

The background of the cover features a large, circular, gold-colored seal of the University of Tarragona. The seal contains a central shield with a grid pattern, surrounded by ornate scrollwork and a crown at the top. The text "UNIVERSITAS TARRACONENSIS" is superimposed over the seal.

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES

DIVISIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES
DE L'EDUCACIÓ

1572 - 1972

II

Tarragona 1977 - 80

UNIVERSITAT DE BARCELONA (TARRAGONA)

FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES
DIVISIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Secretaris: Angel Aguilar Alonso, Carmen Borbonés Brescó,
Angel-Pío González Soto, Francisco López Frias.

INDEX

	Pàgina
<i>Benvinguda</i>	3
SALVADOR DE BROCA, <i>Meditación en torno al arte</i>	7
ARTURO JUNCOSA CARBONELL, <i>La educación en una sociedad en cambio</i>	19
CARMEN BORBONÉS BRESCÓ, VICENTE FERRERES PAVÍA, ANGEL-PIÓ GONZÁLEZ SOTO, <i>Características definitorias para una política preescolar</i>	29
CARMEN BORBONÉS BRESCÓ, VICENTE FERRERES PAVÍA, ANGEL-PIÓ GONZÁLEZ SOTO, <i>La educación informal factor determinante del pluralismo cultural</i>	37
ENRIQUE FUENTES GOYANES, <i>Hispanismo y negritud</i>	45
JULIÁN SÁNCHEZ JIMÉNEZ, <i>Apunte para la historia de la psicología española</i>	57
ANGEL AGUILAR ALONSO, <i>Psicología científica y humanista</i>	67
JOSÉ M. ^a ROMÁN, ESTANISLAO PASTOR, <i>Sistema de organización del profesorado y método actualizador de funciones: un modelo operativo</i>	89
ESTANISLAO PASTOR, J. M. ROMÁN, M. ARGEMÍ, M. GIRÓ, J. LÓPEZ, M. C. MATA, I. M. ORTEGA, M. SALGADO, <i>Procesos afectivos que interfieren al pensamiento formal de los adolescentes, detectados con análisis dimensional de conductas verbales</i>	99
JOSEP MARIA TOUS I RAL, <i>Acerca de una necesaria diferenciación entre ejecución y conducta</i>	119

Coberta: Escut de Tarragona en l'inscripció fundacional de la primera Universitat de Tarragona, 1572 (Museu Diocesà de Tarragona). (Foto Chinchilla)

Redacció i administració: Plaça Imperial Tarraco, s/n. Tarragona.

UNIVERSITAS TARRACONENSIS

FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES

DIVISIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES
DE L'EDUCACIÓ

II

Tarragona 1977 - 80

ISBN: 84 - 600 - 2061 - 4
Depósito legal: T. 298 - 1980

SUGRAÑES Y CIA., EDITORES - TARRAGONA. CONDE DE RIUS, 9 - AÑO 1980

BENVINGUDA

Avui salutem aquesta revista universitària, que comença una nova singladura, amb tot l'afecte i l'entusiasme que mereix l'esforç per portar-la a terme i per oferir-la, amb la millor voluntat, als seus lectors.

Una revista universitària no ha de tenir mai un sentit d'exclusivitat. El seu sentit universalista, el seu esperit obert, fins en podriem dir el seu equilibri dinàmic, recull el millor del seu desig d'ensenyament i del seu impuls d'investigació. Endavant! No hi fa res que no es consegueixi la perfecció en cap dels seus aspectes. Ja és molt emprendre el camí. Per nosaltres, és suficient amb l'intent d'expressar, de comunicar obertament al món de la cultura i al món universitari i estudiós la tasca i el fruit de les persones que treballen en pro de la Universitat tarraconina.

Precisament aquesta revista ens fa veure que, a Tarragona, les seves Dependències universitàries, que estan incloses en la Universitat de Barcelona i amparades per la mateixa, han arribat a una certa maduresa, a donar ja proves paleses d'eficàcia i de realització científica i docent. Ja han sortit d'aqueixes Dependències promocions de llicenciats —professionals científics útils a la societat—, s'han llegit Tesis de Llicenciatura i de Doctorat, d'enlairada qualitat, i es manifesta, junt amb els cursos i la tasca acadèmica, una possibilitat investigadora que anirà creixent i fructificant. El temps i el treball han anat arrodonint força l'organització administrativa i acadèmica. Les dificultats son encara moltes, però s'han fet mèrits ja per pensar en constituir-se en Facultat pròpia i, potser també, com cal a Tarragona, en Universitat autònoma, enllaçada amb les demés de Catalunya. Tan de bo no fos lluny el temps de l'arribada!

En quant a la «divisió» de Filosofia, Psicologia i Pedagogia, que ofereix la seva personalitat ben marcada, tenim amb aquesta revista —de professor i estudiants— una mostra del sentit comunicatiu i pro-

gressista que caracteritza aquesta Facultat tan humana i tan social. Es comprova una sensibilitat per lo teòric, per lo experiencial i experimental i per lo pràctic i aplicat. I es comprova doblement, tant en un sentit realista i sincrònic com en un sentit històric i diacrònic. Aquí ens esmerçarem en els estudis bàsics i humans, des de lo especulatiu fins a lo positiu. Haurem d'emprar varies metodologies de recerca, que aniran des de l'anàlisi meticulós fins a la síntesi globalista. Des del pla ideològic al pla més pragmàtic i praxiològic es veuran enfocar i desentrotllar les diferents qüestions. Es pot anar des dels principis lògics, metafísics o matemàtics fins a les aplicacions o utilitzacions socials, professionals o tecnològiques. Passant per la descripció, l'explanació, la comparació, la comprovació... I així aniríem desteixint totes les possibilitats —epistemològiques, metodològiques i de contingut— que ens importen. S'haurà de cuidar, de procurar al màxim la serietat, el rigor, l'esperit de l'estudi i del tractament científic, de la força comunicativa de la cultura. Potser s'hauria de parlar de simpatia comunicativa. Perque cal un enllaç, un fort enllaç, entre la tasca cultural i científica i el servei dels altres, el sentiment social, la relació i la convivència amb els demés, la vida popular, la comunió i col·laboració amb la societat i la comunitat de la qual formem part.

En resum, doncs, la fonamentació filosòfica, l'esperit crític, la recerca fenomenològica i positiva, les dades importants, la reflexió dels filòsofs, l'afany experimentalista i humanista de psicòlegs i pedagogs, les indicacions normatives i pràctiques, les relacions humanes, la història personal, social i institucional —en relació amb les matèries pròpies—, les experiències viscudes... i tants altres aspectes, tenen i hauran de tenir cabuda en aquesta revista nostra, que oferim, de bon grat, a tothom. I sobre tot a l'àmbit més nostre, puig que ens sentim lligats a aquesta terra i aquesta cultura i volem treballar amb ella i per ella. Sens defugir del nostre esperit universitari, universalista.

Crec, per tant, que, sense presumir de perfeccionismes ni d'exaltaments innecessaris, ens hem de donar l'enhorabona. Si més no, per encoratjar-nos en la tasca empresa, per tractar d'assolir més altes fites, per donar mostra i exemple de treball, de sistematisme i d'espiritualitat. En el fons no es pretén res més —i res menys— que donar mostra de treball, de contribució a la tasca comú. La ciència i la cultura, la societat i l'home d'avui i de demà requereixen no sols el nostre esforç sino també el nostre sacrifici. La missió d'alta docència, de preparació en la investigació i d'investigació mateixa, de professionalitat, de relació amb la societat i la cultura, que la tasca universitària inclou ara

i sempre, ens empeny cap a cercar un millorament, diguem-ne una real optimització, una superació veritable, enfront de l'ensopiment, la deixadesa i fins la decadència de la Universitat d'avui. El deixondiment, l'enlairament, la renovació es fan del tot necessaris.

Voldriem, de veritat, que amb aquesta revista —modesta, sí, però ben sincera— es fes ben clara, amb la claretat de la llum de Tarragona, la nostra intenció renovadora, el nostre desig universitari de millorament autèntic i de dignificació cultural i espiritual. Seguim en la tasca empresa, amb nous horitzons de llum. Adquirim consciència, ben clara i neta, del que som, del que fem i del que volem fer. Fem-nos, així, conscients alhora de la nostra responsabilitat humana i social.

Penso que la benvinguda, que ens podem donar mútuament, ha d'ésser promesa d'esperança i de continuïtat.

Tarragona, 18 d'octubre de 1980.

ALEXANDRE SANVISENS MARFULL

*Catedràtic de Pedagogia General i Cap
de la Secció de Pedagogia de la Universitat
de Barcelona.*

MEDITACIÓN EN TORNO AL ARTE

«Sólo como poeta habita el hombre esta tierra.»

Hölderlin

Hay tres modos posibles de acercamiento humano a la realidad en la persecución hacia su fundamento primero, tres actitudes posibles, hermanas y a la vez distintas entre sí, cuyo término es la totalidad de lo pensable y cuya pretensión se dirige a desentrañar la esencia misma de la realidad. Una de estas actitudes se basa en la investigación intelectual, y su motor es el intento del espíritu humano para obtener, mediante el empleo de la razón, una concepción del mundo y del hombre que satisfaga a la vez el ansia de saber y la necesidad de obrar, la actitud filosófica, esa que llamaba Ortega un tipo esencial de vida que consiste en hacer de sí lugar y hueco donde el Universo se conozca y reconozca.

Otra actitud que, en cuanto tal, expresa asimismo una manera de sentir ante el Universo es la que hace referencia a la religión. Su base está en la fe, en los dogmas o verdades admitidas por creencia en la autoridad de quien las transmite o las revela, en el confiado abandono a un Dios sólo visible desde la sencillez de corazón. Cabe decir que el denominador común de ambas, filosofía y religión, está en una constatación evidente de la cual una y otra toman buena nota y extraen un alto rendimiento: la insuficiencia de las categorías meramente empíricas para dar razón satisfactoria de las cosas. Árduo problema, aludible aquí sólo tangencialmente porque nos llevaría muy lejos del tema que abordamos, es el de si religión y filosofía consiguen o no consiguen algo más que recubrir la experiencia con mantos y formulaciones literarias que expresan la posición del espíritu en un momento dado pero sin profundizar verdaderamente en él y en las cosas.

La tercera actitud totalista, por fin, es la que nos lleva al arte y

cuya raíz es una intuición, la expresión de unos ideales estéticos. Digamos, provisionalmente, que el arte es la expresión de un sentido del mundo tal como el artista lo concibe, en la medida en que toda obra incluye una cierta postura ante el universo espiritual de cada artista. Es decir, es la expresión de una manera de intuir el universo, en el orden concreto, a través de colores, sonidos, ritmos, etc. El artista, así pues, manifiesta a su manera cómo entiende el mundo mediante la expresión estética. Esta es, a la vez, individual y epocal y una y otra variante se engloban, explicitan y condicionan mutuamente.

¿Por qué hacemos la pregunta por el arte? ¿Por qué inquirimos, en diálogo con el artista, la esencia de su actividad en el tiempo? ¿No será porque intuimos que transitar por el sendero hacia lo que merece ser preguntado no es aventura, sino regreso al hogar? O, mejor todavía, ¿porque sabemos, de un modo preconceptual, que ese itinerario es justamente, en clave homérica, la aventura de nuestro regreso al hogar, la árdua recuperación de nuestro suelo natal? La ansiedad de un tiempo indigente que olvida su propio extravío en el encallecimiento de su enajenación puede facilitarnos, por paradoja aparente, la comprensión de estas palabras de Nietzsche:

«En una ocasión proyectó también Zaratustra su locura más allá del hombre, como hacen los trasmundanos. Obra de un dios dolorido y atormentado me pareció entonces el mundo. Sueño me pareció entonces el mundo y poema de un dios: humo coloreado bajo los ojos de un ser divinamente insatisfecho»¹.

Tenemos ya con ello un punto de partida para una hermenéutica posible, para una aproximación filosófica al tema del arte. Del mismo modo que vimos una triple posible lectura de la realidad —en clave filosófica, en clave religiosa y en clave estética— podríamos asimismo abordar el arte desde una triple perspectiva: la simbólica del psicoanálisis, la analítica sociológica y el registro estructuralista a través de la dialéctica contenido-forma. Teniendo presentes, de un modo implícito, las aportaciones de esa triple óptica, en cuyo pormenorizado análisis no es posible entrar ahora, y sin olvidar el texto de Nietzsche que acabamos de citar, intentemos desvelar la esencia del arte a través del recorrido que éste conoce en el tiempo.

Como en la espléndida novela renacentista de Baltasar de Cas-

1. Federico NIETZSCHE, *Así hablaba Zaratustra*, p. 21, en *Obras*, Madrid, 1968, E.D.A.F.

tiglione *Il cortegiano*, el hombre quiere ser algo total, quiere trascenderse a sí mismo y trascender los estrechos límites de su concreción tempo-espacial. No le satisface ser un individuo separado, se rebela contra el hecho de tener que consumirse en los límites transitorios y casuales de su propia personalidad. Quiere un mundo con sentido, quiere referirse a algo superior al yo, situado fuera de él pero al mismo tiempo esencial para él. Quiere absorber el mundo circundante, incorporarlo a su personalidad, extender su yo inquisitivo y hambriento de mundo por los ámbitos de la ciencia y de la tecnología hasta unir su yo limitado a una existencia comunitaria. Quiere, en definitiva, convertir en social su individualidad.

El deseo del hombre de expansionarse, de completar su ser, indica que es algo más que un individuo. Sabe que sólo puede alcanzar la plenitud, la totalidad, si toma posesión de aquellas experiencias de los demás que pueden ser potencialmente suyas. Ahora bien, lo que el hombre aprende como potencial suyo abarca todo cuanto la humanidad en general es capaz de hacer. El arte es el medio indispensable para esta fusión del individuo con el todo. Refleja su infinita capacidad de asociarse a los demás, de compartir las experiencias y las ideas. Y junto a ello, la obra de un artista es algo como un proceso altamente racional y consciente al término del cual surge la obra de arte como una realidad dominada. Ser artista es ser capaz de captar y transformar la experiencia en recuerdo, el recuerdo en expresión, la materia en forma.

La tensión y la contradicción dialéctica son inherentes al arte. Éste no sólo debe surgir de una experiencia intensa de la realidad, sino que debe construirse, adquirir forma, a través de la objetividad, en el sentido de que el libre juego artístico es resultado de un dominio progresivo sobre la realidad. Ahora bien, todo arte está condicionado por el tiempo y representa a la humanidad en la medida en que corresponde a las ideas y aspiraciones, a las necesidades y esperanzas de una situación histórica particular. Pero al mismo tiempo, el arte va más allá, supera este límite y en cada momento histórico crea un momento de la humanidad susceptible de un desarrollo constante.

A partir de los documentos historiográficos al respecto, hoy sabemos que el arte, en sus orígenes, era una magia, un arte mágico para dominar un mundo real pero inexplorado. En la magia se combinaban en forma latente, de un modo germinal, la religión, la ciencia y el arte. Esta función mágica del arte hoy ha desaparecido progresivamente: su función actual consiste en clarificar las relaciones sociales, en ilu-

minar a los hombres en sociedades cada vez más opacas, en ayudar a los hombres a conocer y modificar la realidad social. Pero en un principio eso no fue así. Con el uso de los instrumentos y con el proceso colectivo de trabajo se fue formando un ser surgido de la naturaleza. Este ser, el hombre, fue el primero que se enfrentó con la naturaleza de un modo activo, como un sujeto activo. Pero antes de que el hombre fuese sujeto de sí mismo, la naturaleza se había convertido ya en objeto para él. Con su trabajo, el hombre transforma el mundo como mago. Transforma los objetos materiales —un trozo de madera, un hueso, una piedra— en signos, en nombres y en conceptos. El hombre mismo, mediante el trabajo, se transforma de animal en hombre. Esta magia que está en la raíz misma de la existencia humana, que da una conciencia de impotencia y a la vez de poder, que hace sentir miedo de la naturaleza a la vez que desarrolla la capacidad de controlarla, es la esencia misma del arte. De hecho, el primer constructor de instrumentos, el primer hombre que dio forma a una piedra para ponerla al servicio del hombre, fue el primer artista. El primero que dio un nombre a los objetos, que singularizó un objeto de entre la inmensidad de la naturaleza, que lo domesticó atribuyéndole un signo y transmitió esa criatura del lenguaje a los demás hombres como instrumento de poder, fue ya un artista. El primer organizador que sincronizó el proceso del trabajo mediante un canto rítmico y aumentó con ello la fuerza colectiva del hombre, fue un profeta del arte. El primer cazador que se disfrazó de animal y mediante esa identificación con la presa aumentó el rendimiento de la caza, el primer jefe de tribu que extendió una piel de animal sobre la roca o el tronco de un árbol para atraer animales de la misma especie, éstos fueron los artistas primigenios.

La función decisiva del arte era, evidentemente, ejercer poder —sobre la naturaleza (caza, pesca), sobre el enemigo, sobre el compañero en la relación sexual— sobre la realidad, poder para fortalecer el colectivo humano. El arte no era un producto individual sino un producto social, aunque en la figura del brujo empezaran a insinuarse las primeras características de la individualidad. La sociedad primitiva era una forma muy densa y entrelazada de colectivismo. El alejamiento del grupo o tribu, la expulsión de la colectividad era lo más terrible. Para el individuo significaba la muerte, mientras el colectivo significaba la vida, era lo que daba contenido a ésta. El arte, en todas sus formas —lenguaje, danza, cantos rítmicos, ceremonias mágicas— era la actividad social por excelencia en la que todos participaban y que elevaba a todos los hombres por encima del mundo natural y animal.

A medida que los seres humanos se fueron separando de la naturaleza, que la primitiva unidad tribal se fue rompiendo por obra de la división del trabajo y de la propiedad, se rompió también el equilibrio entre el individuo y el mundo exterior. La pérdida de la armonía con el mundo exterior lleva, como sabemos, a la histeria, al éxtasis, a la locura. ¿Qué es este «estar fuera de uno mismo» (ex-tasis) sino una recreación forzada de la colectividad, de la unidad del mundo? A medida que avanzó la diferenciación social hubo, por un lado, periodos de posesión demoníaca colectiva y, por otro, surgieron individuos (que a menudo constituían asociaciones o gremios) cuya función social consistía en estar poseídos o inspirados. La tarea de estos profetas no era sino restaurar la destruida unidad y armonía con el mundo exterior. Leemos en el *Íón* de Platón:

«Los buenos poetas épicos son buenos no por su arte, sino porque han sido inspirados, poseídos, y pueden así componer sus admirables poemas. Lo mismo ocurre con los buenos poetas líricos: así como las Coribantes están fuera de sí cuando danzan, así también los buenos poetas líricos están fuera de sí cuando componen sus hermosos poemas líricos. Cuando componen sus armonías y ritmos, se apodera de ellos un éxtasis báquico y son poseídos: ocurre como con las bacantes. Cuando están poseídas sacan leche y miel de los ríos. Pero no cuando están serenas»².

En resumen, la tarea del artista consistía en explorar el significado profundo de los acontecimientos a los demás hombres, en hacerles comprender el proceso, la necesidad y las reglas del desarrollo social e histórico, el resolver para ellos el enigma de las relaciones esenciales entre el hombre y la naturaleza, entre el hombre y la sociedad. Su deber consistía en elevar la conciencia individual y vital de los habitantes de la ciudad, liberar a los hombres —que habían pasado de la seguridad del primitivo marco colectivo a un mundo donde reinaba la división del trabajo y el conflicto de clases— de las angustias de una individualidad ambigua y fragmentada y de los temores de una existencia insegura. Hace volver la vida individual a la vida colectiva, la vida personal a la universal. Restaurar la perdida unidad del hombre, que a causa de la diferenciación de las aptitudes, de la división del trabajo y de la separación de las clases estaba enajenado, no sólo de la natu-

2. *Íón*, Platón, 534 a/ss.

raleza, sino también de sí mismo. La complejidad de la sociedad significó también la ruptura de las relaciones humanas. El enriquecimiento de la sociedad significó, en muchos sentidos, el empobrecimiento del hombre. Ya en Grecia, pero sobre todo en la Roma de Virgilio, Horacio, Tácito y Ovidio, la individualización se sentía, claramente, como una culpa trágica. La nostalgia de la perdida unidad era inextinguible y el sueño de una edad de oro y de un paraíso inocente brillaban tanto más cuanto más duros e inciertos, por más complejos, eran los tiempos que se iban viviendo.

La invasión del mundo conservador por el dinero y el comercio en el medioevo deshumanizó aún más las relaciones entre los hombres y relajó crecientemente la estructura de la sociedad. El «yo» —y no el «nosotros», el colectivo— seguro de sí mismo, pasó a ocupar el primer plano de la vida. La voz individual se separó del coro, pero en cada personalidad resonaba todavía un eco de ese coro. Aun en el Renacimiento, primera ola del avance burgués, la cosmovisión optimista y colonizadora hace posible que se combinen, a menudo en una sola persona, el naturalista, el arquitecto, el ingeniero, el descubridor, el pintor y el escritor. Tal Leonardo, Miguel Ángel, algunos médicos, etc. Pero en la segunda ola democrático-burguesa (cuyo inicio es la dictadura de Cromwell en la Inglaterra del siglo XVII y su cénit la sublevación de París en 1848) el artista se sitúa en decidida actitud de protesta frente a un mundo que no puede, humanamente, asumir. Se manifiestan las contradicciones del capitalismo a partir del momento en que éste proclamaba la libertad mientras practicaba su propia idea de libertad en la forma de esclavitud del salario, en que sometía el prometido libre juego de las aptitudes humanas a la ley de la jungla de la concurrencia capitalista y en que, definitivamente, obligaba a la personalidad multilateral del hombre a limitarse a una estrecha especialización. Como nos recuerda Goethe en su magistral pasaje de *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*:

«El burgués no puede ser hombre público. Un burgués puede contraer méritos y excelencias y, en última instancia, puede incluso formarse el espíritu. Pero por mucho que se esfuerce, su personalidad quedará siempre destruida... El burgués no tiene derecho a la pregunta ¿qué eres?, sino sólo a la pregunta ¿qué tienes? ¿Qué conocimientos, qué comprensión, qué capacidad, qué fortuna? Para ser de provecho tiene que desarrollar sólo ciertas capacidades y queda presupuesto que no tendrá, que no puede

tener una naturaleza armoniosa; pues para ser útil tiene que prescindir de todo el resto»³.

En otras palabras, el drama de la sociedad burguesa es que su cultura ha suscitado conscientemente el ideal del desarrollo pleno y libre de las capacidades del hombre y, sin embargo, está montada estructuralmente sobre el principio de que ningún individuo se desarrolla global y armónicamente.

La respuesta inmediata vino dada por el romanticismo. El romanticismo fue un movimiento de protesta apasionada y contradictoria contra el mundo capitalista-burgués el mundo de las «ilusiones perdidas», de protesta contra la dura prosa de los negocios y el lucro, contra el clasicismo de la nobleza, contra las reglas y las normas, contra la forma aristocrática —en un principio, al menos— y contra un contenido del que estaban excluidos todos los temas comunes y ordinarios. Todo podía ser tema artístico. A todos los románticos era común una creencia fáustica en la insaciabilidad del individuo y la aceptación de la pasión por sí misma. El mundo finito fue condenado y rechazado como «une oasis d'horreur dans un désert d'ennui» (Baudelaire). Pero la actitud romántica tenía que ser forzosamente confusa, pues la pequeña burguesía, de la que nació, era la encarnación misma de la contradicción social: esperaba participar en el enriquecimiento general pero temía ser aplastada en el curso del proceso, soñaba con nuevas posibilidades pero se aferraba a la seguridad del viejo orden jerárquico, volvía la vista hacia los nuevos tiempos, pero también miraba con nostalgia los «buenos» tiempos de antes.

Su dimensión positiva estuvo, no obstante, en la recuperación del medievo, en el viraje hacia el arte popular, entendido como fenómeno «natural» opuesto a los fenómenos «artificiales». En la nueva valoración de la creatividad espontánea y en la importante toma de conciencia de que nada es más decadente, en un mundo desconyuntado, que actuar como si todo estuviese en un orden perfecto, como si lo único que importase fuese repetir, con toda clase de adornos amables, lo que los clásicos ya habían expresado con toda la fuerza de su originalidad, como experiencia auténtica de su época.

Después del romanticismo, en un mundo crecientemente alienado (el primero en utilizar la expresión fue Rousseau, quien le dio rango filosófico fue Hegel y quien explotó el término fue Marx) en el que sólo

3. J. W. GOETHE, *Años de aprendizaje de Wilhelm Meister*.

tienen valor las cosas, el hombre se ha convertido en un objeto más entre los objetos: de hecho es, aparentemente, el más impotente y despreciable de los objetos. Con el impresionismo, el ser humano se disolvía en luz y color y era tratada como un fenómeno natural más, parecido en todo a los restantes. «El hombre no debe estar presente», dijo Cézanne. El hombre se esfuma cada vez más, se convierte en una mancha de color entre otras y desaparece del paisaje solitario y de las calles desiertas. O bien se le deforma como un mecanismo que puede desomponerse, desmantelarse, como un muñeco parecido a las obras de la técnica, una cosa absurda y demoníaca. Alienado de sí mismo, el hombre toma conciencia de su propio ser como un fetiche, una máscara, un espectro. La despersonalización, presente en la poesía lírica moderna, en la pintura y en la novela, se basa en la ilusión de que, confiando en el «ello», o sea el «yo» fuera del alcance de la conciencia, como Freud lo denominó, se puede hacer hablar a los objetos mudos, como lo intenta Joyce en *Finnegans Wake*, donde construye un lenguaje que quería ser el del viento y del agua. Pero no son los objetos los que hablan. Es el hombre el que se trata a sí mismo como un objeto, porque no cree tanto en su conciencia como en las asociaciones de su inconsciente. El lenguaje destruyó las reglas del clasicismo y se volvió hacia lo inconsciente y lo bárbaro para satisfacer una conciencia nueva e inquieta. Las imágenes se sucedieron en un orden alucinado, irracional, terrorífico. El «tumulto» y la «confusión de la imaginación» arruinaron las reglas clásicas. Stendhal nos dijo que la memoria es como un fresco que se deshace, es decir, no describe las cosas, sino únicamente el efecto que producen a él, en una sucesión de imágenes luminosas, cuyos vínculos se pierden en la oscuridad. Esta asociación de imágenes y de sonidos, esta absorción de lo objetivo por lo subjetivo, constituyen el método de la poesía romántica. En la poesía lírica moderna hay dos tendencias contrapuestas. Una intenta construir el poema de manera totalmente consciente, sin ningún elemento de magia. La otra representa el deseo de volver a los «orígenes», de prescindir del significado y de la combinación convencional de las palabras, de restaurar la lozanía de su juventud y una significación mágica olvidada desde hace tiempo⁴.

4. Un ejemplo claro de poema clásico lo dan estos versos de Alexander Pope:

But wher e's the man who counsel can bestow,
Still pleas'd to teach, and yet not proud to know?...
Blest with a taste exact, yet unconfin'd;

Tras la desaparición del clasicismo, la poesía lírica se convirtió en una síntesis de nostalgia por los orígenes, de añoranza de la intuición pura de los bardos y los escaldos, de subjetivismo extremo, de culto al «yo» y de un refinamiento del lenguaje que se proponía realizar una armonía perfecta entre el tema y la técnica del poema. Pero nos interesa menos una analítica erudita sobre las relaciones contenido-forma que la constatación de un hecho fundamental en el arte. La forma de una obra de arte es algo más que el vehículo más adecuado para su contenido: es la solución original, elegante, de las dificultades originales no sólo por el placer que el artista experimenta al superarlas, sino también por el contenido, pero éste es, de algún modo, tributario de aquél. La forma es, siempre una especie de triunfo, porque es la solución de un problema. La cualidad estética se transforma así en cualidad moral. Comprendemos así en qué sentido es verdad y en qué sentido no es verdad la afirmación de que la obra de arte, creación perdurable y memorable de nuestros días y el sueño, producto fugitivo y aparentemente estéril de nuestras noches, son expresiones psíquicas de la misma naturaleza. Si el sueño queda en expresión privada, perdida en la soledad del dormir, ello se debe a que le falta la mediación del trabajo que incorpora la fantasía a un material uro y la comunica a un público. Pero tal mediación del trabajo artesanal y tal comunicación sólo vienen a los sueños que sirven de vehículo, al mismo tiempo, a valores capaces de hacer que la conciencia avance hacia una nueva y más amplia concepción de sí misma. Si el *Moisés* de Miguel Ángel, el *Edipo Rey*, de Sófocles y el *Hamlet* de Shakespeare son creaciones, lo son en la medida en que no constituyen simples proyecciones de los conflictos del artista, sino también el esbozo de su solución. El sueño, por lo mismo que en él predomina el encubrimiento sobre el descubrimiento, representa más bien un símbolo retrospectivo, mira hacia atrás, hacia el pasado, hacia la infancia. La obra de arte, por lo mismo que en ella predomina el descubrimiento, representa más bien un símbolo prospectivo de la síntesis personal y del porvenir del hombre, y no sólo un síntoma regresivo

A knowledge both of books and human kind;
 Gen'rous converse, a soul exempt from pride;
 And love to praise, with reason on his side?

Pero ¿dónde está el hombre que pueda aconsejar, contento de enseñar y dispuesto a aprender?... ¿Provisto de un gusto exacto, pero nada limitado, tan buen conocedor de libros como del género humano, generoso en sus relaciones y exento de orgullo, inclinado a la alabanza y respetuoso de la razón?

de sus conflictos no resueltos. Por la misma razón, nuestro placer de aficionados no consiste en la simple reviviscencia, aunque adornada con una prima de seducción, de nuestros propios conflictos, sino en el placer de participar en el trabajo de la verdad que se realiza a través del héroe.

Resumiendo, la obra de arte es el mundo espiritualizado por la fuerza de la interioridad. Tiene el carácter de un contenido de sentido que ha existido desde siempre, aunque es ahora la primera vez que lo descubrimos, bien en nuestra vivencia propia, bien en la interpretación que de él nos da la obra artística. En el primer período de la evolución humana, el arte era la gran arma auxiliar en la lucha frente al poder misterioso de la naturaleza. Al principio el arte era mágico y no se diferenciaba de la religión y de la ciencia. En el segundo período, el de la división del trabajo y de la división de clases con su lucha, el arte se convirtió en el mejor medio para comprender la esencia de estos conflictos, para imaginar otra realidad reconociendo la realidad existente tal como era, para vencer el aislamiento del individuo estableciendo un puente hacia lo que era común a todos los hombres. En la moderna sociedad burguesa, en la cual la lucha de clases ha adquirido más intensidad, el arte tiende a separarse de las ideas sociales, a empujar al individuo más lejos todavía en su alienación, a alentar un egoísmo impotente y a transformar la realidad en un mito vano que se rodea de los ritos mágicos de un falso culto. En el mundo actual, el arte tiende a someterse a exigencias sociales específicas, a ser, a menudo, un simple medio de educación y de propaganda. Pero si partimos de que el hombre siempre querrá ser más de lo que es, de que es un sistema dinámico que se autoperfecciona, pero no se basta a sí mismo por que siempre está abierto al infinito —*quod nunc ratio est, impetus ante fuit*, escribió Ovidio— siempre tendrá necesidad del arte para sentirse bien no sólo en su propia vida sino en aquel sector de la realidad que su imaginación le dice que todavía no domina. El arte como medio de identificación del hombre con el prójimo, con la naturaleza y con el mundo, como medio de sentir y vivir conjuntamente con todo lo que es y será, el arte, decimos, se desarrollará y crecerá a medida que crezca la estatura del hombre.

Sin embargo, para nosotros, que hemos introducido una escisión entre el arte y la vida en la medida en que, por la conciencia estética, pensamos al primero, se ha perdido para siempre este mundo de belleza encarnada. El arte se hace autoconsciente, a la vez arte y crítica del arte, arte y «estética». Hegel ve en ello la prueba de que para

nosotros el arte es una forma de pasado. No impregna nuestras instituciones, no constituye el pináculo de las formas de gobierno o de poder, no se asienta en el corazón mismo de la sociedad y de la cultura. Hegel comprende que nuestra espiritualidad halle su cifra y su compendio en la ciencia y no en el arte. También Nietzsche diagnostica la misma transformación: el paso del «homo aestheticus» al «homo theoreticus», de la voluntad creadora a la voluntad de saber. En nuestro mundo configurado por la ciencia y por la técnica, el proyecto artístico es sólo una buena intención, o bien halla su espacio propio en el suburbio de la ciudad «nueva planta». «Pero hoy el medio urbano no es hogar. Tiene su adecuado concepto en el espacio vacío de los antiguos atomistas, en el cual flotan los átomos, todos idénticos entre sí y a la vez incommunicables. Entre sí sólo alcanzan a moverse y a chocar. Sólo comunican a los demás un movimiento degradado y cuantitativo, un desplazamiento, no una mutación cualitativa y sustancial. La relación amorosa en este espacio anula la calidad en aras de la cantidad. Es siempre efecto de un choque fortuito o de un roce. La esfera no queda alterada en su integridad (cualidad) por efecto del golpe, únicamente alcanza a desplazarse. En estas condiciones no puede producirse ninguna historia. Esta se diluye en una sucesión de "flashes" que estipulan los cambios de posición. La historia deja paso a la simple combinatoria. El amor halla en quantum erótico su adecuación al nuevo medio urbano»⁵.

En la indigencia del tiempo presente, la humanidad se deja llevar a considerar el arte como un recuerdo conmovido de los goces de la juventud, a la manera como en la vejez el hombre se acuerda de su mocedad y celebra fiestas conmemorativas. Tal vez nunca haya sido comprendido el arte con tanta profundidad y alma como en la época actual, en que la magia de la muerte parece cernirse en torno a él. El artista pasará en seguida por un magnífico legado del pasado y como a un maravilloso extraño, se le rendirán honores tal como nosotros concedemos fácilmente a nuestros semejantes. Lo que de mejor hay en nosotros proviene quizá de ese sentimiento de épocas anteriores, que apenas podemos ahora alcanzar directamente: el sol ya se ha puesto, pero ilumina y calienta todavía el cielo de nuestra vida, aunque ya no lo veamos más.

Salvador DE BROCA

5. Eugenio TRÍAS, *Drama e identidad*, Barral edit., Barcelona, 1974, pp. 70-71.

LA EDUCACIÓN EN UNA SOCIEDAD EN CAMBIO

El hombre es el único ser capaz de superar el determinismo ecológico y de dominar el mundo por la vía del espíritu, eligiendo a la vez su realización entre un haz indefinido de posibilidades. Pero, mientras que su proyección de futuro carece de las limitaciones a que están sometidos los animales por su configuración específica, está desprovisto también de la riqueza de instintos que, en respuesta a los estímulos de la naturaleza, le permitirían insertarse en su ámbito natural de manera rápida y sin graves dificultades. De ahí que necesite el hombre de un adiestramiento para moverse en el mundo y de una notable provisión de conocimientos que, haciéndole heredero de una tradición, le liberen de la tarea insostenible de tener que reinventar en cada generación el conocimiento de sí mismo y de la realidad.

La educación, que sustituye en el hombre el despertar de los instintos y le provee de los conocimientos necesarios para actuar en el mundo sin someterse a un empobrecedor adamismo, se puede así entender como un aprendizaje de ciertas normas de comportamiento y de técnicas y ciencias. Muchos autores han distinguido ambos aspectos con los términos de educación e ilustración. La educación consistiría en una actualización determinada de las potencialidades humanas, mientras que la ilustración se referiría a la provisión de conocimientos. No es admisible, sin embargo, esta dicotomía, puesto que no se puede actualizar al hombre excluyendo la vía del conocimiento ni se puede aislar éste de suerte que no actúen en la realización del hombre los conocimientos que asimila. Así pues, de una manera genérica y considerando al hombre en sociedad, se puede afirmar que la educación se convierte en vehículo de transmisión cultural.

La transmisión cultural encierra en sí dos aspectos sociales:

- a) preservación de conductas y valores específicos de una determinada sociedad más un mayor o menor margen de innovación, y

b) difusión controlada de los mismos, tanto en la cantidad de sujetos destinatarios como en la orientación del legado.

El aspecto a), preservación más innovación, puede desequilibrarse en favor de la preservación (sociedades tradicionales de ritmo evolutivo lento) o bien en favor de la innovación (sociedades modernas de ritmo evolutivo acelerado) o bien tienden al equilibrio (grandes épocas de plenitud cultural), aunque este equilibrio sea siempre mejor apreciado desde una cierta distancia histórica que por sus contemporáneos, quienes subjetivamente tenderán casi siempre a contemplar en exclusiva uno de los dos polos.

Normalmente, se tiende a colocar el acento de preservación en la esfera de valores e ideas que impregnan las actitudes sociales de una sociedad. La innovación, en cambio, tiene una mayor tendencia a afirmarse en el terreno del saber científico y técnico, sobre todo en este último cuando se convierte en llave que abre las puertas del poder económico.

El aspecto b), difusión controlada, significa que en toda sociedad estratificada en castas, estamentos, clases, etc., se procura que el motor de movilidad social, que lleva implícito la educación, funcione de acuerdo con los criterios en que se apoya aquella estructura social. Dicho en otras palabras: se procura que la educación sea de alguna manera selectiva, mediante trabas económicas o ideológicas, mediante discriminación de sexos —legislada o simplemente aceptada por rutina—, mediante transmisión esotérica —grupos mágicos o equivalentes—, mediante sistemas de «*numerus clausus*» —las «*Grandes Écoles*», por ejemplo—. Con este control se limitan las posibilidades de movilidad social privilegiando con ello a las generaciones jóvenes de las clases dominantes y se evita la proliferación de nuevas profesiones que pondrían en peligro el «*status*» de las ya establecidas.

En una sociedad de ritmo lento, tradicional, como ha sido la nuestra hasta hace bien poco, impregnada de mentalidad rural, ha predominado en a) el aspecto de preservación de valores establecidos. De ahí las preferencias sociales por el colegio privado, concebido como una prolongación de la ideología familiar y escogido en función de esta tarea prolongadora de la mentalidad del hogar. Por otra parte, nuestra sociedad, de tradición estamental, e inserta en el marco de una sociedad global de estructura clasista, no ha vacilado en mantener y potenciar los controles educativos que venían ya de lejos y que se manifiestan en la educación de la mujer, en la práctica de las

plazas limitadas en muchas carreras, en la tardía admisión de nuevas especializaciones en la Universidad, etc.

