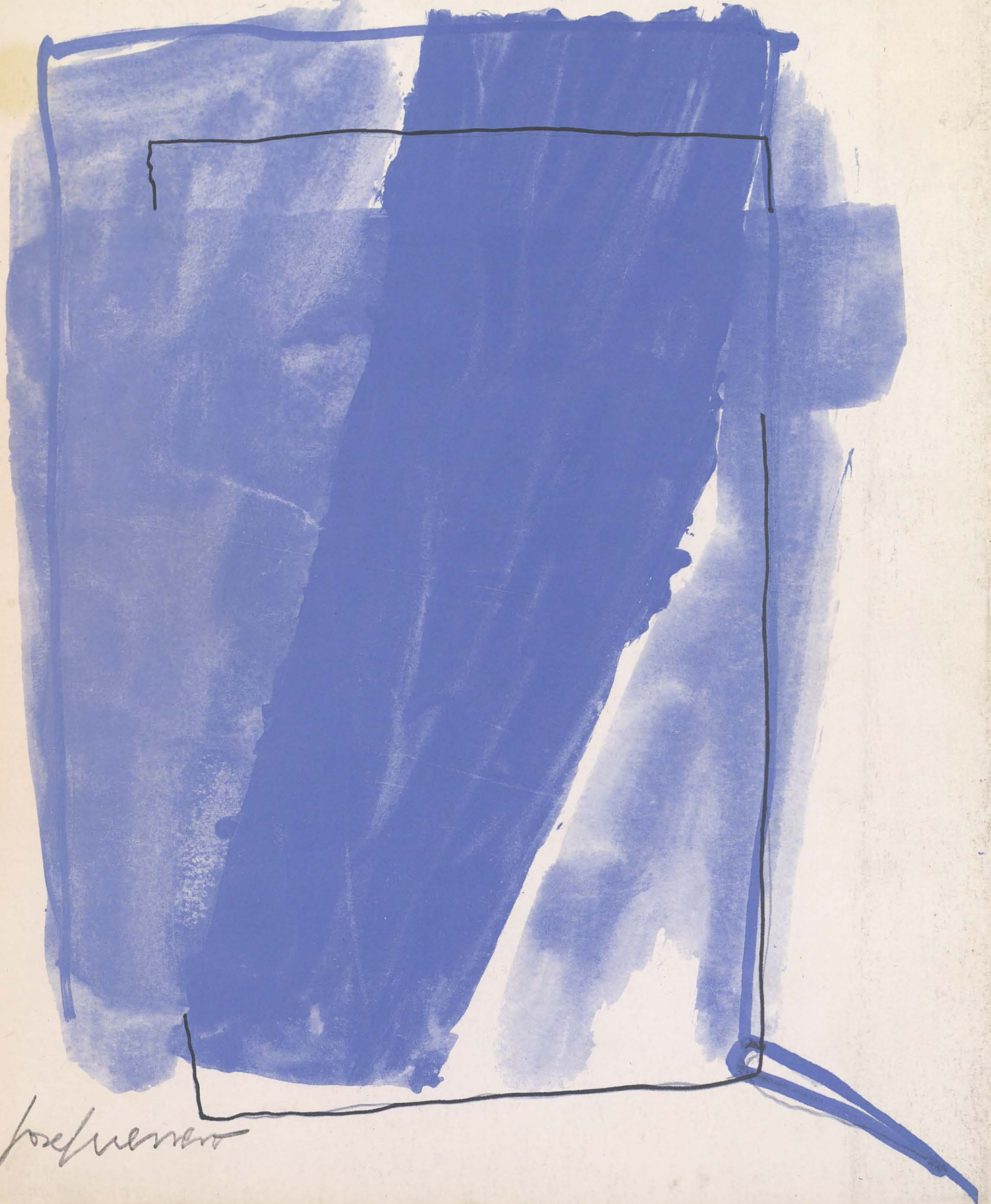


# RETAMA



*Josefina*

N.º







# RETAMA

## SUMARIO

	<u>Pág.</u>
Portada: <i>José Guerrero</i> .	
Presentación . . . . .	5
Aproximación a la pintura conquense del Renacimiento: <i>Pedro M. Ibáñez Martínez</i> .	7
Ciencias Sociales: Algo más que Geografía e Historia: <i>M.<sup>a</sup> Isabel Segarra Vara</i> . . . . .	21
Dibujos: <i>Bonifacio Alfonso</i> . . . . .	23-25
Visión juvenil desde otros años: <i>Vicente Aleixandre</i> . . . . .	26
Usos del suelo en la depresión Cañamares-Mariana (Cuenca): <i>M.<sup>a</sup> Cristina Fernández Fernández y Joaquín Saúl García Marchante</i> . . . . .	27
Adolescencia: <i>Vicente Aleixandre</i> . . . . .	34
Ramón y Cajal, Científico y Pedagogo: <i>Millán Morales Guillén y Josefina López Castellanos</i> . . . . .	38
Dibujos: <i>Florencio Garrido</i> . . . . .	40-41
Sobre Informática Educativa: <i>Luis Hortelano Martínez</i> . . . . .	46
Algunas observaciones sobre la enseñanza básica en la provincia de Cuenca: <i>M.<sup>a</sup> Teresa Recuenco Hontecillas</i> . . . . .	50
Diagramas y Regiones: <i>Javier F. García Torrijos</i> . . . . .	53
Dibujos: <i>Carmen Alvarez</i> . . . . .	64-65
Concepto y tratamiento de la Dislexia: Demasiadas confusiones: <i>M.<sup>a</sup> Dolores Muñoz Vallejo</i> . . . . .	66
Un dominio lingüístico en estado latente: Notas para el estudio del español hablado en el Marquesado de Moya: <i>Martín Muelas</i> . . . . .	69
El compromiso del artista contemporáneo: <i>Florencio Garrido</i> . . . . .	76

Consejo de Dirección: *Pedro Cerrillo, Florencio Garrido, Trinidad Muñoz, Isabel Segarra, José L. Soriano y Angel Suárez.*

Diseño y Maquetación: *Florencio Garrido.*





## PRESENTACION

Aunque son bastantes las razones comunes que motivan la aparición de la mayoría de las revistas del carácter de la nuestra, RETAMA nace —ante todo y sobre todo— como publicación, en principio semestral, de colaboraciones interdisciplinares, capaz de acoger trabajos de investigación y artículos especializados de profesores, alumnos, departamentos o grupos de trabajo con proyectos docentes o investigadores en curso.

En el seno de la Universidad española, cada día importan más las continuas y periódicas comunicaciones de las líneas de investigación que, en los diversos casos, se encuentren abiertas. En tal contexto, las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB nunca han tenido las facilidades, ni tampoco las posibilidades imprescindibles, para llevar a cabo tales comunicaciones, y en muchas ocasiones ni siquiera para abrir las previas líneas investigadoras. Con RETAMA no sólo queremos iniciarlo, de manera bien distinta a experiencias anteriores que nacieron con otros objetivos (“Decimos”, “Fray Luis” o “La Gaveta”) y en momentos bien distintos (la más reciente hace cinco años), sino que también queremos ser cauce, en los términos ya expresados, que ofrezca a otros colectivos universitarios la posibilidad de dar a conocer sus propios trabajos, siendo ya, este número 1 un ejemplo de ello.



