. Asimismo el analfabetismo existía entre la nobleza; ninguno de los monarcas carolingios sabía escribir. Tanto Pipino el Breve como Carlomagno firmaban sus documentos con una cruz. Todos los reyes de Francia desde el siglo X hasta Hugo Capeto eran analfabetos.⁴²

Si el nivel de instrucción era bajísimo, y no sólo entre el campesinado, sino también entre el clero y la nobleza, el nivel de comprensión debía ser bastante sencillo y simple; ello obligaba a la Iglesia a usar otros instrumentos de educar en la fe, de más fácil comprensión. En este sentido la imagen adquirió una importancia extraordinaria en el aspecto educativo, jugando el arte un papel muy eficaz ya que lo que entra por los ojos es de más fácil asimilación.

“Les illetrés, surtout ceux de zones rurales, conservent leurs habitudes paiennes. Aussi l'église est-elle amenée a simplifier ses rites afin de rendre plus facile la conversion ou l'initiation religieuse des populations barbares. Elle réalise à cet effet une prédication muette ou si l'on préfère une pédagogie par l'image que puisse ses thèmes dans la littérature hagiographique”⁴³.

El dominio de una clase sobre otra no se manifiesta únicamente por la hegemonía económica ejercida por la clase dominante sobre los demás grupos o clases sociales, sino también por el nivel cultural y por imponer su propio estilo de vida, su escala de valores y su concepción del mundo, sobre el resto de la población.

Lógicamente si la educación era clasista, si la ignorancia y el analfabetismo imperaban por doquier, si la escuela era para una minoría, entonces cabe deslindar dos niveles: una cultura de masas basada en el cuádruple vehículo de las narraciones juglarescas, las representaciones teatrales, la predicación y las expresiones pictóricas y escultóricas, y una cultura de minorías que se beneficiaba de las manifestaciones anteriores y que a la vez lee y escribe, lo cual prueba que por su situación social ha tenido acceso a las instituciones de aprendizaje y al mundo de las realizaciones literarias, artísticas, científicas, etc.

40. Vid. CIPOLLA *“Educación y desarrollo en occidente”* Ed. Ariel, Barcelona, 1970, pág. 48-49.

41. Vid. CIPOLLA, Op. cit. pág. 14.

42. Vid. CIPOLLA, Op. cit. pág. 43.

43. LEON, A. Op. cit. pág. 17.

Con todo lo dicho podemos intuir el grado de comprensión que en aquella época existía, el papel que en aquel contexto podía realizar la imagen y el arte, si realmente la descodificación y la comunicación se realizaba de una manera efectiva y real. En cualquier caso en el capítulo siguiente analizaremos este proceso desde una perspectiva global.

III ANALISIS DEL PROCESO COMUNICATIVO DESCRITO DES- DE UNA PERSPECTIVA GLOBAL

Una vez analizado el proceso comunicativo en cada uno de sus elementos: emisor, código, mensaje y receptor, y llegados a la conclusión de que existe una intencionalidad comunicativa y didáctica debemos observar si el mensaje llegaba o no al pueblo, solamente así podremos afirmar que realmente existe comunicación. Por otra parte si podremos afirmar que esta comunicación incidía en la mente y en el comportamiento del pueblo, podemos hablar de la función didáctica del Románico.

El Románico, como ya se ha dicho, no puede ser explicado exclusivamente como reflejo del feudalismo ni tampoco podemos explicar la época feudal como resultado de la influencia del Románico sobre las masas. Debemos tener muy en cuenta ésto al intentar conocer si el mensaje al que hacemos referencia llegaba o no a la gente.

Por otra parte no se puede separar al Románico del conjunto de fenómenos que se dan en la época, la acción que pudiera tener éste sobre los que lo contemplaban debe ser analizada en el seno de una coordenada muy concreta que influye, una manera de ser, una cultura, y una estructura mental. Es por esto muy difícil emitir afirmaciones tajantes a este respecto y solamente podemos basarnos en aquello que podemos considerar efectos del fenómeno comunicativo.