Pero la sociedad industrial de acelerado ritmo económico dentro de la que vivimos exige de manera imprescindible la innovación en saberes científicos y técnicos y, por otra parte, que sea relajado el control selectivo para así disponer de personal suficientemente cualificado para las tareas que esa sociedad exige. Y así, las típicas escuelas para niñas que en 1900 apenas alfabetizaban y enseñaban labores y cooncimientos «de adorno», han tenido que desaparecer, mientras que iban saltando hechas añicos todas las previsiones respecto del número de bachilleres y universitarios. Estos últimos pasaron de 33.336 en el curso 1935-1936 a 400.000 en 1975-1976, mientras que el número de profesores universitarios saltaba de 4.193 todavía en 1960 a 25.000 en 1975-1976. La OCDE preveía en 1973 que en España, para primer curso de Universidades y Escuelas Superiores, se matricularían 56.000 nuevos alumnos en 1975-1976, pero ya en el curso 1973-1974 se matricularon 104.100. El número de personas con bachillerato superior o equivalente era de 600.000 en 1950 y llegaba ya a los 2.000.000 en 1970, con tendencia creciente todavía. Más espectacular aún ha sido el salto en el sexo femenino, que ha visto en veinte años —entre 1950 y 1970— cuadruplicado su porcentaje en el total de alumnos universitarios, aun cuando siga todavía por debajo del de varones.

La conclusión que podemos sacar de estos datos es que, por una parte, se han resquebrajado los antiguos moldes selectivos y, por otra, que se están impartiendo a gran escala —por lo menos, a escala superior que en otros tiempos— nuevos conocimientos.

Llegados a este punto de nuestra reflexión, podemos preguntarnos: ¿qué sucede en el ámbito de las ideas y los valores? Ciertamente, una parte de nuestra sociedad parece dispuesta a la sustitución de ideas y valores. Parte importante, tanto cuantitativamente como por tener mayor arraigo entre las generaciones más jóvenes y con mayor bagaje intelectual. Pero no se puede desconocer el hecho de que otra gran parte, la más poderosa desde el punto de vista económico y de influencia social, se resiste a esta transformación. Esta parte de la sociedad quiere, a toda costa, conservar las ideas y valores que ella recibió en su momento. Ahora bien, esta parte afectada, representada principalmente por la generación de los padres con hijos actualmente en período educativo, no puede dejar de reconocer una serie de realidades:

1.^a La educación tiene un envés imprescindible: despierta el espíritu crítico. Al recibir el educando el fuerte impacto de las ciencias

y técnicas modernas necesariamente tiene que poner entre paréntesis lo que se le inculcó de pequeño en su hogar. Sobre todo, cuando el número de educandos crece vertiginosamente y se establece un flujo de influencias recíprocas entre miembros de grupos y de clases con constelaciones ideovalorativas diferentes.

2.^a La educación que se imparte hoy en nuestro país tiene una flexión marcadamente tecnicista en contraste con la peor o mejor impartida anteriormente, pero de acentuado matiz sumanista, con la carga de ideas y valores contrapuestos que una y otra suponen.

3.^a La generación adulta al incorporar a su vida cotidiana los adelantos técnicos de nuestros días ha creído que estos eran compatibles con su concepción del mundo ligada a otros modelos de conducta. Las generaciones más jóvenes han asimilado estos cambios modificando sus conductas y, consecuentemente, los valores e ideas que las impregnan.

Un hiato grave se ha producido, pues, entre quienes quieren mantenerse fieles al mundo espiritual en el que crecieron y la generación de sus hijos más cercana, por todo lo dicho, a quienes han emprendido el camino del cambio.

Con toda la complejidad que la cuestión del cambio social importa, podemos, sin embargo, sintetizar sus características en una sustitución de los valores e ideas de una determinada sociedad y en una transformación de conductas. Todo el complejo entramado social queda implicado en este cambio: las nuevas conductas van unidas a modelos nuevos también y se apoyan a su vez en un entramado de roles sociales que implican nuevas actitudes sociales polarizadas en símbolos nuevos significantes de nuevos valores e ideas en cuya participación se solicita a la sociedad.

Uno de los aspectos más llamativos del cambio se puede observar en el proceso de urbanización, con el desplazamiento desde la actividad agrícola a la industrial y de servicios, radicadas éstas preferentemente en zonas urbanas. La población activa agrícola, rural, era en 1900 de 4,5 millones y en 1980 será de 2,2 millones, mientras que la industrial y de servicios, urbana, habrá pasado en el mismo período de 2,1 millones a 12,2 millones. Según el informe FOESA vivía, en 1900, en núcleos mayores de 100.000 habitantes el 9,1 % de la población española, mientras que en 1965 se había ya elevado esta población, en un proceso todavía en marcha, al 32,7 %. Otro agente de transformación de conductas y valores ha sido la televisión, que en su rápida expansión ha tendido a nivelar en gran parte los compor-

tamientos de las zonas rurales con los de las urbanas. Un índice de esta nivelación se manifiesta en la similitud de vocabulario actual entre el niño de zona urbana y el de zona rural, así como en la adopción de modas uniformes por los jóvenes de ambas zonas.

Esta transformación de actividades, de entorno ecológico y de impacto informativo, junto con la proliferación de nuevos medios técnicos en el hogar, ha traído consigo un formidable cambio en las conductas, papeles y actitudes de la familia, que sigue siendo todavía el más importante vehículo socializante de los nuevos españoles.

La actual familia española ha disociado el lugar de trabajo y el de residencia, contra la antigua identificación taller-vivienda o explotación agrícola-vivienda de antaño. La misma vivienda popular se ha transformado también, convirtiéndose en una adaptación modesta de la vivienda pudiente: salón, o salón comedor, espacios especializados —cuarto de los niños—, instalaciones sanitarias, etc. También ha aumentado notablemente el nivel de confort, extendiéndose de más a menos, el uso de televisor y frigorífico, de lavadora y utensilios de limpieza, de agua caliente y w.c.

Esta transformación ha incidido en la disponibilidad de tiempo libre, que siendo superior todavía en el varón, ha progresado extraordinariamente en la mujer, atada antes al cuidado del hogar, a la vez que ha intensificado la práctica, antes casi desconocida, de pasar el tiempo de ocio en familia. Todo ello ha traído consigo una equiparación creciente de los papeles masculinos y femeninos en el seno familiar: toma conjunta de decisiones, ejercicio también conjunto de la autoridad y de la educación de los hijos, tareas materiales más compartidas y menos especializadas..., y un incremento de la comunicación y el diálogo entre los cónyuges. La misma relación sexual se tiende a considerarla desde este punto de vista, remitiendo su valoración como función reproductora o como simple fuente de placer.

También en el seno de la familia se ha alterado el papel del hijo que ha asumido un valor determinante y un papel central. La adolescencia, al prolongarse el período educativo, se ha convertido en status. Ya no es este período una fuente de ingresos salariales para la familia, sino una situación de máximo cuidado y preocupación paterna. Los padres, ante esta nueva problemática, tienen que recurrir a informaciones y formación especializadas; de ahí la proliferación de las llamadas escuelas de padres, asociaciones de padres de alumnos, etc.

Esta familia, flexionada hacia el interior, ha perdido en expansión. A la antigua familia patriarcal, cuyas reminiscencias perduran toda-

vía en los núcleos rurales, ha sucedido la familia conyugal —padres e hijos en período formativo— puesto que la edad de emancipación de los hijos —varones y hembras— se va rebajando constantemente. Las figuras de los tíos y tías solteros van desapareciendo del hogar y hasta los abuelos son cada vez más desplazados hacia residencias especializadas, y son muy pocas las parejas jóvenes que conviven en la casa paterna. De ahí que en la ciudad las relaciones entre parientes que desbordan el núcleo conyugal tiendan cada vez más a disolverse en relaciones de simple amistad.

Esta familia urbana, sumergida en el seno de una sociedad tecnificada, ha alterado también profundamente el conjunto de sus funciones respecto de la antigua familia rural o artesana. Su función de producción ha pasado a ser función de consumo, variación perfectamente captada y explotada por la industria publicitaria. La función de protección —en casos de enfermedad, invalidez, ancianidad...— ha cambiado totalmente con la introducción de los diversos servicios prestados por la seguridad social, con lo que se ha orientado hacia otras finalidades el ahorro familiar: vivienda, confort, ocio, segunda residencia, etc. La función de reproducción se ve fuertemente intervenida desde fuera por la presión social: campañas de control de natalidad, necesidades espaciales en la vivienda, consideración del hijo como consumidor y no como productor, etc. La función de instrucción que, por lo menos en su grado preescolar, se realizaba mayormente en el seno de la familia, también ha pasado en gran parte a manos del Estado: la escolarización de niñas, por ejemplo, entre los dos y los cinco años ha pasado de 1950 a 1970 del 15 % al 32 %. Parece como si a la familia moderna solamente le quedara la función de adaptación a la vida social y desarrollo de la personalidad en la que, por la importancia del factor afectivo, parece ser insustituible.

Este rápido excursus a una serie de aspectos, principalmente en el terreno de las conductas colectivas, nos sitúa ante un panorama evidente de cambio social. ¿Qué ocurre con los valores? Más arriba hemos ya insinuado la transformación de los mismos, y sería prolijo hacer una lista de estas alteraciones valorativas. Preferimos, en bien de la brevedad, plantear el problema tal como se presenta en el nivel de la educación.

Por una parte, la familia insiste en querer transmitir a sus hijos el máximo de valores que ella recibió en su día y, además, en fideli-

sima transmisión. Pero la familia no advierte, generalmente, algo muy simple: que la generación adulta ha hecho una aparente síntesis de valores añejos y de conductas nuevas con predominio en favor de éstas, y que aquellos valores son para ella misma, en parte, por lo menos, una ficción. Los quiere imponer sin advertir su discordancia con las nuevas conductas adoptadas y sin tener en cuenta que para ella misma constituyen más bien un punto de referencia ideal que una experiencia vivida. La generación joven, crecida en el seno de las nuevas conductas, vive ya valores distintos y se encuentra incómoda en el conflicto de esta discordancia.

Por otra parte, los educadores, más en contacto con la realidad que se les impone del cambio social, más conscientes del mismo por la información que reciben y con la experiencia de la nueva conciencia que se extiende en las generaciones más jóvenes, discrepan generalmente de la resistencia familiar y se sienten inseguros, solicitados por polos contrarios: por la convicción familiar de que la escuela debe ser una prolongación de la ideología paterna y por el impacto de las técnicas pedagógicas nuevas más en armonía con los nuevos valores que apuntan ya en la sociedad. Una de las lamentaciones tópicas ya entre las familias es la de la inseguridad que detectan en los educadores, cuando no se quejan de algo peor: del dogmatismo de estos en el caso de que los nuevos dogmas discrepen de aquellos que la familia pretende defender.

El educador se ve, pues, cogido entre dos fuegos. Si carece de cierta seguridad ideológica, ¿cómo va a educar? Pero, si se afirma demasiado rotundamente, ¿no está dando como válido lo que él debería honradamente considerar como puramente subjetivo? En una época de cambio es muy difícil distinguir lo perennemente humano de lo que perteneció a una determinada situación social o de lo que al sujeto le gustaría que fuera la nueva situación en ciernes. El margen de error es inevitable y seguramente que la única postura exigible sería la de una mínima coherencia en el centro educativo —nos referimos, naturalmente, a los ciclos de EGB y BUP— y un pluralismo que permita a las familias escoger según lo que mejor sintonice con ellas.

Para que esta opcionalidad, lógica en una sociedad pluralista, fuera real, debería ser la enseñanza gratuita en estos niveles, siendo las escuelas de iniciativa social —municipios, asociaciones familiares, etc.—, corriendo los gastos a cuenta del erario público y la orientación a cuen-

ta de los fundadores, siempre, claro está dentro de una normativa general que garantizara la calidad de la enseñanza y de unas exigencias que eliminaran cualquier riesgo de selectividad clasista. Este pluralismo escolar, real, suprimiría, por otra parte, la discriminación clasista inevitable mientras no se introduzca de manera decidida la gratuidad y el control social. Ya sabemos que esto supone un esfuerzo notable para la administración, pero países más pobres en recursos que el nuestro han abordado el problema con éxito. Tampoco ignoramos que esto supone o bien una nueva estructura socio-económica o bien una profunda reforma fiscal. Creemos que la tensión, excesiva ya en el problema educativo, exige que se aborde la cuestión con valentía creando, si es preciso, becas-salario en los niveles superiores de la enseñanza media y, evidentemente, en la superior.

En cuanto al contenido de los conocimientos impartidos, no se debería olvidar el que los saberes técnicos no son asépticos y suponen siempre una valoración. Sin embargo, como hemos ya indicado, ni pueden, por una parte, perdurar los valores ligados a una sociedad de modelos y conductas colectivas ya periclitada, ni, por otra parte, podemos conocer cuál será la sociedad del inmediato futuro. En este aspecto no sería honesto el voluntarismo de confundir los propios deseos con la realidad.

Pero menos honesto sería todavía el tomar una actitud evasiva ante el problema. Sería muy interesante abrir una seria reflexión que nos llevara a catalogar los valores perennemente humanos, los que identifican en su vertiente más válida a nuestra sociedad —para no caer en el adamismo, sencillamente— y aquellos que un esfuerzo imaginativo nos condujera a adivinar en un próximo futuro.

Creo que en esta dirección se debería subrayar el valor no pragmático de la cultura; la importancia del fondo grecolatino y bíblico de nuestra tradición cultural; el valor de la razón y el riesgo de la irracionalidad; el espíritu crítico y de tolerancia; la sinceridad —que no es cinismo ni mal gusto—; la austeridad no avarienta ni gazmoña; el optimismo en la estima del mundo; el cultivo de las lenguas naturales —tan ligadas al propio sistema de valoración— por encima de las lenguas oficiales o internacionales, de predominante cariz instrumental; la apertura hacia la trascendencia —con la súplica a los educadores religiosos de que sepan desprender el núcleo fundamental de su religión de las adherencias socio-históricas, el rigor en la revisión de los postulados éticos ante la problemática actual...

No quiere ésta ser una lista exhaustiva ni mucho menos; no va más allá de un esbozo de diálogo acerca de algo que consideramos de gran trascendencia en el momento de cambio social en el que vivimos. Evidentemente que el problema es arduo y su solución exige un gran esfuerzo a toda la sociedad. Pero sin esfuerzo no hay cultura. La cultura es siempre respuesta a un reto. Si el reto es duro, adecuada debe ser, pues, la respuesta.

ARTURO JUNCOSA CARBONELL

Nota. Los datos sociológicos están tomados del informe FOESA y de la obra de Amando de Miguel *40 millones de españoles 40 años después*, Grijalbo, Barcelona, 1976.

CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS PARA UNA POLÍTICA PREESCOLAR

Desde que en 1948 se creara la «Organización Mundial para la Educación Preescolar» (O.M.E.P.)¹, intentando agrupar a todas las personas dedicadas a la atención y desarrollo de los niños menores de ocho años, los objetivos de su constitución han sido los impulsores de una nueva política educativa para el mundo de la infancia.

- Impulsar el progreso de las investigaciones sobre la infancia y la educación preescolar.
- Promover el bienestar de la infancia y la vida familiar y contribuir así a una mayor comprensión entre todos los hombres y a la paz mundial.
- Promover el estudio del niño para un mayor conocimiento de sus necesidades con el fin de poder satisfacerlas con mejores medios educativos.
- Ofrecer oportunidades y posibilidades a los profesionales y a las organizaciones de cooperar para el logro de estos fines.

En España se constituye la O.M.E.P. el 25 de abril de 1969 y su Comité Nacional fija su sede en Madrid.

Un año después² la Ley General de Educación brinda un marco oficial al establecer que:

- «La Educación Preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño» (13.1).

1. Los primeros impulsos al respecto fueron debidos a Lady Allen of Hutwood y a Madame Alva Myrdal. Su gestación, a través de la UNESCO, comienza en 1946 con la aprobación del proyecto y concluye en agosto de 1948 en Praga, con la constitución de la OMEP, de la que formaron parte, en principio, 18 países.

2. Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. 187 de 6 de agosto y corrección de errores en B.O.E. 188 de 7 de agosto).

- «La Educación Preescolar, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años de edad y está dividida en dos etapas, que se desarrollarán:
 - a) En el "jardín de infancia" para niños de 2 y 3 años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.
 - b) En la "escuela de párvulos" para niños de 4 y 5 años, la formación tenderá a promover las virtudes del niño» (13.2).
- «La Educación Preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales» (14.1).
- «Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad» (14.2).

Marco que intenta adecuar la estructura del Sistema Educativo Español a las directrices europeas.

La estructuración funcional del marco de dicha ley y por lo que respecta a Preescolar, se establece en las «Orientaciones Pedagógicas» señaladas en la Orden Ministerial de 27 de julio de 1973 (Boletín Oficial del Estado de 4 de agosto), tomando como puntos de referencia tanto las directrices de la OMEP como las distintas recomendaciones de la UNESCO³.

De alguna manera, tanto las referencias generales como los postulados básicos de la E.P., o los objetivos generales, intentan adecuarse aquí, como en el resto del mundo, a los distintos logros de la investigación educativa y psicológica internacional. Quizá por ello también esos postulados básicos generales de las distintas políticas educativas preescolares, al menos a nivel de planificación, poseen unas constantes que se repiten en todos los países. Todo ello nos puede llevar a conceder gran importancia a los organismos que, en este nivel al menos, han intentado, por vía de la investigación y de las recomendaciones, establecer unas bases mínimas de atención al mundo educativo.

A este respecto cabría hacer mención a que el proyecto de «programa de cooperación intensificada» en materia educativa del Consejo

3. Recomendaciones de la UNESCO número: 17-36-40 y 42, de 1939-1953 1955 y 1956 respectivamente.

de Cooperación Cultural de Europa, entre los 15 temas que incluía para el periodo 1974-78, aprobado en 1972, figura con el número 2: «Enseñanza Preescolar y sus relaciones con la enseñanza primaria». Y aun cuando de ellos se seleccionaron 7 en 1973, siguió figurando el tema de «Educación Preescolar»: «La Educación Preescolar fue seleccionada por el C.C.C. como proyecto intensificado. La razón para esta elección es clara, en la actualidad, en los países europeos, se concede una importancia creciente a la E.P., como uno de los medios de acceder a la igualdad de oportunidades. Hoy se está de acuerdo en el papel decisivo que tienen los primeros años en la evolución psicológica ulterior de los niños y en el carácter compensatorio de la E.P., reconociéndose las diferencias entre los niños que viven en medios económica y culturalmente distintos, así como las relaciones entre el nivel socio-económico de la familia y las posibilidades de éxito escolar»⁴.

En general, de este análisis al que hacemos referencia, podemos establecer que los presupuestos generales sobre los que se han desarrollado las líneas básicas de actuación educativa preescolar, a nivel supranacional, parten de una preocupación creciente por el niño en edad preescolar que se manifiesta en los campos: social, económico y educativo.

La integración creciente de la mujer en el sector activo y el aislamiento de la célula familiar, han inducido a la búsqueda de nuevas oportunidades y estímulos para el armónico desarrollo del preescolar por medio de sustitutos maternos cualificados. Algunos podrán pensar que la E.P. es producto del desarrollo, nosotros preferimos afirmar que es factor de ese desarrollo.

La internacionalización de los logros de la investigación educativa han reafirmado en todos los pueblos el hecho de que el desarrollo intelectual exige una atención esmerada entre los siete primeros años de la vida del individuo, en los que se dan unos momentos óptimos de aprendizaje (eclosión del lenguaje, conformación de estructuras mentales, definición del esquema corporal...) que no es posible despreciar. Quizá por ello, más que tratar a la E.P. como un primer grado de enseñanza, haya que señalarla como una auténtica adecuación de la sociedad, que permita al niño superar tanto los límites culturales como

4. JUNOY, Gonzalo: *La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa. 1949-1978*. Ed. Rev. de Educ. MEC, Madrid, 1979, pág. 130.

las contradicciones de su propia experiencia, intentando potenciar y favorecer su plenitud humana.

Hay que advertir también la creencia, generalizada ya, de que solamente podrá hablarse de igualdad de oportunidades con una E.P. sistemática y con rango propio dentro del Sistema Educativo de cada país.

Sobre estas bases, la legislación de los distintos estados va confluendo en una estructura cada vez más convergente, separadas sólo, en principio, por acepciones o divisiones que, sobre el papel, no atentan contra las directrices generales. Y es que los estados se suelen enfrentar ahora normalmente a problemas culturales y educativos de características muy parejas, y por otro lado, lo que la sociedad en general está exigiendo de los planteamientos políticos de ambos campos se plantea de un modo global, cuya única solución posiblemente esté en la cooperación internacional precisamente. «En el proceso de cambios de la sociedad, la transformación de los sistemas educativos y la necesidad de adaptarlos a un ambiente cultural y social en acelerada mudanza, impone necesariamente el desarrollo de la cooperación internacional. Los Estados no pueden afrontar aisladamente los problemas que hoy presentan la educación y la cultura ya que sobrepasan el marco nacional. Parece, fuera de toda duda, que los problemas educativos que se plantean hoy a los estados escapan por su complejidad y amplitud a las posibilidades de control y solución por cada país europeo tomado aisladamente. La necesidad de cooperar no proviene sólo de que los medios requeridos para un programa de investigación son insuficientes para un país, sino también de la propia naturaleza de los problemas educativos y de la estrategia adoptada para resolverlos, lo que implica en sí mismo un esfuerzo internacional. La cooperación es, entonces, no sólo científicamente deseable, sino políticamente indispensable»⁵.

Hay que tener en cuenta, pues, no sólo el hecho de que determinados fenómenos y transformaciones sociales se produzcan en el contexto internacional, sino también los problemas planteados por planificación, gestión, aparición de nuevos conceptos educativos, etc.

España, en sus etapas, ofrece la distinción entre «Jardines de Infancia» (conservando el término de Froebel) para niños de 2 y 3 años, y «Parvulario», para niños de 4 y 5 años. Ofrece, así mismo, desde

5. *Ibidem*, págs. 21-22.

el nivel legislativo, los contenidos y métodos, expresando, también, la idea de que el profesorado posea una titulación mínima.

Existe, empero, una gran presión social sobre este nivel de educación, que resuena aún más en esta etapa de transición que España está viviendo. Ello puede estar contribuyendo a adoptar medidas rápidas, a «transportar» experiencias ajenas, a entrever, desde la base, la política preescolar como desdibujada, dispersa...

Desde la perspectiva de la investigación educativa preescolar internacional parece subsumirse que esta estructura de base que se posee, debe completarse:

- A nivel investigativo: con la creación, al menos, de un «Instituto de Estudios Preescolares», sino ya contando con una estructura propia para el Nivel.
- A nivel organizativo: anotando métodos y técnicas que se adapten cada día a las nuevas exigencias sociales y a los actuales avances de las ciencias de la educación, adaptando edificios, mobiliario, material y relación alumnos/profesorado a la concepción del mundo preescolar; flexibilizando horarios, llegando no sólo donde hay más «presión», sino a todos los ámbitos del país, coordinando, en fin, los esfuerzos sociales y la participación de todos.
- A nivel de profesorado: atendiendo tanto competencias como preparación, acceso, promoción, programas... O a nivel de personal auxiliar (aspecto no contemplado hasta la fecha) dotando a los centros de puericultores, médicos, psicólogos, enfermeras o asistentes sociales.

Aspectos, todos ellos, delimitados en el resto de niveles educativos, y que, por lo que respecta a la E.P. sólo se ha intentado a través de las «Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica sobre aplicación de las Orientaciones Pedagógicas, aprobadas por Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970, a los primeros cursos de Educación General Básica y su coordinación con el nivel Preescolar», de 21 de octubre de 1977, estableciendo una coordinación orgánica necesaria, y a través del reciente estudio enviado a las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B.⁶ en el que se plantean diversas hipótesis alternativas para la determinación de necesidades del profe-

6. Rectorado de la Universidad de Barcelona. Escrito Circular remitido a las Escuelas Universitarias de Profesorado de E.G.B. con fecha 19 de abril de 1979, págs. 2 a 4.

sorado para el curso escolar 1982-83, que expresan, de un modo «actual», lo que resta por hacer a nivel «organizativo» en el país. El propio documento establece el siguiente resumen:

- Población total total de 2-3 años (Jardín de Infancia o 1.^a Etapa) en 1982: 1.305.953 niños.
- Población total de 4-5 años (Parvulario o 2.^a Etapa) en 1982: 1.281.218 niños.
- Según una hipótesis minimalista se escolarizarían en 1.^a Etapa un total de 176.304 niños (13,5 %) y en 2.^a Etapa 1.153.096 (90 %).
- Según una hipótesis optimista moderada:
 - 1.^a Etapa: 176.304 (13,5 %).
 - 2.^a Etapa: 1.242.781 (97 %).
- Según una hipótesis maximalista:
 - 1.^a Etapa: 261.191 (20 %).
 - 2.^a Etapa: 1.242.781 (97 %).

No olvidemos que los alumnos de Preescolar escolarizados por el Estado en el Curso escolar 1976-77 eran 389.026, frente a los 567.158 escolarizados por el sector privado.

Por otra parte, no se puede cerrar los ojos a la realidad. La E.P. es algo más que el periodo comprendido entre los 2 y los 5 años de la vida de los individuos. El Estado, a nivel educativo, ha legislado para ellos, dejando fuera de su campo de acción los 0-2 años y escolarizando, dentro de sus propios centros, los 4-5 años. En los niveles descritos, dentro de ámbito educativo que nos ocupa, investigativo, organizativo y de profesorado, debe ser contemplado todo el ciclo preescolar. Se intenta, de alguna manera, que la E.P. deje definitivamente de ser la «antesala» de la época escolar⁷.

Sabemos que después será necesario ir más lejos, que la «escuela» que se vislumbra incluirá el ambiente, pero no se podrá llegar a ella sin el estudio crítico de ésta, y éste debe partir del hecho de devolver la infancia los propios niños.

Carmen BORBONÉS BRESO, Vicente FERRERES PAVÍA,
Ángel-Pío GONZÁLEZ SOTO

7. A este respecto las «Jornadas Nacionales sobre Familia y Constitución» Ministerio de Cultura. Dirección General de Desarrollo Comunitario. Subdirección General de la Familia: *Propuestas e informes de las mesas de trabajo*. Madrid, 18-19 y 20 de enero de 1979, ya dejan entrever en sus puntos 4, 7 y 8 una presión social sobre lo enunciado.

BIBLIOGRAFÍA

- ADRADOS, I.: *La orientación del niño*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1973.
- ALMY, M.: *La tarea de la educación preescolar*. Ed. Marymar. Buenos Aires, 1977.
- BALAGUER, J., y otros: *Com equipar una guarderia infantil*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1974.
- BEADLE, M.: *La personalidad del niño*. Ed. Marfil. Alcoy, 1973.
- BRAVO GARCÍA, A.: *La vida del párvulo*. Col. Folletos. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1977.
- DAVIDSON: *Las guarderías infantiles*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1972.
- FALRE, N.: *La educación familiar y sus problemas*. Ed. Fax. Madrid, 1970.
- FAURE, M.: *El jardín de infantes*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- GALLI, N.: *La pedagogía familiar, hoy*. Ed. Herder. Barcelona, 1976.
- GERMANI, C. C.: *Teoría y práctica de la educación preescolar*. Ed. Eudeba. Buenos Aires, 1969.
- HEADLEY: *El jardín de infantes*. Ed. Troquel. Madrid, 1970.
- HERBINIERE, S., y LEBER: *La educación de los padres de niños en edad preescolar*. Ed. OMEP, 1971.
- KAMPMÜLLER, O.: *La edad preescolar y el comienzo de la escuela*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.
- KURT LEWIN y otros: *El niño y su ambiente*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1965.
- LURÇAT, L.: *El parvulario, ¿una escuela diferente?* Ed. Avance. Barcelona, 1977.
- JUNOY, G.: *La cooperación intergubernamental cultural y educativa en el marco del Consejo de Europa. 1949-1978*. Ed. Rev. de Educ. MEC. Madrid, 1979.
- MAGISTERIO: *Educación preescolar*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1976.
- MEDINA, A.: *Educación de párvulos*. Ed. Labor. 3.ª Edc. Barcelona, 1967.
- MIRA LÓPEZ y HOMAR: *Educación preescolar*. Ed. Troquel. Buenos Aires, 1970.
- MUJINA: *Psicología de la edad preescolar*. Pablo del Río Edt. Madrid, 1978.
- O.M.S.: *El cuidado del niño en las guarderías*. «Cuadernos de salud pública», núm. 24. Ginebra, 1965. Distribuye Atheneum. Barcelona.
- PAIN, S.: *Programación psicopedagógica para el primer ciclo escolar*. Ed. CEPE. Madrid, 1977.
- POURVEUR: *La enseñanza en la escuela de párvulos*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1968.
- RILEY y otros: *Asistencia al niño preescolar*. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1970.
- SFANK, A. M.: *El niño Preescolar*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires, 1974.
- SMART and SMART: *Preschool children*. 2.ª Edc. renovada. Ed. Macmillan Publishing. New York, 1978.
- VARIOS: *Educación preescolar: métodos, técnica y organización*. Ed. CEAC. Barcelona, 1978.
- VARIOS: *Fundamentos y estructura del jardín de infantes*. Ed. Estrada. Buenos Aires, 1968.
- WOLFF, W.: *La personalidad del niño en edad preescolar*. Ed. Eudeba. Buenos Aires, 1974.

LA EDUCACIÓN INFORMAL FACTOR DETERMINANTE DEL PLURALISMO CULTURAL

Históricamente, los pueblos han usado la comunicación oral primero, la escrita después y la imagen en nuestros días, con la intención de comunicar a sus semejantes las pautas propias de la comunidad; el rol de la comunicación es determinante, como dice BENEYTO: «la comunicación entre los hombres no solamente es un proceso fundamental para el desarrollo de la vida colectiva, sino que es un proceso vital»¹.

Esta comunicación no se realiza individualmente sino que es lanzada al «conjunto» de una manera rápida, indiscriminada, transitoria; pero pese a su aspecto, se *consume* eficazmente y su huella va acumulándose en el inconsciente individual.

La Humanidad ha sofisticado progresivamente los utillajes de esta comunicación, ha estudiado la psicología del receptor y «dirige» cada vez con más perfección el mensaje informativo, de tal manera que el receptor solamente llega a conocer aquello que le interesa a la «organización emisora», creándose así respuestas colectivas ya predeterminadas. Si bien en principio era muy eficaz el uso de la información oral, pronto fue superada por la «presión» de la letra impresa y, en nuestros días, la imagen ha desbordado cualquier previsión.

La misión informativa ha sido siempre estrictamente de carácter docente: transmitir de generación en generación reacciones que permitan la convivencia ordenada, procurando acercar unos individuos a otros para crear la «conciencia de grupo». El futuro de la Humanidad ha estado siempre en manos de aquellos que detentan los cauces de la información, y que a su vez, son también los planificadores del consecuente sistema educativo.

1. BENEYTO, J.: *La información configurante*. Ed. Nacional. Madrid, 1975, pág. 9.

Las comunidades humanas corresponden a grandes áreas cuya comunicación social ha sido la misma y que a lo largo del tiempo ha ido elaborando determinadas pautas culturales, que a su vez originan criterios y escalas de valores propios, factores que debe tener en cuenta de un modo preminente toda política educativa.

El producto cultural va surgiendo de la mente de unos individuos cuyo dominio del medio es superior; originalmente, idean nuevos conceptos resultado de nuevas estructuraciones de los átomos del pensamiento, a continuación los transmiten a una élite más preparada, que a su vez va difundiendo entre todos los miembros de la comunidad, que los irá conservando de generación en generación; paralelamente, los más dotados acondicionarán estos nuevos átomos culturales dando lugar a la cultura propia de cada grupo étnico.

Este bagaje de ideas y tradiciones genera en el individuo la concepción del «nosotros», lazos indispensables para que el hombre encuentre su identidad. Dentro de su propio grupo suelen intercambiarse manifestaciones, réplicas, preguntas y respuestas², esta comunicación intergrupar es el vehículo generador y mantenedor de la dinámica organizativa dentro de cuyas pautas directrices el hombre potenciará en lo posible todas sus posibilidades.

Si bien los «modelos culturales» varían según las épocas, el método transmisor es siempre el mismo: *el lenguaje*, constituye la primera huella de la sociedad sobre el pensamiento individual que a su vez potencia la posibilidad de establecer posteriores mensajes con sus semejantes.

El dominio de este lenguaje será el factor que facilite el pensamiento creador y está en razón directa con la extensión del vocabulario y la fertilidad de sus elementos³. El mensaje será tanto más eficaz cuanto más número de palabras contenga y, a su vez, estará sometido al simbolismo de cada una de las palabras, teniendo en cuenta que cada comunidad cultural posee su propio código lingüístico.

No obstante, dentro de una terminología de los mensajes según el canal físico, que REY denomina «mensaje sonoro»⁴, es el que incide en nuestro trabajo. Este mensaje es el que está verdaderamente so-

2. FELDMANN, E.: *Teoría de los medios masivos de comunicación*. Col. «Estudios e investigación», núm. 2. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1977, pág. 224.

3. REY, J. DEL: *Cultura y mensaje*. Col. «Cuadernos de comunicación», núm. 3. Ed. Pablo del Río. Madrid, 1976, pág. 65.

4. *Ibidem*, pág. 88.

terrado, olvidado y, sólo aparentemente, eliminado por otro tipo de mensajes llegados con la tecnología audiovisual de masas.

Enlazando dimensión con mensaje nos encontraríamos, en nuestro caso, con una dimensión temporal y un mensaje que podríamos llamar discurso, según una metodología.

Para conocer realmente al sujeto de la educación, es necesario conocer qué características han marcado el ambiente que le rodea desde su nacimiento. A este conjunto de factores «medioambientales», BUSEMANN le da el nombre de «milieu»⁵. En primer lugar está constituido por la familia, sus miembros son los encargados de transmitir al «nuevo», las normas vigentes en su entorno social; de esta manera realiza su primer contacto con la sociedad. «En la familia se realiza la adaptación social»⁶.

El individuo va desarrollándose dentro de un círculo limitado por aspectos negativos y positivos. Por una parte «se vuelve socializado adquiriendo un equipo de controles que apuntan a evitar que haga lo que a los adultos y a sus contemporáneos les disgusta»⁷. Por otra parte, se le socializa acostumbándole a determinadas pautas para que obre de acuerdo con lo que los adultos consideran correcto.

La familia, además de procurar el alimento material, suministra una escala de valores y vivencias propios de su entorno ambiental: lengua, cultura, pactos sociales, etc. Se efectúa un «troquelado» propio del medio: además de los movimientos instintivos se van adquiriendo unos hábitos actitudinales que determinarán las acciones futuras. Por lo cual toda labor pedagógica ha de realizar dentro de un entorno «tradicional»⁸, que permita sincronizar las experiencias familiares del educando con las directrices de toda política educativa.

Cultura y tradición quedan íntimamente ligados en el concepto de «educación clásica, la cual se limita a la transmisión de una valiosa herencia cultural»⁹. En la actualidad los cauces educativos tienen la ambición de ir más allá y buscar el dominio del medio; ambas posiciones no son antagónicas, sino más bien complementarias, ya que las actuales corrientes educativas *parten* de toda una tradición, y a partir de ella intentan avanzar. De ahí la importancia que tiene el co-

5. REMPLEIN, H.: *Tratado de psicología evolutiva*. Ed. Labor. Barcelona, 1968, pág. 615.

6. *Ibidem*, pág. 635.

7. SPROTT, W. J. H.: *Introducción a la psicología social*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1968, pág. 288.

8. *Ibidem*, pág. 123.

9. PHENIX, P. H.: *Educación y sociedad*. Ed. Pax. México, 1969, pág. 165.

nocimiento profundo de todas las manifestaciones culturales de los pueblos a través de su historia.

El saber culto, las ciencias, tienen un vehículo propio para la transmisión de sus ideas: las Escuelas. Desde la más remota antigüedad encontramos en todos los pueblos más o menos avanzados, una escuela de instituciones o «castas» que cultivan el saber y las artes en su más alto grado.

Pero el pueblo no ha usado ni los códigos ni los libros: se ha valido de la tradición exclusivamente oral¹⁰. Y dentro de ella, uno de los recursos didácticos más utilizados es el *cuento popular*, mediante el cual se intenta educar y formar al «nuevo» con el fin de que pueda adaptarse felizmente al «milieu»; estas narraciones le plantean situaciones y le ofrecen, a su vez, las soluciones «correctas» que le permitirán triunfar en su trayectoria social.

El cuento popular es el producto de toda la comunidad. Es algo que ella ha ido creando, modificando, según la época; es su *mensaje*. La gran masa del pueblo pasa, muchas veces sin dejar señales aparentes; pero su voz, sus efectos, sus conceptos se van sumando a esta tradición oral que perdura de generación en generación. Es el mensaje de los «ancianos de la tribu» que modelan paulatinamente a los jóvenes y les van insertando en la comunidad, iniciándoles en las normas y creencias que laten en la entraña de las narraciones ancestrales.

Los actuales mensajes de las colectividades difuminan paulatinamente el influjo de la tradición, pero bajo las superestructuras establecidas por la educación, palpita la índole peculiar, que modifica siempre estas superestructuras y algunas veces irrumpe y las sacude como un estallido, dejando constancia de la profunda autenticidad de cada pueblo.

La gran presión de los actuales medios de comunicación va limando diferencias y quizás puedan entreverse las formaciones de rasgos comunes, cada vez más abundantes, para toda la Humanidad; pero realmente esto no será cierto si antes no nos planteamos que tras estos rasgos comunes quedan latentes los pluralismos culturales que pueden interpretar de muy diversa manera estos modelos «universales».

Los científicos de la educación tienden, en la actualidad, a sumar los conceptos de educación formal y educación informal con la idea de desarrollar íntegra y unitariamente al individuo.

La incidencia de la educación informal en la formación del indi-

10. VANSINA, J.: *La tradición oral*. Nueva Col. Labor. Ed. Labor. Barcelona, 1966.

viduo se considera muy importante a pesar de la uniformidad que existe, fruto de una educación sistematizada, ya que tanto los medios, como el mensaje, juegan un papel trascendente en el desarrollo de la personalidad individual¹¹.

Toda comunicación informativa sirve de vínculo entre los hombres y entre el hombre y su circunstancia, la educación informal se dirigió siempre al sentimiento, la formal miraba exclusivamente a la razón, en la actualidad la propaganda pretende saltar la barrera del saber y convence al ciudadano de que los «modelos» presentados por ambos sistemas educativos están ya periclitados y que solamente el consumo lleva al hombre al dominio del medio.