*Presentación de María en el Templo. Retablo de Valdecabras.*





## APROXIMACION A LA PINTURA CONQUENSE DEL RENACIMIENTO

PEDRO MIGUEL IBAÑEZ MARTINEZ

En el siglo XVI Cuenca vive un notable período de creación artística, nunca repetido. A la sombra del auge económico meseteño la ciudad adquiere categoría como centro de contratación de la lana, —base fundamental de la riqueza castellana—, erigiéndose en una de las cabezas de cuadrilla de la Mesta. Se distingue como ciudad industrial, en el sector textil especialmente, revelando intensas relaciones comerciales. Se daban, efectivamente, las condiciones más favorables para una auténtica eclosión de las artes, y esto fue lo que sucedió. La configuración de sólidas escuelas locales de arquitectura, escultura, pintura, y artes decorativas como orfebrería y rejería, reforzadas por la llegada de artistas foráneos atraídos por las posibilidades que la ciudad les ofrecía, convierten a Cuenca en importante núcleo de creación artística, sacándola del anonimato en que antes se veía sumida. Siendo el fenómeno paralelo al experimentado por otras ciudades, Gaya Nuño subraya cómo, a partir del renacimiento, el arte español no se articula únicamente en las grandes urbes españolas, sino en otras menores y tradicionalmente marginadas, (1).

La pintura conquense del renacimiento ha sido mal conocida hasta la fecha. Las dos razones básicas que explican este desconocimiento pueden ser, de una parte, la insuficiente exploración de los repertorios documentales, y de la otra, la dispersión, fragmentación o pérdida de los conjuntos pictóricos —retablos en su mayoría— a lo largo del tiempo, lo que dificulta su sistematización. Desde los heroicos días en que el esforzado viajero Ponz recorrió nuestras tierras, escudriñando los más mínimos detalles de iglesias y conventos (2), pocos son los estudiosos que se han acercado a ellas, y siempre teniendo como norte a alguno de los artistas más prestigiosos, nunca con el propósito de construir una visión de conjunto. Este, precisamente, es el objetivo que nos proponemos alcanzar a lo largo del presente trabajo.

Las coordenadas vitales de Cuenca se han dispuesto siempre en torno a un eje de dirección este-oeste. Entonces, como hoy, Levante -léase Valencia-, y el Centro -antes Toledo, ahora Madrid-, han supuesto importantes referencias para los conquenses. Si en nuestros días, el movimiento ha sido centrífugo y de carácter económico, protagonizado por nuestros emigrantes, en el renacimiento era a la inversa y personalizado en las corrientes culturales y artísticas que nos llegaban, cuando no eran los propios artistas. El proceso, en sí, hundía sus raíces en la Baja Edad Media.

La pintura conquense del gótico final se relaciona estrechamente con esos dos centros artísticos de primer orden, Toledo y Valencia, que la determinan. Por citar alguna referencia y buscando obras prestigiosas, podemos recordar el retablo de Horcajo como ejemplo de la influencia toledana, y el retablo proveniente de Santa Cruz de Moya como ejemplo de la valenciana. El primero, llamado así por proceder del pueblo de Horcajo de Santiago (3), se inserta en el foco pictórico toledano constituido a finales del siglo XIV y principios del XV en base a fuertes influencias toscanas, de Giotto y sus seguidores. Su autor, —o autores, porque es perceptible la existencia de un maestro principal y otro de menor entidad—, anónimo, definido para la historia del arte como el "Maestro de Horcajo", es uno de los principales pintores del citado foco italianizante, mostrándose activo en el primer cuarto del siglo XV, que es cuando se fecha esta obra. Las formas nos llevan a la pintura florentina del siglo XIV, básicamente gótica en su espíritu, pero que de alguna manera está pregonando la próxima eclosión renacentista. Hay ya, aunque tímida, una clara vocación hacia la representación de la profundidad a través de la perspectiva, que se formulará plena y científicamente en la centuria siguiente, el interés creciente por los estudios anatómicos basados en el natural, la expresión del sentimiento, la búsqueda del volumen y la valoración del color a través de la luz (4). El retablo de Santa Cruz de Moya ha sido ubicado estilísticamente en la esfera de Pedro



*Anunciación. Retablo de Horcajo. Capilla del Seminario. CUENCA.*



*Adoración de los Magos. Retablo de Horcajo. Capilla del Seminario. CUENCA.*

Nicolau, pintor que trabaja en Valencia en torno a 1.400. Para ejemplificar la influencia pictórica valenciana bajomedieval en Cuenca lo consideramos más representativo que algún otro retablo, como el de la Virgen de la Leche, también importante y mucho más avanzado cronológicamente, pero más discutido en cuanto a su filiación (5).



Retablo de la *Virgen de la Leche*. Catedral. CUENCA.

Los citados centros, Toledo y Valencia, seguirán ejerciendo durante el siglo XVI un papel creador y difusor de importancia extrarregional, afectándonos en sucesivas etapas. Cuenca volverá su mirada, según las circunstancias, bien a uno o al otro, ignorando, como una constante histórica, tanto las tierras situadas al norte como las del sur, donde no existía un centro artístico de similar trascendencia.

La pintura española de la época se compartimenta en focos regionales o locales, con muy pocos contactos entre sí, cuando no son independientes (6). Dos de los núcleos más tempranos en la recepción del renacimiento italiano son, precisamente, el valenciano y el toledano. Valencia, por sus relaciones directas y estrechas con Italia, desarrolla una auténtica escuela regional, apareciendo las primeras novedades renacentistas a finales del siglo XV. Los nombres de los Osona y Paolo de San Leocadio se ven superados estilísticamente por Fernando Yáñez y Fernando de los Llanos, que traen de Italia las fórmulas del primer Quinientos o Alto Renacimiento, como absoluta novedad para toda la península. El foco toledano, como otros de Castilla, recibe los primeros avances renacentistas de mano de Pedro Berruete, que los había asimilado en Italia. Trás él, Juan de Borgoña impulsará el triunfante nuevo estilo en toda la región manchega, conociendo sus modelos largo y profundo arraigo en ella. Evolucionando ambos núcleos paralelamente, Valencia representará una etapa más avanzada que Toledo, anclada aún en lo cuatrocentista.

Estas son las directrices, aunque invertidas cronológicamente, que se van a implantar en Cuenca, alternadamente, a lo largo de los dos tercios primeros del siglo. Así, desde el punto de vista metodológico, podemos dividir la pintura renacentista conquense en base a la siguiente periodización:

– 1.500-1.525.- *Primer renacimiento*. En el que destaca el influjo predominante de la escuela toledana, siendo figura descollante e indiscutible Juan de Borgoña.

– 1.525-1.560.- *Renacimiento pleno*. Período culminante de la pintura conquense de todos los tiempos. La influencia de la escuela valenciana se superpone a la toledana, merced a la difusión de los modos de Fernando Yáñez de la Almedina, que estimula con su ejemplo la creatividad de una serie de artistas locales, entre los que descuella, sin género de dudas, Martín Gómez el Viejo.

– 1.560-1.600.- *La época de los epígonos*. Presenta un panorama menos definido que los anteriores, con personalidad menos acusada, pareciendo más ecléctico y nebuloso, debido probablemente a la insuficiencia de los conocimientos que tenemos del período.