Son muchos y varios pues los puntos de vista que hemos de tener en cuenta cuando se analiza si el arte Románico llegaba realmente al pueblo. *A. Hausser* nos expone su opinión, y aunque es manifiesto desde el punto de vista estilístico que el Románico presenta una gran sencillez de forma y trazado afirma:

“Pero con esto no está dicho lo que el lenguaje artístico de la época románica fuera más comprensible para las grandes masas que el de la Antigüedad o el de la Alta Edad Media. El arte de la época Carolingia dependía del gusto de los círculos cultos de la corte y, en cuanto tales, era extraño al pueblo. De igual manera ahora el arte es propiedad espiritual de una minoría del clero que, aunque más amplia que la sociedad de literatos aulicos de Carlo Magno, no abarcaban ni siquiera a todo el clero, siendo el arte de la Edad Media un instrumento de propaganda de la Iglesia, su misión sólo podía consistir en inspirar a las masas un espíritu solemne y religioso, pero bastante indefinido. El sentido simbólico, a menudo difícil de entender, y la forma artística refinada de las representaciones religiosas no eran seguramente comprendidos ni entendidos por los simples creyentes. Aunque las formas del estilo Románico sean más concisas y sugerentes que las

del primitivo arte cristiano, tampoco eran, en modo alguno, ni más populares ni más sencillas que estas. La simplificación de las formas no significa ninguna concesión al gusto ni a la capacidad de comprensión de las masas, sino solamente una adaptación artística de una aristocracia que estaba más orgullosa de su autoridad que de su cultura”⁴⁴.

Así pues para *Hausser* el significado del arte Románico no llega a ninguna manera a las masas, al menos en el sentido estricto y conciso de la simbología presente en las representaciones pictóricas y escultóricas. Sin embargo, no podemos reducir la posible perfección del mensaje a una estricta interpretación simbólica, sin tener en cuenta otros factores. En primer lugar, y al hablar del código y del mensaje, hemos hecho hincapié en la unidad de la arquitectura, de la pintura y de la escultura románica que es completa y constituye un artificio constructivo, pero que a su vez configura al ambiente una significación precisa. Como ya hemos dicho no podemos olvidar que la Iglesia era un intermediario entre este mundo y el otro y no, sólo a nivel teórico o espiritual sino también a nivel físico y material, pues entrar en una Iglesia, cruzar el pórtico, era en parte adentrarse en otro mundo.

El Románico es un arte macizo, de masas, sin ninguna esbeltez ni dinámica espacial. No presenta un espacio fluido. El interior sobrecoge por su poca luz, por su oscuridad. Esto evidentemente tenía que impresionar a los fieles. Aquí podríamos aplicar la famosa frase de *McLuhan*, “*El medio es el mensaje*”. Desde esta perspectiva podemos afirmar que las impresiones más profundas que sufrimos psíquicamente provienen del carácter y estructura del medio donde nos movemos. Así pues desaparece en cierta manera la dicotomía que se establece, en general, entre el contenido y la forma de exponerlo.