La educación formal engloba la idea de intencionalidad, actividad consciente, sistematización, periodización, etc., realizada por unos educadores profesionales; la informal se considera no intencional, inconsciente, no sistemática, difusa, ...¹²

Si bien los movimientos desescolarizadores atacan única y exclusivamente a la educación formal, los más tradicionales acusan a la informal de no seleccionar los contenidos y actuar exclusivamente a nivel emocional, «ejerciendo en los individuos una notable sugestión cuando no una verdadera manipulación»¹³, ambas posturas deberían replantearse la aportación de cada uno de estos sistemas y hallar uno más idóneo capaz de aunarlas. Por ello toda política educativa deberá conocer y estudiar no sólo las influencias, métodos, resultados, etc., de la educación formal, sino que a su vez conocerá la influencia y el alcance de los «patrones» sociales que paralelamente se van desarrollando en el «milieu» propio de los educandos.

El estudio científico del «saber popular» surge a lo largo del siglo XIX y se hace hincapié en los «cuentos populares» con el deseo de devolver al pueblo la herencia de sus antepasados, no sólo como una muestra de lo que fueron, sino como un apoyo para acciones futuras, es decir, la tendencia a depurar y a seleccionar cuanto de positivo y utilizable hallemos en las más ancestrales creencias y costumbres, tratando de generar culturas continuadoras de las etapas propias.

11. ZULIAGA, I. G.: *La educación institucional ante el desafío de la «Escuela paralela»*. En «Perspectivas Pedagógicas». Barcelona, 1977, núm. 40, págs. 405-413.

12. QUINTANA, J. M.: *Sociología de la Educación*. Ed. Hispano-Europea. Barcelona, 1977, pág. 85.

13. *Ibidem*, pág. 89.

Esto no generará abismos insuperables, al contrario, en la mayoría de los casos hallaremos muchos puntos comunes entre razas y culturas muy diversas; ateniéndonos a los cuentos populares podemos constatar la existencia de varios de ellos que se repiten entre los grupos más heterogéneos, confirmando la opinión de GREGOROVIVUS, quien afirmó que las instituciones separan y las tradiciones enlazan, ya que solamente un origen común antiquísimo y tal vez protohistórico puede explicar la universalidad de tales relatos.

Ejemplo de ello lo hallamos en el análisis comparativo de la cuentística popular española ¹⁴, que nos viene a mostrar cómo las diferentes culturas que integran el Estado Español tienen grandes rasgos comunes, presentando un sistema educativo bastante completo y coherente, y a su vez suple una serie de deficiencias mediante el uso metafórico y anecdótico de situaciones que necesitará solucionar el individuo a lo largo de su trayectoria vital.

Hemos de señalar que su enfoque es más bien femenino y la mentalidad que predomina es de carácter eminentemente rural; moralmente ofrece valores positivos, aunque también presenta apotegmas y sugerencias negativas. Son notables a su vez las peculiaridades propias de cada una de las culturas y también las características de aquellas zonas que por su localización geográfica o tradición histórica presentan unos rasgos que podríamos llamar de «carácter fronterizo». Todo ello nos lleva a considerar que los planificadores y políticos de la educación —formal e informal— deben conocer los rasgos comunes y diferenciales que conforman las distintas áreas culturales españolas.

Los planificadores de toda «Política Educativa» intentan crear sistemas educativos uniformes que generen individuos lo más homogéneos posible con respecto al sistema existente. En la realidad, estos «patrones únicos» que pretenden *igualar* a todos los individuos, son «contestados» por la sociedad con la aparición de núcleos —fruto de las determinadas culturas—, que reaccionan ante este proceso.

La Humanidad tiende cada vez más a formar grandes federaciones estatales, pero afloran paralelamente un sinfín de movimientos dispuestos a revivir y contemporaneizar sus más originarias culturas.

Las influencias internacionales se hacen eco y apoyan estas vivencias con el deseo de que las políticas educativas propias de cada

14. BORBONÉS, C.: *Unidad y diversidad de valores pedagógicos en la cuentística popular española*. En «Perspectivas Pedagógicas». Barcelona, 1978, núm. 41-42, págs. 87-97.

país sean lo suficientemente flexibles como para dar cabida y potenciar los rasgos propios de cada comunidad cultural, con la intención de afianzar e insertar al individuo en su medio a partir del reencuentro con su propia identidad étnica.

Carmen BORBONÉS BRESO, Vicente FERRERES PAVÍA,
Angel-Pío GONZÁLEZ SOTO

BIBLIOGRAFIA

- BENEYTO, J.: *La opinión pública*. Ed. Nacional. Madrid, 1970.
- *Conocimiento de la información*. Ed. Nacional. Madrid, 1973.
- *La información configurante*. Ed. Nacional. Madrid, 1975.
- BEREDAY, G. Z. F.: *El método comparativo en pedagogía*. Ed. Herder. Barcelona, 1968.
- BORBONÉS, C.: *Unidad y diversidad de valores pedagógicos en los cuentos populares españoles*. En «Perspectivas Pedagógicas». Barcelona, 1978, núm. 41-42.
- ECO, U.: *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Ed. Lumen. Barcelona, 1968.
- FELDMANN, E.: *Teoría de los medios masivos de comunicación*. Col. «Estudios e investigación» núm. 2. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- FIGUES, E.: *Actitudes patriarcales: las mujeres en la sociedad*. Alianza Ed. Madrid, 1972.
- GRIEGER, P.: *Caracterología étnica*. Ed. Luis Miracle. Barcelona, 1966.
- KIENTZ, A.: *Para analizar los mass-media*. Fernando Torres Ed. Valencia, 1974.
- MOLES, A. A.: *Théorie de l'information e perception esthétique*. Ed. Denoël. Paris, 1972.
- *Hacia una teoría ecológica de la imagen*. En «Imagen y comunicación», págs. 47-70. Fernando Torres Ed. Valencia, 1973.
- NASSIF, R.: *Pedagogía de nuestro tiempo*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.
- OK-RYEN-SEUNG: *Psycho-pedagogie du conte*. Col. Pedagogie et Education, núm. 17. Ed. Fleurus. Paris, 1971.
- PORCHER, L.: *La escuela paralela*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.
- QUINTANA, J. M.^a: *Sociología de la Educación*. Ed. Hispano-Europea. Barcelona, 1977.
- REMPLEIN, H.: *Tratado de psicología evolutiva*. Ed. Labor. Barcelona, 1968.
- REY, J. DEL: *Cultura y mensaje*. Col. «Cuadernos de Comunicación», núm. 3. Madrid, 1975.
- SILLS: *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*. Ed. Aguilar, Madrid, 1974.
- SIMMEL, G.: *Cultura femenina y otros ensayos*. Ed. Espasa-Calpe. México, 1961.
- SORIANO, M.: *Les contes de Perrault, culture savante et traditions populaires*. Ed. Gallimard. N.R.F. 1968.
- SPROTT, W. J. A.: *Introducción a la psicología social*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1964.
- TUSQUETS, J.: *Teoría y práctica de la pedagogía comparada*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1969.
- *Pedagogía de la problematicidad*. II Vol. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1972.
- VANSINA, J.: *La tradición oral*. Nueva Col. Labor. Ed. Labor. Barcelona, 1966.
- ZULUAGA, I. G.: *La educación institucional ante el desafío de la «escuela paralela»*. En «Perspectivas Pedagógicas». Barcelona, 1977, núm. 40, págs. 405-413.
- «Jornadas de Estudio» sobre la Educación Informal. *Conclusiones*. Instituto de Estudios Hispanoamericanos. Barcelona, marzo 1974.

HISPANISMO Y NEGRITUD

El 12 de octubre de 1492 comenzó la Hispanidad en América el 12 de octubre de 1968 terminó la Colonización de Guinea Ecuatorial.

Entre ambas fechas hay un largo paréntesis de relaciones y fusiones para revisar, pero pienso que está más lleno de afectos que de odios y de intereses altruistas aunque no alcanzasen altas metas que, en el mismo grado por lo menos, los netamente económicos y de explotación.

Lo español nació casi a la par que la Hispanidad, en el reinado conjunto de Fernando de Aragón y de Isabel I de Castilla. Por influencia de la política centralista comenzó a apropiarse en común del pasado heterogéneo y de las perspectivas que le brindaba su proyección oficial a su mentalidad popular. Comunicó aquí y allí los particularismos de sus culturas y con un ímpetu épico se unió a aquello que le brindaban los pueblos descubiertos o reencontrados y gozó al amor de sus gentes.

Ni los catalanes, ni los extremeños, ni los otros pobladores viejos o nuevos de España estaban obsesionados en el momento de la expansión hacia el Nuevo Mundo por el etnocentrismo excluyente. En el territorio hispano se habían conocido, relacionado y mezclado anteriormente la más diversa población autóctona y foránea. En la península Ibérica se habían asentado judíos y conversos, había florecido la civilización musulmana, mientras que los europeos medievales carecían de lo que aquí abundaba. Una red de comercio interior y exterior vinculaba hombres, razas, religiones y ciencias. Henri Focillon nos dice en su libro *El año mil*: «Nos encontramos ante un clima humano muy diferente de los rigores de Saint Bénigne y de la ruda disciplina de Fleury, y se echa de ver que no es indiferente para un Gerberto haber pasado sus tiernos años en ese medio y en ese suelo de Aquitania que iba a definir y presidir la primera civilización ro-

mánica. No menos importante fue su viaje a la Marca Hispánica. En el año 967, Borrell, hijo de Sunyer, conde de Barcelona sucesor de Seniofredo, hizo un viaje a Francia con motivo de su boda. Se detuvo en Saint Géraud y a instancias suyas le confiaron un discípulo que era ya su hermano muy amado. El conde envió a Gerberto al obispo de Vich, Hatto.

Hemos visto antes lo que era la cultura catalana y su refinamiento literario, un poco complicado, un poco frágil, un poco de prestado. Esos latinistas y esos helenizantes nos conmueven, en el caso del siglo x, porque representan un vivo contraste con los cluniacenses, con un antihumanismo de hierro. Pero eso es solo un aspecto de su vida intelectual. Con San Isidoro de Sevilla conservaban un contacto con la ciencia antigua. Cerca de ellos y bebiendo de esa fuente, Gerberto vigorizó su filosofía y su teología. Se ha observado que su definición de la fisosofía —*divinarum et humanarum rerum comprehensio veritatis*— es completamente isidoriana. Además se nutrió en él de lo que llamaríamos ciencias, en aquel tiempo la aritmética, una geometría de agrimensor, la astronomía. ¿Conoció la Ciencia árabe? ¿Estuvo en Córdoba? Este viaje es uno de los elementos principales de la leyenda de Gerberto el Mago... Guillermo de Malmesbury da la novela completa. Gerberto fue a Córdoba a estudiar ciencias malditas, se enamoró allí de la hija de su anfitrión sarraceno y se fugó con ella...»

De una forma o de otra fuimos protagonistas de múltiples encuentros. Paralelamente se exportaban tejidos, aceites, armas. Se importaban oro de Sudán o del imperio negro de Ghana, especias y sedas del Oriente Próximo y de Europa, esclavos. Desde Pamplona y Barcelona se redistribuían a otras ciudades, especialmente a Córdoba, o se reexportaban a cambio de oro al norte de África.

Nuestros antepasados fueron tanto africanos como europeos, como hoy dicen que son unos españoles de otros, sentían el mismo aprecio por los rubios «esclavos» eslavos que por las negras con uñas de colores de Nubia.

El cristiano mostró la misma veneración cuando oraba ante los retablos policromos del gótico por Melchor, Gaspar o Baltasar como aprecio en el mercado por el oro, el incienso o la mirra. En una tabla procedente de Aragón que se encuentra en el Museo de Arte de Cataluña, Baltasar parece estar representado por un árabe claro. Un día paseando con el Dr. Tusquets por la catedral de Barcelona me mostró en la capilla de Santa Catalina, madre de Constantino, un cartel superior del retablo en el que los tres reyes magos estaban pintados,

según los *apogrifos*, durmiendo en la misma cama... pues era la única libre en una posada camino de Belén. El Bosco, ajeno a la propaganda tercermundista, en uno de sus cuadros del Museo del Prado, pintó al rey negro con un espléndido ropaje de satén blanco.

Con el Renacimiento, Europa comenzó a cabalgar deprisa sobre el resto del Mundo. El estruendo de sus militares, el frapear de los barcos, el ruido de la plata y la quincalla de los comerciantes aturdió a los turcos, a los indios y poco a poco a toda Asia y África.

Los españoles, obsesionados por sus deudas tanto como por huir de la estructura campesina de sus tierras, hicieron propias las ideas redentoristas de la catolicidad, e instigados por la competencia de las otras potencias europeas, se adelantaron en América, tanto para evangelizar a sus aborígenes como para conseguir mejor rendimiento de su trabajo. En esa empresa de Colonización participaron emigrantes castellanos con o sin blasones, marinos andaluces, soldados extremeños, comerciantes barceloneses, navegantes vascos, incluso misioneros de la heterodoxa y luliana Mallorca.

Durante la Edad Media se había desarrollado una controversia eclectista acerca de los derechos de los cristianos sobre los paganos, ante las fricciones sociales y religiosas, entre señores y siervos, ricos y pobres, creyentes y conversos, moros y cristianos.

Alejandro VI, comprometido por los embajadores aragoneses de Fernando el Católico, promulgó una bula en 1493, por la que encomendaba su feudo espiritual americano a la administración de la Corona de España, determinando así hacia África la acción conjunta de los portugueses.

Los deberes de la Corona entraron en conflicto con las exigencias económicas de los colonizadores más medrados. La «encomienda» supuso un modelo original de organización, digno de ser copiado por los liberales europeos del Congreso de Berlín de 1885. Según ésta, el encomendero aceptaba simplemente la obligación de proteger a un determinado grupo de indios y de instruirlos por el camino de la civilización hispánica y el cristianismo, para lo cual debían trabajar de acuerdo a las normas del sistema empleado o exigirles ciertos tributos en orden al pago de esos servicios, pese a no haber sido solicitados por los nativos.

A medida que se hizo complejo la vida en las colonias se fue necesitando más mano de obra. Los primeros emigrantes y los encomenderos trataron de erigirse en clase dominante en nuevos territorios, ampliando así la base imperial de la Corona. Este doble aspecto de

dependencia del señor y de la potencia colonizadora acentuó la imagen de la esclavitud entre las poblaciones autóctonas. Mientras tanto, los pensadores igualitaristas trataban de controlar el desarrollo inconveniente de la aristocracia feudal colonial, estimulando la acción conjunta del humanitarismo de la Iglesia y el Militarismo de la Monarquía.

Los misioneros simpatizaban con el oprimido, aunque dependieran del apoyo económico de los neo-caciques españoles, se indignaban por la corrupción y los vicios que la civilización europea y su alcohol traspasó a los indios.

El padre Montesinos, en un sermón predicado en 1511 en la Española, repitió ante el resquemor de los asistentes: «¿Acaso no son hombres estos indios? ¿No tienen almas racionales? ¿No estáis obligados a amarlos como a vosotros mismos?». Estaba convencido de la dignidad natural de los hombres la cual les imprime sus derechos.

Bartolomé de las Casas luchó incansablemente para concienciar a los españoles de que los indios, como sujetos que era de la Corona Española, debían de gozar de los mismos privilegios que los propios súbditos peninsulares.

La reacción a estos apóstoles surgió tanto de los encomenderos pragmáticos como de los teóricos comprometidos.

Juan Ginés de Sepúlveda mantuvo un debate enconado en Valladolid en 1550 contra Las Casas, apoyándose en las doctrinas aristotélicas sobre la esclavitud natural. Reconocía la inferioridad de los indios, ante los que la guerra y la conquista eran esenciales ante la resistencia a la aceptación del cristianismo y su forma de organizar la civilización. Era justo y legal, según él, tomar las armas contra aquellos que por su misma condición natural estaban condenados a la obediencia. Esta posición, bajo el punto de vista político religioso, se sostiene en el Corán, por lo que muchos caudillos musulmanes orientaron el *dchihad* como guerra santa.

La consistente labor de mentalización de Las Casas encontró amplia acogida en el sentir popular tan traumatizado por tanto santón puritano e inquisidor, y se reforzó al conocerse el buen entendimiento de algunos personajes con tribus que se tenían como reacias. Hernán Cortés debió tanto su éxito militar sobre los aztecas a sus tropas como a los pactos de sangre y alianzas. Él mismo se casó con la india Dña. Marina, aunque exigiera la previa conversión.

Toda esta corriente de simpatía hacia los hermanos americanos, junto con el espíritu infundido por Isabel I a la empresa, se plasmaron

en 1530 en un real decreto por el que se prohibía toda esclavización de indios en el futuro, bajo cualquier pretexto.

Aunque revocado cuatro años después, según escribe J. H. Elliott en su obra *La España Imperial*, se renovó en las Leyes Nuevas de 1542.

Esta política favorecía al control de la Corona, para la que el auge de la esclavitud en las encomiendas representaba un peligro de secesión levantisca, entre la aristocracia colonial, como lo eran los privilegios feudales entre la europea, frente a las nuevas ideas absolutistas del Estado.

Las revueltas comuneras y populares en Castilla y Aragón, en tiempos de Carlos I, hicieron reflexionar al rey sobre su política euro-imperial. Uno de los indicadores de la desviación európetica de ese gobierno respecto del sentir de los súbditos españoles fue el hecho de otorgar una licencia al gobernador de Bresse, Laurent Gorrevod, para transportar cargamentos de negros africanos a las Indias.

Este privilegio fue vendido luego a los genoveses por su poseedor, en 25.000 ducados. Demostrándose hasta qué punto los españoles fueron ajenos a este comercio en su origen.

G. Scelle, en su libro *Histoire Politique de la Traite Négrière aux Indes de Castille*, manifiesta también cómo sobre la actuación y la personalidad de la Colonización Española, tan semejante a la vida de la metrópoli, por la diferenciación entre la oligarquía y el pueblo, incidieron los intereses ingleses y franceses y promovieron el esclavismo de los negros para potenciar la economía de las tierras americanas.

Sus tratantes asolaron las costas occidentales de África y pactaron con los esclavistas árabes, cuya incursiones llenaron de terror a pacíficas tribus de agricultores, desde Sudán a Burundi.

Es curioso leer en algunos tratados que los jesuitas participaron de forma altruista en este comercio, dedicando a estas operaciones algunos de sus barcos y de sus santos padres como Pedro Claver. Pretendían convertir a los negros a la sumisión católica, extendiendo a otros hombres el poder espiritual de Roma ya que ésta lo había perdido entre los protestantes y librepensadores europeos.

En la guerra de Sucesión a la Corona Española, a la muerte de Carlos II, los intereses de las naciones europeas incidieron de nuevo en nuestros asuntos. El nuevo rey Borbón, Felipe V, consciente de la posible competencia, defendió con insistencia el comercio legal del Consejo de Indias de Sevilla y Cádiz y el de la Junta de Comercio de Barcelona, contra el ilegal, practicado por franceses e ingleses.

Estos encubrían en su solícito apoyo a la menguada actividad mercante española, escasa de recursos maríneros y navieros contra piratas y enemigos políticos, sus actividades hegemónicas, sus suministros a ultramar y la trata de esclavos negros. Por todo lo cual los españoles tuvieron que rehusar la colaboración. En 1701 se había cedido a la Compañía de Guinea el asiento para el tráfico de esclavos, pero según dice Léon Vignols, era tanto el control ejercido por Felipe V, y las tasas exigidas sobre sus promotores franceses por Luis XIV, que no sacó apenas beneficios de sus operaciones.

Parece cierto que la Corona en su política exterior y la población española en su idiosincrasia fueron reacias a la esclavitud, tanto de indios como de africanos.

En el plano más íntimo de los afectos verdaderos, el español no tuvo prejuicios racistas, y unió su vida a la de sus semejantes coloniales y de clase, sin importarle la raza o la etnia e incluso la religión. Me es difícil sustraerme a la tentación de copiar un fragmento del *Lazarillo de Tormes*, voz anónima de la generalidad, más que por ser un testimonio clásico, por ser un argumento irrevocables del sentimiento popular español respecto a la negritud:

«Ella y un hombre moreno de aquellos que las bestias curaban vinieron en conocimiento. Este algunas veces se venía a nuestra casa y se iba a la mañana. Otras veces, al día llegaba a la puerta, en achaque de comprar huevos, y entrábase en casa. Yo al principio de su entrada, pesábame con él y habíale miedo, viendo el color y mal gesto que tenía; más de que vi que con su venida mejoraba el comer, fuile queriéndole bien, porque siempre traía pan, pedazos de carne y en invierno leños a que nos calentábamos.

De manera que continuando la posada y la conversación mi madre vino a darme un negrito muy bonito, el cual yo brincaba y afudaba a calentar.

Y acuérdate que, estando el negro de mi padrastro trabajando con el mozuelo, como el niño veía a mi madre y a mi blancos y a él no, huía con miedo de él para mi madre, y señalando con el dedo decía: ¡Madre! Coco.

Respondió él riendo: ¡Hideputa!

Yo aunque bien muchacho, noté aquella palabra de hermanico y dije entre mí: ¡Cuántos debe de haber en el mundo que huyen de otros porque no se ven a sí mismos!

Quiso nuestra fortuna que la conversación del Zaide, que así se llamaba, llegó a oídos del mayordomo y hechó pesquisa, hallóse que la mitad por medio de la cebada que para las bestias le daban hurtaba, y salvados, y leña, almohazas, mandiles y las mantas y las sábanas de los caballos hacía por perdidas, y cuando otras cosas no tenía las bestias desherraba y con todo esto acudía a mi madre para criar a mi hermanico. No nos maravillamos cuando un clérigo ni fraile porque uno hurta de los pobres y el otro de la casa de sus devotas y para ayuda de otro tanto, cuando un pobre esclavo el amor lo animaba a esto...»

En el siglo XIX, altruista o impotentemente, pero animados los españoles por principios de fraternidad, incluso en contra del interés económico, reconocieron inmediatamente la Emancipación de las Naciones Americanas. Los hispanoamericanos emigrantes y criollos habían vivido con nosotros y procedían de nuestras clases sociales, teníamos los mismos problemas, la misma cultura con peculiaridades y un desarrollo social semejante. Su autodeterminación partió de un grito oportunista de Libertad, pero desdibujó la más profunda huella de la Igualdad. Dependía tan sólo de un gobierno flexibilizado y de la obtención de un poder propio, que no fue popular. Lo asumieron los mismos perros con distintos collares, clases altas de ascendencia latifundista, acordes con el nuevo estado económico mundial, a las que aportaron nuevos esquemas y recursos los hombres nacidos del liberalismo republicano y librecambista.

Por todo esto, no se consideró su relación futura con España dentro de un marco asociativo comunitario-económico; más bien se continuó, con naturalidad, el fenómeno de la hermandad entre pueblos que mantenían sentimientos comunes, en una misma lengua dentro de los cuales se establecía el respeto por las opiniones incluso por las contrarias, excepto en contadas ocasiones. Esta diversidad de criterio no nos desvinculó, por el contrario ha enriquecido el abstracto pensamiento de la Hispanidad.

En tiempos de la I República Española, 1873, Pi y Margall, presentó un proyecto de constitución federalista en cuyo artículo 1.º se consideraban componentes de la Nación Española los Estados de: Andalucía Alta, Andalucía Baja, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cataluña, Cuba, Extremadura, Galicia, Murcia, Navarra, Puerto Rico, Valencia, Regiones Vascongadas.

Reconocía en el artículo 2.º: «En tanto que las Islas Filipinas, Fer-

nando Poo, Annobón, Corisco y los establecimientos de África componen territorios que, a medida de sus progresos, se elevarían a Estados por los poderes públicos».

Quería significar que España quería democráticamente que todos estos países se autodeterminaran, cuando sus gentes, hermanos comunes, tuviesen un nivel más igualitario procedente del reparto de la herencia que nos era común.

El caso de Cuba encierra aspectos significativos, tanto por su situación entre las Repúblicas Hispanoamericanas, como por la participación de su demografía en la problemática de la Negritud.

César García del Pino, en un artículo publicado en La Habana en 1975, en la Revista de la Biblioteca Nacional José Martí, recogía unos versos que señalaban el afán independentista de la población colonial cubana:

Cuba a su madre amorosa
Debe eterna gratitud
Porque le trajo una cosa
Grande, sublime, gloriosa
Hablo de la esclavitud.

En ellos se hacía coincidir el estado de esclavitud de la población negra, con el estado de dependencia colonial.

La realidad era más compleja. En ella incidían los intereses centralistas, pero sobre todo los de los sectores criollos que querían todas las ventajas de la autonomía y ninguno de sus inconvenientes.

España, confusa en parte por los problemas peninsulares que sacudían los cimientos sociales, estaba indecisa frente a los sucesos de ultramar.

Los asuntos de los grandes propietarios cubanos eran más criollos que españoles, pesaban sobre los cubanos de nacimiento más que sobre la alternativa administrativa de la Corona.

El fin de la guerra de Secesión en los Estados Unidos, con la victoria de los uninistas y antiesclavistas, constituyó un duro golpe para la sacarocracia cubana que aspiraba a formar un bloque autónomo, junto con lo sudistas, apoyándose en el monopolio del azúcar y el algodón a nivel comercial y en el régimen esclavista y segregacionista a nivel social, como lo refiere Tocqueville en su obra *La Democracia Americana*.

Disuadidos de esta solución por la derrota de sus aliados, espe-

raban sacar mayor beneficios con una Alianza con los Estados Unidos que con su dependencia española.

Los más allegados al gobernador de la Isla preferían, no obstante, pactar con España. Algunos de ellos estaban unidos por lazos familiares con varios responsables gubernamentales e incidían en la política nacional de forma directa.

Durante el Reinado de Isabel II, la Unión Liberal envió a Dulce con el propósito de pactar con la sacarocracia más radical.

Al casarse con una rica heredera cubana, su actuación se hizo más partidista, de forma que algunos sectores llegaron a esbozar la posibilidad de una solución, vendiendo España la Isla a los Estados Unidos.

La Opinión Pública, que comenzaba a dejarse sentir por la prensa, reaccionó unánimemente y la voz popular gritó su desaprobación a cualquier *idea de venta de hombres y países*¹. Sólo se concebía la colonización o la independencia, pero no la ruptura de hermandad de pueblo a pueblo.

Los verdaderos secesionistas como Céspedes desconfiaban de las maniobras del gobierno y se apoyaron en el nacionalismo de los pequeños propietarios, en los intelectuales y en las clases populares, incluso en los esclavos que también clamaban por la libertad y la independencia.

Serrano por sus relaciones familiares se sentía partidario con la política comercial de la oligarquía cubana, aunque por otra parte prometía la liberación de los esclavos según su esquema liberal.

Fue Prim quien se opuso a los grandes terratenientes y liberó a los esclavos. Esto pudo ser uno de los motivos de su asesinato y el de la caída de la monarquía aperturista de Amadeo I.

En definitiva fueron los españoles de clase media quienes dieron la libertad a los esclavos cubanos y los que con profundo pesar fueron a la guerra. Últimamente se ha demostrado algo que todos sabíamos, el pueblo no llevó la guerra a Cuba contra el pueblo cubano, sino contra los que la promovieron y la ganaron.

Han pasado los años y la sociedad cubana ha cambiado, pero sigue siendo un baluarte de Hispanidad, donde el aprecio por «Para-

1. Un fenómeno parecido fue experimentado a la muerte de Franco, cuando en 1975 el Sáhara Español, sin contar con la autodeterminación plebiscitaria del pueblo saharahuí, se repartió, en el acuerdo de Madrid, entre Marruecos y Mauritania, según los intereses de U.S.A., y ante el desacuerdo de la opinión pública. Existía el temor que el Frente Polisario, apoyado por países socialistas, formase una cuña de presión en el África Occidental al igual que Angola.

diso» o por Carpentier es tanto como por la Generación del 98 que la lloró.

La emancipación de las naciones hispanoamericanas se adelantó un siglo respecto a los territorios africanos.

La Hispanidad, por razones aludidas y por la falta de peso político de España en el Congreso de Berlín de 1885, no se extendió de igual manera por el continente africano, aunque también aquí y con parecidos propósitos tuvimos la Sociedad Geográfica Española.

En la Independencia de Guinea, pero no en la del Sáhara, hubo intención de reafirmar el espíritu de hermandad.

El día 12 de octubre de 1968, día de la Hispanidad y de la Raza, el representante del Estado español, el ministro de Franco, Sr. Fraga Iribarne, al acudir a entregar al Presidente D. F. Macías el Poder, dijo: «En esta hora de lamentables conflictos raciales, España y Guinea podrían alzar juntas la bandera de la armonía entre las razas...».

Eran palabras ante un telón de fondo. En el vecino Congo Leopville, hubo guerra de independencia y de secesión, los europeos se arrojaron contra los africanos, los blancos contra los negros, los katangueños contra los balubas y las ideas sociales contra las tribales. En Nigeria, los desastres de Biafra habían sensibilizado a la población de Guinea, sobre todo a sus aliados bubis. En Camerún, las contradicciones del reparto anglo-francés de las colonias, desarticuló su población en regiones federadas bilingües. Los movimientos de liberación africanos eran duramente reprimidos en las colonias portuguesas y en Rodesia y Sudáfrica se practicaba el segregacionismo racial de parte de los gobiernos de minoría blanca. Otros países, sin embargo, caminaban por la vía aperturista de un socialismo autóctono y comenzaba a sentirse libres dentro de la Africanización.

El proceso histórico de Guinea Española no es un modelo, se caracterizó por el diálogo impreciso entre los bloques franquistas con intereses en la colonia y sus representantes africanos admitidos como interlocutores, en la égida de Carrero Blanco. Sólo había un punto en común, el cumplimiento de los acuerdos de la ONU en esta materia, según el criterio de un experto, García Trevijano.

Lo pactado no tiene una relevancia especial, que de alguna forma no se repitiera en otros casos de descolonización, pero al presentar el informe acerca de las condiciones de Guinea Ecuatorial de cara a su independencia, en la 4.ª Comisión de la Asamblea de la ONU, España

fue felicitada por su labor, por el resto de las delegaciones y también por la O.U.A. Significaba que no sólo dejaba un país en libertad, también una nación en orden con una adecuada infraestructura económica y cultural.

La labor escolar estuvo en manos civiles y misioneras. Siendo un país pequeño contaba con medio centenar de titulados superiores y otros muchos se preparaban en las escuelas secundarias y superiores y en la Universidad Española. Los servicios sanitarios y públicos se habían extendido de la ciudad a las zonas rurales: la armada contaba con instrucción adecuada.

Después de 180 años de soberanía española, Guinea Ecuatorial se convertía en el 23 país independiente de África, en el miembro 125 de la ONU y en la nación 21 de la comunidad Hispánica.

Desde entonces el gobierno presidencialista de Macías tuvo que centrarse en los problemas de un pueblo que además de responder a los deberes y obligaciones de su nacionalidad, sin apenas soporte exterior, comenzaba a sentir los particularismos de sus tribus y culturas.

Este conjunto popular guineano encerraba aspectos dignos de una consideración especial. En Fernando Poo los bubis son la población autóctona y predominante. Identificados con las costumbres sedentarias de su pueblo aceptaron pasivamente la lengua, la religión y las costumbres españolas. Algunos arrendaron sus tierras a los cultivadores de cacao y participaron como mano de obra de compañías de explotación multinacionales. En la postguerra española el Ejército controló parte de la producción y elaboración.

A la isla de Fernando Poo habían llegado a lo largo del siglo XIX negros americanos liberados de la esclavitud, que se conocen como fernandinos. Posteriormente se formó una colonia de emigrantes occidentalizados por la administración, como algunos fangs, que irían asumiendo las tareas de la preindependencia.

En Río Muni, los pamúes muy etnocentristas, no se sentían atraídos como peonaje en las explotaciones forestales de la zona, por lo que los empresarios comenzaron a admitir proletariado de origen gabonés o camerunés. Una corriente de gentes de las naciones vecinas se asentó en el territorio, a caballo de su tradición africana y de la cultura hispánica.

La tendencia socialista, libremente interpretada por Macías, desconcertó a la población e hizo abandonar el país a algunos industriales.

Paralelamente, en Barcelona se iban formando unas asociaciones tercermundistas, como CODESCAM, que unían a sus principios políticos una acción económica de respaldo a ciertas industrias catalanas, que en las nuevas condiciones se trasladaron de Guinea a Camerún, lo que contribuyó a nuevos problemas.

Para que nuestro diálogo histórico no se pierda en África, será necesario un replanteamiento general de la labor de intercambio y de cultura dentro del seno de algo tan evidente como es la Hispanidad.

Enrique FUENTES GOYANES

APUNTE PARA LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA ESPAÑOLA

«La ciencia se crea, pero nunca está creada» (Carnoy)

El contenido de este trabajo se refiere al campo de la Psicología Aplicada, y más concretamente al de la Orientación. Como en tantos otros aspectos de la cultura, en éste también, nuestro país ha sido pionero en Europa. Sin embargo, en la actualidad, apenas se hace nada en orientación por multiversidad de causas que no es el momento de exponer en esta ocasión, aunque algo diremos más adelante.

Por esta razón resulta curioso, paradójico e incomprensible, constatar en la realidad que la orientación, en cualquier modalidad que se la considere, sigue siendo un problema. O lo que es lo mismo, se encuentra en «tela de juicio». Es un campo de la Psicología no resuelto satisfactoriamente en perspectiva socio-profesional.

Mayor es nuestra perplejidad al comprobar que contra viento y marea, sin apenas medios económicos, se ha realizado un considerable trabajo de investigación, tanto sobre diferentes cuestiones científicas, como para adaptar a nuestras poblaciones técnicas de diagnóstico e idear otras nuevas. Pero estos trabajos e investigaciones se hallan dispersos en muchas fuentes bibliográficas e incluso planteados con enfoques científicos muy distintos, según sea el campo real desde el que se considere el problema de la orientación. Esperamos que ha de llegar un día no lejano en que se sistematice todo el trabajo realizado en nuestro país durante más de cincuenta años.

Tampoco podemos negar que los organismos oficiales se hayan desentendido de esta cuestión. Por el contrario, se ha legislado más de lo que parece; en unas épocas más que en otras, pero muy poco se ha cumplido. Díganlo si no las Leyes de Educación y órdenes ministeriales dictadas sobre orientación escolar y profesional, ya sea en la enseñanza primaria, en la media o en la profesional.

No es fácil comprender cómo en nuestro país, el primero en el mundo que se preocupó de estas cuestiones, todavía se mira a la orientación con recelo, cuando no con menosprecio, o se le niega su validez científica. Sin embargo, los hechos reales nos obligarán *de jure* y *de facto* a generalizar los servicios de orientación, a reconocer pronto la profesión de psicólogo ante la ley y, en definitiva, a insertar la orientación escolar y profesional en el sistema educativo. La vida activa en general, sea cual fuere el sector que se considere, precisa del auxilio de la psicología aplicada, ya sea en el mundo escolar, laboral, médico, jurídico, social y, por supuesto, personal.

EDAD ANTIGUA Y RENACIMIENTO

Resulta muy interesante y aleccionador al propio tiempo leer de nuevo el discurso que pronunciara César de Madariaga (1930) en la apertura de la VI Conferencia Internacional de Psicotecnia organizada en Barcelona por los profesores, Carreras Artau, Font i Puig, Galí y P. Palmés. La presidencia de honor la ostentó, por derecho propio, E. Clapared y la efectiva recayó en Madariaga y E. Mira y López. Las tareas del secretariado fueron encomendadas a Lahy, Soler Dopff y Germain Cebrian¹.

En esta conferencia afirmó Madariaga que nuestra cultura aportó su inspiración creadora a la Psicología diferencial antes que ninguna otra del mundo. Y es así por cuanto la primera contribución se inicia con Lucio Anneo Séneca en el s. I de nuestra Era Cristiana, al afirmar «que nadie debe encaminarse sino a donde le guíe la fuerza de su ingenio»².

Durante la época visigótica se conservan vigentes las ideas del filósofo cordobés en las obras de san Isidoro y en las de los padres de la Escuela de Toledo. La totalidad del «idearium» de Séneca no se modifica apenas durante toda la Edad Media, aunque tampoco se niega ni condena.

En el siglo XVI, en pleno Renacimiento, otro español, Sánchez Arévalo, actualiza el pensamiento de Séneca. Escribió una obra, inédita, que se conserva en la Biblioteca del Vaticano, en la que afirmaba: «es natural que en la juventud haya diversas aptitudes y disposicio-

1. C. MADARIAGA, «La Psicotecnia al servicio de la orientación profesional». *Anals d'orientació professional*, any IV, núm. 4, Escola del Treball, Barcelona, 1930, págs. 17-22.

2. L. A. SÉNECA, *De tranquillitate anime*, VI y *De ira*, II, 19.

nes, ya que los diversos miembros del cuerpo social están ordenados por actos diversos». Si se violenta a la juventud, decía Sánchez Arévalo, dedicándola a un estudio u oficio contra su natural aptitud e inclinación, su trabajo será nulo e imperfecto³. Estas ideas no contradicen los criterios actuales que sintetizan la finalidad de la orientación profesional encaminada a lograr la mejor adaptación del hombre a su trabajo.

Sin embargo, las ideas sobre orientación encontradas en Séneca adquieren sistematización y rigor en nuestros dos grandes pensadores del Renacimiento: Juan Huarte de San Juan y Juan Luis Vives. Al médico navarro debería corresponder por derecho propio el honor de ser considerado como el «padre de la Psicotecnia», de la misma forma que al filósofo valenciano le fue reconocido, incluso por Watson, el título de «padre de la Psicología moderna».

Por el contrario, el título de Huarte lo ostenta Hugo de Münsterberg, por haber sido el primero que llevó a la práctica —previa elaboración de una serie de pruebas psicotécnicas en la Universidad de Harvard— la selección de los conductores de tranvías de Nueva York. Tales exámenes le fueron sugeridos para atenuar, si se podía, el considerable número de accidentes que originaban los tranvías. El éxito le acompañó y el índice de accidentabilidad disminuyó sensiblemente después de la selección de los conductores⁴. Los resultados que lograra G. Wundt en su laboratorio de Psicología Experimental de Leipzig fueron aprovechados por H. de Münsterberg para aplicarlos a la construcción de pruebas de aptitud destinadas a la selección profesional.