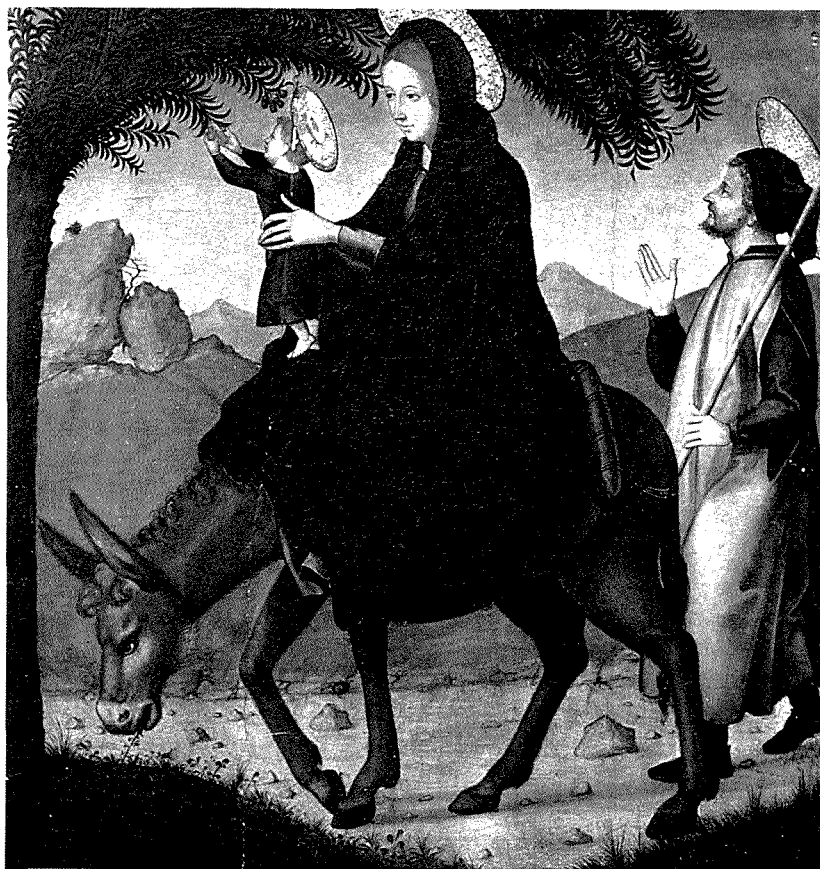
## PRIMER RENACIMIENTO, 1.500-1.525

Entre todos los estilos pictóricos medievales españoles, el hispano-flamenco, de tanto arraigo en otras partes, no pareció encontrar un eco especialmente favorable en el seno de la pintura gótica conquense, lo cual no impide la existencia de ejemplos aislados, como la *Piedad* del Museo Diocesano. Estas tierras no han sido campo abonado para tales angulosidades y exagerados rictus expresivos, retorcimientos corporales, y tantos otros caracteres de tan peculiar corriente bajomedieval. Por el contrario, como hemos visto, se difundieron fácilmente las maneras del gótico italiano, bien sea a través de Valencia o de Toledo, trasluciendo ora ecos de la escuela sienesa, ora de la florentina. Casi toda la pintura conservada del período se sitúa en esta línea: *San Antolín* (7), *San Juan* (8), y *Santa Ana* (9) de la catedral, y el *Calvario* del Museo Diocesano (10), entre otros, a los que habría que añadir los ya citados retablos de Santa Cruz de Moya y Horcajo de Santiago, este último constituido en uno de los principales ejemplos de la primera penetración de la pintura prerrenacentista italiana en el centro de la Península Ibérica. Sus caracteres, equilibrio entre el sentimiento y el sentido plástico, contención expresiva, estilización y economía de medios, preocupación por la representación del espacio en base a ritmos verticales en una composición clara y armoniosa, contrastan fuertemente con los rasgos antes citados del estilo hispano-flamenco. El ambiente estaba preparado para que la llegada del renacimiento se produjese suavemente, sin excesivos contrastes, enlazándose de manera natural prerrenacimiento y primer renacimiento, ambos procedentes del mismo foco creador, el toledano.

A Pedro Berruete, avanzadilla del renacimiento en Castilla, le sucedió en Toledo Juan de Borgoña, árbitro supremo en la región durante los primeros treinta años del siglo. Las tierras conquenses verán extenderse su influencia, con el extraordinario aliciente de la interven-

ción personal del maestro en el retablo de Carboneras de Guadazaón, Las tablas, hoy expuestas en el Museo Diocesano de la capital, restos del desmembrado retablo mayor de la arruinada iglesia del Convento de Dominicos del citado pueblo, son paradigmáticas del arte de Borgoña. Desvelan un mundo sosegado, envuelto en una atmósfera cristalina, y poblado de tranquilos y elegantes personajes que, con su poética quietud, contrastan con las desencajadas figuras de lo hispano-flamenco.

De los ocho tableros conservados, la *Presentación de María en el Templo* y los *Desposorios de la Virgen* ofrecen, según Angulo (11), una calidad inferior a los restantes, obligando a pensar en la intervención de algún colaborador, mientras en los otros abunda la propia mano del pintor. La *Presentación del Niño en el Templo* es el que presenta una mayor carga histórico-iconográfica, con sus alusiones a Isabel la Católica y al príncipe Don Juan, presuntamente efigiados en dos espectadores del acontecimiento representado. De los restantes, la *Huída a Egipto* y la *Sagrada Familia en Egipto* figuran entre los más elogiados, con sus entrañables detalles de la vida cotidiana y familiar que les prestan un especial atractivo, mientras el profeta Amós se considera fragmento de la predela del retablo.



*Huída a Egipto.* Retablo de Carboneras. Museo Diocesano. CUENCA.

Angulo fecha las pinturas a principios del siglo XVI, mientras Camón (12) es más explícito situándolas, en el contexto de la obra de Borgoña, entre la terminación del retablo de la catedral de Avila (1.508) y la obra de la Sala Capitular de la catedral de Toledo (1.509-1.511), destacando la pureza italianizante de los fondos arquitectónicos y la corporeidad de las figuras, así como la asimilación de los modos lumínicos de Piero della Francesca y Melozzo da Forlì, (13).

No son muy numerosos los testimonios llegados a nosotros de la pintura conquense del primer cuarto del siglo XVI, pero todos ellos, —retablo Pozo de la catedral, retablos de San Pedro y de la Inmaculada de la Colegiata de Belmonte, entre otros—, revelan a las claras su adscripción a las corrientes toledanas y la difusión del estilo de Juan de Borgoña. A lo largo y ancho de sus tableros evidencian la llegada a estas tierras de los primeros caracteres del renacimiento italiano, enfocados dentro de unas coordenadas cuatrocentistas en las que se va a permanecer, como lo hará el propio Borgoña, a lo largo de todo el período. Se presentaba así, como novedad absoluta, lo que en Italia ya había sido superado por una nueva etapa del estilo, que sólo llegará a Cuenca a través de Yáñez un par de décadas después, consolidándose en ella el Renacimiento durante los años treinta como lo hará en otras partes de España.

Estos valiosos y venerables retablos citados evocan, dentro de una peculiar sencillez representativa, todo un mundo de seres medidos en su expresión de sentimientos, desenvolviéndose en composiciones despejadas y claras definidas por medidos intervalos de espacio. No hay duda de que nos encontramos en los albores del movimiento renacentista. Tabla característica, por citar un caso, es la *Presentación de María en el Templo* del retablo Pozo. En ella, Joaquín y Ana marcan el primer plano con sus robustas siluetas, mientras en un nítido segundo plano María se encuentra con el Sumo Sacerdote. La arquitectura cobra especial importancia, al igual que en todo el Renacimiento, como definidora de espacio, marcando sugestivos ambientes hacia el fondo de la composición. El interés por la luz se patentiza en las sombras que proyectan María y el Sacerdote sobre la pared del fondo. No es difícil ir hallando paralelismos y relaciones con la obra de Borgoña a lo largo de los aludidos conjuntos, pero la misma ambivalencia del período nos recuerda constantemente que hay un importante substrato gótico, nunca olvidado, como puede comprobarse bien cerca de lo anterior, en la tabla de la *Coronación* del mismo retablo, (14).