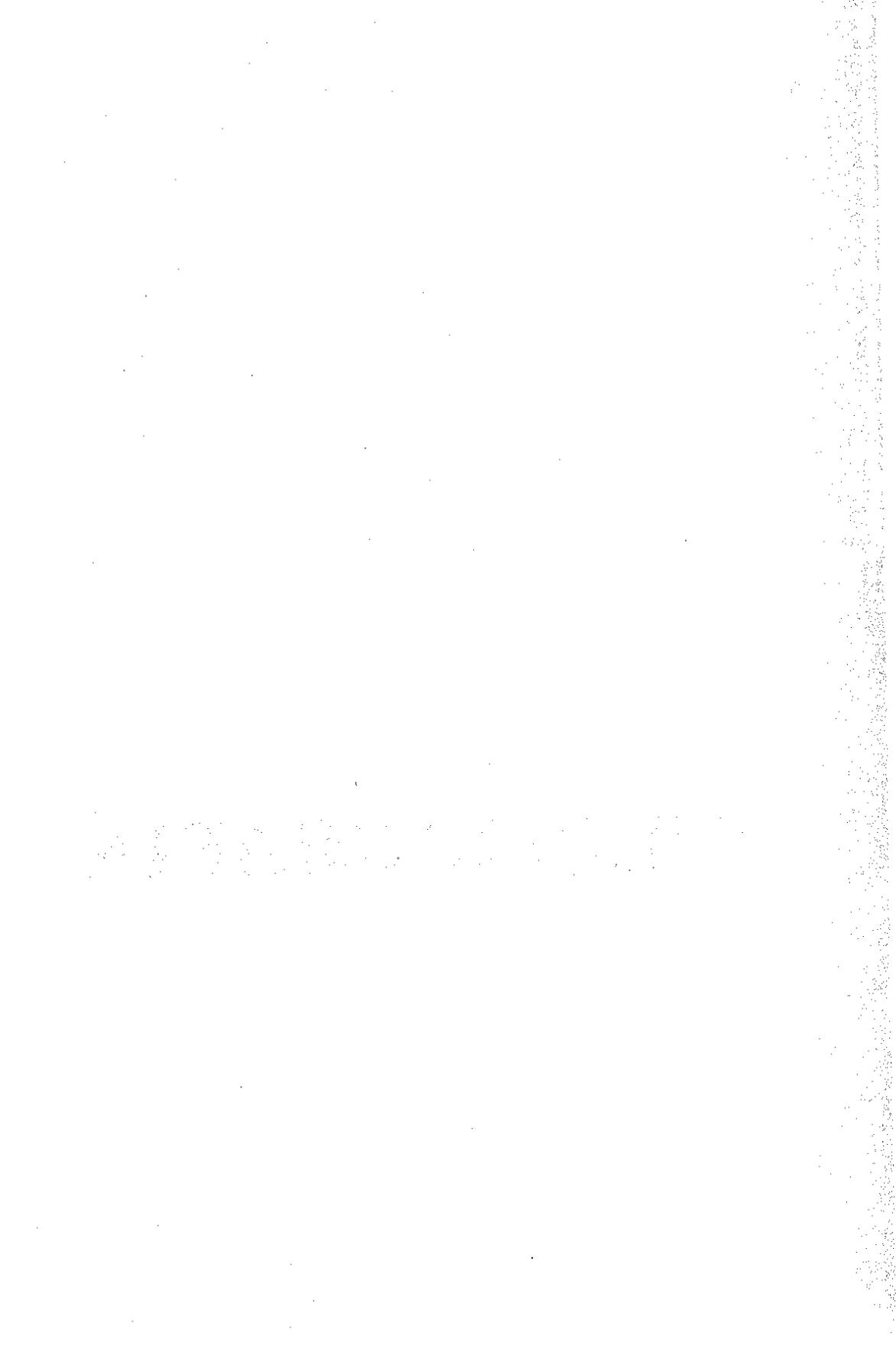
Si analizamos algunos de los símbolos del arte Románico, la mayoría de ellos se nos presentan de una gran complejidad interpretativa. Incluso a nivel de especialistas, ésta interpretación presenta bastantes problemas. Por otra parte, otras representaciones se nos antojan de una gran claridad, que evidentemente no sólo se debía informar sobre un aspecto doctrinal determinado, sino que también debía impresionar a los fieles, infundiéndoles un temor a Dios, un respecto a un Dios al que jamás se le vió en actitud humana, un aspecto mundano y real. La majestuosidad, la rigidez con que su figura era representada tenía que influir lógicamente sobre un pueblo ignorante y analfabeto. Las mismas representaciones del Juicio Final con un Dios juzgando a la Humanidad tenía que atemorizar a unas gentes a las que se les infundía una ideal de la fugacidad de las cosas de este mundo. El hombre es mortal, las riquezas son efímeras; no hay el porque aspirar a un status superior; con todo ello lo que se pretendía era inculcar la imposibilidad de cualquier cambio. La misma estructura jerárquica de algunas obras pictóricas es una muestra de lo que hemos dicho hasta ahora.