Juan Luis Vives escribió en 1538 un acertado análisis-psicológico del hombre, inspirado, o mejor actualizando las ideas de Séneca, como se puede comprobar en el párrafo que transcribimos seguidamente:

«El alma es una sola en cada hombre, aunque dentro de su esencia están sus diversas funciones públicas o privadas, como son para el hombre las artes o las ciencias. Si se ocupa de lleno en alguna obra difícilmente puede completar otra»⁵.

3. R. SÁNCHEZ ARÉVALO, *De arte disciplina et modo alendi et erudenti filios, pueros et iuvenus*, Código 4851, Fol. 1534 y ss. Bibliot. Vaticano, Roma.

4. L. GIL FAGOAGA, *La selección profesional de los estudiantes*, Discurso apertura de Curso 1929-1930, Universidad Central, Imprenta Colonial, Madrid, 1929, págs. 72-73.

5. J. L. VIVES, *Tratado del alma y de la vida*, Traducr. J. Ontañón, Madrid, 1923, Lib. II, Cap. XII, pág. 160.

En sus *Diálogos*, dice Vives que en la escuela cada alumno interprete no los mismos autores, sino uno cada uno, según su pericia o capacidad. Esta idea —generalizable para una Didáctica diferencial— acomoda el ingenio de cada alumno, indispensable —dice Vives— para que el trabajo pueda ser útil. Ciertamente, J. L. Vives inicia los supuestos teóricos de una Psicopedagogía diferencial, o si se quiere de una enseñanza «a la medida» y por supuesto de una orientación personal.

El verdadero genio de la Psicología Aplicada de esta época que comentamos y primer precursor universal en el estudio de la *Orientación Profesional* fue Juan Huarte de San Juan. Su obra titulada *Examen de Ingenios para las Ciencias*, mundialmente conocida, se publicó en 1575 y su tesis general se halla contenida en el prefacio que dirigió a Felipe II y cuyas palabras, que tantas veces hemos leído en muy diversos textos con admiración a su talento creador, repetimos seguidamente:

«Para que las obras de los artifices tuviesen la perfección que convenía al uso de la nación, me pareció que se había de establecer una ley: que el carpintero no hiciera obra tocante al oficio de labrador, ni el tejedor al del arquitecto; ni el jurisperito curase, ni el médico abogase; sino que cada uno ejercitara sólo aquel arte para el que tenía talento natural y dejase los demás».

La tesis de Huarte formula de manera clara y precisa el concepto estricto de orientación profesional. Se ocupa, en distintos capítulos, del ingenio y sus clases (I), de las clases de hombres inhábiles para las ciencias (II y III) sobre la influencia del temperamento en el aprendizaje (IV y V), etc. La doctrina de Huarte fue aceptada por toda Europa, como lo prueban las sucesivas ediciones que se hicieron de su obra en Venecia (1582), en Estrasburgo (1612), en Londres (1652), en Jena (1663), en Colonia (1610), en París (1605 y 1675), etc.

Las ideas de Huarte se pierden en el tiempo, o por lo menos no evolucionan durante las centurias siguientes. Ciertamente tuvo sus continuadores, pero ninguno mejoró su doctrina; a lo más que llegaron fue a continuar y actualizar la teoría de Huarte de San Juan. Así puede verse en el Dr. Pujasol, quien escribió en Barcelona (1680) su obra titulada *La Filosofía sagaz y anatomía de ingenios*. Este es uno de los libros más difíciles de encontrar, pues no existe ningún ejemplar

en los fondos bibliográficos de nuestra Biblioteca Nacional⁶. Lo mismo podemos decir del escolapio P. Rodríguez, con su obra *Discernimiento filosófico de ingenios para artes y ciencias*, impresa en Madrid (1795).
PSICOLOGÍA MODERNA Y ORIENTACIÓN

El renacer de la orientación profesional se debe al desarrollo industrial del siglo XIX y a la obra del ingeniero Federico W. Taylor sobre Organización Científica del Trabajo. Al decir del Dr. Germain, la Orientación Profesional se inicia en 1908, cuando F. Pearson crea en la ciudad de Boston el «Vocational Guidance». En Europa hemos de conceder este mérito la Escuela de Ginebra, dirigida por E. Claparede y a los éxitos de Binet en Francia con sus escalas para medir la inteligencia, de las que derivaron más tarde las de Termann y Merrill⁷.

España se incorpora al estudio de la Psicología Aplicada en 1902. En el mismo año se creó en Madrid, por iniciativa del Profesor Simarro, la primera cátedra de Psicología Experimental, dependiente de la Facultad de Ciencias, Sección de Naturales. Junto a esta cátedra se fundó también el primer Laboratorio de Psicología Experimental. Las lecciones que diera en 1922 el Profesor Ziehmán, durante cinco meses y lección diaria, tuvieron auténtica motivación para facilitar el posterior desarrollo de la Psicología en España⁸.

El primer Servicio de Orientación Profesional se fundó en Barcelona en 1915, por iniciativa de Ruiz Castellá, anejo al Museo Local de la Universidad Industrial y en el que empezó su brillante carrera E. Mira. Se le designó con el nombre de Secretariado de Aprendizaje y dependía de la Diputación Provincial. En realidad no pasó de ser una oficina de información profesional. Se daba consejo a quien solicitaba trabajo en función de las oportunidades laborales que existieran y de los antecedentes del solicitante.

Pocos años después se iniciaron en la misma dependencia los exámenes médico-fisiológico y psicológico, impuestos por las exigencias aptitudinales del trabajo y lograr el mayor rendimiento del individuo. Años más tarde se transformaría este Secretariado en un Instituto de Orientación Profesional, sostenido por la Mancomunidad de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona. El Instituto se trasladó en 1925

6. C. MADARIAGA, *Op. cit.*, pág. 20.

7. J. GERMAIN, «Para la pequeña historia de la Psicología en España», *Revista de Psicología General y Aplicada*, IX, 32, Madrid, 1954, pág. 633 y ss.

8. J. GERMAIN, «Los servicios de orientación profesional en España», *Revista de Formación Profesional*, II, 19, Madrid, 1930, págs. 198 y ss.

a la Escuela del Trabajo, en locales cedidos por la Universidad Industrial —hoy Universidad Politécnica y antes Escuela de Ingenieros Industriales— y donde sigue en la actualidad con el nombre de Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnia de la Diputación Provincial de Barcelona, dirigido por Emilio Mira y López desde 1927 hasta 1936. Durante aquellos años fue uno de los centros más avanzados del mundo por sus trabajos e investigaciones sobre psicología aplicada. Por mérito propio fue elegida Barcelona en 1921 y en 1930 como sede de las reuniones de la Asociación Internacional de Psicotécnica⁹.

Unos años más tarde, concretamente en 1923, se fundó en Madrid el Instituto de Orientación Profesional dirigido por C. Madariaga hasta 1930. Este centro tuvo sus antecedentes en el Instituto de Reeducación de Inválidos del Trabajo, cuyas actividades principales eran las de orientación de minusválidos, reeducación y readaptación profesional. A los trabajos e investigaciones de este Instituto —olvidados con frecuencia injustamente— estará unido siempre el recuerdo hacia Roselló, Melián, Mercedes Rodrigo, Madariaga, Mira, Mallart y Germain. La colaboración científica de los servicios de Orientación de Barcelona y Madrid era constante, como afirma Germain¹⁰.

Este renacer de la Psicología española durante las décadas de los años veinte y treinta se cierra con la guerra civil. Justamente el mismo año de 1936 se iba a celebrar en Madrid el XI Congreso Internacional de Psicología, presidido por Ortega, Mira y Germain, que no se llegó a inaugurar. Antes, en 1934, se transformó el Instituto de Orientación Profesional de Madrid en el actual Instituto Nacional de Psicotecnia, que reanudó sus actividades algunos años después de la terminación de la guerra. Adquiere pujanza científica y estructura eficiente bajo la dirección de Germain, quien se hizo cargo del mismo en 1950. Sin peligro de caer en hipérbole, la historia moderna de la Psicología española reserva al Dr. Germain, con todos los méritos, un lugar muy destacado. Él ha sido el impulsor extraordinario, tenaz, entusiasta y eficiente del estudio científico de la Psicología en la España de la postguerra. La mayoría de los psicólogos actuales hemos aprendido mucho de él, tanto a través del Departamento de Psicología Experimental en el C.S.I.C., creado en 1948, como en las Reuniones Anuales y Congresos organizados por la Sociedad Española de Psi-

9. M. BORRÁS PARÍS, «El Instituto Psicotécnico de Barcelona», *Revista San Jorge*, Diputación Provincial, I, 5, Barcelona, 1951.

10. J. GERMAIN, «Homenaje póstumo al profesor Mira y López (1896-1964)», *Revista de Psicolog. Gral. y Aplicada*, XXVII, 118, págs. 747-762, Madrid, 1972.

cología, fundada también por Germain en 1952 y de modo más sistematizado con los cursos de la Escuela de Psicología y Psicotecnia de la Universidad de Madrid organizada en 1953, bajo la dirección de Zaragüeta y subdirección del mismo Germain. La *Revista de Psicología General y Aplicada* también fue creada por Germain en 1946. Al cabo de más de treinta años mantiene la misma estructura y secciones con que se concibió y es actualmente el órgano difusor de la psicología española de más prestigio, tanto en nuestro país como en el extranjero.

La Escuela de Psicología de Madrid, así como la creada después en Barcelona bajo la dirección del profesor M. Siguán, fueron el germen, tras muchos años de trabajo insistente ante el Ministerio de Educación y Ciencia, que permitió en 1968 organizar de manera oficial los estudios universitarios de Psicología dentro de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. El aumento constante de alumnos que cada curso ingresan en la Sección de Psicología y el número superior a los 15.000 que esperan licenciarse en esta ciencia, obligará a que sea una Facultad independiente de las que hoy existen.

LA PSICOLOGÍA DE MAÑANA

La actualidad de la Psicología permite vislumbrar un futuro positivo para el estudio, investigación y aplicación de esta ciencia en nuestro país. Su presente, afirmaba el profesor Yela en la inauguración del V Congreso Nacional de Psicología, «parece rico, pujante y prometedor». El futuro queda en nuestras manos, o más concretamente, en las de los jóvenes psicólogos actuales, siempre que trabajemos con rigor científico, continuidad y unidad, tras la consecución de dos metas prioritarias: «consolidación de la ciencia psicológica y organización profesional del trabajo del psicólogo»¹¹.

En este renacer de la psicología nos encontramos con investigaciones y estudios referidos a cualquier campo de la Psicología Aplicada y, por supuesto, al de la orientación sin adjetivo. Sospechamos que este interés científico por los problemas de la orientación ha sido superior al de otros sectores. Tal vez porque la orientación nace, justamente, después de la selección profesional.

No podemos sentirnos tan optimistas respecto al reconocimiento

11. M. YELA, «La Psicología española: ayer, hoy y mañana», *Rev. de Psicolog. Gral. y Aplicada*, Vol. 31, 141-142, Madrid, 1976, pág. 589.

profesional del psicólogo. Por esto decíamos antes, con Yela, que este es un objetivo prioritario en nuestra preocupación de hoy. Sin embargo, para un visitador alejado de nosotros parecería todo lo contrario, por obra y arte de lo mucho que se ha legislado al respecto. No nos han faltado leyes, decretos, órdenes ministeriales, encaminados a reconocer la legitimidad social a la Orientación Profesional y Escolar. Incluso se dispone de instituciones a las que se les encomienda esta misión en sus Reglamentos y Leyes por los que fueron creadas, como los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y el Instituto Nacional, el mismo Departamento de Psicología Experimental del C.S.I.C., etcétera. Pero aparte de sus trabajos científicos, llevados a cabo sin apenas medios ni dotaciones económicas, la orientación sin adjetivo no ha avanzado al ritmo de las necesidades actuales, ni tampoco se ha aprovechado y unificado en un cuerpo de doctrina científica todas las investigaciones y estudios que existen dispersos en distintas fuentes de publicación.

Por esta causa, consideramos que tienen todavía vigencia las ideas que expusimos hace unos años sobre este problema y que resumimos así: ¿Podemos reconocer hoy que la orientación se ha generalizado, de manera progresiva y continua, para todos los alumnos? ¿Conoce toda la sociedad la existencia de centros oficiales donde se puede facilitar orientación escolar, profesional o personal? Y tales centros oficiales o paraestatales, ¿están dotados con personal cualificado e idóneo por su formación universitaria específica, para comprometerse responsablemente a facilitar esta orientación? ¿Saben los padres en general, y los mismos centros educativos, de los beneficios que a unos y a otros podrían facilitar los Servicios de Psicología Aplicada? Y los que conocen hoy la posibilidad científica de diagnóstico y pronóstico que ofrece nuestra ciencia, ¿son sinceros para declarar la validez y fiabilidad que tienen hoy las técnicas de evaluación y análisis de la personalidad de los sujetos orientados? ¹².

Hemos de reconocer, con el realismo de los hechos —no sin cierto sentimiento—, que la respuesta a los interrogantes es negativa. No ha trascendido por ahora, ni a los individuos, ni a la familia, ni a las instituciones sociales, la importancia y trascendencia que a todos podría reportar los resultados de una orientación individual progresiva y ge-

12. J. SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, «La orientación profesional y la elección de profesión», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 60, C.S.I.C., Instituto de Pedagogía, Madrid, 1957, pág. 367.

neralizada en todo el país. Tampoco existe coordinación real entre todos los que tienen responsabilidad y relación profesional en las tareas de orientación, ya sean profesores, psicólogos, médicos y legisladores. Se trabaja poco y aisladamente y los centros que organizan este servicio, lo hacen más con propósito económico o de negocio, que científico. A pesar de todo, en los certificados y actas que se extienden en los centros educativos al finalizar el alumno la Enseñanza General Básica, o en el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.), se facilita al alumno un consejo orientador, subjetivo, acientífico y fundamentado, cuando más, en las notas o calificaciones del alumno, que casi siempre son aleatorias y sólo dicen algo de los conocimientos que posee el alumno, pero muy poco sobre la integración real de su aprendizaje. No parece sino que la docencia limitara su preocupación educadora a lo que puede ser juzgado y cuantificado a través del examen del rendimiento (...). «La educación, se lee en un libro reciente, para ser tal ha de ser eminentemente orientadora»¹³.

No es ocasión para analizar las causas que han motivado esta actitud pasiva, desconfiada y en ocasiones hasta ridiculizadora de la orientación científica, que es tanto como decir de la Psicología Aplicada, excepto en el mundo del trabajo donde se hace selección profesional, a la que, sociológica y humanamente hablando, tantos reparos y crítica negativa tendríamos que oponer. La etiología de esta actitud de rechazo hacia la utilización de los servicios de la Psicología Aplicada es bien compleja. Con seguridad procede de centurias anteriores y se encuentra, con cierta verosimilitud, anclada de manera inconsciente en las maneras típicas que han caracterizado la configuración ancestral de nuestra tipología nacional.

El iberismo radical —por llamar de alguna forma la exagerada individualización que nos ha caracterizado— fue siempre opuesto por sistema para detenerse a meditar serenamente, sin prejuicios ni intereses personales o de grupo, los avances de las ciencias y de la técnica y mucho menos cuando éstas se ocupan del hombre. Nos hemos dejado arrastrar durante siglos por un conservadurismo a ultranza, por la afición generalizada a la especulación subjetiva y por una auténtica repugnancia mental hacia todo lo que suponga novedad. El dicho de Unamuno, «que inventen ellos», todavía no ha sido erradicado de nuestra personalidad histórica. Con estas palabras fustigaba Feijoo

13. J. L. FERNÁNDEZ CANTOS y otro, *Ley General de Educación. Espíritu y realidad educativa*. Edic. Sipeme, Salamanca, 1971, pág. 183.

esta actitud negativa que tanto nos ha perjudicado con relación a otros países de Europa y América. «Hablo de aquellos pobres incapaces, cabezas de cal y canto, cerebros amasados en el error, callosos por todas partes al discurso, para quienes toda novedad es mentira, toda vejez axioma..., tocan a novedad como a fuego» ¹⁴.

Ya va siendo hora de que acabemos con estas actitudes, ancladas más en la pasión individual que en la razón. Negar por sistema la utilidad y validez científica de la Psicología Aplicada supone tanto como «esconder la cabeza debajo del ala»; confundir la investigación científica con los prejuicios políticos y los intereses de clases sociales. Para terminar estas notas, bueno sería para todos hacer nuestra aquella idea del erudito Feijoo que tanto le entusiasmaba y que nos legó con estas palabras: «Yo, ciudadano libre de la *República de las Letras*, ni esclavo de Aristóteles ni aliado de sus enemigos; escucharé siempre, con preferencia a toda autoridad privada, lo que me dictará la experiencia y la razón» ¹⁵.

Es muy probable también que quienes niegan valor humano a la Psicología científico-positiva lo hagan porque esta ciencia no facilita al hombre la luz necesaria para «hallar el sentido de su vida» ¹⁶. Pero «la culpa no es de la ciencia positiva, sino del hombre que busca luz donde no puede hallarla», por cuanto a la ciencia, sea cual fuere el objeto de su estudio, no se le puede pedir más de lo que nos puede dar, supuesto, claro está, que se admita un saber trascendente.

Con verosimilitud suficiente cabe intuir que la Psicología de mañana necesitará sustentarse, junto con otros saberes humanísticos, en una Antropología General o Integral como quería Letamendi, o si se prefiere en una «Metafísica del hombre». Y este problema trascendente tras el que anda el hombre durante toda su historia no lo puede resolver la Psicología, aunque conduce inexorablemente a él.

Julián SÁNCHEZ JIMÉNEZ

14. B. J. FEIJOO, *Guerras filosóficas. Teatro Crítico Universal*, II, 1, cit. por M. A. GALIANO en *Tres hombres y un problema*, C.S.I.C., Madrid, 1953, pág. 100.

15. B. J. FEIJOO, *De lo que sobra y falta en la Física. Teatro Crít. Univ.*, VII, 13, cit. por GALINO, *op. cit.*, pág. 115.

16. M. YELA, *Op. cit.*, ref. núm. 11, pág. 279.

PSICOLOGÍA CIENTÍFICA Y HUMANISTA

Se dice, y no sin razón, que la psicología científica arranca de Descartes, quien con su método deductivo describe al hombre compuesto de cuerpo, soporte físico y mecánico sujeto a la observación directa, y el alma sólo cognoscible por introspección. Esta concepción dualista del hombre tiene, evidentemente, sus raíces históricas en las filosofías griega y judaica, con las salvedades de sus correspondientes visiones religiosas, y constituye una forma de explicación del siempre conflictivo problema «cuerpo-mente» o, si se quiere, «base orgánica-conciencia». Sin embargo la novedad del autor francés estriba en que al considerar al espíritu sustancia opuesta, distinta a la del cuerpo y liberado de sus funciones vegetativas, deja a éste sujeto necesariamente a las leyes mecánicas. Y es que a partir del Renacimiento, con las disecciones de Leonardo, la nueva anatomía de Vesalio «*De corporis humanis fabrica*» (1543) y los avances técnicos en general, unidos a las aportaciones astronómicas de Copérnico, el hombre es relegado por el hombre de la consideración de rey del universo e imagen de Dios, a la condición de animal inteligente y científicamente observable. No han desaparecido las concepciones dualistas, sin embargo, los filósofos y teólogos se aprestan a dar explicaciones que justifiquen la esencia del espíritu y sus relaciones con la materia, pero en formas diversas e incluso controvertidas. A las dos realidades de Descartes unidas por la supuesta glándula pineal y al innatismo de las ideas, se opuso el dualismo de los sentidos interno y externo y el asociacionismo de Locke. Spinoza dará un paso hacia el paralelismo dual cuando afirma que todo fenómeno corpóreo viene acompañado por uno mental y viceversa; Leibnitz, aunque ve las mónadas corporales independientes de la mónada espiritual, dirá que tanto las actividades de unas como las de la otra irán armoniosamente conjuntadas. Otros tratarán de solucionar el problema mente-cuerpo cayendo en el solipsismo, como

Berkeley, que al suprimir la realidad exterior del mundo de Descartes se pregunta cómo la mente puede originar la materia.

Con el transcurso de las ciencias las posturas se van decantando hacia el monismo fisicalista (salvo en los sectores culturales específicamente religiosos). Las aportaciones del considerado padre de la fisiología moderna Von Haller que sustituye el alma por la «vis viva», Galvani y el descubrimiento de la conductibilidad eléctrica de los tejidos animales en el siglo XVIII, etc., permitirán a Cabanis, médico que vivió activamente la revolución francesa, situar la conciencia en el cerebro. Nuevos descubrimientos como el de las hormonas por Bernard, la descripción de un caso de afasia motriz por Broca en 1861 y la sensorial por Wernicke en 1874, las investigaciones de Weber y Fechner sobre la sensibilidad, la explicación científica del tiempo de reacción por Bessel, etc., junto a las teorías evolucionistas de Darwin (1859) y las aportaciones estadísticas de su primo Sir F. Galton siguiendo el método del francés Quetelet, prepararán y facilitarán la fundación del primer laboratorio de psicología, llevado a cabo por Wundt en Leipzig (1879). Este autor, médico y filósofo, que había trabajado en el laboratorio de fisiología de Helmholtz, realiza investigaciones sobre las sensaciones y percepciones, la afectividad a través del pulso o la respiración, el tiempo de reacción, etc. Su metodología experimental se aplicaba sólo a los procesos mentales inferiores, tratando de analizar, disociar los elementos conscientes. Centrándose en la medición exacta del estímulo pedía, por ejemplo, a los sujetos de observación la descripción del fenómeno. Es decir control riguroso del estímulo e introspección para la respuesta. Por otro lado el mismo Wundt reconoce que para el estudio de los procesos mentales superiores (pensamiento, formación de conceptos, etc.), es preciso recurrir a los aspectos socioculturales del hombre como la lengua o las costumbres (*Wollpsychologie*). A partir de aquí el problema del dualismo cartesiano se va a convertir en una cuestión metodológica y de objeto. Por un lado los hechos o realidades objetivas, por otro los sucesos mentales, pero en todo caso ambos originados por una realidad monista y material.

La psicología y las técnicas de Wundt tuvieron un gran eco y difusión por el mundo. Pronto acudieron a su laboratorio nombres franceses, ingleses, americanos e incluso rusos, que al regresar a sus lugares de origen darían impulso al desarrollo de una psicología experimental. Sin embargo, salvo en el caso del estructuralista Titchener que siguió en Cornell (USA) las técnicas y la línea wundtianas, los

nuevos experimentalistas criticarán tanto el mentalismo del objeto como el elementalismo de su metodología. Ante el elementalismo se rebelarían en la misma Alemania dos importantes escuelas, la de Wurzburg capitaneada por Kulpe (1862-1915), que pretende realizar el estudio de las actividades mentales superiores como el pensamiento a través de una forma de introspección controlada; y la de Berlín, más conocida por la «Escuela de la Gestalt» cuyos representantes Wertheimer (1880-1943), Koffka (1886-1941) y Köhler (1887-1967) parten de la idea central de que al descomponer las estructuras de cualquier fenómeno en sus elementos constitutivos se pierden sus cualidades globales e impiden el conocimiento de sus leyes, resultando que un fenómeno de tipo perceptivo, por ejemplo, es distinto en sus propiedades globales a la simple suma de sus partes. Si la «Psicología de la Forma», nacida de la fenomenología alemana, supone una revolución contra el análisis Wundtiano, el conductismo, nacido del funcionalismo americano de James, Angell y Dewey, supondrá un golpe no sólo contra la metodología, sino contra el objeto mismo de la psicología establecida en Leipzig. Cattell, que había estudiado con Wundt al igual que S. Hall (ambos discípulos de James), puso los pilares de la psicología diferencial y experimental americana. Thorndike, su discípulo, presenta en 1898 su tesis «Inteligencia animal...», en la que manifiesta su novedad metodológica al observar el comportamiento de los animales, las respuestas «R», bajo rigurosas condiciones objetivas de laboratorio. De una teoría centrada en los estímulos «S» en Wundt pasamos a las «R». La unión S-R se realizará, según las explicaciones de Thorndike, por arrendizaje según la fórmula «trial and error» o como él dirá por selección y conexión (selección de una respuesta entre varias y conexión con el estímulo). Algo más tarde incluirá en su teoría la famosa «Ley del efecto», precedente del refuerzo de Skinner. Estamos, pues, ante una nueva forma de asociacionismo derivado del empirismo inglés, pero ahora, en vez de asociación de ideas se habla de conexiones neuronales a nivel de sinapsis; es por lo tanto una teoría monista materialista.

Entre tanto en Rusia, Pavlov, con sus experiencias sobre los reflejos condicionados abre a la psicología soviética la posibilidad de una explicación fisiológica monista, materialista y determinista, aunque no reduccionista, o al menos no un materialismo ingenuo como el de Bekhterev, como comenta Wolman para conciliarla con el materialismo dialéctico del marxismo-leninismo.

Sobre las bases de la psicología animal de Thorndike, las apor-

taciones de Pavlov y otros autores, Watson pone las bases del conductismo a raíz de un artículo aparecido en 1913 «La psicología tal como la ve el behaviorismo». Radicalmente monista, materialista, determinista y reduccionista defiende una psicología sin conciencia; no porque niegue los hechos conscientes del hombre, sino porque considera que no es objetivo ni científico su estudio. Su psicología es la del comportamiento, la de las repuestas «R» que pueden ser analizadas objetivamente como otros hechos de las ciencias naturales. No es, pues, necesario conocer lo que haya entre «S» y «R», ni siquiera el sistema nervioso, para hacer una psicología. Sin embargo ya Thorndike veía la posibilidad de la mediación entre el estímulo y la respuesta de otros procesos que pueden incidir en la conducta como la motivación «el hambre» en el ejemplo de sus animales. Woodworth con su esquema «S-O-R» introdujo la posibilidad de distinguir entre las respuestas y su impulsión o «drive». Esa «O» dará origen a las teorías representacionales que luego veremos. La conducta para Watson se compone de secreciones glandulares y movimientos musculares, por lo que la «reduce» a procesos físico-químicos. Por otro lado al establecer una relación de causa efecto entre estímulo y respuesta, determina la conducta y niega el libre albedrío, por lo tanto el hombre no es responsable de sus actos, ya que éstos son producto de la estimulación recibida; de aquí su famosa frase: «Dadme una docena de niños sanos bien constituidos, y el mundo que necesito para educarlos conforme a él, y me comprometo a hacer de ellos, aun tomándolos al azar, los especialistas que yo quiera: médicos, comerciantes, juristas e incluso mendigos y ladrones, independientemente de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, así como de la profesión y clase social de sus antepasados»¹. Adoptó, pues, una postura abiertamente ambientalista negando la existencia de instintos, emociones, respuestas innatas, salvo algunas sencillas como la ira, el miedo y el amor.

Sin embargo el problema mente-cuerpo sigue irresoluto por cuanto que al describir el pensamiento humano lo ve como un producto mecánico más (teoría periférica del pensamiento verbal), como un lenguaje subvocal y por lo tanto como una forma más de conducta, pero implícita, que no es observable sino con instrumentos especiales. Esta forma de conducta que son los hechos de conciencia será el punto de controversia entre distintas opiniones al respecto.

Tenemos, por lo tanto, que en el primer cuarto de nuestro siglo

1. En «Behaviorism» de J. B. Watson. Kegan Paul, 1925, p. 82.

las llamadas grandes escuelas se encuentran tratando de construir una psicología científica, monista, determinista, pero que se enfrenta de muy distinta manera al problema mente-cuerpo que ha sustituido al de espíritu-materia de Descartes. Los soviéticos siguen a Pavlov, que, a pesar de su teoría materialista, se niega a identificar lo consciente con el sistema nervioso, se ve incapaz de estudiar los contenidos subjetivos y se dedica a investigar los procesos nerviosos. Los conductistas radicales como Watson se limitan a introducir un cambio semántico y, sin negar la posibilidad de los hechos de conciencia, describen lo subjetivo como conducta implícita (pensamiento verbal) frente a la explícita de, por ejemplo, el habla. Los guesaltistas alemanes introducirán el concepto de «isomorfismo» que afirma la identidad de las leyes que organizan los objetos en el campo físico con las que las estructuran en el campo perceptivo. Para Köhler los campos de excitación cerebral se corresponden con los contenidos de conciencia; se trata de una correspondencia topológica funcional, no topográfica, entre el orden neurológico y psicológico. Recuérdese la teoría paralelista de Espinoza o Leibnitz, pero en el caso de los guesaltistas con evidente matiz monista y materialista.

Paralelamente al desarrollo de las grandes escuelas se dan otras tendencias más o menos cercanas a los paradigmas mencionados. En algunos casos con el rigor científico de los experimentalistas más radicales como en la psicología «R-R» o diferencial. Sin embargo la subjetividad, la introspección en sus variadas posibilidades metodológicas subsiste en este primer cuarto de siglo. Por un lado tenemos a los psicoanalistas, que tanto por su concepción de la personalidad, como por la técnica terapéutica y las implicaciones sociopolíticas van a ocupar un amplio espacio en la historia de la psicología. Sus principios son monistas, materialistas y deterministas, pero su método, mezcla de observación clínica, de hipótesis heurísticas y racionalismos van a convertirles en el centro de las críticas de los científicos. Por otro lado debemos citar la llamada psicología comprensiva que partiendo de Dilthey, continúa con Spranger y a través de Jaspers empalma con la fenomenología e incluso el existencialismo, por las innegables repercusiones e implicaciones, no sólo a nivel filosófico, sino también en el psicopedagógico y en la evolutiva. Su método fue a comprensión del individuo a través de la interpretación psíquica; era, por lo tanto, una forma subjetiva de conocimiento y supuso una reacción contra el positivismo de la época.

Mención especial merece la obra de Bergson (1859-1941), que partiendo de la filosofía y tras las huellas de Biran (1766-1824) y Ravaisson (1813-1900) reencuentra en la psicología el dualismo cartesiano, pero sustituye «cuerpo-espíritu» por «vida-materia». El «impulso vital» sería una fuerza inmaterial que se apodera de la materia y tiende a introducir en ella el máximo de indeterminación y libertad. Se trata de una psicología humanista en la que lo psicológico tiene naturaleza exclusivamente cualitativa y reúne las características de duración y libertad; libertad que explica no como el libre albedrío de los racionalistas, sino como la manera propia de vivir, sentir o pensar de cada individuo en particular. Su metodología es también una reacción contra el atomismo de los asociacionistas y estructuralistas. Es una forma de introspección que no tiene nada que ver con la de Kulpe o la de los silogistas, es una mezcla de inteligencia e intuición que permite «revivir» las experiencias psicológicas con una autenticidad que va más allá del puro conocimiento.

CONSOLIDACIÓN DE LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA

La nueva tecnología y el progreso de la ciencia en general van a permitir la consolidación de la psicología científica, pero para ello ha de acomodarse a una metodología ecléctica que se sirve de todos los recursos de observación y experimentación. Ello revierte, por un lado, en la crisis de las escuelas y, por otro, en la aparición de otras o renovadas teorías que como las representacionales pretenden explicar la conducta humana dándole contenido a la «black-box» que media entre estímulo y respuesta.

Al desarrollo va a contribuir notablemente la posibilidad de contar con modernas técnicas de diseño que van a potenciar al máximo las posibilidades de la estadística y el control de los sucesos «at random». Cuando, en 1935, Fisher propuso la técnica del análisis de la variancia como alternativa al clásico experimento de una variable para sus investigaciones agrícolas, dio simultáneamente a las ciencias humanas la posibilidad de analizar el efecto aislado y de interacción de distintas variables ante la conducta. Edwards (1950) y Lindsquist (1953) se encargarán de su difusión de cara a la experimentación en psicología. Brunswik va más lejos, y con su plan representativo de las situaciones y condiciones experimentales intenta reducir aún más el error experimental (1947).

Las observaciones y experimentaciones invocadas en patología y

clínica posibilitan un mayor y mejor conocimiento del sistema nervioso y glandular. A este tipo de investigaciones pertenecen las obras de Luria a partir de 1940, que observa pacientes con traumatismos cerebrales durante la 2.^a gran guerra, los de Lashley en USA, los de Zangwill en Inglaterra y otros muchos, como los de la relación entre los mecanismos neuronales en relación con la actividad psíquica, como los de Hubbel en Inglaterra y Young en Alemania. Por otro lado la utilización de nuevas técnicas de observación como las de la poligrafía o la acción de las corrientes, van a permitir el acceso a campos anteriormente inexplorados. La electroencefalografía, desarrollada a partir de Berger (1924), aunque ya se conocía anteriormente que en la corteza se daban diferencias de potencial (Caton, 1875), dará a conocer fenómenos eléctricos relacionados con la vigilia, el sueño, estados patológicos del S.N. y sus bases neurológicas. El reflejo psicogalvánico, la electrocardiografía, la electromiografía, etc., informarán sobre estados y cambios emocionales y de la efectividad. El taquistoscopio para medir umbrales sensitivos visuales, detectar anomalías patológicas o el efecto de sustancias como las drogas, como los que realiza Montserrat-Esteve en Barcelona.

El mejor conocimiento de la psicofarmacología, las sustancias orgánicas y la bioquímica del sistema nervioso y su acción sobre la sinapsis. La importancia decisiva de la serotonina en la excitación sináptica o del ácido gama amino butírico en las sinapsis inhibitorias, el efecto catabolizador de la MAO (mono amino oxidasa), que elimina la serotonina y que a su vez puede ser catabolizado por las IMAO (inhibidoras de la mono amino oxidasa) nos informan del proceso de acción de algunos tranquilizantes o excitantes. Se conocen trastornos intelectuales puramente metabólicos como el de la oliofrenia fenilpirúvica, en el que se detecta dicho ácido en la orina, y la importancia del diagnóstico precoz para la profilaxis, eliminando de la dieta los alimentos ricos en fenilalanina. En este sentido actualmente se realizan investigaciones sobre otros trastornos, tradicionalmente considerados psicogenéticos, buscando y analizando catabolitos en los residuos orgánicos o utilizando otras técnicas (Ver Bibliografía Ballús, Montserrat-Esteve).

Por otro lado las aportaciones de la genética y ciencias afines que nos informan, por ejemplo, de que el mongolismo, descrito ya por Seguin en 1846, es una enfermedad cromosomática por trisomía en el par 21 (Lejeune y cols., 1959).

En este sentido cabe también citar las experiencias que sobre es-

timulación cerebral y acción de las corrientes viene realizando el español Rodríguez Delgado en la Universidad de Yale. Las posibilidades del control de ciertas clases de conducta o, para ser más exactos, de ciertas ejecuciones son ya una realidad (Rodríguez Delgado, 1972).

En otro orden de cosas se debe señalar la aparición de la «teoría de la información» (Shanon y Weaver, 1949), nacida para resolver problemas de la telecomunicación, pero que va a revolucionar prontamente e incidir en otras muchas ciencias. Así en un seminario entre lingüistas y psicólogos (Sebeok, y Lousbury como lingüistas y Osgood, Carroll y Miller, psicólogos), realizado en la Universidad de Cornell en 1951 y otro en 1953, se ponen los fundamentos de lo que va a ser la «psicolingüística». Desde entonces conceptos como incertidumbre, entropía y redundancia serán habituales en la psicología del lenguaje y en la sociología. Esto unido a las posibilidades de los procesos estocásticos y funcionales de unión o aparición, darán un amplio campo de investigación en la psicología de las comunicaciones. Pero es que, además, la aparición creciente de máquinas cibernéticas, cada vez más complejas, que la tecnología aporta a la naciente informática, no sólo incide en el propio sistema de comunicación, sino en el mismo proceso de investigación de la ciencia en general y por lo tanto de la propia cibernética por un evidente sistema de servoalimentación.

Las posibilidades de la psicología científica se multiplican con la herramienta cibernética, sobre todo cuando están implicados procesos estadísticos de amplio muestreo. Los análisis de variancia, las correlaciones múltiples, etc., que antes implicaban un extraordinario esfuerzo económico y personal, ahora se realizan en breves intervalos de tiempo y con exactitud matemática. Es notoria su aplicación en las teorías factoriales de la personalidad, cuya esencia es que existen en los individuos un conjunto de variables o factores «detectados» que subyacen y explican su conducta. Tales variables se obtienen a través de múltiples medidas tomadas a muchos sujetos por la técnica del análisis factorial, que requerirá costosas correlaciones entre conjuntos de respuestas, rasgos y factores obtenidos a través de las respuestas a complejos cuestionarios. Cattell, el conocido autor de la teoría «16 PF» (16 factores de personalidad), distingue hasta seis modalidades técnicas de análisis factorial (Cattell, 1950 ... 70). Eysenck (67) otro de los factorialistas, que realiza importantes estudios sobre la incidencia de la personalidad en el aprendizaje y el rendimiento en general, utilizará igualmente el análisis factorial. En cualquier caso es imprescindible el uso de ordenadores para realizar tales tipos de

investigación. Actualmente se realizan proyectos que requieren tales técnicas en el Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Barcelona, sobre el papel motivacional de la ansiedad; y, sobre la incidencia de la personalidad en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en las Dependencias de Tarragona.

Sin embargo la consideración del valor instrumental y metodológico de la máquina, así como medio de comunicación y «decisión», según la referida teoría de la información, lleva a descubrir aspectos analógicos, incluso rasgos de similitud icónica y posibilidades de realizar comparaciones signo-signo que recuerdan los procesos humanos. Se trata, pues, de la posible consideración de la máquina como modelo de investigación del comportamiento inteligente del hombre, del mismo modo que se han utilizado otros modelos para explicar otras formas de conducta. El modelo constituye un modo de simular un fenómeno o proceso que se trata de observar. Guarda cierta analogía o contiene elementos icónicos que recuerdan el objeto a estudiar o bien permite el razonamiento abstracto con signos o símbolos de tipo verbal o matemático, pero no reproducen la realidad, sólo son una especie de metáfora que puede ser útil, pero no sustitutoria. Una cosa es servirse de la máquina para explicar un proceso de información o de «decisión» mecánico, determinado por un programa perfectamente controlado por la inteligencia humana y significativo sólo para esta última, y otra muy distinta pretender que se generalice a la propia conciencia e inteligencia que originó el proceso, aun admitiendo que el «ordenador» sea el óptimo derivado de las sucesivas complejizaciones. El modelo en este caso no solamente es cuantitativamente parcial, sino cualitativamente diferente del objeto real.