En estos años iniciales del siglo, comienza la nutrida nómina de pintores conquenses del renacimiento, todavía escasamente estudiados, entre los que podemos recordar a Gonzalo de Castro, Hernando Muñoz y Luis Montero, que, junto a algún otro, van a ser los divulgadores del primer renacimiento en Cuenca. Y que aún gozarán, cronológicamente, de la oportunidad de conocer las novedades que traerá a la ciudad Yáñez de la Almedina, con quien se inicia un nuevo y trascendental capítulo del arte local.

## RENACIMIENTO PLENO, 1.525-1.560

El período se abre con la llegada a Cuenca de Fernando Yáñez, provocando un considerable impacto en la pintura que hasta entonces se viene realizando en ella, y haciéndola evolucionar drásticamente en el interior de la corriente renacentista. Su obra supone el arribo a la ciudad de elementos estilísticos más avanzados que los del anterior período, —aún cuatrocentistas—, y más adecuados a las normas del primer quinientos italiano. En este sentido, Cuenca debe considerarse afortunada, ya que conoce de primera mano, y con una relativa precocidad respecto a otras zonas españolas, las nuevas estilísticas que trae el pintor manchego.

Yáñez de la Almedina —considerado, no lo olvidemos, el mejor pintor español del siglo XVI, (15), al margen del Greco—, es uno de los pilares fundamentales de la introducción en España, en toda su plenitud, de la pintura renacentista, por el conocimiento que demuestra de la obra de los grandes genios italianos, Leonardo y Rafael entre otros. Valencia será el crisol donde cristalicen las novedosas formas italianizantes (16) gracias al trabajo conjunto de Yáñez y Llanos, que pondrán las bases de toda una corriente pictórica de gran trascendencia. Su obra maestra en común serán las puertas del retablo mayor de la catedral de Valencia (1.507-1.510). Cuando unos años después se separen sus caminos, Llanos marchará a tierras murcianas y Yáñez a Cuenca, donde hemos iniciado nuestra historia.

Se tiene conciencia de que el maestro dejó un legado importante en la ciudad, desde que Ceán Bermúdez publicó el testamento del canónigo don Gómez Carrillo de Albornoz, redactado en 1.531, donde declara lo siguiente:

*“Que tenía concertado el hacer las pinturas de los retablos de la Piedad y el mayor con Hernand Yáñez, singular pintor, y lo demás con maestre Antonio, entallador; y que ninguna*

*cosa haya de bulto (en la citada capilla) salvo la talla de lo romano, y que todo sea de pincel, pintado por mano de dicho señor pintor Hernand Yáñez". (17).*

En un codicilo de 1.536, don Gómez declara que Yáñez dejó todo rematado y concluído, sin que hubiese intervenido otra persona en ello, incluyéndose la *Epifanía* entre las obras realizadas por el pintor para dicha capilla de Caballeros de la catedral, propiedad de la familia Carrillo.

Este conjunto pictórico, *Epifanía, Piedad* y retablo mayor de la Crucifixión, al que cabría añadir el retablo de la cercana capilla de los Peso con el tema principal dedicado a la *Adoración de los Pastores* y el subsidiario del remate a la *Visitación*, representa el ápice de la pintura conquense de todos los tiempos. Convertida la de Caballeros en una auténtica "Capilla Sixtina" de la ciudad, debió despertar desde el primer instante infinitos entusiasmos entre los pintores locales, viejos y jóvenes, planteando, como planteaba, un lenguaje nuevo y lleno de múltiples sugerencias al lado de una calidad poco común. Lenguaje nuevo, pero también complejo, repleto de deudas y alusiones a muy diversos artistas italianos del pleno renacimiento.

En primer lugar, Leonardo. Han corrido ríos de tinta sobre el carácter leonardesco de la obra de Yáñez, llegando la polémica en ocasiones a posturas exageradas como la defendida por M.<sup>a</sup> L. Caturla (18); pero, dejando al margen el hipotético paso del pintor por el taller del genio toscano (19), y estableciendo de una vez por todas, con claridad, el carácter polimórfico de su estilo, selectivo como pocos, resulta obvio que considerable número de rasgos leonardescos configuran uno de los componentes básicos de su obra. Entre los estudios del pintor manchego, si Caturla ha sido la más radical negadora de su leonardismo, Camón, por el contrario, es uno de los más convencidos. Yáñez fue según él, el "*Ferrando Spagnolo*" que ayudó a Leonardo en el Palazzo Vecchio de Florencia, influyéndose de su estilo y repitiendo tipos, fisonomía y técnica. Se veía en los escorzos de los rostros, las sonrisas entreabiertas, el valor de los sfumados, el intimismo de las expresiones, las miradas contemplativas, o los paños de gruesos pliegues en blanda caída, entre otros rasgos. (20). Su leonardismo, pues, si discutido es innegable (21), siendo resultado como una constante desde que Ponz visitó la catedral de Cuenca, escribiendo en relación con la Epifanía: "*Le aseguro a V. que es un famoso cuadro en que veo la manera del gran Leonardo de Vinci, y si no es suyo, es a mi entender de algún célebre hombre de los que iban a estudiar sus obras en Florencia*" (22).

En segundo término, Rafael, junto al de Leonardo el otro influjo evidente, y, quizá, no bien valorado, como subraya Camón Aznar (23). Los ecos rafaelescos son múltiples, en Cuenca tanto más que en Valencia, como declara Angulo (24).

Recientemente, como una muestra más de la influencia de Rafael sobre la pintura española, Ana Avila ha publicado una estampa de Raimondi que sirvió de modelo para la Virgen y el Niño de la *Epifanía* de Yáñez (25).

La influencia de Perugino en Yáñez ha sido insuficientemente valorada. Sin embargo, constituye otro de sus componentes esenciales. Lo vemos en esas repetidas cabezas "descoyuntadas" hacia atrás, en un escorzo muy violento, que caracteriza cierta representación masculina presente en la etapa valenciana y en la conquense. Están literalmente calcadas de un tipo profusamente utilizado por Perugino desde el *San Sebastián* del Museo de Estocolmo. Otro ejemplo, entre muchos, es el del "orante", prototipo de Perugino que pasará a Yáñez, —como a Rafael y otros pintores—, y a través de suyo a la escuela conquense. Se ve caracterizado por la típica postura de la cabeza, en un escorzo sesgado hacia arriba, los ojos altos y las manos juntas en un característico diseño, "ahuecadas" y con los pulgares netamente separados del resto de los dedos. En la obra de Perugino se va a repetir abundantemente desde las *Historias de San Bernardino (Curación de Ricardo Micuzio dell'Aquila. 1.473, Galería Nazionale, Perugia)*.

Del influjo de Giorgione se ha ocupado abundantemente, y quizá con exceso, M.<sup>a</sup> L. Caturla. De Sebastiano del Piombo se ven resonancias en algunos tipos y obras, por ejemplo en Cristo Yacente de la *Piedad* de Yáñez en la catedral de Cuenca. Se han destacado también recuerdos de Miguel Angel, Ghirlandaio y Piero di Cosimo, entre otros, lo que prueba la compleja formación del pintor, y evidencia la variedad de la oferta realizada a sus discípulos conquenses.