Si en la actualidad muchas de estas obras impresionan, en aquella época debían im-

44. HAUSSER, A. Op. cit.

presionar todavía más. No queremos decir con todo ello que el sentido y significación del Románico fuera comprendido en su totalidad, pero sí parcialmente y en algunos aspectos importantes. Además en una época de analfabetismo, la fuerza y la incidencia de la imagen entre la gente debía ser muy importante.

BIBLIOGRAFIA



BOURGES, Simone: *"Tests para el psicodiagnóstico infantil"*. Editorial Cincel-Kapelusz. Biblioteca de psicología y educación núm. 3. Madrid 1980.

Supone una grata sorpresa la aparición de la obra de Bourgès en su edición castellana. Y si opinamos así, no es sino porque supone una innovación en la bibliografía de manuales de psicodiagnóstico.

La bibliografía tradicional nos tiene acostumbrados a convertir dichos manuales en meros catálogos de pruebas y tests, sin aportar, en la mayoría de los casos elemento práctico alguno dirigido a la interpretación de las pruebas y a las interacciones diagnósticas que se dan entre ellas.

Bourgès consigue precisamente estos objetivos que notábamos a faltar en la bibliografía sobre el tema. A partir de un pormenorizado análisis sobre la interpretación de las Escalas Weschler, confecciona un entramado de interacciones entre los tests más importantes que se pueden utilizar en el diagnóstico psicopedagógico. De este modo se consigue dar una unidad absoluta al diagnóstico, profundizando —que es como debe ser— en los aspectos cualitativos del mismo, y buscando el mayor número posible de "coincidencias de indicios" (Corman) entre las distintas pruebas.

Se trata, por tanto, de una obra de extraordinaria utilidad práctica y que puede servir de guía práctica para aquellos que se inician en la práctica del proceso de diagnóstico.

Eduardo Rigó Carratalá

M. CERVERA Y J. TORO :

T.A.L.E.: *"Test de análisis de lecto-escritura"*. Pablo del Río. Colección Métodos. Madrid 1980.

Si bien antes de realizar un análisis crítico de un test es necesario haberlo experimentado largamente, podemos, en una primera impresión sacar algunas conclusiones.

La obra de Cervera y Toro, presenta dos partes bien diferenciadas, pero íntimamente relacionadas. En una primera se efectúa una fuerte crítica a los métodos convencionales de diagnóstico de los métodos diagnósticos de la lecto-escritura utilizados tradicionalmente. Se abre con ello un debate muy interesante que creemos debe tener continuidad. Si bien en líneas generales suscribimos totalmente la crítica efectuada en el libro, no tan de acuerdo estaríamos con ciertas afirmaciones que se hacen como, por ejemplo: el que no exista una base experimental que justifique la utilización de algunos tests predictivos, aunque estemos muy de acuerdo en afirmar que en cada caso debe matizarse qué es lo que se predice, huyendo de etiquetas muy generales que nada indican. Que algunas baterías no tengan en cuenta el "análisis" de la lectura; aunque aceptemos que en otras es evidente que no se tiene en cuenta. Las relaciones entre C.I. y baterías predictivas, etc.

En una segunda parte, se presenta el test TALE, que consiste en una prueba (una escala de lectura y otra de escritura) objetiva de análisis pedagógico y no de presupuestos psicológicos. Creemos que este test viene a llenar un vacío importante (y no es un tópico el decirlo) en el análisis práctico del nivel de lectura y escritura. Faltaba una tabulación castellana de la prueba y debe completarse la misma aplicándola a muestras que tengan en cuenta las peculiaridades de la población a la que se aplique (por, ej.: la catalana).