Luria decía en una conferencia presentada al Congreso de Psicología de Valladolid en 1976¹, que muchos autores aplican el concepto de «toma de decisiones» al trabajo de las computadoras electrónicas, las cuales «también realizan una elección entre una serie de alternativas, olvidándose de que la elección, en este caso, se efectúa con el apoyo de un programa elaborado por el hombre y que se realiza por medio de la selección entre una enorme cantidad de posibilidades, es decir, por un camino por principio distinto que el que tiene lugar en el trabajo intelectual creador del hombre». La apreciación del pro-

1. A. R. Luria, el conocido profesor de la Universidad de Moscú, ya fallecido, no pudo asistir personalmente al Congreso por encontrarse enfermo, por lo que en su ausencia el escrito fue leído por el profesor Yela.

fesor ruso resulta interesante por cuanto que parte de una concepción monista y marxista de la psicología, nada sospechosa, por lo tanto, de mentalismo o espiritualismo. Y es que no en vano los soviéticos, ya desde Lenin, a través de primero Pavlov y después Vigotsky, han considerado que el reduccionismo, la descomposición de formaciones complejas en sus componentes elementales, puede conducir a la pérdida de lo que es esencial para los fenómenos estudiados, con lo cual, y salvando las debidas distancias, se acercan a las posiciones de la «gestalt».

La máquina sí puede ser modelo de ciertos procesos algorítmicos del sistema nervioso e incluso auxiliar nemónico, receptor, codificador y decodificador, así como seleccionador de información de dicho sistema nervioso del hombre, pero el programa siempre parte del hombre para el hombre, puesto que es el único que es capaz de «conocer» la semántica del contenido. Algunos fisicalistas reduccionistas entran en el campo de la ciencia-ficción cuando defienden que por sucesivos procesos de complejización la máquina podría llegar a «conocer» el mundo exterior y más tarde a la conciencia de su propia existencia. Sustituyen el dualismo cartesiano por el «hard-Were», la ferretería, el aparato mecánico soporte físico del comportamiento, que equivaldría al S.N. y glandular del hombre, y el «soft-were» para el proceso, fundamento y operatividad, es decir, el programa. La mayor dificultad, alegan, estribaría en encontrar la materia tan especial que permita por sus propiedades la complejización que alcanzan los seres orgánicos, pero ese es precisamente el misterio de la vida, el «élan vital» explicaría Bergson, emergentismo dirían otros. Al «hardwere» y al «soft-were» se le ha de añadir el «contenido» de dicho proceso, la significación, y esto implica conciencia. Podemos partir de una teoría monista y aceptar que la base y el proceso tienen origen en el sistema nervioso, glandular, etc., y que dicho proceso se realiza a través de un sistema de aferencias, decodificación, programación y codificación de respuestas, pero no tenemos una teoría que explique científicamente la esencia misma de los contenidos, el paso a la conciencia, por más que se pretenda justificar por medio de modelos mecanicistas. Lo más que podemos oír sobre su origen, que no la esencia, es que se trata de pasos emergentes en la evolución filogenética (teoría también contestada); es decir, la aparición de estructuras en el seno de otras en las que la sucesión mecánica era imposible. Emergente sería el paso del sistema analógico de comunicación animal al arbitrario, conceptual, basado en signos de doble articulación de los humanos; difícil

de explicar, desde luego, pero menos que si tratamos de hacerlo de máquina a animal. Es evidente que un ordenador posee información, pero no la «conoce» sólo la almacena como lo haría un electrófono o un diccionario y sólo tiene significación para el hombre que conozca el código. Por supuesto que por su mayor complejidad aquél tiene sobre éstos la capacidad de organizar y facilitar una mayor y mejor cantidad de información y que la respuesta puede ser obtenida de entre una gran conjunción de variables interaccionadas, sin error, «sin mentir», sin posibilidad de «no conducta», salvo avería o que lo disponga la programación, ya que es, en definitiva, ésta la que determina dicha respuesta ante el estímulo de una tarjeta perforada. Tarjeta que, por otro lado, tampoco «lee» la máquina, a pesar de la tendencia de algunos autores a considerar las ejecuciones mecánicas de tales instrumentos como modelos de las actividades correspondientes a las aptitudes antropológicas. La «lectura» de un ordenador es algo distinto a la lectura consciente del hombre, es claro, pero aún se ha de reconocer que ni siquiera existe un verdadero proceso de elección o decisión, por cuanto éstos corresponden al programador que decide qué tipo de respuesta debe darse a tal o cual estímulo. El lenguaje cibernético es útil para la descripción operativa de los procesos de elaboración de respuestas, pero puede llevar a la ingenuidad de una generalización del modelo al objeto real, y esto ya no es un simple problema de semántica. A mayor complejidad más cantidad de información y mejor elaboración y distribución de ella, pero no es la máquina quien informa, sino el hombre, que se sirve de ella como herramienta para sus cálculos algorítmicos. Si no puede conocer el mensaje que elabora y procede del exterior, difícilmente va a conocer su interior, su propia existencia. Es el hombre y sólo el hombre quien tiene tales aptitudes que, desde luego, le diferencian incluso de los animales, esos seres orgánicos compuestos de células vivas, más complejos en su estructura que el óptimo posible de los ordenadores cibernéticos. El hombre piensa y se puede aceptar que el pensamiento es el producto de la energía y la materia, pero algo distinto a ellas en su contenido, en su mensaje.

Con las aportaciones de la nueva metodología y tecnología, a través del desarrollo de la psicología experimental animal y de un mejor conocimiento de la personalidad humana, el paradigma simplista y cajanegrista «S-R» va a ser sustituido por otros representacionales que tengan en cuenta la mediación del organismo «S-O-R». Ya anteriormente vimos como Woodworth al introducir el concepto de im-

pulso o «drive» va a abrir la posibilidad de explicar las conductas motivadas en función de los procesos fisiológicos del organismo, que, además podrán ser manipulados por el experimentador. Tolman, en 1932, introducirá entre las variables independientes «S» y las dependientes «R» las variables intermediarias de «O» también llamadas participantes, que corresponden a una serie de factores como la capacidad, la intencionalidad, el conocimiento y la habilidad del sujeto, etc. Su teoría recoge ya como formas distintas de aprendizaje, tanto la que corresponde al esquema del condicionamiento reflejo de Pavlov como al «trial and error» de Watson y al «insight» de los guesaltistas.

Hull (1943), a través de sus constructos hipotéticos, sigue la línea de los mediacionistas al introducir entre «S» y «R» los «rm» y «sm» (respuestas fraccionales anticipatorias de meta y estímulos fraccionales anticipatorios de meta) que constituyen la forma de explicar la conducta por procesos en «food-back», ya que los estímulos actuales «S» serían como evocadores de otras respuestas anteriores «rm», estos efectos evocadores constituirían nuevos estímulos «sm» que provocarían la conducta actual «R» del sujeto.

Mowrer (1943) introducirá, como forma de mediación en la conducta humana, el lenguaje. Osgood con su hipótesis mediacional (1953), presenta la palabra como una forma de evocación, como un estímulo señal. Es obvio que un estímulo verbal puede desencadenar una conducta a través de procesos mediacionales del organismo, pero no es fácil (en ocasiones imposible) determinar cuales sean los estímulos que desencadenan la conducta verbal, sobre todo en lo tocante al lenguaje interiorizado o pensamiento verbal. Al margen de las críticas que se han hecho a la explicación por medio de una teoría representacional tipo «S-rm-em-R» o a la más simple de los cajanegristas «S-R»¹, desde posiciones estrictamente conductistas, podemos añadir las de otros que desde ángulos muy diferentes enfocan el problema. Y es que las espadas dialécticas se alzan con más rigor ante el lenguaje debido a su condición de «específicamente humano». Tanto en su consideración sincrónica conductual, como diacrónica sobre su origen filo y ontogenético, la controversia aún no ha acabado.

Skinner, a partir de 1931, distingue entre respuestas producidas que responden a estímulos conocidos (conducta respondiente) y las

1. El tema de la psicología representacional y sus críticas se puede ver reflejado en «Los no observables en Psicología» de J. M. Tous en Anuario de Psicología, 17, 77-2, p. 19.

respuestas emitidas que no precisan un estímulo conocido (conducta operante). De lo cual resultarán dos tipos de condicionamiento, el «S» que corresponde a los esquemas de aprendizaje de Pavlov y el «R» u operante, cuyas respuestas operan, manipulan el ambiente para obtener cambios o consecuencias; en esta forma de condicionamiento el refuerzo sigue a la respuesta para consolidarla frente a la «situación estimular». Skinner (57) ve el lenguaje como una forma más de conducta operante y su origen será explicado por esta misma forma de aprendizaje. Según esta explicación también un animal con la suficiente inteligencia puede alcanzar este atributo humano; no faltan experiencias. Premack (1966) a través del refuerzo y por medio de fichas de colores consigue que un chimpancé se comunique a través de un sistema simbólico que recuerda el de los humanos. Sin embargo el hecho, aunque sorprendente y de indudable valor científico, es una nueva forma de modelo. Señala, a decir verdad, más la capacidad del hombre para comunicarse, incluso con los animales, pero puede inducir al error de la antropologización de éstos.

La teoría verbal de Skinner es duramente contestada por el lingüista generativista Chomsky, que defiende el innatismo frente al aprendizaje de los conductistas y considera a la gramática como un aspecto de la estructura de la inteligencia humana. Si Skinner considera que el comportamiento verbal obedece a las mismas leyes que el no verbal (tanto humano como animal) Chomsky ve al lenguaje como diferenciador entre el comportamiento humano y animal por su capacidad innovadora, por la ausencia de control de estímulos y por la adecuación a las situaciones cambiantes, frente al determinismo y limitación de los sistemas de comunicación animales y cibernéticos. Otros autores intentan balancear hacia uno u otro lado la controversia, así Mc Neill insiste en el desarrollo lingüístico con ciertos aspectos independientes y en el origen innato de las estructuras biológicas del lenguaje, mientras que Mac Corquodale y Richelle rechazan tales interpretaciones. La polémica sigue y frente a los «operantes» de Skinner están los «LAD» (Language acquisition device) de Chomsky; pero alcanza su punto álgido cuando se generaliza al binomio pensamiento-lenguaje. Ello es así porque el tema del pensamiento es históricamente conflictivo y la concepción que de él se tenga depende en gran medida del método empleado en su investigación.

Desde el conocido enfrentamiento entre sensualistas-asociacionistas y la escuela de Würzburg, sobre el pensamiento basado en representaciones o la posibilidad de que en él raramente aparezcan las imá-

genes, hasta las teorías periféricas frente a las centralistas sobre su origen y relación con el habla. Periférica es la postura de Watson para quien tanto el pensamiento como el habla son conductas musculares, la del uno implícita, porque no se puede observar sin instrumentos especiales, la otra explícita, observable. Según esto el pensamiento será simplemente lenguaje subvocal. Para los centralistas el pensamiento se produce en el interior del cerebro (SN), los movimientos musculares serían meros acompañantes o bien colaboradores del hecho central. Los guesaltistas se fijarán en los aspectos perceptivos del lenguaje y pensamiento y lo verán como unidades globalizadas; el acto de pensar lo verán como una rápida e imprevista reestructuración del campo perceptivo (insight) y con relación a su forma verbal dirán que es un proceso de seriación y transformación sujeto a las leyes de la estructura. Por otro lado remarcan los aspectos motivacionales e intencionales de la conducta y ven inseparable la expresión verbal de su sustrato mental.

La llamada «tesis de Whorf y Sapir» presenta al lenguaje como modelador del pensamiento; las distintas lenguas, dirán, estructuran la realidad de modo diferente para quien las emplea.

Fundamentales a todos los niveles van a ser las aportaciones de los genetistas para la concepción de la psicología actual. Piaget, a través de sus observaciones longitudinales, describe el desarrollo evolutivo del niño por medio de procesos de asimilación y acomodación que desembocan en cada vez más amplias formas de adaptación ambiental. Básico es, para este autor, el desarrollo del pensamiento que se realizará en los conocidos períodos sensorio-motriz, de las operaciones concretas y el de las formales, que se alcanzará en los albores de la pubertad. En este largo proceso el niño recurre al símbolo, que proviene del exterior y lo obtiene a través de la imitación, el juego y el sueño. Con respecto al lenguaje dice que es una forma particular de la función simbólica; siendo el símbolo del niño más simple que el colectivo (exterior), lo cual le llevará a decir que el pensamiento precede al lenguaje. Una vez adquirido el lenguaje le servirá para el desarrollo cognitivo y en estadios avanzados será necesario para la lógica de las proposiciones, pero tiene buen cuidado en advertir que no engendra tal lógica, ya que ésta nace de las propias acciones del sujeto, aunque le dará una capacidad de movilidad que no tendría sin él. Es, pues, la suya, una teoría cognitiva en la que destaca la primacía del pensamiento sobre el lenguaje.

Vigotsky, otro genetista, siguiendo los pasos de su compatriota

Pavlov, ve el lenguaje (2.º sistema de señales) como algo típicamente humano; la palabra será un estímulo que permite al hombre diferenciarse en la escala filogenética animal. Con relación al tema pensamiento y lenguaje los describe tanto filo como ontogenéticamente diferenciados por sus raíces genéticas; en la filogenia y ontogenia del pensamiento y del lenguaje son discernibles una etapa preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento, ambos seguirán líneas separadas e independientes hasta un determinado momento en que se encuentran y, entonces, el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.

En muchos aspectos Vigotsky siguió la línea de Piaget, pero existen varios puntos de fricción, como en lo referente al origen del lenguaje, su socialización y los temas educativos en relación con el desarrollo.

Otros muchos autores participarán con nuevas aportaciones y hechos de observación que defenderán o criticarán las posiciones anteriores, pero en todo caso darán un impulso a las teorías cognitivistas. Sinclair (67), Richelle (71), Paulus (72), Bruner (66), Donaldson (78), etcétera.

LA PSICOLOGÍA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Los hechos relatados anteriormente llevan de una manera general a la crisis en las concepciones parcialistas de las primitivas escuelas, incluso de la conductista, que pervive en su metodología, pero que asume aportaciones de otros medios de investigación. Ante la dificultad de construir una ciencia uniparadigmática, que explique toda la conducta, se aboga por una psicología multiparadigmática (Kuhn, 62).

Tras las innovaciones de los mediacionalistas se va a insistir en la importancia del estudio del organismo como mediador en el proceso de asociación estímulo-respuesta. En este sentido cabe señalar los trabajos de Melwin Marx (51), que, siguiendo los aportes de los neoconductistas, señala la posibilidad del estudio de las variables intermedias, manteniendo constantes los estímulos o las situaciones estimulares del ambiente y provocando gradiente de variación en dichas variables para verificar diferencias en las respuestas. De esta forma se orientan los trabajos que sobre memorización realiza Ehrlich (68) u otros muchos que relata Kintsch (70) (75). En todo trabajo de investigación actual que pretenda tener alcance científico, se considera la personalidad del sujeto, el «drive» relacionado con el nivel de «arou-

sal», aptitudes y actitudes ante la tarea, la habilidad y conocimiento, motivaciones y emociones que son estudiadas como «drives», etc. Ya a partir de 1908 con la llamada Ley de Yerkes-Dodson se demostraba que las ratas, en idéntica situación estimular, daban diferentes rendimientos ante una tarea según su motivación (impulso, «drive»), de forma que, cuanto más difícil era la tarea, menor había de ser el grado óptimo de motivación. Por un lado se señalaba que tales animales tenían un grado máximo de motivación pasado el cual el rendimiento comenzaba a disminuir, y por otro que, si tal nivel no se alcanzaba, el rendimiento iría por debajo de las posibilidades aptitudinales de los animales. En todo ello estaba también implicada la complejidad de la tarea. Posteriormente se han realizado multitud de experiencias similares con personas, comprobándose en su generalidad la decidida importancia de las variables intermediarias en el proceso de elaboración de respuestas. Eysenck, por ejemplo, relata en su obra la incidencia de la personalidad sobre el rendimiento en situaciones de aprendizaje o «performance». En la Sección de Psicología de la Universidad de Barcelona en Tarragona se han realizado en los últimos años múltiples experiencias en las que se detecta como, ante una consigna amonestatoria (elevación del «drive»), los niños extremadamente introvertidos o extrvertidos, sobre todo cuando presentan simultáneamente altos índices de inestabilidad, disminuyen su rendimiento ante la lectura y la escritura, mientras que aquéllos que ocupan posiciones cercanas a la ambiversión y a la estabilidad, mejoran su rendimiento con relación a pruebas anteriores en que se deba consignas habituales previas a los ejercicios (Aguilar, 79).

De otra parte tenemos que la difusión de las teorías de los genetistas como Piaget por el mundo angloamericano, no muy bien conocidas antes de las décadas 50 y 60, lleva a la proliferación de estudios sobre los procesos de función del pensamiento, de los conceptos, el lenguaje, etc.; es decir, hacia una psicología cognitiva que se centra en la evolución filo y ontogenética de los individuos, cuya explicación no puede ser otra que la de los pasos emergentes.

La psicología se aleja cada vez más de los primitivos paradigmas radicales como el fisicalista reduccionista de Watson y se encamina hacia una ciencia del hombre para el hombre, hacia nuevas formas de humanismo, que puedan dar cabida a las distintas aportaciones procedentes de muy diversas formas de investigación en un fondo de eclecticismo metodológico. No faltan autores que creen llegado el momento de establecer una psicología uniparadigmática (Staats, 75), fren-

te a lo que Kuhn (62) llamó «estado preparadigmático de las ciencias sociales» o, en todo caso, multiparadigmático (Caparrós, 78). Y es que ya desde el principio, si bien hubo controversias, también hubo aproximaciones interescuelas. Pavlov reconoció muchos aspectos valorativos en la obra de Thorndike y a su vez sus esquemas de aprendizaje fueron aceptados por el conductismo americano, ya que, de alguna manera, es y ha sido tratado como un conductista de la primera generación, aunque los manuales le hayan incluido en la psicología de los reflejos condicionados soviética. Kostyleff, un alumno del reduccionista radical Bechterev, afirma en 1947 que al declarar a los procesos psicológicos como fenómenos molares y no moleculares; la reflexología había llegado a ser tan estructural como la escuela de la gúestalt; la teoría psicofisiológica de los bloques de Luria se ajusta a esta forma de concepción global o de unidades funcionales. Este mismo autor, al declararse antirreduccionista, decía en el Congreso de Psicología de Valladolid ya citado, que «el reduccionismo desde abajo», la reducción de la actividad psíquica a fenómenos elementales, fue sustituido por el «reduccionismo desde arriba» al aplicar conceptos como el de «toma de decisiones» de la psicología cognitiva, al trabajo de las máquinas computadoras y de ahí a los fenómenos biológicos más elementales, «los cuales no tienen nada en común con la actividad consciente» (op. cit., p. 629). Advertía con ello de los claros peligros metodológicos de la antropomorfización de otros seres orgánicos o inorgánicos.

Un evidente intento de sintetización de las distintas corrientes y paradigmas es el de Razran, cuyas publicaciones se extienden desde 1929 a la época actual. Se trata de un autor que domina la metodología experimentalista de los reflejos condicionados, él mismo realizó más de 1.500 experiencias de este tipo, conoce perfectamente las técnicas conductistas y a sus autores, las aportaciones de los gúestaltistas y las teorías cognitivistas, así como las teorías de la personalidad, incluido el psicoanálisis. Refiriéndose a él dirá Wolman (75) que «ha abierto nuevas perspectivas a la teoría psicológica y proporcionado una posibilidad de acercamiento entre Freud y Pavlov». A través del método inductivo y con una postura evolucionista no reduccionista, conjugó las teorías señaladas para explicar las distintas categorías conductuales. De esta manera ante el fenómeno del aprendizaje distinguirá distintos niveles onto y filogeéticos que van desde el simple proceso de habituación, al de asociación por contigüidad, clásico y operante para culminar con el perceptivo, racional y significativo. Esta forma

evolucionista de presentar el problema constituye, pues, un intento de sintetizar las distintas corrientes aparecidas a lo largo del siglo con el emergentismo de los cognitivistas, al igual que lo habían intentado otros con la clínica y el psicoanálisis (Docard, Miller, Mowrer, etc.). Intento que, por otro lado, pretende conciliar una psicología científica con una visión del hombre desde una perspectiva no mecanicista o, si se quiere, neohumanista. En este sentido y más evidente, cabe citar el llamado «conductismo social» de Staats (75) que presenta una estructura teórica del aprendizaje en la que se recoge desde el aprendizaje por condicionamiento clásico al instrumental. Los distintos tipos en interacción explicarían los procesos animales y humanos en una combinación que aproxima los hallazgos conductistas con los de otras tendencias, como los de los cognoscitivistas y los procedentes de la clínica. Significa un nuevo esfuerzo por alcanzar el paradigma único en psicología, en el que todo se desarrolla a través de pasos y por niveles, cada uno de los cuales utilizará principios que ya se adelantaban en los anteriores o previos. En esta teoría la personalidad se estudia en las tres áreas siguientes: lenguaje-cognoscitiva, emocional-motivacional y sensorio-motora. Cabe también señalar los esfuerzos por ver al hombre integrado socialmente al tiempo que con posibilidad de realización individual en la que tendrían explicación los aspectos creativos, de libertad, autodeterminación, etc.; y ello en el marco de una ciencia determinista en la que todo estímulo es seguido de alguna forma de ejecución o de conducta.

Evidentemente hubo otros autores que defendieron una psicología en la que el hombre jugase un papel histórico cualitativamente diferente al puro determinismo fisicalista. Wallon, tras el intento de vitalismo espiritualista de Bergson, propondrá un humanismo práctico, basado en una evolución dialéctica en la que, a diferencia de Piaget, sus estadios serán discontinuos, con saltos necesarios que representan etapas críticas y conflictivas debidas a factores biológicos y sociales. Dice Merani (76), comentando su obra, que su psicología es dinámica contra el atomismo, funcional porque tiene más en cuenta lo estructural de las funciones que la anatomía de los sustratos anatómicos en el hombre, histórica porque une a éste con su especie evolutiva y social y dialéctica porque parte de transformaciones ontológicas de lo cuantitativo a lo cualitativo y viceversa. Es, por lo tanto, una teoría monista que se encuadra dentro del materialismo dialéctico, pero que cuida de no confundir lo orgánico con los procesos conscientes. La vida y el pesamiento del hombre suponen materia organizada, diría, dentro

del alto nivel biológico evolutivo que le corresponde y que le permite responder de una manera no completamente determinada. En su obra, como en la de otros tantos autores, subyace el controvertido problema materia y actividad consciente que él resuelve diciendo que aquella por medio de procesos dialécticos «se construye conociéndose», pasando a la nueva realidad que es ésta. La materia viva y la actividad psíquica las ve fundidas, integradas en un mismo hecho y sin diferencias esenciales puesto que son «dos momentos de uno y mismo devenir».

Otros muchos autores siguieron o siguen concepciones humanistas más o menos cercanas a la fenomenología, más o menos ortodoxas o eclécticas en sus presupuestos metodológicos (Maslow, 66; Bugental, 67; Langer, 69, etc.), pero antes o después retrotraen el viejo problema del dualismo cartesiano convertido ahora en «materia-consciencia» o «lo físico y lo mental» como dice Pinillos (78). Todo ello sin mencionar a aquellos que, desde posiciones estrictamente religiosas y por lo tanto espiritualistas, ven, siguen viendo al hombre en la dignidad de heredero de Dios.

ANGEL AGUILAR ALONSO

BIBLIOGRAFÍA

(Autores citados por orden de aparición)

- EDWARDS, A. L.: *Experimental Design in Psychological Research*. Rinehart, New York, 50.
- LINDQUIST, E. F.: *Desing and analysis of experiments in in psychology and education*. Houghton Mifflin C. Boston, 53.
- BRUNSWIK, E.: *Systematic and representative desing of psychological Experiments*. Univ. of Calf. Press, Berkeley, 47.
- LURIA, A. R.: *Cerebro y Lenguaje*. Fontanella, Barcelona, 74.
- LURIA, A. R.: *El cerebro en acción*. Fontanella, Barcelona, 74.
- LURIA, A. R.: *Introducción evolucionista a la Psicología*. Fontanella, Barcelona, 77.
- BALLUS, C.: *II Revisión sobre programación de la investigación psicofarmacológica: 71-74*. Sec. Científica, Roche, Madrid, 71.
- MONTSERRAT-ESTEVE, S.: *Bases bioquímicas de la angustia*. An. Psicol. 7, págs. 3-37, Barcelona, 1972.
- LEJEUNE, J., y cols.: *Bull. Acad. Mac. Med.* Abril, 1959.
- RODRÍGUEZ DELGADO, J. M.: *Control físico de la mente*. Hacia una sociedad psicocivilizada. Espasa-Calpe, Madrid, 1972.
- SHANON, C. E., y WEAVER, W.: *The mathematical theory of communication*. Urbana University of Illinois Press, 1949.
- OSGOOD, C. E.; SEBEOK, T. A.; DIEBOLD, A. R.; MILLER, A.: *Psicolingüística*. Planeta, Barcelona, 74 (Or. en inglés, 1965).
- CATELL, R. B.: *The Scientific Analysis of Personality*. Penguin Books, Harmondsworth, Middleerex, Gran Bretaña, 1965.
- EYSENCK, H. J.: *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Fontanella, Barcelona, 1970 (Ver orig. en inglés, 1967).
- TOLMAN, E. C.: «The Intervening Variable». En *Psychol. Theory*, de Marx, M. H. Macmillan, 1951.
- TOLMAN, E. C.: *Purposive Behavior in animals and men*. Appleton Century, New York, 1932.
- HULL, C. L.: *Principles of Behavior: An introduction to behavior theory*. Appleton Century, New York, 1943.
- MOWRER, O. H., y JONES, H. M.: «Extinction and behavior variability as functions of effortfulness of task». *J. Expe. Psychol.* N.º 33 pp. 369-386, 1943.
- OSGOOD, C. H.: *Psicología Experimental: método y teoría*. Trillas, Méjico, 69 (Ver orig. en inglés, 1953).
- SKINNER, B. F.: *Ciencia y conducta humana*. Fontanella, Barcelona, 1970 (Ver Orig. en inglés, 1953).
- SKINNER, B. F.: *Verbal Behavior*. Appleton Century, New York, 1957.

- PREMACK, D., y SCHWARTZ, A.: «Preparations for discussing behaviorism with chimpanzee». En una recopilación de SMITH, F., y MILLER, G. A., «*Genesis of language*». MIT Press, Cambridge, 1966 (Ref. en castellano en «¿Chomsky o Skinner? La génesis del lenguaje». Bayés, R.; Chomsky; McCorquodale; Premack, y Richelle. Fontanella, Barcelona, 1977).
- CHOMSKY, N.: *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press, Cambridge, 1965 (Ref. en castellano en «¿Chomsky o Skinner?», de R. Bayés y altrs., Fontanella, Barcelona, 77).
- WHORF, B. L.: «Languages and Logic». *Technol. Rev.* Vol. 43, pp. 250-72, 1941.
- SAPIR, E.: «The status of linguistics as a science». *Language*. Vol. 5, pp. 207-214, 1929.
- PIAGET, J.: *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica, México, 61 (Ver orig. en francés, 1959).
- VIGOTSKY, L. S.: *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade, Buenos Aires, 73 (Con comentarios críticos de J. Piaget) (Ver orig. en ruso, 1934).
- RICHELLE, M.: *La adquisición del lenguaje*. Herder, Barna, 75 (Ver orig. en francés, 71).
- PAULUS, J.: *La función simbólica y el lenguaje*. Herder, Barcelona, 75 (Ver orig. en francés, 72).
- BRUNER, J. S. y altrs.: *Studies in cognitive growth*. Wiley, New York, 1966.
- DONALDSON, M.: *La mente de los niños*. Morata, Madrid, 1979 (Ver orig. en inglés, 1978).
- KUHN, Th. S.: *The structure of psychological revolutions*. University of Chicago Press. Chicago, 62, 69, 70. (Trad. el castellano de Fondo de Cultura Económica, 71). Citado por Caparrós, A., en «La psicología, ciencia multiparadigmática», *Anuario de Psicol.*, 19, 1978, 2.
- MARX, M.: «Intervening variable or hypothetical construct?». *Psychol. Rev.* 58, 4, 1951. Citado por Tous, J. M., en «Los no observables en psicología». *Anuario de Psicol.* 17, 1977-2.
- EHRlich, S.: «Le concept de variable intermediaire». *Bull. de Psychol.* 276, pp. 555-569, 1968-69.
- KINTSCH, W.: *Memory and cognition*. Wiley and Sons, New York, 77.
- DODSON, J. D.: «The relative values of satisfying and annoying situations as motives in the learning process». *J. Comp. Psychol.* 14, 1932.
- AGUILAR, A.: «Personalidad, lectura y escritura». *Rev. de Psicol G. y A.* 158, 1979, 521-541.
- STAATS, A. W.: *Conductismo Social*. El Manual Moderno, México, 1979 (Orig. en inglés, 1975).
- CAPARRÓS, A.: «La psicología, ciencia multiparadigmática». *Anuario de Psicol.* 19, 1978-2.
- KOSTYLEFF, N.: *La réflexologie et les essais d'une psychologie structurale*. Delachaux et Niestlé, 1947. Cit. por Foulquié, P., en *Psicología Contemporánea*. Labor, Barcelona, 65.
- RAZBAN, G.: *Mind in evolution*. Houghton Mifflin, Boston, 1971.
- WOLMAN, B.: *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología*. Martinez Roca, Barcelona, 75 (Ver orig. en inglés, 1960).

- DOLLARG, J., y MILLER, N. E.: *Personality and Psychotherapy: An Analysis in Terms of Learning, Thinking and culture*. McGraw-Hill, 1950. Cit. por B. Wolman en *Teorías y sistemas...*
- WALLON, H.: *Del acto al pensamiento*. Lautaro, Buenos Aires, 64 (Ver. orig. en francés, 42).
- MERANI, A. L.: *Historia crítica de la psicología*. Grijalbo, Barcelona, 76.
- MASLOW, A. H.: *The psychology of language*. Regnery, Chicago, 1966.
- BUGENTAL, J. F. T.: «The chalenge that is man». En *Challenger of humanistic psychology* del mismo autor, McGraw-Hill, New York, 67. Cit. por Staats en «Conductismo Social».
- LANGER, J.: *Theories of development*. Rinehart and Winston, New York, 69. Cit. por Staats en «Conductismo Social».
- PINILOS, J. L.: «Lo físico y lo mental». *Boletín Informativo de la Fundación J. March*, 71, 1978, pp. 3-31.

SISTEMA DE ORGANIZACIÓN DEL PROFESORADO Y MÉTODO ACTUALIZADOR DE FUNCIONES: UN MODELO OPERATIVO

Presentamos a continuación un «sistema de organización» del profesorado y un «método de investigación operativa», que el sistema de organización presupone y complementa.

Sistema y método, aunque no están en relación biunívoca, se interrelacionan cuasi dialécticamente. El método puede hacer variar al sistema de organización, pero éste no altera al método, que permanece inalterable siempre que se aplique. Cambiarán los resultados al cambiar los contenidos que maneja, pero no los pasos a seguir.

Mediante este modelo creemos que podría lograrse una forma de organización más adhocrática que burocrática [1]. De aquí arranca el móvil promotor de nuestro artículo: luchar contra sistemas mecanicistas, burocráticos y despersonalizadores y contra viejas formas de hacer, pensar y sentir para lograr el cambio.

En cinco apartados abarcaremos la temática referente al sistema y método:

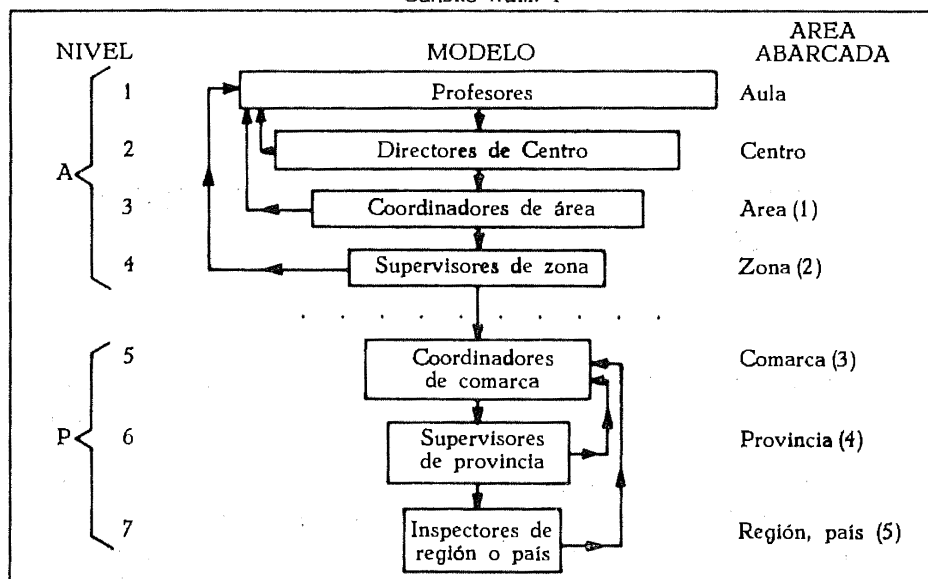
1. Pirámide de trabajadores de la educación (P.T.E.).
2. Formas de acceso de un nivel a otro.
3. Ventajas del modelo de organización.
4. Método actualizador de funciones.
5. Cualidades del método.

1. PIRÁMIDE DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN

Mostraremos esquemáticamente un «sistema de organización» del profesorado al que denominamos P.T.E.

Este modelo es aplicable únicamente por niveles del sistema educativo [2] y, geográficamente, abarcando una extensión máxima de región o país [3], pero nunca todo el Estado español [4], aunque pueden existir intercambios entre las regiones o países que lo componen.

CUADRO NÚM. 1



CUADRO NÚM. 2

Nivel	Trabajador	Macrofunciones (6)	Tiempo dedicación aproximado (7)
1	Profesor	Tareas docentes con alumnos	90 %
		Tareas directivas de su nivel	10 %
2	Director de Centro	Tareas docentes con alumnos	40 %
		Tareas directivas de su nivel	60 %
3	Coordinador de área	Tareas docentes con alumnos	25 %
		Tareas directivas de su nivel	75 %
4	Supervisor de zona	Tareas docentes con alumnos	10 %
		Tareas directivas de su nivel	90 %
5	Coordinador de comarca	Tareas docentes con trabajadores	40 %
		Tareas directivas de su nivel	60 %
6	Supervisor de provincia	Tareas docentes con trabajadores	25 %
		Tareas directivas de su nivel	75 %
7	Inspector de región o país	Tareas docentes con trabajadores	10 %
		Tareas directivas de su nivel (8)	90 %

- (1) Denominación que damos al conjunto de 5 centros o menos si éstos son muy voluminosos en aulas o muy diseminados geográficamente. Pensemos en áreas rurales y urbanas.
- (2) Denominación del conjunto de 5 áreas.
- (3) Conjunto de 5 zonas.
- (4) Conjunto de comarcas.
- (5) Conjunto de provincias.
- (6) Será el método de investigación operativa quien nos dirá cuáles son las tareas docentes y las tareas directivas de cada nivel. Si el método nos dijese que no hay tarea, ese nivel debe, por tanto, desaparecer. Eso nos lo dirá «la práctica» y no «mi» o «tu» opinión.
- (7) El método también nos dirá los tiempos más o menos ajustados. Los que ponemos son opinables.
- (8) Las tareas directivas tienen a todos los niveles dos macrodimensiones: coordinación interna y relaciones exteriores.

Esta pirámide de trabajadores presupone que todos son «enseñantes» [5], pero que por «períodos de tiempo» determinables pueden dedicar parte de su horario a dirigir, serán directivos de la educación. Pero el directivo no será una profesión, sino una de las funciones de la profesión de enseñante. O, todo lo más, consideramos que en esta pirámide hay dos profesiones: la de enseñante directo con alumnos (A) y la de enseñante de los propios enseñantes (P) o trabajadores [6].

Los enseñantes «A» pueden estar, estimamos, un máximo de 4 cursos en un nivel, al cabo de los cuales o pasan al siguiente o vuelven a la base. Es lo que indican las flechas que hemos dibujado en el cuadro núm. 1.

Ejemplificando: el director de un centro cumple tareas directivas durante cuatro cursos. Luego, una de dos, o es elegido por los compañeros de su nivel (los directores) para pasar durante 4 años al nivel 3, o no. En este segundo caso automáticamente vuelve a la base, al nivel 1.

Lo mismo les puede ocurrir a los del nivel 4: supervisores de Zona. A los 4 años de serlo, o son elegidos por los compañeros de nivel (supervisores) para pasar al nivel 5, o automáticamente pasan al nivel 1.

Los enseñantes «P», pueden regirse por la misma lógica, con la excepción que su volver al nivel 1 sería un salto demasiado brusco, podría perjudicarse la personalidad del trabajador y su rendimiento. De ahí que hayamos hecho dos grupos de enseñantes, distribuidos en 7 niveles.

Este «montaje teórico P.T.E.», hay que contrastarlo en la práctica. El método de investigación al ser actualizador-prospectivo puede aumentar o hacer desaparecer niveles o funciones.

Descrito someramente el nuevo modelo de organización, que proponemos a la crítica del profesorado, veamos cómo puede ponerse en funcionamiento su dinamización interna.

2. FORMAS DE ACCESO DE UN NIVEL A OTRO

Creemos que al hacer compatibles «autoridad» [7] con «gestión democrática» es posible la democratización real de los modelos de organización del profesorado. Nuestro modelo teórico interacciona ambos criterios. Llega a una positiva movilidad profesional, por lo que exige estos requisitos para acceder de un nivel a otro de la PTE:

2.1. *Experiencia profesional*: poseer un mínimo de dos años de experiencia en el nivel [8].

2.2. *Preparación científico-técnica*: cualificación adecuada al nivel siguiente, adquirida de forma reglada o no reglada, académica o no [9].

2.3. *Elección democrática* entre los que reúnen las condiciones 2.1 y 2.2 por todos los compañeros del nivel de partida y a cuantos se necesiten para pasar al nivel siguiente.

2.4. *Reciclaje*, del o de los trabajadores que hayan cambiado de nivel, en las nuevas funciones que van a desempeñar [10].

Quienes no sean elegidos para pasar de un nivel a otro, al cumplir los cuatro años establecidos, vuelven a la base (nivel 1 o 5 según los casos) con lo que la movilidad dentro de la PTE, renovación y adaptación al cambio social de los enseñantes es constante.

Visto el modelo teórico de organización y las formas y condiciones de movilidad interna, urge conocer sus ventajas.