La producción de Yáñez de la Almedina en Cuenca constituye un conjunto particularmente unitario, valioso y original, dentro de su trayectoria artística. Es hora ya de rechazar categóricamente determinados conceptos que se han ido deslizando por algunos autores al analizar esta producción, como los de "inseguridad", "torpeza", "decadencia", o "mediocridad". Estudiadas en detalle, estas pinturas revelan tal capacidad creativa y admirable dominio técnico que desmienten todo intento de explicarlas como simple consecuencia de una "arrinconada vejez". Efectivamente, desde el punto de vista estilístico, estamos lejos de la etapa valenciana, de su claridad conceptual, amplios escenarios y reposados personajes, pero esto no debe interpretarse como un demérito sino todo lo contrario, Revela a un artista que ha sabido evolucionar, al compás de su propia vida y del arte europeo, y es capaz de ofrecernos, a despecho del ennegrecimiento de los retablos y las pésimas condiciones de visibilidad en las capillas, —condiciones éstas que, en gran parte, deben considerarse responsables de ciertos juicios negativos—, una pintura dramática e intensamente espiritual, haciendo gala de un virtuosismo técnico que le sigue confirmando como el primero entre sus contemporáneos españoles.



*Abrazo ante la Puerta Dorada. Detalle. Retablo de Valdecabras.*



El repertorio de los pintores conquenses que laboraron en el segundo tercio del siglo, es bastante amplio, —citemos a Diego y Pedro de Castro, hijos de Gonzalo y también pintores, Diego de la Rambla, Lope de Villena, o Juan Suárez entre otros—, pero un nombre destaca a distancia entre los demás: Martín Gómez. De él trataremos en las siguientes líneas.

Ceán Bermúdez ya se ocupó de Martín Gómez en su *Diccionario*, adjudicándole el retablo de los Santos Mateo y Lorenzo de la catedral, pero, erróneamente, le situaba después en El Escorial, confundiéndole con otro Martín Gómez que trabajó allí a finales de siglo, y que a la postre resultó ser su nieto, (26). Precisamente para diferenciarles, Post acuñó el calificativo de “el Viejo” para designar al primer Martín Gómez, (27), el de mayor entidad por otra parte, acreditado como el más notable pintor conquense de todos los tiempos.

Por el momento, no sabemos que tipo de relaciones unieron a Gómez con Yáñez de la Almedina (28), pero lo cierto es que su estilo deriva en gran parte del maestro manchego. En las pinturas documentadas o atribuidas a Martín Gómez, —*Presentación del Niño en el Templo*, *Natividad* y retablo de la Cena del Museo Diocesano, retablo de Valdecabras, retablos de los Santos Mateo y Lorenzo y de la Asunción, de la catedral, entre otros— encontramos aquí



*Abrazo ante la Puerta Dorada.* Detalle. Retablo de Valdecabras.

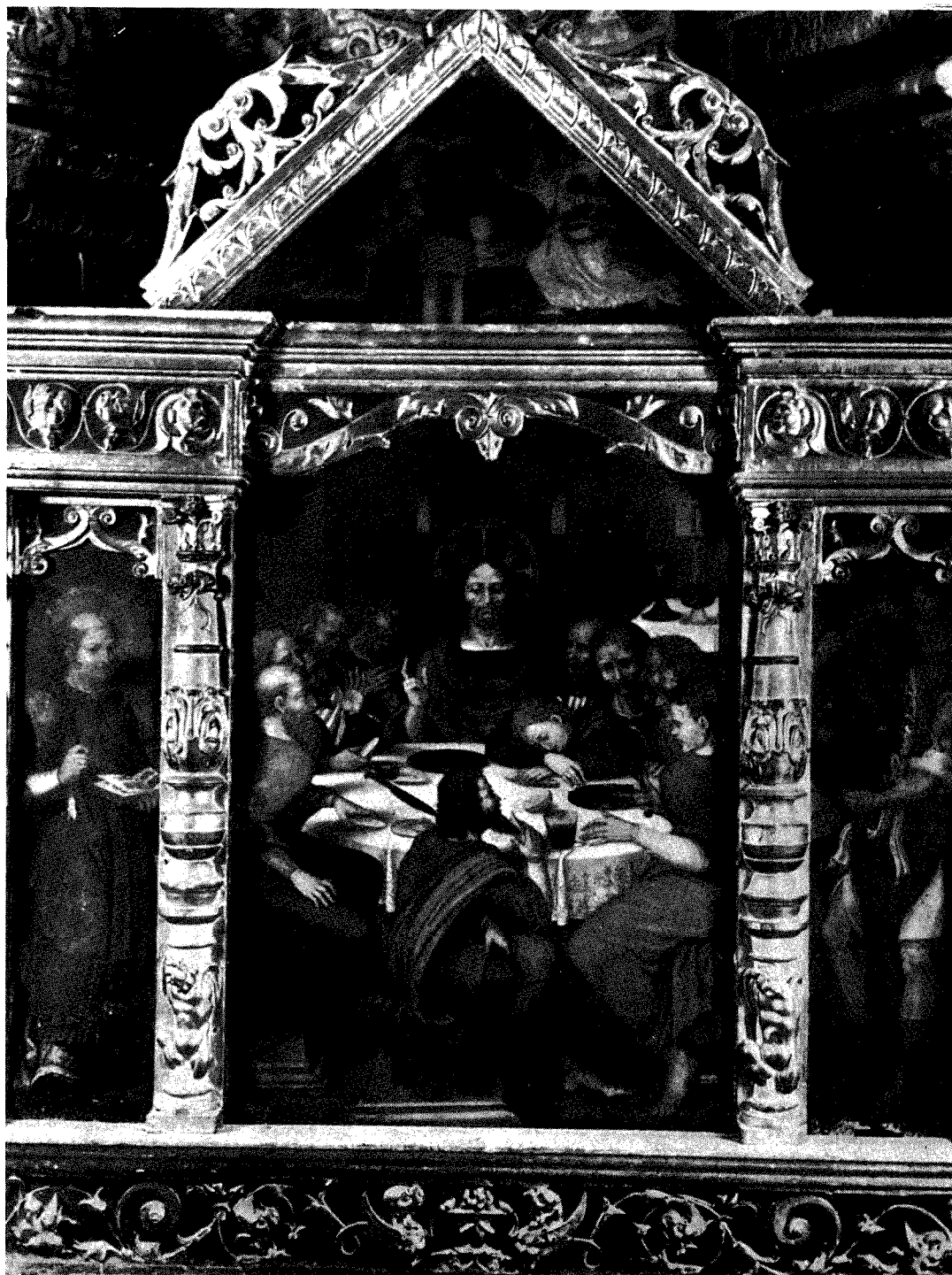
y allá numerosos personajes asíduos en la obra de Yáñez, tanto en su período conquense como en otros anteriores, lo que certifica la proximidad de ambos pintores. No es el momento de desmenuzar una por una estas relaciones, pero sí de afirmar, con Gaya, que nuestro olvidado pintor merece ocupar un *“lugar honroso entre los grandes de su tiempo por haber nacionalizado, —y no sería despectivo asegurar que provincializado— los modos estéticos de Yáñez sin haber consentido su vulgarización”* (29).