Eduardo Rigó Carratalá.

GABRIEL AMENGUAL, Crítica de la religión y antropología en Ludwig Feuerbach. La reducción antropológica de la teología como paso del idealismo al materialismo, Ed. Laia, Barcelona, 1980. 461 pp

La obra que presentamos de G. Amengual en torno a Ludwig Feuerbach, pese a estar centrada en un pensador del siglo XIX no resulta extraña en el ámbito del pensamiento contemporáneo. Y ello por varias razones: en primer lugar, por cuanto, directa o indirectamente, Feuerbach no es extraño a los grandes modelos teóricos que han configurado nuestro siglo: Marxismo, existencialismo, humanismo, psicoanálisis, etc. En segundo lugar, por cuanto el profesor Amengual alimenta la convicción de que *“una lectura de Feuerbach puede ser de una riqueza sorprendente, leído precisamente en la actualidad, por los aportes sobre la subjetividad, naturaleza, utopía, individuo, historia, futuro”* (p. 10).

La obra está construida sobre tres grandes bloques nítidamente diferenciados: 1) La introducción (pp. 7–37); 2) La exposición sistemática que gira en torno a la “reducción”, entendida ésta como *“figura de pensamiento que dé razón de la evolución y caracterice el pensamiento de Feuerbach”* (p. 34), y que comprendería tres largos capítulos: “La reducción de la teología a antropología en *“La esencia del Cristianismo (1841)”* (pp. 39–142); *“La reducción de la disolución y realización sensible (1842–1845)”* (pp. 142–241); *“La reducción materialista de la religión y de la antropología (1846–1869)”* (pp. 243–304); 3) El resumen crítico orientado a la evaluación del camino andado, que es recogido en el último capítulo de la obra con el título de *“Significación de la reducción antropológica en la filosofía de L. Feuerbach y para la teología”* (pp. 305–429).

En la introducción, Amengual expone, con gran maestría, cómo el interés por Feuerbach se agiganta en el momento presente precisamente, y esto puede parecer contradic-

torio, porque supo calar y escudriñar, en profundidad, “*el espíritu o el sentir de una época*” (p. 8). Un espíritu y una época que rumió categorías de un valor incuestionable e irreversible tales como “*esencia humana, género, unidad yo-tú, sensibilidad, naturaleza, deseo, necesidad, satisfacción...*” (p. 8). No menos interesante resulta la figura de Feuerbach entendida como mediación, cuando se trata de comprender, a nivel de relación, Hegel y Marx, idealismo y materialismo. Con estos supuestos, G. Amengual, previo a la demarcación exacta de su propia aportación y el diseño de un principio explicativo del pensamiento de Feuerbach, que para él será la reducción, acota, con unas pinceladas claras y limpias, los resultados de la investigación feuerbachiana, como asimismo los problemas derivables de la misma, y ello con la sólo finalidad de no repetir esquemas esclerotizados y versiones unilaterales y parciales. Es decir, se trata de acercarse a Feuerbach no desde Hegel, Marx, el existencialismo, el personalismo, etc., como tampoco a través de una de sus fases o periodos correspondientes a sus obras más representativas, sino desde Feuerbach mismo y desde el Feuerbach total. “*A pesar —nos dirá Amengual— del carácter asistemático-crítico y de la evolución contigua del pensamiento de Feuerbach nos vemos confrontados con la tarea de buscar un principio de explicación que dé razón del camino que recorre, que permita una comprensión inmanente, que muestre qué lógica interna impulsa esta evolución, y por tanto una comprensión consecuente o lógica y global*” (p. 33). Para Amengual la pieza clave de comprensión es la reducción. La cual no es algo impuesto o arbitrario sino derivable de “*la consideración de la evolución del pensamiento de Feuerbach, siempre en búsqueda de una inmediatez, de una elementalidad más básica y más elementalmente condicionante, identificable sin mediaciones, evidente por si misma y condición de todo lo demás*” (p. 33). Así pues, G. Amengual encuentra en la reducción la figura explicativa para ir del joven al viejo Feuerbach respetando al mismo tiempo, la peculiaridad de cada uno de los periodos.