3. VENTAJAS DEL SISTEMA DE ORGANIZACIÓN

Organizar según el «modelo PTE» al profesorado de cada nivel del sistema educativo dentro de una región o país presupone, en alguna manera, las siguientes ventajas:

3.1. *Adaptable al cambio*: evita jerarquías permanentes dentro del profesorado, ya que las que existan serán democráticamente elegidas por un período de cuatro cursos renovables de forma alternativa. Las jerarquías permanentes se adaptan mal al cambio. En la sociedad científico-técnica [11] en que nos movemos, los cambios en educación son vertiginosos.

3.2. *Exige «equipos directivos»*: posibilita la formación de «equipos directivos» que superan ampliamente al «Director único». En el equipo directivo hay posibilidad de abarcarlo «todo» permitiendo tener especialistas en el equipo tales como: profesores de Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales o Pretecnología. Campos todos imposibles de dominar científicamente por los actuales inspectores, supervisores o directores, por ejemplo.

3.3. *Enraíza en la realidad educativa*: como cada 4 años, o se pasa al nivel siguiente, o se vuelve a la base, ello hace que todos los enseñantes conozcan los problemas reales de la base a la hora de asumir alguna función directiva, con lo que dichas tareas podrán ser más congruentes con la problemática real de los centros de enseñanza, enraizando a la escuela con sus hombres, sus barrios, su hábitat...

3.4. *Aplicable a una sociedad en transición:* nuestro modelo de organización es más propio de una sociedad que se halle en el tránsito del capitalismo al socialismo. No de una sociedad capitalista o socialista, porque exige de los trabajadores de la educación, a partir del nivel 2, dedicación exclusiva, suponiendo, por otra parte, diferencias económicas entre cada nivel no superiores a cuatro mil pesetas de 1980 [12].

3.5. *Seguridad en la provisionalidad:* la PTE reúne en sí las ventajas y evita los inconvenientes de lo que ahora llamamos «provisionalidad» en un puesto de trabajo y «seguridad» en el mismo. Los cuatro cursos de permanencia máxima en cada nivel serán para unos tiempo suficiente para dar de sí lo que saben y pueden, seguir más tiempo puede degenerar en «rutina». Y para otros, con aspiraciones nuevas y mayores, trabajarán para seguir al nivel siguiente: A unos y a otros la «provisionalidad» les habrá movido.

Por otra parte, este sistema da una nueva forma de entender la «seguridad» al menos económica y socialmente hablando; la seguridad que rompen los traslados queda minimizada al favorecer el trabajo en la misma localidad a todos los trabajadores hasta el nivel 4. A partir de este nivel cabe como máximo un traslado dentro de la región. Socialmente el cambio de nivel, ascendente o descendente, será fácilmente aceptado dado que es una ley de la movilidad dentro de la pirámide. Económicamente el perder un nivel más remunerado no presupone inseguridad dado que las diferencias económicas son mínimas.

3.6. *Evita intrusismos y clasismos:* al posibilitar la promoción profesional dentro de su propio trabajo, no hay callejones sin salida, no hay niveles cerrados, ni entradas falsas a los niveles, no caben, pues, ni el intrusismo ni el clasismo [13]. Todos han de pasar por el nivel 1 para poder llegar al 7. Para llegar al nivel 7 se necesitarán al menos 12 años si contamos 2 años de experiencia mínima por nivel para poderse presentar a candidato del siguiente.

3.7. *Aumenta la calidad del profesorado* al evitar la fuga o desertión de profesores talentados que en el modelo actual no tienen posibilidades de promoción, y lo que es más grave, no tienen igualdad de oportunidades. Esta ventaja y la anterior son complementarias; evitan posibles frustraciones en los enseñantes.

3.8. *Favorece la autonomía:* la «autonomía» propia de toda persona [14] está posibilitada también colectivamente. Autonomía de un nivel educativo dentro de cada región y dentro de la propia pirámide.

La educación personalizada adquiere así una dimensión más en su realización.

3.9. *Favorece equipos interdisciplinares*: la especialización de cada profesor es aprovechada dentro del equipo directivo de cada nivel, que será interdisciplinar, al promocionarse todo tipo de profesores y no sólo los que tienen «una» formación determinada.

3.10. *Descentraliza*, facilita la descentralización burocrática. Cada nivel de la pirámide se encarga de la burocracia del nivel anterior.

3.11. *Potencia la comunicación*, al agilizar la «comunicación» [15] ascendente y descendente entre todo el profesorado de cada nivel del sistema educativo.

3.12. *Simbiotiza docentes-directivos*: todo trabajador simultanea tareas docentes con tareas directivas, lo que obliga al realismo en las formas docente-directivas, a la vez que habría una cierta forma de educación recurrente dentro de la profesión docente.

3.13. *Democratiza*: esta forma de organización, para terminar, es de democracia real y no sólo formal, ya que dinamiza la estructura participativa y «creativa» [16] en todos los niveles de la pirámide.

Consideramos que, entre otras, éstas podrían ser las ventajas más patentes, obviando voluntariamente los inconvenientes, así como otras ventajas que mediante «procesos de socialización» [17] obtendrían niños, padre y sociedad entera. Veamos ahora el...

4. MÉTODO ACTUALIZADOR DE FUNCIONES

Entendemos las «tareas directivas» como uno de los dos grandes grupos de funciones del profesorado. No se trata de algo estereotipado, en el aire, sino de algo enraizado en la cambiante realidad. Por tanto, las tareas directivas son tan cambiantes como la realidad misma de donde surgen y a la que sirven [18]. El otro gran grupo son las «tareas docentes».

Este método actualizador de funciones, directivas y docentes, permite detectar periódicamente [19] las funciones reales y concretas de cada nivel en cada región o país pudiéndose añadir las previsibles dentro de unos años [20].

Son todos los trabajadores de la educación quienes las concretizan y las hacen reales.

La pirámide, es decir, el sistema de organización es inseparable, no puede entenderse sin el método. Ambos se presuponen y complementan.

La PTE es la estructura flexible, y el método da los contenidos de esa estructura a la que puede flexibilizar.

Aclarado esto, veamos cuales son los pasos concretos a seguir para llenar de contenido, o quitar sentido, a los, o a algunos de los niveles de la pirámide.

1.^{er} paso: *aplicación de un cuestionario abierto* a cada nivel de la PTE preguntando a cada trabajador «cuáles son y cuáles deberían ser las tareas directivas de su nivel, del anterior y del siguiente». O las «tareas docentes». O ambas, debidamente desglosadas.

Este cuestionario abierto, escrito, puede aplicarse a toda la población del nivel o a una muestra representativa del mismo [21]. A cada una de las contestaciones textuales que contenga cada protocolo [22] las llamaremos prevariables.

2.^o paso: *síntesis de las prevariables*: un equipo de jueces que puede estar formado por un grupo «ad hoc» del mismo nivel, clasifica las contestaciones y unifica las semejantes. Al resultado de esta síntesis llamaremos variables, que pueden muy bien ser cientos de ellas puesto que es casi una recopilación textual de contestaciones.

3.^{er} paso: *análisis dimensional* de las variables previa calificación en índices de afinidad efectuada por el equipo de jueces [23].

4.^o paso: *aplicación de un cuestionario cerrado* y escrito con las funciones de más peso obtenidas tras el análisis dimensional, a la muestra o a todo el nivel, para que sea calificado numéricamente según la importancia dada a cada función.

5.^o paso: *análisis factorial* [24] de los resultados de la anterior calificación de donde saldrán las tareas directivas, las tareas docentes o ambas del nivel, o de todos los niveles, según a cuantos de ellos se haya aplicado ese mismo proceso metodológico [25].

6.^o paso: *comunicación-aplicación de los resultados* a los interesados en llevarlos a la práctica tanto a niveles superiores como a inferiores.

Visto el proceso metodológico, conozcamos algunas de sus cualidades positivas, callando intencionalmente las negativas.

4. CUALIDADES DEL MÉTODO

Es difícil de manera apriorística detectar todas las ventajas, pero a modo de motivación veamos algunas de ellas.

4.1. *Actualizador y psospectivo*: al ser la realidad quien dicta las necesidades funcionales en cada nivel y en cada región, aplicando

el método cada dos años por ejemplo, nos permitiría una adaptación constante a la realidad («cuáles son») y a la vez favorecería futuras reestructuraciones («cuáles deberían ser»).

4.2. *Organiza con criterios científicos*: permitirá el aumento o disminución de niveles de la pirámide fundándose en datos científicos y no de mera opinión personal.

4.3. *Hace aceptables los resultados*. No olvidando los intereses democratizadores de la sociedad, ni la participación del profesorado, puede ser un colaborador eficaz en la aceptación de los cambios, dado que todas las personas vinculadas han de dar sus opiniones y experiencias.

4.4. *Congruencia*: es la propia base y en cada uno de los niveles la que marca las pautas de acción. Ello no es privativo de que se pueda llegar a una normativa general dentro de cada región o país, a la vez que no pierde sentido la normativa funcional hallada en la base o nivel. La generalización que proviene de las distintas plataformas o niveles vuelve a ellos. Teóricamente no existe oposición entre lo que se exige por los de arriba con lo que piensan y hacen los de abajo.

4.5. *Coordinables sus resultados*: recogidas las investigaciones de una región o país, tras aplicar el método a cada nivel, tendremos directrices estimuladoras para el cambio. Directrices que a su vez provienen de criterios científicamente estudiados, pudiendo existir una planificación más general y coordinada que pueda servir de mutuo enriquecimiento entre países o regiones.

4.6. *Forma y recicla profesorado*: la formación continua, el reciclaje en las funciones directivas y docentes, se detecta como algo absolutamente necesario tras la rotura de dogmatismos. Ello conlleva una adecuación de los programas de formación de profesorado a las necesidades determinadas por las conclusiones del método. Y entre los profesionales se dará un «autorreciclaje» en los que dirigiesen la investigación operativa y un reciclaje en los que recibiesen los resultados de la investigación para ponerlos en práctica.

En definitiva, método y modelo, posibilitan el desarrollo de un hombre nuevo, abierto, entroncado en el cambio, asentado en el presente pero con la mirada fija en el futuro cercano. Es el hombre que se hace a sí mismo. No dudabos que exige una auténtica ruptura [26] educativa en pro de una «educación liberadora» [27], personalizadora en su más amplio sentido.

José M.^a ROMÁN
Estanislao PASTOR

REFERENCIAS

- [1] A. TOFFLER, *El «shock» del futuro*, Plaza y Janés, Barcelona, 1970.
- [2] Aplicable a: Preeescolar; E.G.B.; B.U.P.; F.P.; Educación Especial. Dudamos de su aplicabilidad a la Universidad.
- [3] Cataluña, Vascongadas, Galicia, Asturias, Castilla, Andalucía, etc.
- [4] Cuanto más pequeña sea el área geográfica que abarca, más flexibilidad, operatividad y autonomía permite la pirámide.
- [5] Ver cuadro núm. 1. Los dos grupos de profesiones: enseñantes de alumnos «A»; enseñantes de profesores «P».
- [6] El término «enseñantes» aunque puede tener matices peyorativos, lo utilizamos como sinónimo de trabajadores de la educación, profesores, educadores, etc.
- [7] Entendida en el sentido científico de saber, de prestigio basado en un saber y saber hacer.
- [8] Más años pueden hacer en la «rutina» y menos pueden pecar de inexperiencia.
- [9] Fundamentalmente en Ciencias de la Educación.
- [10] Este reciclaje pueden realizarlo los propios compañeros que estén en el nivel de llegada.
- [11] R. RICHTA, *La civilización en la encrucijada*, Ayuso, Madrid, 1974, pág. 249 y ss.
- [12] D. IRALA, *Las relaciones de producción socialista: criterios de la transición*, Torres editor, Valencia, 1975, págs. 19-34.
- [13] Esto mismo es lo que reclamaba el G.I.E.P. (Grupo de Inspectores de Enseñanza Primaria) en el documento «Sentido y funciones de la inspección de E.G.B. en el contexto de una sociedad democrática» *Escuela Española*, número 2364, Madrid, 22-XII-76, págs. 964-965.
- [14] V. GARCÍA HOZ, *Educación personalizada*, C.S.I.C., Madrid, 1970, págs. 26-28.
- [15] *Ibidem*, págs. 28-30.
- [16] *Ibidem*, págs. 23-26.
- [17] Proceso de educación = procesos de enseñanza + procesos de socialización. Ver J. C. AGULLA, *Sociología de la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1976.
- [18] M. HARNECKER, *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, Siglo XXI, Madrid, 1971. Consultar este método de análisis sociológico.
- [19] ¿Podría ser cada dos años?
- [20] Por lo que también es un «método de investigación prospectiva».
- [21] Pueden incluirse alumnos, padres, administrativos..., si procede.
- [22] Protocolo: cuestionario contestado.
- [23] F. SECADAS, «Análisis dimensional: método de investigación en Pedagogía y Psicología», *Escuela Universitaria Profesorado E.G.B.*, mineografiado, Tarragona, 1976.
- [24] M. YELA, *La técnica del análisis factorial*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1957.
- [25] F. N. KERLINGER, *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*, Interamericana, México, 1975. Ver el capítulo destinado a cómo proceder con ordenador.
- [26] En el sentido figurado de romper funciones enquistadas.
- [27] E. PASTOR y J. M. ROMÁN, «El movimiento de la educación liberadora», *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 5, 1975, 32-34.

PROCESOS AFECTIVOS QUE INTERFIEREN AL PENSAMIENTO FORMAL DE LOS ADOLESCENTES, DETECTADOS CON ANÁLISIS DIMENSIONAL DE CONDUCTAS VERBALES

Aplicados numerosos test PMA de L. Thurstone (YELA, 1968), en nuestro Laboratorio de Psicología Aplicada de Tarragona, veíamos una vez tras otra que incomprensiblemente se producían respuestas erróneas al resolver reactivos del Factor V. Las respuestas dadas, es decir, las palabras elegidas que producían una solución errónea, eran sin embargo, dentro de un determinado contexto, correctamente usadas y entendidas. Afloró de este modo una cierta contradicción, un *problema*. ¿Qué podría causarlo? ¿Cuáles podrían ser las causas? ¿A qué pueden atribuirse los errores cometidos?

Prentendemos en este trabajo detectar hasta qué punto el adolescente mantiene estructuras afectivo-intuitivas, propias de edades anteriores, cuando emite respuestas a los mencionados reactivos del test PMA en el Factor V, lo que significativamente pueden ser causas, muchas veces, de su error.

Buscamos a través de un análisis las causas o elementos del manejo erróneo de vocablos de los que conocen su significado, no nos interesa el acierto o error en sí mismo de las respuestas emitidas, sino del cómo son obtenidas; si se deben predominantemente al uso de un tipo de razonamiento hipotético-deductivo o bien a un tipo de razonamiento intuitivo apoyado en una lógica subjetivo-afectiva, que viene a ser rémora de edades anteriores.

Esperamos ver el nivel de incidencia que tienen sus experiencias personales por medio de una entrevista breve; ver cómo proyectan diversos aspectos de su personalidad y, según el número de respuestas emitidas, percatarnos de la incidencia o no de esta inteligencia menos evolucionada dentro de la edad adolescencial.

Confiamos que la selección del material que vamos a usar nos permitirá captar el ámbito sociopersonal afectivo en su contexto cognoscitivo.

Estimamos que existen en los adolescentes determinados procesos afectivos que se traslapan o interfieren al razonamiento lógico abstracto a la hora de dar respuestas a reactivos experimentales; al mismo tiempo nuestros adolescentes manifiestan un tipo de pensamiento fabulado al desconocer de inmediato las respuestas, dejándose llevar por intuiciones como si de actividad lúdica o espontánea se tratase.

Método

Sujetos:

Para ello nos basamos en una muestra de 125 adolescentes de 14 años varones de la provincia de Tarragona, estudiantes de 1.º de Bachillerato (B.U.P.).

Describimos como procesos afectivos a aquellas situaciones del adolescente que le llevan a dar respuestas al medio de una manera intuitiva y conectada con lo subjetivo-personal-concreto, en contrapartida de lo objetivo abstracto.

Instrumental:

Los reactivos experimentales utilizados son ítems del test PMA de L. Thurstone en su factor V. Este pretende medir comprensión y expresión verbal.

La comprensión verbal manifestada por el adolescente no siempre es de tipo lógico-matemático, sino lógico abstracto, que muchas veces se encuentra obstaculizada por determinados influjos afectivo-sociales que distorsionan el contenido y hace que emita respuestas basadas en lo afectivo más que en lo propiamente lógico.

Para demostrar o refutar nuestra hipótesis analizaremos las respuestas afectivo-intuitivas dadas por los adolescentes en dicho Factor V, si las hay, para ver su traslapamiento y/o interferencia con el razonamiento lógico-abstracto.

Procedimiento:

En nuestros trabajos hemos seguido los siguientes pasos:

1.º Recopilación de material del Laboratorio de Psicología aplicada. En los cursos 1970-71, 71-72 y 72-73 se recogieron 200 test PMA contestados por estudiantes de 14 años varones de 4.º de Bachillerato

de la sección filial núm. 1 del Instituto Martí Franquès de Tarragona. Con estos 200 protocolos, un equipo de estudiantes de 4.º de psicología del curso 1976-77 realizó un análisis de ítems para, de esta forma, eliminar los que de manera habitual eran contestados sin error por los adolescentes o bien aquellos que eran omitidos por falta de tiempo u otras razones (recordemos que en el test PMA factor V, se pueden dedicar 4' como máximo a 50 ítems). Los resultados pueden verse en el cuadro núm. 1.

CUADRO N.º 1

N.º ítem Test PMA Factor «V»	Aciertos ε	Errores ε	Errores + Omisiones	N.º ítem Test PMA Factor «V»	Aciertos ε	Errores ε	Errores + Omisiones
1	194	2	6	26	126	4	74
2	179	13	21	27	85	35	115
3	173	17	27	28	44	52	156
4	185	15	15	29	92	15	108
5	175	15	25	30	78	14	122
6	187	12	11	31	52	17	148
7	193	4	7	32	65	8	135
8	192	3	8	33	62	3	138
9	90	98	110	34	34	23	166
10	194	6	6	35	55	4	155
11	191	5	9	36	29	15	171
12	184	11	16	37	27	6	173
13	127	38	73	38	9	14	191
14	148	31	52	39	23	4	177
15	111	45	89	40	6	10	194
16	53	107	147	41	13	4	187
17	162	31	38	42	1	11	199
18	159	18	41	43	11	4	189
19	106	51	94	44	7	2	193
20	176	11	24	45	7	2	193
21	69	90	131	46	3	0	197
22	116	43	84	47	2	2	198
23	158	4	42	48	0	1	200
24	110	25	90	49	1	0	199
25	151	6	49	50	2	1	198

Nuestra pretensión fue la de hallar significación y fiabilidad de los distintos ítems del factor V aplicados a adolescentes al nivel de significación del 5 %. Para ello utilizamos la fórmula estadística de la razón crítica:

$$R_c = \frac{P}{\sigma_p} > 1,96$$

$$\sigma_p = \sqrt{\frac{P(1-P)}{N-1}}$$

Siguiendo este proceso estadístico fueron eliminados por su simplicidad los ítems 1, 7, 8 y 23; y por complejidad o escasez de tiempo del 26 al 50. Sobrevivieron 21 ítems con los cuales se construyó un test mutilado base de nuestro trabajo.

2.º Aplicación del test PMA mutilado a una muestra de 125 adolescentes varones de 14 años cursando 1.º de Bachillerato en Instituciones Nacionales de Bachillerato de Tarragona, Reus, Valls y El Vendrell.

El test mutilado (anexo I) se construyó con el objeto de no favorecer respuestas al azar o respuestas «cualquier cosa» que coadyuvaran a la fabulación, a respuestas de tipo afectivo. Su aplicación se realizó individualmente y sin contabilizar tiempo y, posteriormente, se efectuó una entrevista también individual con el muchacho.

Prescindiendo de si la respuesta emitida fuese correcta o errónea, y dado que las respuestas del factor V pueden deberse a semejanza gráfica, fonética, a eliminación de otras asociaciones, a razonamiento lógico-abstracto, etc., creímos que el modo de entrevistar debía controlarse formulando una pregunta abierta del tipo: ¿Cómo has logrado dar esta respuesta? ¿Por qué crees tú que esta palabras es la respuesta correcta? Para no condicionar la respuesta el entrevistador debía anotar textualmente las contestaciones del muchacho o bien registrarlas en un magnetófono. Seguidamente estas respuestas textuales eran pasadas a fichas estandarizadas según modelo que puede verse en el cuadro núm. 2.

CUADRO N.º 2

Edad en años y meses	Sexo		
14; 5	V.	Funcionario S.L.	← Profesión del padre » de la madre
		PMA 23 «V»	← N.º protocolo
		3	← N.º ítem
		«Porque las 2 son una cosa maravillosa».	← Respuesta textual del muchacho

En todo este proceso participaron 35 colaboradores que aplicaron y entrevistaron a tres muchachos cada uno por término medio.

3.º Clasificación de las respuestas obtenidas, según criterio de jueces en dos tipos:

a) De razonamiento lógico-abstracto, respuestas que intentaban una definición conceptual.

b) Basadas en procesos no lógico-abstractos.

El equipo de jueces estaba compuesto por el profesor y seis estudiantes de 4.º de psicología que cursaban la asignatura de «Psicología de la inteligencia». Para nuestro trabajo sólo utilizamos respuestas del tipo B, que una vez pasadas a fichas se procedió a clasificar.

En la primera clasificación efectuada el 70 % de las fichas fueron eliminadas por corresponder al tipo de respuestas a), siendo por tanto el 30 % restante el utilizado por el equipo de investigación, agrupando las respuestas prevariables, primero por ítems y luego dentro de cada ítem se procedió al solapamiento de aquellas fichas que tenían idéntico contenido.

Esta segunda clasificación tenía por objeto encontrar afinidades entre las respuestas emitidas para, en un paso posterior, dar un nombre a cada grupo de respuestas afines (variables).

En resumen, una vez solapadas las prevariables que poseían idéntico contenido, fue cuando se fusionaron dándoles un nombre que lo subsumiera. A este nombre o frase subsumidora la denominamos «variable», de las que se obtuvieron un total de 61 que pueden verse en el anexo II.

Con las variables (grupos de prevariables ya definidas) se pasó a efectuar un Análisis Dimensional (F. SECADAS, 1968 y 1972; F. ALCANTUD, 1978) de 1.º y 2.º grados. Las dimensiones resultantes del Análisis Dimensional de 1.º y 2.º grado pueden verse en el anexo III.

Resultados

La primera dimensión de 2.º grado que hemos encontrado la denominamos «*Anhelos y experiencias personales vividas*» (cuadro número 3).

El adolescente asocia significados a través de las experiencias que a nivel personal ha tenido o bien ha deseado tener y que a la vez suelen darse en su marco ambiental.

Así por ejemplo asocia las palabras «festivo» y «divertido» (ítem núm. 14), porqué para él lo festivo es siempre divertido. Es la vivencia de lo divertido o la fabulación espectante de una determinada diversión lo que le lanza a asociar ambos contenidos.

Para responder, en ocasiones, aplica algunos de los adjetivos, que

le ofrece el test mutilado, a personas que él se imagina describiéndolas como si fuesen reales y de ahí deduce las analogías pertinentes.

Así por ejemplo la persona «augusta» es la que se encuentra majestuosa con los demás o bien cuando afirma que: «alguien con personalidad es majestuoso, muy augusto». De ahí se entrevé la importancia que tiene para él el tener una personalidad, el forjarse una manera propia de ser, llegando incluso a tildar de «majestuosa» a la persona que lo consiga.

A todo ello puede añadirse el contenido que nos comunican las otras variables (anexo II):

Variable 14: «Relación de significados con base a una normativa social».

Variable 11: «Identifica el significado proyectándolo socialmente».

Variable 52: «Vínculos de un significado por presión social».

De este modo se refleja dentro de este contexto el uso de una normativa social que ha penetrado en el adolescente. La presión social tiene un peso específico a la hora de emitir respuestas y de justificar los distintos porqués.

CUADRO N.º 3. 1.ª Dimensión de 2.º grado.

LAS RESPUESTAS A LOS ESTÍMULOS SOCIALES ESTÁN CONTROLADAS POR ANHELOS Y/O EXPERIENCIAS PERSONALES VIVIDAS EN SU MEDIO SOCIAL.				
N.º	Dimensión	Función	Saturación	Frecuencia
I	Da respuestas asociando los estímulos verbales con las experiencias y normas sacadas de su ambiente social.	Aglutinante. Discriminante.	7/20	26
X	Da respuestas asociando los estímulos verbales a comportamientos pasados.	Discriminante.	6/20	39
XIII	Da respuestas asociando los estímulos verbales con comportamientos de grupo vistos como espectador.	Discriminante.	6/20	25
IV	Da respuestas asociando los estímulos verbales con las normas que rigen al grupo (moral).	Discriminante.	1/20	20

El significado de una palabra depende del uso que de ella hace la sociedad o grupo; así lo vemos en las palabras «educado» y «cortés» (ver anexo I, ítem 17). El adolescente se coloca como espectador: «Educado y cortés no es exactamente lo mismo, pero a una persona educada le dicen que es cortés».

En otras ocasiones puede observarse la realidad sin que el lenguaje le descubra determinados vínculos personales: «Una persona tosca es una persona encerrada en sí misma, sin modales y sin ganas de hablar» (ítem 11). «Cuando se está en fiestas, la gente se divierte. Cantan, bailan y, por tanto, todos se divierten» (ítem 14).

La valoración moral de sus actos, su capacidad de introspección queda reflejada al comparar «contento» con «satisfecho» (ítem 17). «Si estás satisfecho de haber hecho algo bien, también estás contento de haberlo hecho». En la mayoría de las respuestas el bien se asocia con la satisfacción, con el estar contento. La presión moral que proyecta el adolescente a través de la expresión «hacerlo bien» es clara.

La segunda dimensión de 2.º que hemos encontrado la denominamos: «*Personas y situaciones utilitarias*» (cuadro núm. 4).

En lugar de usar argumentos lógico abstractos, apoya sus respuestas en una personificación; así «tosca es una persona áspera con los demás» (ítem 11). O bien cuando afirma: «Si algo tiene vigor que equivale a fuerza, entendido en cuanto a fuerza de voluntad» (ítem 1).

Lo contrario de ello equivaldría a aplicar un valor o cualidad a objetos en lugar de personas: «Espléndido y magnífico son palabras parecidas para indicar algo bueno». «Si un regalo es espléndido es porqué es bueno, una cosa magnífica es porqués es grande» (ítem 3).

En otros casos el adolescente aplica a su yo un problema o situación: «Cuando uno se enfada se enoja consigo mismo» (ítem 8). En otros casos nos encontramos con que lo interesante es exteriorizar los sentimientos en lugar de guardarlos como propios: «Cuando ocurre una cosa espléndida nos sentimos bien y tenemos ganas de decirlo a los demás» (ítem 3).

La búsqueda de un contexto que le dé apoyo, ropaje, seguridad, le distorsiona la respuesta al reactivo: «Beneficioso equivale a domesticable, porque los animales domésticos son beneficiosos»; en otras ocasiones le auxiliar en dar una respuesta correcta: «A primera vista, el beneficio de una venta para una persona apurada económicamente le es muy útil»; «Beneficioso, si compra algo una persona este algo tiene que ser beneficioso para comer o para hacer algo»; «Beneficioso es que lo necesita para algo, por eso le es útil» (ítem 9).

Detectamos pues la inferencia de conclusiones afectivo subjetivas de tipo hipotético nacidas a través de su historia personal.

CUADRO N.º 4. 2.ª Dimensión de 2.º grado.

LAS RESPUESTAS A LOS ESTÍMULOS VERBALES ESTÁN CONDICIONADAS POR LAS CARACTERÍSTICAS DE PERSONAS O SITUACIONES UTILITARIAS CONOCIDAS.				
N.º	Dimensión	Función	Saturación	Frecuencia
VI	Da respuestas a los estímulos verbales personificándolos previamente.	Aglutinante. Discriminante.	5/10	5
III	Da respuestas a los estímulos verbales asociando su significado a situaciones utilitarias.	Aglutinante. Discriminante.	5/10	8

La tercera dimensión de 2.º grado que hemos encontrado, la denominamos: «*Experiencias ajenas y estados emocionales agradables*» (cuadro núm. 5).

La importancia de la experiencia adquirida en la observación de las demás personas hace que se use a la hora de interpretar significados.

Puede encontrarse aquí todavía un cierto eidetismo, estado intermedio entre «noesis» y «timosis», un cierto revivir determinadas imágenes: «cuando una camina mucho se fatiga, lo que significa que se cansa y no puede andar más». «Una persona cansada está sudada, fatigada, que equivale a agotamiento, a fatiga».

En otras ocasiones aplica experiencias ajenas interiorizadas: «Una persona fatigada es una persona cansada por las angustias económicas o sociales que padece». O bien cuando afirma: «Un señor cuando hace una carrera está cansado y fatigado» (ítem 21). «Un hombre espléndido es alegre, no tiene motivo para estar enfadado, se da a los demás; ello le conduce en este caso a una respuesta errónea, ya que espléndido equivale a magnifico y no a alegre (ítem 3).

CUADRO N.º 5. 3.ª Dimensión de 2.º grado.

LAS RESPUESTAS A LOS ESTÍMULOS VERBALES ESTÁN CONDICIONADAS POR EXPERIENCIAS AJENAS OBSERVADAS Y POR ESTADOS EMOCIONALES, PREFERENTEMENTE AGRADABLES.				
N.º	Dimensión	Función	Saturación	Frecuencia
II	Da respuestas a los estímulos verbales asociando el significado con experiencias ajenas observadas.	Aglutinante. Discriminante.	5/15	44
V	Da respuestas a los estímulos verbales relacionando el significado con estados emocionales vividos.	Discriminante.	5/15	47
VIII	Da respuestas a los estímulos verbales asociando el significado con experiencias agradables de su vida.	Discriminante.	5/15	18

Los estados emocionales vividos se reflejan al conectar un significado con un estado emocional pasado; así por ejemplo cuando dicen: «Cuando te satisface algo te pones contento, ¿no?», o bien cuando otro adolescente afirma: «En el momento que estás contento es que has hecho algo que te gusta». «Cuando estás contento es que te gusta y que te encuentras a gusto» (ítem 7). Un adolescente nos decía: «Al ir rápido se siente ligereza; se siente flotando en el aire» (ítem 16).

«Festivo es en plan alegre y divertido, para pasarlo bien, olvidándose de lo que le ha ocurrido a uno» (ítem 14). Otro dice: «Fatigado es tener pesadez» (ítem 20).

En otro caso se afirma: «Lo espléndido es algo que brilla, que produce alegría»; aquí nuevamente un proceso afectivo le empuja a dar una contestación errónea (ítem 3).

Experiencias agradables que condicionan sus respuestas pueden verse en las siguientes explicaciones: «Festivo y divertido quiere decir algo alegre, que casi siempre son las fiestas y vacaciones». Divertido un domingo, día de fiesta». «Lo festivo siempre o casi siempre es divertido como los domingos» (ítem 14). Sus experiencias sensoriales táctiles y manipulativas le siguen sirviendo a la hora de emitir respuesta. Así uno decía: «Fluido es algo líquido, que se cae de las manos y no lo puedes coger». U otro era: «Un fluido es una cosa que al tocarla no siente nada sólido» (ítem 16). Otro: «Una cosa tosca es una cosa que raspa y áspero también raspa» (ítem 11).

La cuarta dimensión de 2.º grado que hemos encontrado la denominamos: «*Normas sociales y semejanzas fonéticas*» (cuadro núm. 6).

El adolescente tiene necesidad de encontrar un plan de vida, un enfoque o proyecto vital para que sus actos no estén deslabazados, sueltos, deshilachados; por ello asocia a la palabra «sistemático» tales anhelos.

Así uno dice: «Un sistema está siempre ordenado, porque si no el sistema falla, y falla todo y todo se alborota; por eso un sistema tiene que estar ordenado». Y otro de manera más clara dice: «Sistemático es aquel que sigue un mismo plan de vida y tiene trazadas una meta y afanes. Tiene que ser ordenado para ser sistemático...». En este caso se traslapan procesos lógico-abstractos con afectivos.

CUADRO N.º 6. 4.ª Dimensión de 2.º grado.

LAS RESPUESTAS A LOS ESTÍMULOS VERBALES ESTAN CONDICIONADAS POR LAS NORMAS SOCIALES DE COMPORTAMIENTO Y POR LA SEMEJANZA FONÉTICA.				
N.º	Dimensión	Función	Saturación	Frecuencia
VII	Da respuestas a los estímulos verbales relacionando el significado con normas sociales comp.	Aglutinante. Discriminante.	4/8	19
XVI	Da respuestas a los estímulos verbales relacionando la semejanza fonética.	Discriminante.	4/8	8

Otro indicio: «Una persona ordenada sigue un sistema en el actuar» (ítem 20).

Puede entrecerse la valoración moral que proyecta al buscar significados: «La persona que difama es mala, deshonrosa», o bien cuando otro dice: «Difamante es uno que dice blasfemias, por lo tanto es deshonesto decir blasfemias». En otro caso un adolescente, aunque aplica razonamiento lógico a la respuesta, añade unas valoraciones de tipo moral altamente significativas diciendo: «Difamante es aquel que rebaja la categoría de una persona dando falsos testimonios y no tiene honra ni escrúpulos al hacer esto» (ítem 16).

Otro adolescente, después de preguntado por qué había elegido una respuesta para aquel estímulo verbal, nos dijo: «Una persona que no es egoísta y es espléndida es magnífica» (ítem 3). En este caso usa

de una expresión no incluida en el reactivo pero que asocia por su contenido social y le sirve para poner en relación los dos significados.

La semejanza fonética que se establece entre las palabras puede ser en muchos casos suficiente para apoyar una respuesta, lo que le puede conducir a que ésta sea errónea.

Así, por ejemplo, veamos lo que nos decía un adolescente: «Una persona sobria es normal, sin nada especial, lo que quiere decir una persona sombría». Este mimetismo fonético también se detecta por partida doble en la siguiente respuesta de otro muchacho sometido al experimento: «Sobrio es algo serio, que tiene un aire apagado, sombrío, que no es alegre». Y siguiendo la entrevista, tras meditar, sigue: «¿Y parco podría ser? No. Porque parco significa pobre y hay pobres muy alegres» (ítem 13).

Discusión

El adolescente recurre a determinados apoyos subjetivo-afectivos o intuitivos a la hora de resolver ítems del PMA factor V.

La proporción de las respuestas objetivas basadas en razonamientos de tipo deductivo ocupan una gran mayoría dentro del estudio efectuado: 70 %.

Otro tipo de razonamiento basado en impresiones o intuiciones personales propio de edades anterior ocupa el 30 % de sus respuestas. Por ello este estudio demuestra la persistencia de estructuras afectivas, aunque el adolescente se pueda ya mover en un plano superior de razonamiento.

La persistencia de tales estructuras tomada en su conjunto se centran en su yo personal, en el uso de los objetos y su utilidad o en la aplicación de distintos adjetivos y sus comparados a una realidad concreta, ayudándole todo ello a emitir respuestas tanto correctas como incorrectas.

Los adolescentes de nuestro estudio presentan al menos estos cuatro procesos afectivos que se traslapan unas veces o interfieren otras con su pensamiento formal.

1. Las respuestas a los estímulos verbales están controladas por anelos y/o experiencia personales vividas en su medio social.
2. Las respuestas a los estímulos verbales están condicionadas por las características de personas y situaciones utilitarias conocidas.

3. Las respuestas a los estímulos verbales están condicionadas por experiencias ajenas observables y por estados emocionales, preferentemente agradables, que hayan sido vividos o deseados.
4. Las respuestas a los estímulos verbales están condicionadas por las normas sociales de comportamiento y por la semejanza fonética.

Entendemos que, entre otras, estos procesos de tipo afectivo, son una de las causas predominantes que empujan a los adolescentes a dar respuestas erróneas a estímulos verbales cuando precisamente conocen su significado en otros contextos distintos.

De todo ello se infiere el papel que juega el uso de la intuición-afectividad en la resolución de test verbales, así como el bloqueo que produce este tipo de lógica afectiva al crear determinadas interferencias a la lógica objetiva abstracta en determinadas ocasiones.

Podemos también afirmar que el factor V del test PMA no solamente detecta RV sino también RA (Razonamiento afectivo).

A veces la lógica del sentimiento, esta lógica subjetivo-afectiva, recurre a formas de verdadera lógica, pareciendo entonces todavía más absurda; es posible que el adolescente admita conclusiones basadas precisamente en la fuerza de sus sentimientos.

Se mantiene la tendencia de buscar una concordancia entre las conclusiones y la experiencia, advirtiéndose todavía una falta de confianza en la necesidad misma del razonamiento.

La intuición, entendida como percepción inmediata de lo esencial, como un tipo de conocimiento adquirido por revelación, es experimentada por el adolescente como un sentimiento de la verdad de tipo axiomático. Todo ello encuentra su base de apoyo en una pervivencia de sentimientos y emociones.

Podemos apoyar nuevamente cómo la conducta del sujeto ante los reactivos del factor «V» del PMA suponen un campo total, las vidas cognoscitiva y afectiva se unen y se implican mutuamente.

Aunque el adolescente se enfrenta ante el mundo de la posibilidad pura, de los enunciados abstractos y proporcionales, nos queda la duda de si en el momento de emitir un tipo de respuestas predominantemente subjetivo-afectivas diferencia claramente entre el mundo de la realidad y el de la posibilidad, si vive tan intensamente sus impactos, sus intuiciones, que queda privado en determinados momentos de todo análisis objetivo.

REFERENCIAS

- ALCANTUD, F.: *Análisis dimensional: un estudio crítico*. Universidad de Valencia. Tesis de licenciatura, 1978.
- SECADAS, F.: *Análisis dimensional: práctica del método*. Madrid, C.S.I.C., 1968.
- SECADAS, F.: *Análisis dimensional de primero y segundo grados: realización práctica*. Mineografiado. Universidad de Valencia, 1972.
- YELA, M.: *Manual test P.M.A.* Madrid, TEA, S.A., 1968.

ESTANISLAO PASTOR¹; J. M. ROMÁN; M. ARGEMÍ;
M. GIRÓ; J. LÓPEZ; M. C. MATA; I. M. ORTEGA
y M. SALGADO.