*Abrazo ante la Puerta Dorada. Detalle. Retablo de Valdecabras.*

En la formación de Gómez, al igual que en la de otros pintores españoles del momento, debió jugar un papel trascendental la difusión de las obras de los grandes maestros renacentistas a través de colecciones de estampas que recorrieron toda Europa. Buscando una referencia, lo vemos en la *Presentación de María en el Templo* del retablo de Valdecabras, atribuible a Martín Gómez, cuya representación de Joaquín está ostensiblemente copiada del cartón de Rafael y su escuela para los tapices de la Capilla Sixtina, dedicado al *Castigo de Elimas*. Deriva claramente de estampa por estar invertida la posición del personaje.

Sobrepasando con creces los límites de lo que podríamos llamar un arte puramente provinciano, Martín Gómez ofrece una obra llena de calidad técnica, poblada de vigorosos personajes y con una peculiar sobriedad expresiva que fácilmente nos lleva a calificarla de típicamente castellana. Dominador absoluto de la escena pictórica de la ciudad durante el tercio central del siglo XVI, —las restringidas fechas manejadas por los estudiosos para encua-



Retablo de *la Cena*. Museo Diocesano. CUENCA.

drar al pintor se han ampliado considerablemente con el hallazgo de la documentación del retablo de Valdecabras (30)—, a lo largo de su dilatada trayectoria artística llenará de retablos numerosas capillas, tanto de la catedral, de la que será pintor oficial durante toda su vida, como de diversas iglesias de la ciudad. Es de lamentar que la acción demoledora del tiempo y de los hombres se haya cebado especialmente en las iglesias conquenses, destruyendo o dispersando en parte este valioso conjunto, revelador como pocos del alto nivel alcanzado por el arte local durante el Siglo de Oro.



Retablo de *San Mateo y San Lorenzo*. Catedral. CUENCA.

#### LA EPOCA DE LOS EPIGONOS, 1.560-1.600

Finalizamos estos apuntes sistematizadores de la pintura renacentista conquense con unas breves líneas alusivas a las últimas décadas del siglo. Deficientemente conocidas, tanto como los pintores que trabajaban en ellas y las obras que realizan, por fuerza deben merecer unos comentarios puramente provisionales, a la espera de más seguros elementos de juicio. Un hecho sí es evidente: paralelamente al inicio de la crisis de la ciudad, producida en esa se-

gunda mitad del siglo, el arte no alcanza ni con mucho esas altas cotas de calidad y cantidad logradas en las décadas centrales.

Una de las corrientes pictóricas más definidas de la época, arranca precisamente de Martín Gómez el Viejo, personificada especialmente en su hijo Gonzalo Gómez, que le sucederá como pintor de la catedral —se citan como uno de sus trabajos más importantes las perdidas puertas del retablo del altar mayor—, manteniéndose durante toda su vida fiel al estilo creado por su padre. La saga de los Gómez continúa a través de los hijos de Gonzalo, Juan y Martín (31).

Juan Gómez, añade a un número de retablos realizados para diversos pueblos de la provincia su actividad documentada en El Escorial, donde retocó o modificó pinturas pertenecientes a otros artistas, dejando también obra propia. Recordemos que Felipe II le nombró pintor suyo en 1.593 (32).

El otro hijo de Gonzalo, Martín Gómez el Joven, es el que Ceán Bermúdez confundió con su abuelo, el Martín seguidor de Yáñez, fundiendo sus dos personalidades en una sóla. Al igual que su hermano Juan pintó para El Escorial, produciendo también para los pueblos de la provincia de Cuenca. En 1.603 dirigió instancia al Cabildo de la catedral, pidiendo ser nombrado pintor de ella, "*porque Martín Gómez, su abuelo, lo había sido y había hecho muchas obras,... y su padre Gonzalo Gómez había hecho también muchas obras...*" (33).

A su vez, Juan Gómez fue otro eslabón de la más notable saga pictórica conquense, enlazando el suyo con otro apellido ilustre de la tierra, los Mora. Casado con Francisca de Mora, y cuñado del importante arquitecto Francisco de Mora (34), tuvo dos hijos artistas: Juan Gómez de Mora, arquitecto real y figura fundamental del barroco contrarreformista (35), y Francisco Gómez, pintor de la catedral durante la primera mitad del siglo XVII, y fuera por tanto del marco estrictamente renacentista.

Al margen de la familia Gómez, otros pintores trabajan en la Cuenca de la segunda mitad de siglo, como Cristóbal de Palomera, Bernardo de Oviedo o Bartolomé Matarana, que se trasladará a Valencia por los años 90, dejando allí una importante obra mural.

#### NOTAS:

(1) J.A. GAYA NUÑO, *La pintura en los Museos Provinciales*, Aguilar, Madrid, 1.964. p. 110.

(2) A. PONZ, *Viage de España*, Madrid, 1.774, Reed. de Ediciones Atlas, Madrid, 1.972, t. III.

(3) El retablo se trajo a Cuenca durante los años treinta, quedando en principio en depósito en la catedral, y siendo posteriormente colocado en la capilla del Seminario Conciliar, donde hoy puede admirarse.

(4) Vide D. ANGULO IÑIGUEZ, "Nuevas pinturas trecentistas toledanas", *A.E.A.*, 1.942, n.º 54, pp. 316-319; J. GUDIOL, *Pintura gótica, "Ars Hispaniae"*, t. IX, Madrid, 1.955, pp. 205, 211-212; M.ª de los A. PIQUERO, "El retablo de Horcajo de Santiago", *Cuenca*, n.º 21, 22, 1.983, pp. 7-42.

(5) Vide CH. R. POST, *A History of Spanish Painting*, V. X, Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press, 1.948, p. 17; D. ANGULO IÑIGUEZ, *Catálogo de la Exposición de Arte Antiguo*, Cuenca, 1.956, p. 25; J. GUDIOL, *op. cit.*, p. 355.

(6) J. MILICUA, "España 1.480-1.580: del gótico final al ápice del Manierismo", en *El Arte y el Hombre*, t. II, Planeta, Barcelona, 1.966, p. 447.

(7) D. ANGULO, *Catálogo, op. cit.*, pp. 9-10.

(8) J. GUDIOL, *op. cit.*, p. 217; D. Angulo, *Catálogo, op. cit.*, pp. 9-10.

(9) J. GUDIOL, *op. cit.*, p. 217.

(10) J. GUDIOL, *op. cit.* p. 217.

(11) D. ANGULO, *Catálogo..., op. cit.*, p. 13.

(12) J. CAMON AZNAR, *La pintura española del siglo XVI, "Summa Artis"*, XXIV, Espasa-Calpe, Madrid, 1.970, p. 139.

(13) Sin embargo, el propio Camón se ve mediatizado por la ambivalencia de estos primeros pintores renacentistas, sugestionados por el ambiente italiano pero arrancando de una formación gótica, o influidos en algún momento de su carrera por una tendencia regresiva hacia el gótico. Equivocadamente vuelve a tratar de las tablas de Carboneras en otro pasaje de su estudio, valorándolas ahora como "*un conjunto muy revelador de las primeras etapas de Juan de Borgoña*", resaltando el goticismo que supone el uso de brocados de oro, y datándolas a fines del XV (*op. cit.* p. 135).

(14) Se integraría en la corriente que Camón denomina "plateresca" en la que "*las formas góticas se combinan con las renacentes formando productos en cierta manera híbridos, pero de gran belleza*", (*op. cit.* p. 11).