Una vez perfilado el prisma referencial desde donde desplegará su investigación (el modelo explicativo de la reducción), G. Amengual entra directamente en lo que constituye el segundo bloque de su libro: la exposición sistemática. Los tres capítulos que componen esta parte, correspondientes a los tres periodos básicos del pensamiento de Feuerbach (periodos que han sido recogidos por sus obras más representativas: 1^{er} periodo: La esencia del cristianismo; 2^o periodo: *Notwendigkeit einer Veränderung*, Tesis provisionales para la reforma de la filosofía, y Principios de Filosofía del futuro; 3^{er} periodo: La esencia de la religión, Lecciones sobre la esencia de la religión, *Theogonie*, etc.), están traspasados por la figura reductiva. La reducción feuerbachiana, tal y como nos la muestra Amengual, ilumina cada periodo en particular y el paso de un periodo a otro hasta encontrar la reducción de la reducción de la teología a antropología pasando por la reducción sensible. Es decir, cada periodo contiene y lleva a efecto una figura completa de reducción, pero tan pronto queda culminada ésta se convierte en punto de partida de la siguiente y así hasta la fase final. “*Se trata de tres etapas de un proceso reductivo, cada una con características propias, con un camino propio, y unos resultados propios, cada una es en cierta manera un todo, no porque represente una figura ya cerrada o aislada, sino porque recorre a su manera el camino completo desde la teología a la antropología, desde la especulación a la sensibilidad, desde el espíritu a la naturaleza. En este sentido cada etapa presenta una forma de reducción completa. Por otra parte las tres*

etapas están de tal manera en conexión que representan un sólo proceso reductivo, en el que las etapas sucesivas arrancan de las anteriores, las presuponen y desarrollan, de tal manera que la continuación del proceso es lógica consecuencia de las premisas puestas en la respectiva etapa anterior. Cada etapa representa una radicalización consecuente de los términos anteriores” (pp. 343–344).

Con el cierre de la parte sistemática, Amengual, vuelve la mirada retrospectivamente sobre el camino andado con la estricta finalidad de evaluar los resultados obtenidos por Feuerbach tanto positiva como negativamente. De este modo entramos directamente en la última parte del libro. En cuanto a los aspectos positivos, nuestro autor resalta con trazos vivos el espíritu que anima el largo camino de la reducción feuerbachiana y sin el cual la misma reducción se hace inexplicable. Es decir, la figura reductiva tiene como punto de partida y como punto de llegada la identidad, la liberación y la reconciliación. La finalidad que busca no es otra que romper con el continuum histórico de la escisión, la alienación, la ilusión, el desdoblamiento y el desgarramiento del ser humano. *“La reducción consiste precisamente en reestablecer esta identidad o reconciliación, en volver a su verdad y autenticidad lo que se había falsificado o malentendido. Desde la reducción la relación, por tanto, es de identidad inmediata, sin escisiones, armonía, reconciliación entre el hombre y su esencia, entre el individuo y el género, entre yo y tú, entre el hombre y la naturaleza, entre necesidad y satisfacción, entre cognoscente y conocido, entre derecho y deber. La necesidad de la reducción se presenta porque la relación no ha sido ésta, sino de escisión y malentendimiento, lo cual viene testimoniado por la historia”* (p. 403). Frente a los intereses inconfesados, las deformaciones ideológicas y frente a todo tipo de manipulación y distorsión, el intento de Feuerbach por la vuelta a las raíces más originarias del hombre es algo que avala y potencia su grandeza. Pero si bien es verdad que Amengual no escatima la valoración positiva de Feuerbach, con la misma limpieza de miras aborda las negativas, a saber: la abstracción de la historia y de la sociedad. Feuerbach es presa de aquello que intenta sobrepassar: la abstracción, la especulación y la universalidad, sólo que ahora a contrapelo del idealismo: el materialismo—naturalista, o lo que es igual la vuelta al paraíso perdido, la naturaleza no mediatizada, pura, ahistórica y asocial. *“La inmediatez se ha convertido en abstracción...”* (p. 361). Amengual cierra esta última parte de su libro haciendo un balance de lo que ha supuesto “el arroyo de fuego” de la crítica feuerbachiana en los ambientes más abiertos y críticos de la reflexión teológica.