1. Coordinador del equipo de investigación y profesor de la asignatura «Psicología de la Inteligencia», dentro de la cual se desarrolló en trabajos de Seminario la presente investigación.

ANEXO I

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
— Delegación de Tarragona —
Sección de Psicología

DATOS PERSONALES

Nombre Apellidos
Curso Grupo Centro Localidad
Profesión de los padres

A continuación vas a responder a unos ejercicios con el objeto de que podamos hacer un estudio sobre el modo cómo el adolescente resuelve determinados problemas.

Gracias a tu colaboración va a ser posible que en fecha no lejana podamos dar determinadas orientaciones a personas que trabajan en el campo de la educación y concretamente con personas de tu edad, para que comprendan qué es necesario potenciar y desarrollar de su intelecto.

No creas que se trata de un examen, no creas que lo que aquí contestes va a repercutir en tus calificaciones escolares. Si lo deseas puedes dejar en blanco alguno de los datos personales que se te piden.

Tras la resolución de los ejercicios que te presentaremos y que probablemente encontrarás de fácil solución mantendrás una amigable entrevista-conversación.

Nuevamente te damos las gracias a ti y a otros muchos muchachos y muchachas de los que nos es imprescindible su colaboración.

CONSEJOS PARA LA REALIZACIÓN DE LOS EJERCICIOS:

Debes leer cuidadosamente las instrucciones que se te dan antes de cada prueba y efectuar los ejercicios preparatorios. Si tras efectuarlos no has comprendido alguna cosa deberá preguntarlo. Si has comprendido podrás pasar a efectuar el resto de ejercicios que se te presentarán, no pudiendo recibir ya ninguna otra explicación.

Una vez terminados los ejercicios deberás indicarlo para que tengas una breve conversación con el entrevistador.

INSTRUCCIONES (V)

La primera palabra de la línea que sigue es GRUESO.

GRUESO. A. Enfermo. — B. Gordo. — C. Bajo. — Agrio . . . A B B D
Una de las otras cuatro palabras significa lo mismo que GRUESO.
Esta palabra es GORDO. GORDO es la respuesta B. Se ha rodeado
la B del margen de la página. Fijate bien. Si no has entendido lo que
tienes que hacer, pide que te lo expliquen mejor.

A continuación la primera palabra es ANCIANO. Rodea con un círculo
una de las letras A, B, C o D, la que corresponda a la palabra que
indique lo mismo que anciano.

ANCIANO. A. Seco. — B. Largo. — C. Feliz. — D. Viejo . . . A B C D
Suponemos que habrás rodeado la D, porque VIEJO significa lo mismo
que ANCIANO.

Haz lo mismo en los casos que ponemos a continuación. Si te equivocas,
traza una aspa X sobre la letra equivocada. Luego señala la
nueva respuesta como siempre.

BELLO. A. Azul. — B. Hermoso. — C. Llano. — D. Frío . . A B C D

FÁCIL. A. Sencillo. — B. Leal. — C. Pasivo. — D. Joven . . A B C D

BRAVO. A. Caliente. — B. Listo. — C. Alto. — D. Valiente. . A B C D

En el primer caso has debido rodear la B, porque la solución es B,
HERMOSO.

En el segundo caso has debido rodear la A, porque la solución es A,
SENCILLO.

En el tercer caso has debido rodear la D, porque la solución es D,
VALIENTE.

¿Has entendido bien esta clase de problemas? Si tienes alguna duda
pregúntalo ahora, ya que durante el ejercicio no te podrán dar ninguna
explicación.

Trabaja aprisa pero sin equivocarte. Al terminar indícalo al aplicador.

1 (02) = RÁPIDO	A. Mayor	B. Ligero	C. Estrecho	D. Vigoroso	A (B) C D
2 (03) = DIARIO	A. Variable	B. Cotidiano	C. Indiferente	D. Insostenible . . .	A (B) C D
3 (04) = ESPLÉNDIDO	A. Expansivo	B. Alegre	C. Rígido	D. Magnífico	A B C (D)
4 (05) = HABITUAL	A. Nocturno	B. Circular	C. Principal	D. Usual	A B C (D)
5 (06) = FLUIDO	A. Lívido	B. Muerto	C. Líquido	D. Hablador	A B (C) D
6 (09) = RARO	A. Santo	B. Tosco	C. Escaso	D. Débil	A (B) C D
7 (10) = CONTENTO	A. Fastidioso	B. Continuo	C. Difamatorio	D. Satisfecho	A B C (D)
8 (11) = ENOJADO	A. Risueño	B. Pobre	C. Enfadado	D. Doméstico	A B (C) D
9 (12) = BENEFICIOSO	A. Artificial	B. Domesticable	C. Útil	D. Picante	A B (C) D
10 (13) = MOHOSO	A. Tónico	B. Herrumbroso	C. Informe	D. Mudo	(A) B C D
11 (14) = TOSCO	A. Áspero	B. Diminuto	C. Cinestésico	D. Fangoso	(A) B C D
12 (15) = TERAPÉUTICO	A. Diagramático	B. Amorfo	C. Curativo	D. Gramatical	A B (C) D
13 (16) = SOBRIO	A. Sucio	B. Sombrío	C. Parco	D. Apropiado	A (B) C D
14 (17) = FESTIVO	A. Delicioso	B. Divertido	C. Potente	D. Forastero	A (B) C D
15 (18) = AUGUSTO	A. Majestuoso	B. Delgado	C. Digestible	D. Válido	(A) B C D
16 (19) = DIFAMANTE	A. Deshonroso	B. Forense	C. Hortícola	D. Impresionable . . .	(A) B C D
17 (20) = EDUCADO	A. Rico	B. Ciudadano	C. Cortés	D. Ignorante	A B (C) D
18 (21) = ORIGINAL	A. Oral	B. Abandonado	C. Primero	D. Fidedigno	A B C (D)
19 (22) = NOVEL	A. Costoso	B. Nuevo	C. Hosco	D. Radical	(A) B C D
20 (24) = SISTEMÁTICO	A. Laudatorio	B. Ordenado	C. Jubiloso	D. Ambicioso	A (B) C D
21 (25) = FATIGADO	A. Dócil	B. Grave	C. Cansado	D. Fanático	A B (C) D

ANEXO II. Factor V

VARIABLES (Entre paréntesis se indican las frecuencias)

- 1.—Identificación del adjetivo con una sensación fabulada. (2)
- 2.—Personalización de significados relacionándolos al peso. (5)
- 3.—Asocia el significado a través de experiencias o contenidos que vienen dados por el ambiente. (17)
- 4.—Relaciona un significado personificándolo. (1)
- 5.—Normalización de significados gracias al matiz dinámico. (2)
- 6.—Busca en el significado la relación con el aspecto social de la personalidad. (3)
- 7.—Relaciona la forma de comportarse con la cualidad analizada. (2)
- 8.—Asociación del significado con una cualidad animica. (7)
- 9.—Asociación del significado por el esfuerzo o dificultad exigida. (6)
- 10.—Llega al significado por la relación causa-efecto. (16)
- 11.—Identifica el significado proyectándolo socialmente. (1)
- 12.—Relaciona el significado con una sensación determinada. (1)
- 13.—Busca la explicación del significante, se replantea el concepto. (8)
- 14.—Relación de significados en base a una normativa social.
- 15.—Asocia el significado con una categoría de valores. (2)
- 16.—Asociación de significados con una esterotipia social. (3)
- 17.—Asociación de significados con una norma de vida. (8)
- 18.—Transposición del valor personal-humano del concepto a los objetos. (5)
- 19.—Aplica el significado a situación o contextos utilitario. (5)
- 20.—Asociación del significado con algún personaje histórico. (6)
- 21.—Aplicación al yo de un problema o situación. (3)
- 22.—Búsqueda de causas y sus manifestaciones extrínsecas. (8)
- 23.—Vinculación de un significado con la finalidad personalmente anhelada. (1)
- 24.—Uso de su experiencia manipulativa o táctil en la búsqueda de un significado. (2)
- 25.—Asociación de palabras con otras que poseen valor afectivo semejante para él. (18)
- 26.—Vincula a los demás en determinadas acciones colocándose como espectador. (6)
- 27.—Encuentro de un significado a través de una comparación entre el contenido implícito en ciertas normas de grupo. (2)
- 28.—Relación del significado con la exclusividad o prioridad de los objetos. (3)
- 29.—Relación del significado con la exclusividad (prioridad) de ideas o actos personificados. (5)
- 30.—Respuesta ingenuo-idealista. (1)
- 31.—Respuesta por analogía fonética tomando el sentido de la propia analogía a la hora de definir la palabra base. (1)
- 32.—Asocia un significado con vivencias o experiencias pasadas. (24)
- 33.—Búsqueda de causas o justificaciones intrínsecas. (2)
- 34.—Asociación del significado con su propia experiencia. (11)
- 35.—Da una respuesta relacionando determinadas características de la tercera edad. (1)
- 36.—Subjetiviza un significado con su proyección interpersonal. (1)
- 37.—Asociación del significado con su propia experiencia. (1)

- 38.—Relaciona una sensación desagradable con un sentimiento personal hallado por comparación. (3)
- 39.—Valoración moral del significado. (3)
- 40.—Relación del significado con un aspecto normativo de la conducta. (6)
- 41.—Llega a la respuesta por el estado que el significado produce en la persona. (7)
- 42.—Relaciona el significante con un aspecto exterior de la conducta de los demás. (1)
- 43.—Busca una respuesta relacionando el significante con un aspecto racional de la conducta de forma estereotipada. (5)
- 44.—Identificación de la sensación táctil-manipulativa con el significado. (7)
- 45.—Relacionados los dos significados con su utilidad práctica. (12)
- 46.—Relaciona el significado con su finalidad humanitaria. (4)
- 47.—Llega a la respuesta ante la evidencia del significado conectado con un estado psíquico interior. (36)
- 48.—Llega al significado atendiendo a la valoración moral de los actos. (13)
- 49.—Llega a la respuesta mediante la significación de los resultados vividos. (11)
- 50.—Identificación de los valores humanos con el contenido del significado. (7)
- 51.—Exteriorización de sus sentimientos para llegar a la respuesta. (1)
- 52.—Vinculación de un significado por presión social. (3)
- 53.—Estereotipia social de los dos significados para llegar a la respuesta. (13)
- 54.—Asociación de un hecho natural con una realidad social. (1)
- 55.—Respuesta personalizada centrada en matices morales. (1)
- 56.—Respuesta por relación causal centrada en una personalización concreta. (1)
- 57.—Definición de significado moviéndose en el plano de las operaciones concretas. (1)
- 58.—Encuentra la respuesta mediante el apoyo de nuevos vocablos que usa como sinónimos. (3)
- 59.—Incidencia de la moralidad de grupo al definir un concepto. (1)
- 60.—Consigue ampliar el valor de una palabra vinculándola a sus gratas vivencias temporales. (3)
- 61.—Suposición de una finalidad que debe cumplirse entre el significado y la respuesta. (2)

ANEXO III - A. D. de 2.º grado

(DIMENSIONES DE 1.º GRADO)

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI		I'	II'	III'	IV'
Proyecta anhelos o experiencias personales-sociales	I	3	-	1	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	8		7	-	-	-
Asocia significados por experiencia o estado anímico	II	-	3	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	5		-	-	5	-
Se autoaplica un problema o situación	III	-	-	3	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	5		-	5	-	-
Uso de criterios morales	IV	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4		1	-	-	-
Centraje de personalidad	V	-	1	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	5		-	-	5	-
Personificación	VI	-	-	2	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	5		-	5	-	-
Orden - Sistema - Finalidad	VII	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	4	-		-	-	-	4
Vivencias personales	VIII	1	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	5		-	-	5	-
Experiencias táctilo-manipulativas	IX	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	3		-	-	-	-
Vínculos sociales de un significado	X	2	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1	-	-	-	6		6	-	-	-
Estereotipia de un significado	XI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3		-	-	-	-
Simplificación de contenidos	XII	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	3		-	-	-	-
Espectador frente a la acción	XIII	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3	-	-	6		6	-	-	-
Sensación fabulada	XIV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3		-	-	-	-
Valores humanos	XV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3		-	-	-	-
Mimetismo fonético	XVI	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	4		-	-	-	4
	I'	8	5	5	4	5	5	4	5	3	6	3	3	6	3	3	4				
	II'	5	5	3	5	5	4	5	3	-	3	3	-	3	3	4					
	III'	5	-	3	5	-	4	5	3	-	3	3	-	3	3	4					
				3	-		4	-	3	-	3	3	-	3	3	4					
									R	R	R	R	-								

I' Anhelos y experiencia personales vividas

II' Personas y situaciones utilitarias

III' Experiencias ajenas y estados emocionales agradables

IV' Normas sociales y semejanza fonética

(DIMENSIONES DE 2.º GRADO)

ACERCA DE UNA NECESARIA DIFERENCIACIÓN ENTRE EJECUCIÓN Y CONDUCTA

GENERALIDADES

Introducción

Este artículo plantea la necesidad de delimitar y distinguir los conceptos de ejecución y conducta desde un punto de vista teórico. Consideramos con todo que la discusión sobre la necesidad de diferenciar conducta de ejecución no es un discurso sobre el discurso, un especular de lo dicho, sino enfrentarse directamente con el problema de la separación entre psicología aplicada e investigación psicológica. Obliga a prestar atención a la decepción de algunos psicólogos observacionales ante las limitaciones de la psicología experimental, cuando ésta considera la conducta reducida a mera ejecución.

El psicólogo clínico o escolar, el psicólogo que trabaja en una empresa, el psicólogo que debe realizar un peritaje forense o asesorar un sindicato laboral, se enfrenta cotidianamente con la exigencia de afirmar o no la existencia de una neurosis, la presencia de un aprendizaje, la posibilidad de una mayor motivación, la responsabilidad de la persona en el momento de cometer un acto ya pasado, la repercusión en las personas de un determinado sistema de producción ... y no sólo esto, sino que, además, se le exigirá que a partir de la conclusión a que ha llegado proponga una alternativa, el cambio más adecuado o pertinente.

A partir de estas situaciones el psicólogo admite de hecho que existen conductas neuróticas, conductas de solución de problemas, conductas motivadas, etc. Cuando este psicólogo acude a los informes de los investigadores se da cuenta de que todo el conocimiento que le facilitan se basa, en definitiva, en un tipo de conductas que en la mayoría de los casos se limita a la simple ejecución de un determinado movimiento observable.

Actitudes personales

Algunos psicólogos que dedican su tiempo a la psicología aplicada rechazarán la tecnología conductal squinneriana, por ejemplo, no porque la conducta se limite a la tasa de respuestas observadas, sino por el tipo de reforzadores utilizados. Y estos mismos psicólogos aceptarán en cambio la psicología dinámica sin considerar que se fundamenta, igualmente, en reforzadores; aunque el contenido de los mismos sea ahora menos material ya que consistirá en las interacciones personales.

Nos parece importante señalar que en ambos casos estamos aceptando el condicionamiento como explicación de la conducta y que lo único que podría diferenciar uno u otro enfoque es si la conducta que se considera es distinta.

Los conocimientos y su confrontación con los hechos

Si consideramos el campo de la psicología observacional deberemos admitir que es el área del aprendizaje la que ha recibido una mayor aportación experimental. Un teórico de la misma como Hilgard nos dijo: «resulta inevitable que el aprendizaje sea una inferencia a partir de la ejecución y sólo se producen confusiones cuando se identifican ejecución y aprendizaje» (Hilgard 1966). Esta afirmación de Hilgard trataba, tan sólo, de diferenciar la conducta bajo el efecto de ciertas drogas o sustancias tóxicas (no aprendida) de la conducta en condiciones normales (aprendida). Pero la pregunta pertinente es: ¿por qué se identifica o es posible identificar ambas? Si nosotros tomamos la conducta de un estudiante en un examen la cantidad de Reyes Godos que ha mencionado correctamente, o en un corredor ciclista que ha participado en una carrera el número de vueltas de pedal que ha efectuado en un tiempo; la cuestión del estado fisiológico (drogas) de estos sujetos se nos antoja más una cuestión moral que psicológica, ya que lo único que apreciamos es la ejecución.

Por otra parte vemos que Hilgard considera inevitable que el aprendizaje sea una inferencia de la ejecución. Esto es así porque, al igual que otros psicólogos, identifica ejecución con conducta observable. Nosotros consideramos que la conducta observable del matemático no puede limitarse al aspecto ejecución cuando ha obtenido una nueva fórmula y la escribe en el encerado. La ejecución de la obtención de la fórmula es la escritura de la misma en un papel o en el encerado ante sus alumnos. ¿La conducta de obtención de la fórmula es la

escritura de la misma? Aunque Hilgard pretende distinguir el aprendizaje de la conducta observable y de la ejecución, decir que es una inferencia no es suficiente para evitar identificarlos.

Hemos utilizado a propósito el ejemplo del matemático ya que si el aprendizaje se infiere de la ejecución entonces la obtención de una fórmula debería inferirla de la escritura de la misma. Ahora bien, de la escritura de una fórmula matemática, normalmente, inferimos que hay una persona que sabe matemáticas, que se plantea un problema matemático, que ha llegado a la solución del mismo y que la comunica por escrito. Supongamos que la ejecución de la fórmula matemática la observamos en un sujeto que ha podido memorizarla y ahora la está escribiendo. Nuestra inferencia a partir sólo de la ejecución que observamos será idéntica a la anterior y por consiguiente incorrecta.

Las razones de necesidad y suficiencia en la actividad científica de inferir

Por todo lo expuesto hasta aquí consideramos que debemos precisar más el concepto de inferencia, o, mejor dicho, su modo de aplicación; ciertamente la conducta sea de aprendizaje o de motivación, o cualquier otra debe inferirse de observables, ya que esta es una condición necesaria si queremos hacer psicología observacional. La disputa, por consiguiente, no atañe a la condición de necesidad, sino a la de suficiencia. ¿Un sólo dato de conducta es suficiente para cualquier objetivo que nos hayamos propuesto? Cuando deseamos conocer la amplitud de memoria de un sujeto le presentamos una serie de listas de items verbales o no verbales (estímulos) y le pedimos que evoque todos los que pueda una vez finalizada esta presentación (respuesta). Al actuar de este modo estamos convencidos que el número de aciertos será el indicador de la capacidad o amplitud de memoria del sujeto. Supongamos que otro investigador está interesado en averiguar si la amplitud mnemónica será igual ante una lista de items sin significado que ante una lista de items con significado; entonces este investigador se está preguntando por la memoria en relación con otras capacidades del sujeto y en función de la interacción dinámica que se presupone se da entre ellas.

Objetivo teórico y objetivo experimental

Aparentemente el objetivo de estos investigadores es el mismo, pero tanto desde el punto de vista teórico como metodológico no es así. En el primer ejemplo el investigador utilizará una sola variable

independiente que podemos llamar la magnitud del estímulo y presentará al sujeto distintos valores de la misma cada vez (tratamientos). Al proceder de este modo podrá establecer una relación funcional entre cada magnitud del estímulo presentada (tratamiento) y cada magnitud de la respuesta del sujeto (número de aciertos alcanzados en aquel tratamiento). El objetivo teórico se satisfará mediante el cumplimiento de la relación funcional predicha.

En el segundo ejemplo el investigador opta por la utilización de diferentes variables independientes (sin significado, con significado). El investigador puede decidir trabajar con un solo tratamiento de estas variables independientes, o establecer para cada una de ellas varios tratamientos. Si quiere comparar los resultados de los diferentes tratamientos deberá homogeneizar (controlar) cada uno de ellos en todo menos en lo que ha considerado como variable independiente; por consiguiente cada tratamiento tendrá que tener idéntica magnitud en cada una de las variables independientes propuestas. Sólo de este modo la diferente magnitud de respuesta en una u otra variable independiente podrá atribuirse al significado. Este investigador se está preguntando por la memoria en relación con otros tópicos psicológicos del sujeto; por consiguiente su objetivo teórico sólo se ve satisfecho en parte por las diferencias observadas en la comparación.

A nosotros nos parece adecuado establecer una relación funcional entre magnitudes, ya que la misma nos permite establecer una ley general del tipo: la magnitud de respuesta es inversamente proporcional a la magnitud del estímulo. Pero esta ley sólo podemos obtenerla si actuamos como el experimentador de nuestro primer ejemplo. En el segundo ejemplo el investigador tan sólo puede establecer una relación causal del tipo: la magnitud de la respuesta depende del significado de los estímulos para el sujeto. Vemos por consiguiente que a nivel metodológico no es posible establecer el mismo tipo de relación entre los datos y que esto es debido a los diferentes objetivos teóricos que nos hayamos planteado.

¿Un sólo indicador de ejecución o varios indicadores?

¿El indicador que utilizábamos para averiguar la amplitud de la memoria en nuestro primer ejemplo continúa siendo aceptado al formular el segundo ejemplo? Consideramos que la respuesta es no, porque en el segundo ejemplo el presupuesto relevante del investigador consiste en que el significado o la ausencia del mismo interferirá en la respuesta del sujeto cuando éste se enfrenta con tareas de memo-

rización. Esta interferencia se apreciará más exactamente en cada caso, midiendo la latencia de las respuestas, que no considerando tan sólo el número de aciertos. Sólo tomando en consideración los tiempos de reacción será posible que una gran cantidad de variables extrañas, como mayor aprendizaje mnemónico, anterior a la prueba por parte de un sujeto en particular, mayor capacidad de memoria fotográfica para estímulos visuales, o mayor nivel de desarrollo cultural, etc., puedan controlarse y evitar que el dato número de aciertos sea contaminado y nos impida sacar conclusiones respecto a nuestro objetivo teórico.

Existe pues una estrecha relación entre la metodología y la teoría implícita en toda experimentación. Esta interdependencia entre teoría y método es la que confiere un poder no sólo predictivo, sino incluso explicativo a la experimentación. Observar, por ejemplo, que los ítems iniciales y finales de una lista se recuerdan mejor que los ítems centrales no es una información que nos la proporcione el simple dato número de aciertos. De igual modo no es la misma la amplitud de memoria de un sujeto cuando se le pide que cuantifique el estímulo a memorizar que cuando memoriza con toda la lista de ítems presente. Incluso el fenómeno de la influencia del conocimiento de los resultados en una tarea mnemónica, con todo y estar estrechamente ligado a la ejecución, pasaría desapercibido si sólo considerásemos el número de aciertos o errores como dato único de conducta.

Nuestra posición

Proponemos la siguiente distinción: para poder determinar si se ha producido o no el tipo de conducta que esperábamos será necesario el indicador que nos ponga de manifiesto el grado de acierto o error cometido, pero si pretendemos determinar la forma cómo se ha conseguido realizar la conducta esperada será necesario buscar otros indicadores que nos den la información suficiente respecto a nuestro objetivo.

El investigador que tan sólo utiliza el criterio ejecución de una conducta como indicador único de la misma podrá contestarnos si esta conducta se ha producido o no, pero no podrá contestar al interrogante cómo se ha llegado a producir.

Otros indicadores distintos de ejecución

Ejemplo de otros indicadores distintos a los de frecuencia de aciertos o errores los tenemos en diferentes áreas de la psicología experi-

mental. Así en el área mnemónica que hemos utilizado al precisar el concepto de inferencia, tenemos el indicador probado empíricamente por Tulving (1962) con el nombre de organización subjetiva y los indicadores: estructuración, especificidad, diferenciación propuestos por Ehrlich (1968). En el aprendizaje motriz, además de los ya clásicos tiempo de reacción o latencia, tenemos la variable estímulo-control de Melvin Marx (1951) resultante de considerar la conducta mediante el análisis de la relación de las respuestas de ejecución de dos grupos de sujetos (uno experimental y el otro control). También dentro de esta área podemos considerar el arousal según la proposición de Eysenk, cuando su contenido empírico resulta de la comparación de las respuestas de ejecución ante una tarea de aprendizaje masiva y una tarea de aprendizaje distribuida.

Debemos insistir en que en los dos últimos ejemplos anteriores (Marx y Eysenk) la conducta no se explica por el número de aciertos, sino por la relación observada al comparar ejecuciones en distintas condiciones experimentales, lo cual es un criterio distinto al de frecuencia de ejecución. En el área de la formación de conceptos tenemos indicadores como el enfoque conservador y el enfoque taur propuestos por Bruner (1956-1964). La denominación de enfoque corresponde al plan, patrón o estrategia utilizada por los sujetos y observable a través de los datos de los mismos, cuando estos son analizados según la relación de sus respuestas, tomando en consideración las hipótesis que en cada ensayo han efectuado y la relación entre las respuestas y los ensayos. Obviamente este planteamiento coincide con el de los ejemplos anteriores referentes a Tulving y Ehrlich.

Podemos concluir que para obtener un conocimiento de cómo el organismo efectúa una determinada conducta existen básicamente dos procedimientos en la práctica experimental contemporánea (Tous 1978):

A) Encontrar un aspecto de la conducta que realmente cumpla tanto con la condición de necesidad como con la de suficiencia, o sea aquel que nos permita afirmar: esta conducta no es de (memoria, solución de problemas, aprendizaje...) ya que a pesar de la ejecución que se ha realizado el aspecto observable (analizador) que nos permitiría decidir lo contrario no se ha producido.

B) Comparar las conductas observables de los organismos en dos situaciones experimentales iguales menos en una característica concreta: la variable independiente, y destacar mediante la comparación el aspecto de conducta observable que hace que la respuesta en una condición sea distinta de la respuesta en la otra condición.

Cada uno de estos procedimientos tiene ventajas e inconvenientes; ambos persiguen una misma finalidad que es la identificación de un aspecto crucial de la conducta para explicar cómo se ha efectuado la misma. Los inconvenientes son que en A no existe forma de poder determinar el aspecto crucial a priori y sólo podemos conseguirlo a base de errores, o sea, por tanteo. En B que se supone que el aspecto crucial diferenciador ya es la explicación que buscábamos y no sólo el indicador de la misma. Las ventajas son: en A que el aspecto crucial de la conducta se entiende como indicador de la misma y se distingue de la explicación del fenómeno tanto si ésta se elabora como ley o como proceso. En B que el camino para obtener aspectos cruciales de la conducta no es necesariamente un camino de tanteo sino un procedimiento de control experimental.

UNA EXPLICACIÓN HISTÓRICA

¿Qué es la conducta?

Es fácil constatar como la pretendida disociación entre mente y cuerpo propuesta por Descartes (1662) implicaba la aceptación de la primacía del pensar sobre el hacer. La secuencia lógica de la conducta se consideraba jerarquizada, ya que la conducta dependía directamente de la actividad mental. No existía ningún estudio que delimitara el contenido de la palabra conducta porque se consideraba innecesario dada su evidente observacionalidad. Esta postura se prolongó durante varios años a lo largo del desarrollo de la psicología, truncando teorías importantes como la de Tolman; al respecto Osgood nos dice: «Tolman ha hecho gala de una espléndida indiferencia por los detalles de la conducta, habiendo cogniciones y demandas, las conductas adecuadas aparecen, simplemente, de manera espontánea» (Osgood 1969).

Con todo, a pesar de que se utilizaba la palabra conducta según su contenido vulgar y más fenomenológico, aparece ya una sutil distinción de la misma al distinguir Descartes entre conducta voluntaria y conducta involuntaria. Esta diferenciación permitía la clasificación dentro de una taxonomía de pensamiento tradicional, de algunos descubrimientos que señalaban la conducta producida por una estimulación directa del nervio, e impedía que se llegase a considerar toda la conducta causada directamente por el medio sin la participación activa de la mente del sujeto que la efectuaba. Esta distinción tuvo poca relevancia respecto a una mejor descripción de la conducta. Tanto la

conducta voluntaria como la conducta involuntaria consistían en la simple ejecución y por lo tanto tan sólo se distinguían por su interpretación desde el mentalismo o desde el fisiologismo.

Con todo la sistematización propuesta por Descartes dio lugar, como dice Rechlin (1970), «a dos métodos diferentes de recoger los datos psicológicos». Estos métodos no son propiamente el introspectivo y el observacional, ya que el método introspectivo no se basa en descripciones y/o datos; sino de los métodos: mentalista y fisiologista. Los psicólogos mentalistas, al igual que los psicólogos fisiologistas, se decidieron por la observación, pero a diferencia de éstos su objeto de estudio era la actividad mental. La división, por consiguiente, debe hacerse entre conductas causadas por la actividad mental y conductas causadas por la estimulación ambiental (incluido el soma del propio organismo). Esta división ha llegado hasta nuestros días bajo diferentes denominaciones: conductas superiores e inferiores, datos moleculares y molares, etc.

Podemos decir que toda la psicología anterior al siglo xx está orientada a dar una respuesta al interrogante: ¿qué causa la conducta?, y que la descripción del término conducta carecía de interés para la psicología. Los psicólogos fisiologistas entendían la conducta como movimiento, mientras que los psicólogos mentalistas la entendían como adecuación. Ni unos ni otros se preocuparon de dar un contenido más específico al concepto de conducta, ya que para sus respectivos objetivos ambas nociones eran suficientes. Lo importante era constatar la forma de actuar el cuerpo por una parte y la forma de actuar de la mente por otra. La psicología fisiologista encontró en el arco reflejo la explicación de cómo los estímulos externos (no mentales) pasaban a convertirse en conducta. Mientras que la psicología mentalista tomaba como explicación la asociación.

¿Cómo es la conducta?

Fue Pavlov quien de forma indirecta acabó con esta separación en la psicología al proponer el condicionamiento como explicación única de la conducta. La importancia de Pavlov no estriba en si dio una respuesta definitiva para la conducta, sino, precisamente, en que dio una respuesta que sintetizaba el arco reflejo y la asociación. Con lo cual el interés por qué causa la conducta daba paso al interés por cómo se origina la conducta. El principio explicativo a conseguir dejaba de ser externo a la misma conducta y por consiguiente la conducta se convertía en el objeto de estudio de la psicología observa-

cional. Una constatación de esto la vemos en Watson cuando arrinconaba los viejos conceptos de conducta voluntaria e involuntaria por el concepto de conducta observable. Esta nueva posición le obligó a definir qué se entendía por producción mental, ya que de lo contrario la división en dos psicologías seguiría siendo posible. Watson (1924) define al pensamiento como un hablarse a sí mismo y apunta la existencia de un lenguaje subvocal durante la actividad de pensar. Para Watson, pues, la conducta también se identifica con ejecución, ya que el pensamiento era una conducta en la medida que se manifestaba por medio de un movimiento.

Consideramos que tanto los psicólogos mentalistas como los fisiólogos utilizaron la observación y que ésta se basó en las ejecuciones del sujeto. La ejecución permitía la inferencia de que era la mente o de que era la estimulación lo que causaba la conducta. La crítica surgió muy pronto: los mentalistas preparaban un tipo de tareas en las que la ejecución ponía de manifiesto la actividad de la mente. Los fisiólogos observaban la ejecución en un tipo de tareas que evidenciaban la actividad de los estímulos físicos. Esto dio lugar a una división de la conducta, como mera ejecución, basada en la tarea.

¿Conducta o comportamiento?

Desde el momento que se aceptó la limitación de la conducta a simple ejecución se substituyó la palabra conducta por la palabra comportamiento. Este paso no fue necesariamente explícito en todos los casos, pero es posible observarlo en la mayoría de investigadores si atendemos a la relación entre teorías y experimentación. Los químicos utilizan en sus informes verbales expresiones como la siguiente: un ácido se comporta en una reacción de forma distinta a una sal. A nivel teórico si la conducta es sólo una ejecución, ésta puede considerarse como el resultado de una reacción de la cual deben conocerse sus componentes causales. Este planteamiento dio lugar a dos orientaciones distintas dentro de la psicología. Por una parte se consideró que los componentes causales de la conducta debían encontrarse en la fisiología, se conoce a esta orientación por el nombre de psicofisiología y consiste en la elaboración de teorías psicológicas reduccionistas. Por otra parte tenemos las teorías psicológicas llamadas constructivas (K. B. Madsen), ya que consideran que los componentes causales del comportamiento no son entidades fisiológicas, sino procesos o mecanismos psicológicos capaces de provocar en el organismo las reacciones necesarias a nivel fisiológico para la consecución de la conducta

pertinente. Procesos, por consiguiente, que aunque para su disposición factual necesiten de entidades fisiológicas, se originan de forma independiente de ellas.

Los elementos psicológicos

Los psicofisiólogos adaptan la expresión del químico que hemos utilizado en el ejemplo anterior del siguiente modo: la adrenalina se comporta en una reacción de forma distinta a la nor-adrenalina. En toda conducta de agresión la cantidad de adrenalina presente en el torrente sanguíneo es superior a la normal, por lo que si aumentamos de forma directa la cantidad de adrenalina en un organismo obtendremos un comportamiento agresivo. Para la psicología constructiva el planteamiento es distinto, ya que lo observable es que el organismo es capaz de segregar determinadas sustancias en una situación y no en otra. Entonces, para el psicólogo lo importante consiste en averiguar por medio de qué mecanismos (no necesariamente mecanicista) llega el organismo no sólo a efectuar una determinada ejecución, sino a poner en funcionamiento determinadas glándulas capaces de aportarnos el material adecuado para ejercerla. Algunos ejemplos de estos mecanismos o procesos podemos verlos en las teorías de Tolman, Hull, Baxton, Brunswik, ya que en ellas entre el estímulo y la respuesta observables se postula una serie de elementos psicológicos:

$$E \text{ — (f1) — (E.P.) — (F2) — R.}$$

Estos elementos psicológicos (E.P.) son los componentes causales de la conducta, y su existencia es inferida de las relaciones funcionales (F1) y (F2) que relacionan el estímulo con la respuesta. Por esto se dice de ellos que están anclados en un antecedente (E) y un consecuente (R) observables.

El periferalismo respecto a la conducta

Así, pues, si para los psicofisiólogos la explicación de la conducta no está en ella misma, sino que debe buscarse en la base somática y fisiológica del organismo, para los psicólogos constructivos la explicación de la conducta tampoco está en ella misma, sino en los elementos psicológicos. Esta postura mereció la siguiente crítica: los elementos psicológicos son sólo una nueva denominación subrepticia de la actividad mental de los organismos, ya que no pueden considerarse entidades fisiológicas. A este respecto Pinillos nos dice: «de forma muy sucinta, cabría indicar, en suma, que la inicial formulación con-

ductista ha sido sometida a sucesivas cualificaciones que la han ido aproximando a un concepto de actividad subjetiva donde la propositividad y el conocimiento ocupan un lugar crecientemente destacado» (Pinillos, 1975). A esta postura Tolmiana la acompañaron otras posturas en las cuales los elementos psicológicos eran considerados contenidos imaginarios que sólo estaban en la mente del teórico de la psicología que los formulaba. Esta temática encontró ya en Mc Corquordale y Meehl (1948) una posible sistematización al distinguir entre elementos psicológicos (variables intermediarias) y elementos psicológicos (constructos hipotéticos) pero, a nuestro entender, esta distinción, así como la de Melwin Marx (1951), al no precisar si los elementos psicológicos debían ser considerados como explicativos de la conducta desde el exterior de la misma o a partir de la misma, no dieron una respuesta definitiva al problema. Para plantearnos el contenido de los elementos psicológicos desde la misma conducta necesitamos considerar previamente el estudio que hace de la conducta otro importante psicólogo: Skinner.

Para Skinner tanto la variable intermediaria como el constructo hipotético lo único que han conseguido ha sido: «conferir la dirección y el control últimos de la conducta a entidades situadas dentro del organismo» (Skinner, 1938). Con lo cual, a pesar de que estas entidades deban inferirse a partir de la conducta y de los estímulos que la han provocado, se marca, según Skinner, la pauta de una moderna psicología cognitiva o mentalista, ya que la explicación de la conducta no estará en ella misma. El punto de partida de estos autores, nos dice Skinner, consiste en que: «la conducta en sí es incomprensible y por consiguiente tan sólo puede reducirse a leyes si se puede demostrar que es controlada por un sistema interno susceptible de tratamiento científico» (Skinner). Este sistema interno para los fisiologistas y genetistas actuales es el soma del sujeto y para los cognoscitivistas actuales los procesos que presuponen intervienen entre el estímulo y la respuesta, por lo que es fácil constatar que los hechos de conducta no son estudiados por sí mismos desde una teoría psicológica reduccionista ni desde la constructivista.

Análisis de la crítica de Skinner

Si nos fijamos en la alternativa skinneriana vemos que la explicación de la conducta que nos propone no se basa en la conducta en sí misma, sino en los reforzadores y en las contingencias. Aparentemente parece que se sustituye una explicación de la conducta mediante un

aparato interno (mental, fisiológico o conceptual) por una interpretación de la conducta a partir de factores externos. La aportación de Skinner no puede considerarse una superación de las explicaciones clásicas de la conducta desde el exterior de la misma, aunque ahora en vez de buscar esta explicación en entidades situadas dentro del organismo se establezca desde entidades del entorno del organismo, con lo cual el aparato interno del que hablamos pasa a ser sustituido por un aparato externo. Pero en la medida que las contingencias, tanto para Skinner como para sus seguidores, no son los estímulos y/o reforzadores externos de la conducta, sino un conjunto de leyes o principios generales inferidos de la misma conducta que convierte las contingencias en determinantes a modo de conjuntos de probabilidades condicionales que relacionan la ocurrencia o no ocurrencia de los hechos, tales como la ley de tasa de respuesta y la ley de la reserva de refuerzos, la explicación de la conducta se basa en la misma conducta y no en causas externas a ella.

Consideramos que las causas de la conducta son para Skinner las leyes de la misma conducta y no los estímulos externos, porque entiende como conducta operante aquella que es emitida por el organismo sin ser provocada en el mismo por la estimulación o conducta respondiente. Debemos señalar que para nosotros el contenido de las variables intermediarias sólo se diferencia del contenido de las leyes de la conducta operante en que si estas forman parte de una teoría descriptiva de la conducta, las nuestras constituyen una teoría representacional de la misma (Tous, 1978).

LA DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA

Relaciones entre el objeto de estudio y el fenómeno conducta

Generalmente se admite que la conducta es cualquier acción del organismo, de tal modo que tanto crecer como estornudar como aprender se entienden como conductas por igual. Es posible que algún día una sola ciencia tenga un paradigma único para explicar la conducta como cualquier acción del organismo; de hecho, muchos fisiólogos y psicólogos actúan como si esto fuese verdad a partir de sus propios paradigmas, e incluso no faltan antropólogos y sociólogos que actúan en el mismo sentido. Buscar una explicación única a la realidad parece ser una herencia cultural difícilmente superable, que alimenta constantemente las explicaciones simplicistas sin darse cuenta que a cam-

bio realiza un enérgico reduccionismo sobre su objeto de estudio. Así podemos encontrarnos el «*homo oeconomicus*», el *homo physiologicus* o el *homo psychologicus*, como resultantes de la pretendida explicación del objeto *homo* desde un conjunto de leyes que pretenden ser suficientes y excluyentes. Esta actitud imposibilita la existencia de toda interdisciplinariedad en ciencias humanas, ya que de hecho capitaliza para una ciencia particular y de forma jerárquica la contribución de las demás, cuando no simplemente las combate como rivales. Las ciencias humanas deben saber establecer su objeto de estudio como un punto de vista particular desde el cual puedan abordar de forma específica el objeto de realidad común a todas ellas.