(15) G. SUIDA, "La escuela de Leonardo", en *Leonardo da Vinci*, Teide, Barcelona, 1.966, t. II, p. 315.

(16) J.R. BUENDIA, "Pintura", *El Renacimiento*, "Historia del arte hispánico III", Alhambra, Madrid, 1.978, p. 216.

(17) J.A. CEAN BERMUDEZ, *Diccionario histórico de los mas ilustres Profesores de las Bellas Artes en España*, Madrid, 1.800 (Reed. de las Reales Academias de B.A. de San Fernando y de la Historia, Madrid, 1.965, t. VI, pp. 15-16).

(18) M.<sup>a</sup> L. CATURLA, "Ferrando Yáñez no es leonardesco", *A.E.A.*, 1.942 n.º 49, pp. 35-49.

(19) En el siglo XIX, Gaye publicó una serie de textos relativos a artistas del renacimiento, donde aparecían alusiones a un "Ferrando Spagnolo" que trabajaba junto a Leonardo. Se ha especulado sobre la personalidad de ese misterioso pintor, recayendo buena parte de las identificaciones en Yáñez.

(20) J. CAMON, *op. cit.* pp. 46-47.

(21) F.M. GARIN; "Leonardescos españoles", *Revista de Ideas Estéticas*, n.º 44, 1.953, pp. 354-355.

(22) A. PONZ, *Viaje de España*, Madrid, 1.789 (Edic. de Ediciones Atlas, Madrid, 1.972, p. 48).

(23) J. CAMON, *op. cit.*, p. 52.

(24) D. ANGULO INIGUEZ, *Pintura del Renacimiento*, "Ars. Hispaniae", XII, Plus-Ultra, Madrid, 1.954, p. 48.

(25) A. AVILA PADRON, "Influencia de Rafael en la pintura y escultura españolas del siglo XVI a través de estampas", *A.E.A.*, n.º 225, 1.984, pp. 80-81.

(26) J.A. CEAN BERMUDEZ, *op. cit.* t. II, p. 203.

(27) POST, *op. cit.* p. 337.

(28) En otro lugar he planteado la hipótesis de que Martín Gómez trabajó con Yáñez en su etapa conquense, quizá especialmente durante la realización del retablo de la Crucifixión de la catedral. Vide P.M. IBAÑEZ MARTINEZ y M.<sup>a</sup> C. PEREZ GARCIA, *El retablo de Valdecabras*, Excma. Diputación Provincial y Ayuntamiento de Cuenca, 1.984, p. 96.

(29) J.A. GAYA NUÑO, *op. cit.* p. 108.

(30) P.M. IBAÑEZ MARTINEZ, "La verdadera fecha de realización del retablo de Valdecabras", *Gaceta Conquense*, n.º 4, 24-30 Julio, 1.984, p. 16.

(31) G. MARTINEZ, "El retablo mayor de la Asunción de la iglesia de Valdecabras, notable obra de arte del siglo XVI", *Diario de Cuenca*, 12 Noviembre, 1.965, p. 10.

(32) J.A. CEAN BERMUDEZ, *op. cit.*, t. II, p. 200-201.

(33) J. BERMEJO, *La Catedral de Cuenca*, Caja de Ahorros Provincial de Cuenca, 1.977, pp. 340-341.

(34) Aparejador de Juan de Herrera, heredero suyo en la Corte, y aún más seco y austero que su maestro, desarrolló una importante labor arquitectónica: Galería de Convalecientes de El Escorial, su obra maestra, Convento de San José de Avila, Iglesia de El Escorial de Abajo, Iglesia del Monasterio de Uclés, entre otras obras.

(35) Fue el verdadero iniciador del barroquismo en la arquitectura española, levantando los primeros grandes monumentos del barroco cortesano. Obras suyas son el proyecto y parte de la fachada de la Clerecía de Salamanca, iglesia jesuítica de Alcalá, la Plaza Mayor de Madrid, antes de su incendio y reconstrucción, la Cárcel de Corte, y el Ayuntamiento de Madrid.



Castigo de Elimas.

## CIENCIAS SOCIALES: ALGO MAS QUE GEOGRAFIA E HISTORIA

MARIA ISABEL SEGARRA VARA

No todos los autores coinciden a la hora de definir qué ciencias engloban el concepto de Ciencias Sociales. Augusto Comte, a principios del siglo XIX separa del tronco de la Filosofía, la Sociología, valorándola de acuerdo con su jerarquía natural que va desde lo más sencillo a lo más complejo, como la Ciencia del Hombre, la encargada de dar unidad a las demás ciencias, brindando así una base positiva para devolver la estabilidad a la sociedad europea. De Comte arranca el "imperialismo sociológico", como defensa de la superioridad de la Sociología respecto a otras ciencias sociales.

Influido por un ambiente intelectual bien unificado, en el que se sentía orgullo por el progreso científico, Comte aplica los métodos científicos basados en la observación, experimentación y comparación a las ciencias sociales. De esta manera podemos decir que la Sociología en lo que se refiere a métodos y técnicas, ha impulsado al resto de las ciencias sociales.

Una definición global de ciencias sociales, supondría considerarlas como ciencias que estudian los hechos y situaciones históricas, geográficas, sociológicas, económicas, políticas y antropológico-culturales, que afectan al hombre como individuo y miembro de una sociedad. Para Jarolimek (1), en las ciencias sociales se encuentran "elementos de geografía, historia, sociología, filosofía y otras ciencias relacionadas (...). Los estudios sociales frecuentemente extraen conceptos de todas las ciencias sociales relacionadas con el estudio de las instituciones, costumbres y comportamiento humano".

Intentaremos analizar a continuación por qué la Geografía y la Historia, sin entrar en matices obvios sobre su importancia y primordialidad, no serían suficientes para agotar por sí mismas, las posibilidades educativas de un área concreta, y en este sentido una retrospectiva histórica es obligada como punto de partida sobre el tema que nos ocupa.

A partir de la guerra civil española (1.936-1.939), la perspectiva unidimensional con que se contempla al país, tiene sus repercusiones en los contenidos y la metodología educativa; en las Ciencias Sociales, todo lo que no era Geografía

y Historia, fue Formación del Espíritu Nacional, lo que supuso unos conocimientos que se hacían eco ideológico de una doctrina concreta encarnada en unas instituciones concretas también.

Los valores éticos de una sociedad no pluralista, se reflejaron en la educación cívico-política, en la que se presentaba al hombre como "portador de valores eternos" y a los grupos sociales como adiestrados soportes de un sistema político autoritario. Señales de dogmatismo y negación de todo pluralismo, impiden una actitud de apertura y respeto respecto a otras opciones de personas o grupos tanto nacionales como internacionales, y consecuentemente se impide, también, una convivencia basada en la mutua comprensión, mientras que se potencian actitudes que fomentan el enaltecimiento —en ocasiones formal o convencional—, de los sentimientos patrióticos, y marginan la aproximación a otras culturas.

La socialización extrafamiliar que podía conseguirse a través de las enseñanzas escolares, quedaba seriamente alterada por el dogmatismo en un contexto que abstraía por completo la posibilidad del debate. Técnicas adicionales de memorismo, repetición y trabajo exclusivamente individual, junto con métodos de disciplina, basados en muchas ocasiones en el autoritarismo, nos presentan una sociedad varada, estática y cerrada a todo cuanto no sea ella misma.