La obra de Amengual (originariamente presentada como tesis doctoral en la Universidad de Münster) engrandece el panorama filosófico español. Su libro lleva el sello del rigor conceptual al tiempo que la originalidad de haber iniciado un nuevo camino explicativo dentro de la multiforme y rica investigación existente sobre Feuerbach: la reducción como figura hermenéutica. La bibliografía, como el aparato crítico, que acompañan al trabajo son completos. Por todo ello, la investigación y crítica del futuro sobre Feuerbach no podrá prescindir de esta magna obra.

DIEGO SABIOTE NAVARRO.

INFORMACION DE REVISTAS.

ESTUDIOS DE PSICOLOGIA. Pablo del Rio Editor. Madrid, 1980.

Es siempre gratificante el poder reseñar la aparición del primer número de una nueva revista trimestral, y mucho más si descubrimos que está dirigida por Angel Rivière y bajo un consejo de redacción amplio y de reconocida solvencia.

Para la presentación de ESTUDIOS DE PSICOLOGIA nada mejor que repasar en primer lugar su Editorial de presentación y después el sumario.

En su editorial se hace eco de que una de las principales carencias de la psicología es su falta de medios de comunicación, y a ello quiere contribuir esta revista removiendo la curiosidad, la necesidad de comunicar, y en especial, inquietar.

Pretende, y justo es reconocer que así lo hace en este su primer número, establecerse entre las revistas de divulgación y las de investigación propiamente dicha. Para ello y sin desligarse totalmente de las dos perspectivas anteriores, perseguirá ante todo recoger el trabajo cotidiano que realizamos entre todos.

Además de otras secciones destaca tres parcelas de interés: aportar una sección de traducciones de artículos extranjeros, proporcionar herramientas de análisis metodológico y una sección de materias afines (antropología, biología, etc.).

El sumario del primer número es sugerente y atractivo, está compuesta de una *entrevista* con el célebre investigador D.A. Norman, destacado cognitivista; sigue una sección titulada *memorias de investigación* en la que A. Maciá hace una interesante aplicación del análisis correlacional; en la sección *dossier* se presentan cuatro artículos relacionados con el paradigma conductista; sigue el apartado *campos de aplicación* en donde se recoge un artículo de Buffery titulado "Neuropsicología clínica: revisión y previsión"; en la siguiente sección, *profesión* se presentan dos artículos, uno de M. Yela y otro de J.A. Delval que hacen referencia al aprendizaje y profesionalización del psicólogo; sigue una nueva sección titulada *historia*, que bajo la firma de E. Lafuente recoge los orígenes de la psicología científica en España; siguen por fin las secciones de recensiones, literatura y vida científica.

Por último, y esto de manera estrictamente personal, queremos elogiar que la revista se reconozca ecléctica, que considere de acuerdo con A. Caparrós que la psicología es una ciencia "pluriparadigmática" y que sugiera que el eclecticismo no significa falta de criterios de selección ni carencia de compromisos, sino apertura de las posibilidades científicas de estudio de la conducta, sin imposiciones sectoriales.

Tomás Pujol Sansó.