Si bien es cierto que identificar las acciones del organismo con conductas es constatar la variedad del organismo, esta definición es tan vaga y general que sólo nos conduce a explicaciones muy superficiales (fenoménicas) acerca de los organismos. Además, un estudio de los organismos a partir de acciones independientes entre sí difícilmente podría aportarnos un conocimiento unitario del mismo; por lo que consideramos necesario que existan diferentes aproximaciones que permitan a nivel de los conocimientos disponibles en cada una de ellas afrontar las interrelaciones de las acciones del organismo.

Así pues, volviendo a los ejemplos que hemos propuesto al empezar este apartado, consideramos que la acción de crecer debe ser estudiada desde las teorías de la maduración, la acción de estornudar desde las teorías fisiológicas y la acción de aprender desde las teorías psicológicas, independientemente de que en el camino de formalización de cada una de estas teorías deban o puedan utilizarse las restantes como auxiliares de la misma. Desde esta perspectiva conducta no es cualquier acción del organismo, sino tan sólo aquel tipo de acción que es capaz de aportar nueva evidencia al punto de vista específico con el cual se quiere abordar el objeto de realidad.

¿Conducta o respuesta?

Otra cuestión previa a plantearnos es la aceptada sinonimia entre conducta y respuesta, de tal forma que es posible encontrar en la mayoría de los manuales de psicología la definición, explícita o implícita, de respuesta como otra palabra para designar conducta. A pesar de esta identificación, en algunos momentos los investigadores y teóricos propusieron distinguir respuesta de conducta entendiendo como respuesta cualquier forma discontinua de conducta. Precisamente es esta

diferenciación entre conducta y respuesta la que fundamenta dos grandes tradiciones psicológicas: la tradición molecularista y la tradición molarista. En definitiva, los molecularistas —un ejemplo radical en psicología lo constituye Guthrie— y los molaristas —un ejemplo todavía vigente en psicología lo constituye Tolman— se distinguen en que para los primeros la conducta está formada por un conjunto de respuestas que se consideran como el efecto directo de la energía estimulante sobre el soma del organismo y sin considerar este resultado como una consecución frente al medio en el que está el organismo; para los segundos la conducta es una respuesta entendida de un modo amplio, o sea como un segmento que se define tanto por ser el resultado de una única estimulación como por consistir en una única consecución sobre el medio.

De estas dos consideraciones de respuesta sólo es posible apreciar una coincidencia, y esta es que en ningún caso se admiten como conducta aquellas acciones que no estén provocadas por un agente externo a la misma llamado estímulo. Acudiendo de nuevo a la terminología de Skinner, las conductas operantes no podrían considerarse respuestas, ya que denominan lo que hemos llamado junto con Skinner: conductas espontáneas: «la mayor parte del apremio que ha caracterizado la búsqueda de estímulos provocadores deriva de un temor por la espontaneidad y su implicación de libertad» (Skinner, 1966). Por otro lado, la conducta de solución de problemas, por ejemplo, tampoco podría identificarse con respuesta, ya que la ejecución de la misma es nula o equívoca, y al referirse a respuesta tanto los molecularistas como los molaristas se referían a una ejecución observable.

Respuesta y ejecución

En general, pensamos que cualquier reducción de la conducta a respuesta presupone una descripción de conducta que sólo abarca de la misma su aspecto de ejecución entendido como frecuencia y por consiguiente el conocimiento que almacenamos a partir de esta limitación resultará por lo menos incompleto, cuando no simplemente irrelevante para alcanzar a través del mismo una explicación adecuada. Por otra parte, si nuestro interés está en estudiar la conducta sin referencia al organismo que se comporta, o sea atendiendo sólo a la frecuencia de ejecución, nos será imposible diferenciar las ejecuciones de un organismo de las ejecuciones de cualquier mecanismo (mecanicista) suficientemente sofisticado.

El paso de conducta a respuesta

Sistematizando las diferentes formas que se han utilizado para pasar de conducta a respuesta.

Respuesta	{	Molecular	{	Operante (Skinner)
		Molar		Propositiva (Tolman)
				Significativa (Ossorio)

El paso de conducta a respuesta surge en psicología por exigencia de la observación; por consiguiente, la división de respuesta en molecular y molar tan sólo la hemos mantenido por la larga tradición que en psicología tienen estas denominaciones, pero, propiamente, esta diferenciación no indica que trabajemos con distinta clase de datos, ya que tanto en un caso como en otro utilizamos variables cuantitativas. Además, ya que los datos de conducta desde la perspectiva de la psicología siempre serán molares con respecto a los datos que utilice la fisiología, a pesar de que estos a su vez serán, también, molares si los comparamos con los de la —física atómica—, esta distinción nos parece poco útil; no olvidemos que se ha puesto siempre un marcado énfasis en el dato molecular basado en su mayor exactitud con respecto al dato molar. No dudamos que esto tuvo una buena fundamentación mientras la psicofísica, la psicofisiología y la psicología de base observacional no contaban para sus observaciones con otros medios que los elaborados por las ciencias físicas, y su interés se reducía a establecer una relación funcional entre determinada magnitud de estimulación física y la magnitud de ejecución observada mediante un sistema de medida físico; pero hoy contamos para observar la conducta con medios suficientes y de probada exactitud, gracias a los trabajos que a partir de la década de los cincuenta publicaron tanto psicólogos como etólogos y psicosociólogos e incluso psiquiatras (Tous, 1973), lo que permite atender más a la adecuación de lo que observamos a nuestro propósito de investigación que no al simple aspecto de su garantía de menor o mayor exactitud.

Cuantificación del fenómeno conducta

Al decidirnos por la observación de la conducta nos hemos dado cuenta que ésta constituye un suceso continuo. Sólo arbitrariamente y por consiguiente de un modo convencional podemos considerar el

continuo de conducta constituido por sucesos discretos. Muchos psicólogos consideran, con todo, en la práctica la conducta como un suceso discreto, nos comenta Howard Rachlin, 1975. A esta observación de Rachlin debemos añadir que también algunos psicólogos utilizan a veces puntuaciones que sólo son numéricas en apariencia, ya que sus valores tan sólo indican un orden pero no un continuo (Siegel, 1956). Nosotros proponemos a partir de los autores mencionados que los sucesos tanto si son conductales, como en este caso, como si son ambientales se distinguen por su correcta cuantificación en continuos y discretos según puedan registrarse en cantidades continuas o en cantidades discretas, respectivamente. Los datos que utilizamos en los estudios de la conducta deberían considerarse datos discretos cuando la observación del continuo conducta se realiza por medio de cantidades discretas. La diferencia que presupone utilizar datos continuos o datos discretos es de cierta importancia para hacer un uso correcto de la estadística, ya que la ordenación de las cantidades continuas puede variar por gradaciones infinitamente pequeñas y por ello podemos servirnos de sistemas numéricos que no sólo permiten la ordenación de aquellos valores sino que además permiten operaciones aritméticas (sumación, división, etc.) sin que por ello los resultados obtenidos manifiesten ninguna distorsión que pueda menoscabar su valor. En cambio la ordenación de las cantidades discretas o varía sólo por unidades o sólo puede tomar un número fijo de valores según su propia naturaleza. Por consiguiente, para ordenar los datos discretos debemos clasificarlos por categorías y sólo teniendo en cuenta estas categorías será posible realizar con sus valores operaciones aritméticas que no distorsionen su sentido. La no aceptación de los datos en los registros de conducta como discretos y por consiguiente ordenados según cantidades discretas ha permitido que un atributo de la conducta como la ejecución dejase de ser considerado, simplemente, como una más de las posibles categorías de conducta.

Los datos moleculares son para nosotros cantidades continuas mientras que los datos molares son cantidades discretas. Ahora bien, tanto las cantidades continuas como las cantidades discretas, una vez han sido debidamente registradas y ordenadas según las exigencias que les atañen en cada caso, constituyen un continuo sobre una dimensión observacional de tal modo que un punto de este continuo es significativo tan sólo en relación con otro del mismo.

Transformación de los datos continuos de conducta en datos discretos

Para el psicólogo la conducta como suceso continuo carece de utilidad, ya que su interés está en poder especificar conductas. Por consiguiente se ve obligado a considerar la conducta mediante datos discretos. El paso de continuo a discreto se realiza según Rachlin (1975):

- A) Analizando la conducta en sus componentes discretos.
- B) Dividiendo la conducta en intervalos temporales.
- C) Dividiendo la conducta en divisiones espaciales.
- D) Considerando la conducta dentro de una interrelación espacio-temporal.

A) Cuando Pavlov observa la salivación en sus investigaciones de condicionamiento con perros, sabe que en los organismos, a partir de cierto momento, la salivación normal es continua; por consiguiente toma como índice de una mayor asociación (EI) con (RI) el incremento de salivación que registra, será la anormalidad de salivación la categoría significativa. El incremento de salivación es un componente discreto, ya que ocurre en un período de tiempo menor al que existe como intervalo en sus sucesivas apariciones; representa, por consiguiente, un suceso puntual y claramente diferenciado por los intervalos. Hemos tomado este ejemplo porque permite considerar que no se exige que durante los intervalos no aparezca el suceso en alguna intensidad.

Otro ejemplo del análisis de la conducta por sus componentes discretos lo tenemos en el área de la dinámica de grupo (R. F. Bales, 1950). Este investigador propone para la observación y registro de la conducta en una sesión o reunión de grupo la categoría intervenciones de cada uno de los participantes, con lo cual el número de intervenciones que se dan constituye el número de sucesos discretos que es posible observar en el suceso continuo en una reunión de grupo. Bales para el registro de las intervenciones ideó el «interaction recorder» o cilindro móvil, que consiste en un tambor que se mueve a velocidad constante durante toda la reunión y encima del cual se coloca una tira de papel en la que se ha dibujado una tabla especial con las doce categorías que constituyen cada una de las unidades de acción (intervenciones) según un análisis previo del proceso de comunicación. Las intervenciones las denomina unidad de acción cuando actúan de estímulo a una unidad-respuesta, por lo que las intervenciones permiten elaborar un inventario sistemático de la categoría interacción al registrar por separado las unidades de acción de las unidades respuesta.

B) Cuando se utilizan los tiempos inter-respuesta (T.I.R.) la ejecución se divide en intervalos temporales de tal modo que, por ejemplo, en una conducta de beber cada succión es registrada a lo largo del período de tiempo. El número de succiones durante el período de tiempo preestablecido lo llamamos frecuencia y constituye el tiempo de succión dentro del período de tiempo. La diferencia entre el período de tiempo pre-establecido y el tiempo de succión nos da el tiempo de pausa o sea la suma de todos los tiempos inter-respuesta (T.I.R.) en un período dado. Gilbert, en 1958, propuso un índice de precisión que denominó «perseveración», mediante el cual es posible determinar la relación entre el tiempo dado para una conducta y el tiempo de ejecución de la misma dentro de aquel período:

$$\text{Perseveración: } \frac{\text{tiempo de succión}}{\text{tiempo de succión} + \text{tiempo de pausa}}$$

De nuevo la definición operacional dada por Bales a la categoría intervención en la dinámica de grupo nos permite considerar su técnica de observación y registro como ejemplo del estudio de la conducta mediante su división en intervalos temporales, ya que si tomamos todo el tiempo que aparece en el «interaction recorder» empleado en las intervenciones y lo restamos del tiempo total de duración de la reunión tendremos el nivel de participación o ambiente de la misma.

C) Richard Herstein, según nos informa Rachlin (1975), es uno de los pocos investigadores que han utilizado las dimensiones espaciales para obtener observaciones discretas de la conducta. Este autor estudió la distribución espacial del picoteo de una paloma. En este caso los componentes discretos del suceso conductal de picoteo estaban constituidos por el número de picotazos en cada una de las áreas previamente delimitadas del espacio total que abarcaba el organismo. Si una de estas áreas al ser picoteada por la paloma representaba para ésta una mayor recompensa, entonces esta área recibía mayor actividad que las demás.

D) La importancia que como se ha reconocido tiene para el organismo el haber explorado previamente o no el laberinto, la diferente anchura de los brazos de un mismo tipo de laberinto para la conducta de elección del camino más corto, etc., son ejemplos que exigen una consideración de la interacción entre los aspectos temporales y espaciales. Con todo en la práctica cuando el investigador está interesado por la dimensión temporal de la conducta acostumbra a minimizar la

dimensión espacial reeligiendo el área de la misma. En el caso del picoteo, por ejemplo, se presenta al organismo tan sólo una pequeña clave, muy diferenciada del entorno, para que en ella picotee. De igual modo, si el investigador está interesado en la dimensión espacial minimizará o se despreocupará de la dimensión temporal. Cuando el investigador trabaja con situaciones-estímulo, no debe contentarse con sólo la consideración de una de estas dimensiones, ya que tan importante es registrar el tiempo de recorrido empleado en tal ensayo de un organismo en un laberinto, como los puntos de elección tomados por el mismo para seguir una dirección determinada.

HACIA UNA EXPLICACIÓN PSICOLÓGICA DE LA CONDUCTA

Leyes y procesos de la conducta

Al aceptar, siguiendo a Bourne (1971), que el pensamiento es una conducta, también podemos considerar como tal el aprendizaje, la motivación, la memoria, la percepción ... Podemos, acudir al enunciado de Skinner según el cual el movimiento del sol está causado por el mismo movimiento y concluir que la conducta de pensar, o cualquier otra, deben explicarse por las leyes mismas de la conducta. Esto parece indicar que no debemos buscar en otros procesos, o hechos, o realidades la explicación de tales conductas, para Bourne, Ekstrand y Dominowski: «la meta de la investigación será la elaboración y sistematización de descripciones en forma de reglas de la conducta humana, en situaciones problemáticas, pero no la identificación de causas fundamentales de la conducta» (1971). Vemos, por consiguiente, que el objetivo de estos autores es afín al de Skinner, y por lo tanto deberían rechazar los procesos cognoscitivos al tratar la conducta de pensar. Sorprendentemente acuden a los informes de Mandler (1962) y de Harlow (1959) por considerar de suma importancia para sus propósitos, tanto la proposición de Mandler, según la cual conforme la unidad de respuesta se integra, se desarrolla una representación simbólica correlativa que puede funcionar de forma independiente de su contraparte el movimiento. Así como la delimitación que hace Harlow de la predisposición de aprendizaje en el sentido de conjunto de hábitos organizados internamente que permite preveer que el organismo a pesar de que inicia sus respuestas de forma desorganizada y sistemática alcanza a construir un plan o un sistema que no sólo llega a ser útil para la conducta en aquella situación, sino que podrá utilizarlo en otras circunstancias del mismo tipo.

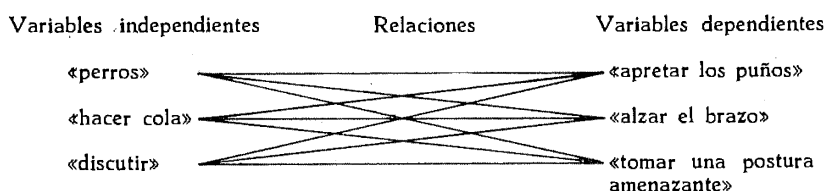
Por nuestra parte consideramos que la proposición de Mandler es una formulación a nivel verbal del paradigma operacional de la hipótesis de la mediación propuesta por Osgood en 1964, ya que como comentamos en otra ocasión (Tous, 1978), el contenido de (rm), en el paradigma mediacional (E-rm-em-R), corresponde a lo que Mandler denomina representación simbólica; mientras que (em) corresponde a lo que denomina movimiento. El informe de Tracy S. Kendler (1972), nos reporta un experimento crucial y confirmatorio al respecto. Ya que Bourne et al., identifican la predisposición de aprendizaje de Harlow con la representación simbólica, consideramos tanto a una como a otra: (rm). Ahora bien, estos procesos que se supone se efectúan por parte del organismo en cada situación para la formación y posterior utilización de una habilidad, ¿de dónde se infieren? Esta pregunta es pertinente por cuanto si llegan a constituir en algún momento de la historia del organismo un área de su conducta, precisamente aquella que denominamos habilidad, su inferencia debe ser planteada. Nosotros proponemos como respuesta a este interrogante, por un lado, la observación de la conducta de un modo más exhaustivo que tomando en consideración tan solo la ejecución, y por otro lado que el contenido de lo observado como distinto a la ejecución no es la causa de ésta, sino el indicador o analizador del proceso psicológico (ley representacional) indicado en tal conducta. Según nuestra proposición si, por ejemplo, en la conducta de memoria, observable en un sujeto, no es posible registrar además de la ejecución y mediante la misma el indicador estructuración, no podemos estar seguros de que aquella ejecución merezca el nombre de conducta de memoria.

Diferentes acepciones de las variables intermedias

El uso de las variables intermedias, para fundamentar de forma científica antiguas denominaciones con contenidos tan sólo de sobre-significado, ha traspasado la frontera de la psicología y podemos ver su planteamiento en otras ciencias de la conducta como la etología. Hinde, por ejemplo, en 1974 se plantea el uso de las variables intermedias para sustituir el término instinto. Tal como hemos citado en otro apartado de este trabajo, Hinde, junto con Tinbergen, ya en 1958 proponen el concepto conducta específica de especie como alternativa al término instinto. Al comentar este nuevo concepto ya evidenciamos que el mismo no era un concepto explicativo. Con todo, Hinde reconoce que el término instinto con fundamento o sin él, se venía utilizando además con una pretensión fundamentalmente ex-

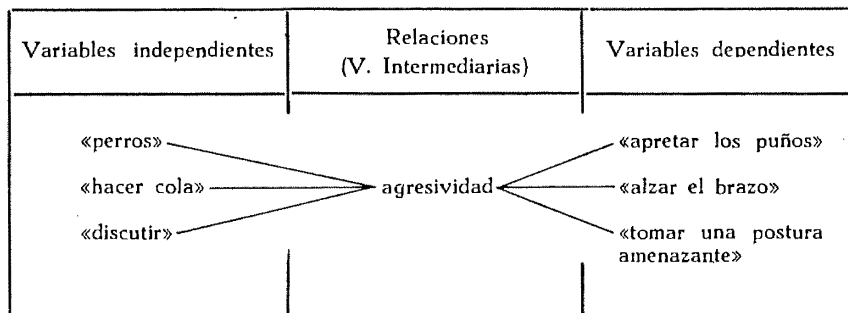
plicativa. Se trataba por consiguiente de un término como aprendizaje o motivación en psicología. El concepto conducta específica de especie satisfacía el aspecto puramente descriptivo de lo que se pretendía decir con la palabra instinto. Sin embargo, quedaba sin resolver el aspecto explicativo del mismo. El instinto explicaba que a partir de unos cambios internos del organismo éste ya estaba dotado de la conducta adecuada para satisfacerlos. El hambre produjo la conducta de comer. Es el instinto de supervivencia el que ha dotado al organismo de la conducta (conocimiento, habilidad, intención, ejecución y logro) de comer cuando está hambriento. Para Hinde el instinto como concepto entrañaba una serie de dificultades, porque se usaba para explicar dos propiedades diferentes de la conducta, que no están necesariamente relacionadas la una con la otra. La primera de estas propiedades consiste en afirmar que la conducta se desarrolla de forma independiente a la experiencia, la segunda que la conducta es producida desde dentro del organismo. La primera de estas propiedades es a la que denomina conducta específica de especie, con lo cual admite la especificidad de ciertas conductas pero rechaza la afirmación de que sean independientes de la experiencia, a partir de su manifestación en un organismo dado. Respecto a la segunda propiedad del término instinto, afirma que contestar a una pregunta sobre la conducta diciendo que es instintiva es no explicar absolutamente nada, por lo que propone a este nivel el uso de las variables intermedias.

Para Hinde el uso de las variables intermedias tiene un carácter peculiar, que es importante recoger; este autor, partiendo del diagrama propuesto por Miller (1959), nos propone el siguiente esquema:



Según el anterior esquema las variables dependientes: apretar los puños, levantar el brazo, y tomar una postura amenazante, ante la presencia de unos perros molestos, se dan por igual si observamos a un sujeto haciendo cola, ya que a medida que vaya impacientándose apretará los puños, levantará el brazo para exigir que se vaya más aprisa y tomará una postura amenazante si alguien pretende pasarle delante; del mismo modo, en una discusión observamos estas variables depen-

dientes. En conjunto, nos encontramos con nueve posibles relaciones entre las tres variables dependientes y las tres distintas respuestas observadas. La utilidad más evidente de la variable intermediaria consiste para Hinde en que, por ejemplo, en el caso que nos ocupa permite reducir las nueve posibles relaciones a una sola:



Procediendo de esta forma realizamos una notable economía, pero el aspecto más importante que conseguimos consiste, a nuestro entender, en la modificación que hemos realizado a nivel metodológico al encontrar para los tres tipos de situación y los tres tipos de respuesta una sola relación, ya que ésta nos permite considerar a cada uno de estos tipos como un tratamiento específico de una sola variable independiente y cada una de las respuestas como un aspecto peculiar de una única conducta, por lo que cada una de aquellas situaciones estímulo no tendrán ningún sentido por sí misma, sino tan sólo en relación a un sujeto y según las respuestas que éste manifiesta frente a aquélla. Del mismo modo, cada una de las respuestas no tendrá ninguna interpretación por sí misma, sino que ésta sólo será posible considerándolas formando parte de una sola conducta de agresión. Para nosotros este es el camino perfectamente adecuado de generalización, ya que la relación postulada (agresividad) lo ha sido a partir de su anclaje en observables antecedentes y consecuentes, y por consiguiente puede ser manipulada por cualquier modificación de aquéllos. Se trata, por lo tanto, de un concepto abstractivo de relación. Sin embargo, para nosotros la variable intermediaria al considerarla como una ley representacional de conducta tiene además de su anclaje en unos antecedentes y consecuentes, un anclaje en un organismo que es el que efectúa la conducta, por lo que propusimos la hipótesis mediacional como el paradigma adecuado para relacionar las variables intermediarias (nivel psicológico) con el organismo (nivel fisiológico) (Tous, 1978). Este

aspecto de las variables intermediarias no ha sido considerado por Hinde, el cual sólo nos dice: «Pero estas no entrañan necesariamente implicaciones acerca de su naturaleza ni acerca de la existencia de mecanismos neurales correspondientes» (1974). Esta reserva está causada por el temor de que tales variables intermediarias se puedan considerar como entidades del organismo. Nosotros consideramos que la forma más idónea de evitar tal confusión es diferenciándolas explícitamente de cualquier entidad de este tipo mediante la postulación de la misma (hipótesis mediacional) como independiente de aquéllas (variables intermediarias). Con todo, no se nos oculta que esto conlleva el riesgo de que se nos exija entonces una explicación de ésta a pesar de que la respuesta corresponda a la fisiología.

Massaro (1975), por otra parte, propone que los procesos psicológicos que intervienen entre el estímulo y la respuesta pueden resultar más asequibles al conocimiento científico si son considerados bajo el paradigma del procesamiento de información. Según este paradigma el organismo deduce su conducta, a través de la sensación, percepción, memoria, toma de decisiones, estado fisiológico, atención, imaginación y aprendizaje del medio en el cual se encuentra. La conducta, por consiguiente, es tan sólo el resultado de la información que el organismo ha recibido por su propio medio. El organismo recoge, desde el medio, la información potencial que posteriormente podrá utilizar. No se trata de una simple transmisión, sino que entre la recepción de la información y su posterior explicitación como conducta se producen una serie de alteraciones y cambios que obligan a postular la existencia de los procesos intermediarios. Massaro considera que no es pertinente preguntarse: ¿qué son los procesos psicológicos?, ya que esto es una cuestión metafísica relacionada con el problema filosófico mente-cuerpo; pero si se plantea la pregunta: ¿cómo son los procesos psicológicos? para este investigador lo importante es conocer ¿qué hacen estos procesos? y apoyado en el paradigma del procesamiento de información toma como modelo de su investigación experimental el comportamiento de una computadora.

Podemos ver cómo Massaro considera de modo muy esquemático que toda computadora está constituida por cuatro componentes esenciales: 1) un codificador de entrada, 2) un procesador central, 3) un banco de memoria, y 4) un codificador de salida. Estos cuatro componentes pueden, según este autor, resumirse en dos desde un punto de vista teórico, con lo cual si utilizamos el modelo de procesamiento de información tan sólo nos será necesario identificar en cada caso

estos dos componentes teóricos que son: uno estructural y otro funcional.

El componente estructural según Massaro describe o define la naturaleza de la información en un estadio particular del procesamiento, mientras que el componente funcional describe las operaciones de un estadio del procesamiento de información.

A la vista del modelo propuesto por Massaro nos encontramos con serias dificultades para admitir su distinción en el mismo entre estructural y funcional. Según nosotros los cuatro componentes que él nos propone de una computadora, son componentes simplemente estructurales de la misma y tan solo las conexiones posibles entre ellos que no menciona nos parece que pueden constituir el componente funcional de ésta. Entendemos como función, por ejemplo, la conducta de selección que ante una información-estímulo interacciona el procesador central con el banco de memoria. El procesador no relaciona sino que tan sólo deposita la información en el banco de memoria. El banco de memoria por una parte, tiene tan sólo información, por lo que ni uno ni otro realiza la actividad de seleccionar. El que a la información-estímulo (A) corresponda la información disponible (X) depende del tipo o naturaleza de la misma información-estímulo que el procesador ha colocado en el banco de memoria. Es este tipo específico de información el que decidirá la conexión pertinente entre los dos componentes. Cada uno de los cuatro componentes propuestos por Massaro no es estructural y funcional por sí mismo, sino que la funcionalidad depende de su interconexión.

De este modo consideramos que si queremos utilizar el modelo de la computadora para el estudio de los organismos no es pertinente tomar de aquél sus componentes estructurales y prescindir de los componentes funcionales del mismo. Considerar los componentes funcionales nos obliga a explicitar las interrelaciones entre los componentes estructurales o a pensar que estos son idénticos a los del modelo. Así pues, cuando Massaro mediante el modelo de la computadora establece tres procesos entre el estímulo y la respuesta de un organismo: detección, reconocimiento y selección de respuesta, tan sólo realiza una sinonimia verbal con los tres componentes de la computadora que ha denominado: codificador, procesador y decodificador.

Este paralelismo adquiere aún mayor sentido al identificar el componente banco de memoria con información previa disponible en el organismo. A pesar de que este modelo, como tantos otros, se verifique mediante su aplicación experimental, el conocimiento que obtenemos

es del tipo: como si. Ante la información que obtengamos deberemos advertir que ésta se fundamenta en un presupuesto no verificado. Este presupuesto consiste en que consideramos las conexiones entre detección, reconocimiento, información previa disponible y selección de respuesta del mismo tipo que las conexiones reales de los componentes de una computadora. Nosotros creemos que es posible superar esta limitación mediante el paradigma mediacional, tal como lo comentamos anteriormente y desarrollamos en nuestro libro (Tous, 1978).

Por otra parte, los procesos detección, reconocimiento y selección de respuesta son a nuestro entender meras hipótesis que deberían ser verificadas. Para ser verificadas deberían estar ancladas al antecedente y consecuente directamente observables que lo sustentan. Esto quiere decir que al observar la respuesta deberíamos poder inferir de ella misma la existencia inequívoca de cada uno de estos procesos. Se trata en definitiva de tres conceptos cuyo significado es añadido a la realidad que pretende explicar, ya que no han sido abstraídos de la misma. Por esto nosotros, aunque consideramos que estos procesos ocupan en la teoría de Massaro el mismo lugar que nuestras variables intermediarias, nos reafirmamos en una investigación cuyas hipótesis no sean de contenido modélico sino que estén basadas en la observación sistemática de la conducta y puedan verificarse mediante indicadores de la misma.

CONCLUSIONES

La mayor complejidad que evidentemente manifiesta la conducta humana respecto a la conducta de la rata, así como la mayor complejidad de ésta respecto a la de las amebas, no podemos explicarla diciendo que en un caso la conducta está controlada desde el interior, mientras que en los demás lo está desde el exterior; basándonos en los conocimientos de que disponemos en el presente, proponemos que toda conducta está controlada por sí misma. Con esto expresamos que la explicación de la conducta puede estar fundamentada en un conocimiento de la misma y no basada en factores previos, tanto si estos son de carácter mentalista, como fisiologista o ambientalista.

Según la anterior proposición los estímulos no son causas de la conducta, tanto si se refieren al medio del organismo como si se refieren al mismo organismo, sino simplemente modificadores de la actividad del organismo. La conducta es la actividad de los organismos.

Un conocimiento completo del organismo no se limitará a una in-

formación de su estado fisiológico, sino que además procurará tener la máxima información del estado conductal del mismo.

Proponemos que para un estudio científico de la conducta, deberá considerarse ésta, de modo conceptual, a partir de las cinco categorías siguientes: conocimiento, habilidad, intención, ejecución y logro. Una forma adecuada de obtener información de la conducta según las mencionadas categorías consistirá en utilizar la técnica de los etogramas, con lo cual el contenido de cada una de las categorías consistirá en un inventario específico de la conducta basada en una descripción y ordenación de la misma. Para obtener por medio de la técnica del etograma un registro pertinente para cada una de las categorías deberemos preestablecer aquellas unidades funcionales que sean significativas para la misma, que se mantengan constantes en toda la conducta y que sean fácilmente reconocibles. Algunas de las unidades funcionales de que disponemos para un registro diferenciado de cada una de las categorías mencionadas son: la frecuencia, la organización, la estrategia, la comparación ... Consideramos por consiguiente que las categorías de la conducta, establecidas desde el punto de vista de la cuantificación de la misma en sucesos discretos, son las unidades funcionales que permiten la diferenciación de las categorías de conducta establecidas de un modo conceptual.

A un nivel experimental y desde un punto de vista metodológico la técnica de observación sistemática que proponemos, para obtener una información conductal se corresponde con lo que en el método analítico-inductivo se conoce con el nombre de línea de base. Ciertamente tan sólo podemos hablar de una variabilidad de los datos experimentales causada por la variable independiente en el momento que el registro experimental obtenido pueda ser comparado por un registro de conducta no afectada por ninguno de los posibles tratamientos de la variable independiente utilizada, ni siquiera por el tratamiento ausencia de la misma; por consiguiente, sólo la línea de base, y no el grupo control, cumple con esta condición al registrar estrictamente la conducta espontánea del organismo en una situación dada. Es importante destacar que al actuar de este modo podemos dar un contenido no meramente estadístico a la variabilidad de los datos, ya que esta podrá ser identificada por el control de la observación y/o por el control experimental (Sidman, 1960), con lo que la debilidad del análisis de variancia, apuntada por Edwards (1972), basado en que tan sólo con aumentar el número de sujetos de modo suficientemente grande nos será posible atribuir toda la variabilidad observada al efecto de la

variable independiente, ya no será posible porque al plantearnos la investigación experimental contando con la información previa y suficiente de la conducta, la interpretación que hagamos de la variabilidad alcanzada no la basaremos en términos estadísticos, sino en términos de conducta.

Desde el punto de vista del método científico-natural es generalizada la crítica que se hace al enfoque hipotético-deductivo basada en la utilización de hipótesis, por cuanto estas implican un antecedente que, normalmente, no ha sido derivado de datos experimentales, ni de observaciones sistemáticas previas. Nosotros consideramos que la técnica de observación sistemática que hemos propuesto debe también cumplir aquí el importante papel de facilitar el contenido de los antecedentes de las proposiciones condicionales hipotéticas. Con lo cual la afirmación de Murray: «La psicología tiende a saltarse etapas del proceso histórico-científico» (Plutchik, 1968) no se vería confirmada, ya que tanto al formularnos las hipótesis, como al interpretar los datos experimentales contaríamos con la información previa obtenida mediante la observación natural sistemática, al utilizar la técnica del etograma aplicada a la conducta, definida desde una psicología constructiva.

Josep Maria Tous i RAL

REFERENCIAS

- BALES, R., *Interaction Process Analysis*, 1950. Reimpreso en la antología de A. Lévy: *Psychologie Sociale*, Dunod, 1965.
- BAYES, R., *Una introducción al método científico en psicología*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1974.
- BOURNE, L. E.; EKSTRAND, B. R., y DOMINOWSKI, R. L., *The psychology of thinking*, Prentice-Hall, N.Y. 1971. Traducción ed. Trillas, México, 1975.
- BRUNER, J. S., *The course of cognitive growth*, *American Psychologist*, 1964, 19, 1-15.
- DESCARTES, RENÉ, *De Homine*, Leiden, 1662. Reimpreso en Herrnstein R.J. y Boring E.G.
- EHRLICH, S., *Les mécanismes du comportement verbal*. Librairie Philosophique, Paris, 1968.
- EIBL-EIBESFELDT, F., *Etología. Introducción al estudio del comportamiento*, Ed. Omega, Barcelona, 1974.
- GILBERT, T. F., *Fundamental dimension properties of the operant*, *Psychological Review*, 1958, 65, 272-282.
- HARLOW, H., *Learnig set and error factor theory*, en S. Koch (dir.) *Psychology: A study of a science*, N.Y. McGraw-Hill, 1959.
- HINDE, R. A., *Biological bases of human social behavior*, McGraw-Hill, N.Y., 1974.
- HINDE, R. A., y TINBERGEN, N., *The comparative study of species-specific behavior*, en A. Roe y G. G. Simpson dirs. *Behavior and evolution* N.H. Yale Univ. Press., 1958.
- HILGARD, E. R., y BOWER, G. H., *Teories of learning*, Meredith Publishing Company, 1966. Traducción, ed. Trillas, México, 1973.
- HONIG, W. K., *Operant Behavior. Areas of research and aplication*, Meredith Publishing Company, 1966, Traducción ed. Trillas, México, 1975.
- KENDLER, T. S., *An ontogeny of mediational deficiency*, *Child Development Univ. Calif.*, 1972, vol. 3, núm. 1.
- LORENZ, K. Z. *King Solomon's ring*, N.Y. Crowekk, 1952.
- MANDLER, G., *From association to structure*, *Psychological Review*, 1962, 69, 415-427.
- MACCORQUODALE, K., y MEEHL, P., *On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables*, *Psychological Review*, 1948, 55, 95-107.
- MASSARO, W. D., *Experimental Psychology and Information Processing*, Raud McNally College, Chicago, 1975.
- MILLER, N. E., *Liberalization of basic S-R concepts: Extensions to conflict behavior motivation and social learning*, en S. Koch dir. *Psychology: A study of science*, Mc Graw-Hill, 1959, vol. 2.
- MOWRER, O. H., y VIEK, P., *An experimental analogue of fear from a sense of helplessness*, *J. Abnormal Soc. Psychol.*, 1948, 43, 193-200.
- OSGOOD, Ch. E., *Psicología Experimental, método y teoría*, Ed. Trillas, México, 1969 (edición original 1953 traducción de la 5.ª edición de 1964).

- PAVLOV, I. P., *Selected Works*, traducido por S. Belsky, Moscú: Foreign Languages Publishing House, 1955 (Traducción ed. Fontanella, Barcelona, 1973).
- PINILLOS, J. L., *Principios de Psicología*, Ed. Alianza Universidad, Madrid, 1975.
- RACHLIN, H., *Introduction to Modern Behaviorism*, W. H. Freeman and Company, 1970. Traducción ed. Debate, Madrid, 1977.
- SECHENOV, I. M., *Releksy Golovnogo Mozga*, San Petersburgo, 1863. Reimpreso en Herrnstein R. J. y Boring E. G. *A source book in the history of psychology*, Harvard Univ. Press., 1965.
- SHIOTZ ARNE y DAHLSTROM PREBEN, *Los peces de acuario*, ed. Omega, Barcelona, 1971.
- SIEGEL, S., *Diseño Experimental no paramétrico aplicado a las ciencias de la conducta*, Ed. Trillas, México, 1970.
- SKINNER, B. F., *Contingencies of reinforcement: a theoretical analysis*. N.Y. Appleton-Century-Crofts, 1969.
- TOLMAN, E. Ch., *Principles of purposive behavior*, en S. Koch dir. *Psychology: A study of a science*, Mc Graw-Hill, 1959, vol. 2.
- TOUS, J. M., *Psicología Experimental, problemas de teoría y método*, ed. Omega, Barcelona, 1978.
- TULVING, E., *Subjective organization in free of «unrelated» words*, *Psychological Review*, 1962, vol. 69, núm. 4, 344-354.
- WATSON, J. B., *The un verbalized in human behavior*, *Psychological Review*, 1924, 31, 273-280.

**FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES.
DIVISIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES
DE L'EDUCACIÓ**

DEPARTAMENT DE FILOSOFIA

Professors:

Salvador de Brocà i Tella
Daniel Gutiérrez i Ramos
Francisco López i Frías
Julián Zubimendi Martínez

**DEPARTAMENT DE DIDACTICA
I PEDAGOGIA EXPERIMENTAL**

Professors:

Carme Borbonés i Brescó
Enrique Fuentes i Goyanes
Angel-Pío González i Soto
Bonifacio Jiménez i Jiménez
Ramón M.^a Ripoll i Borrell

**DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA
SISTEMATICA I HISTÒRIA**

Professors:

Anselmo Allué de Horna
Vicente Ferreres i Pavia
Julián Sánchez i Jiménez
Alejandro Sanvisens i Marfull
M.^a Teresa Vázquez-Prada y Oñoro

**DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA
EXPERIMENTAL, GENERAL I FISIOLÒGICA**

Professors:

Angel Aguilar Alonso
Vicente Alcaraz i Pérez
José Argilaga Subirats
Guillermo Gutiérrez i García
José M.^a Román i Sánchez
José M.^a Tous i Grau (1975-1979)

**DEPARTAMENT DE PSICOLOGIA
EVOLUTIVA, DIFERENCIAL I EDUCATIVA**

Professors:

Pedro I. Castillo i López
M.^a Dolores Hierro i Busto
Estanislao Pastor i Mallol
Ana López i Puig
César Coll i Salvadó (1978-1979)