La sustitución en 1.960 de este método por unos contenidos que pretendían explicar la estructura política, social y económica de la nación en aquellos momentos, las nuevas orientaciones de 1.971 con la novedad de la sustitución del profesor especial, que mantiene la ideología preestablecida, por el profesor de Ciencias Sociales como responsable de la materia, o los nuevos contenidos socio-económicos que se introducen en estos estudios en 1.974, no alteran la línea ideológica básica.

Pero las circunstancias políticas del país han experimentado cambios profundos. La Constitución abrió el camino a la democracia, lo que supone pluralismo, apertura, diálogo y respeto. Es evidente que una sociedad democrática

requiere ciudadanos mejor preparados y para ello los estudiantes deben recibir una socialización política que les permita acceder a una cultura política *de participación* y no meramente "localista" o "de súbdito" (de acuerdo con la tipología trazada por Almond y Verba).

Ya en 1.976, se publican los nuevos contenidos de la Educación para la Convivencia, que, aunque pecan de excesiva amplitud y cierta intención moralizante tienen, sin embargo, aspectos enormemente positivos, como la toma de conciencia ante la sociedad y el fomento de actitudes de participación. En 1.978 se aprueba la Constitución española y a partir de entonces, el tratamiento de los temas políticos en los textos escolares se somete a revisión, y observamos cómo se va recogiendo en ellos el amplio abanico de posibilidades que propicia el texto constitucional: Instituciones del Estado, derechos y deberes, concepción de un modelo plural de la estructura estatal, etc., todo ello enfocado como objetivos pedagógicos mucho más racionales, puesto que abarcan la realidad cotidiana que, desde los medios de comunicación o desde los grupos primarios se ofrece a los escolares.

Las nuevas tendencias suponen también un gigantesco avance en otro campo de importancia, pues se han planteado niveles de *interdisciplinariedad* que superan los límites tradicionales de las disciplinas de Geografía e Historia.

Maurice Duverger (2) apunta en este sentido que "la complejidad de los hechos sociales y la diversidad de técnicas empleadas para observarlos, exigen una especialización (...), pero el economista, el historiador, el demógrafo, etc., no deberían perder de vista el conjunto de fenómenos sociales y su conexión y cuando profundizan en el campo de su especialidad, deberían conservar la preocupación por los nexos entre ésta y los demás elementos de la vida social (...); parece que en ciertos aspectos, la fase de desmembración de las Ciencias Sociales comienza a ser superada y que se tiende a la reunificación".

Desde este enfoque, definitivamente no podemos considerar a las Ciencias Sociales como una yuxtaposición de materias más o menos relacionadas de manera armónica; y la justificación a este razonamiento nos la ofrecen los propios hechos sociales, que al producirse dentro de una sociedad viva y compleja, se ven asimismo afectados por esa complejidad y por tanto, su estudio debe abordarse desde diferentes puntos de vista, fragmentando la realidad para hacer más fácil su comprensión y partiendo de unos conceptos claves alrededor de los cuales giran los acontecimientos que aportan las diferen-

tes ciencias sociales: Geografía, Historia, Economía, Política, Sociología, Antropología, Derecho.

El resultado consistirá en la obtención de una panorámica en la que quedarán integrados, *un sistema de organización política*, en un *ámbito geográfico*, con un *movimiento demográfico*, unos *modos de vida* y de *subsistencia*, con una *estructura social* y unas *creaciones superestructurales*, que podemos posteriormente aplicar a diferentes modelos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Pero además desde las Ciencias Sociales, nos es posible abordar aspectos relativos a la comprensión o convivencia interna y a la comprensión internacional. Respecto a la convivencia interna, es indispensable que los pueblos de España, las diversas culturas, entren en contacto real y no meramente oficial; y en este sentido hay un hecho evidente y ciertamente poco propicio a favorecer la convivencia tan propugnada, y es el desconocimiento recíproco en que vivimos dentro de nuestra patria común, y los continuos tópicos que esa ignorancia mutua ha generado. Afirma Julio Caro Baroja (3) que "desconociendo las bases sustanciales de nuestra vida espiritual, social y económica, con unos cuantos tópicos en la cabeza, nos lanzamos a actuar y ello es peligroso...". Y, en el mismo sentido, advierte Lisón Tolosana (4) que "Es imperioso recorrer y examinar minuciosamente con óptica antropológica, nuestros pueblos, comarcas, valles y montañas, nuestras regiones y ciudades para tener una idea menos incierta y un conocimiento más convincente y profundo de nosotros los españoles. Nos sospechamos y nos intuimos, nos opinamos, pero en el fondo nos desconocemos..."

La magnífica y compleja diversidad cultural de España y su diferenciación que se extiende por regiones, comarcas, pueblos, pequeñas ciudades, barrios de las urbes, grupos minoritarios, presentan características culturales propias que se plasman en ciclos de fiestas, romerías, asociaciones religiosas, cofradías, procesiones, leyendas y tradiciones, lugares sagrados, rituales, simbolismo, diversidad lingüística, etc., y que son la expresión de unos valores y la manifestación de unas actitudes.

Estudiar seriamente todo esto, propiciaría el respeto y la satisfacción recíproca ante tanta riqueza cultural. La escuela como agente básico de socialización, debe mantener a los estudiantes en contacto con sus raíces, valorando y enseñando a valorar aquellas señas de identidad que cohesionan a una comunidad.





DOMÍNGUEZ 1977

El momento en que vivimos, no propicia precisamente la autarquía y el aislamiento. Los medios de información y comunicación consiguen poner al alcance de cualquier propietario de un televisor o de un aparato de radio o de cualquier lector de periódicos o revistas, todo tipo de acontecimientos, modas, instituciones o hallazgos, y esta difusión tiene proporciones cósmicas. El Área Social, debe conectar en este punto el estudio de los temas nacionales e internacionales; la familiaridad con los términos de los documentos nacionales, supone una valiosa introducción al estudio de las declaraciones, de los pactos de las Naciones Unidas; el estudio de los derechos y deberes de los ciudadanos que figuran en la Constitución del propio país, capacita a los alumnos para pasar al análisis de los derechos establecidos para toda la humanidad.

Antonio Truyol (5), indica que "la evolución actual del derecho internacional apunta a un cambio en el estatuto del individuo de la sociedad internacional (...) El resultado ha sido una serie de declaraciones y convenios que afirman la existencia de derechos humanos fundamentales, internacionalmente válidos frente al arbitrio estatal". Y la UNESCO (6) ofrece orientaciones en este sentido: "A través de lecturas, trabajos y discusiones, los alumnos aprenden algo sobre la naturaleza y la urgencia de las necesidades que determinan la estructura y los objetivos de las Naciones Unidas y sobre la forma en que esta Organización está llevando a cabo las tareas que le han sido encomendadas. Este planteamiento brinda diversos temas propios de las Escuelas Normales, tales como el incremento de los recursos agrícolas y alimenticios, la conservación de los recursos naturales, la industrialización en los países en vías de desarrollo y la extensión de la enseñanza (...), el estudio de los asuntos internacionales puede incluir un análisis sobre las funciones políticas y de mantenimiento de la paz de las Naciones Unidas, lo que les permitirá no sólo apreciar los logros en este campo y comprender las razones de los fracasos, sino también el valor de la Organización como tribuna mundial para la discusión de problemas internacionales. Los temas de estudio pueden incluir la acción de las Naciones Unidas en la liquidación del colonialismo y el racismo, en el problema de la segregación racial y en el desarme, así como algunas de las declaraciones y convenciones adoptadas por la Organización en estas esferas".

Como conclusión a todo lo anterior, me referiré al Anteproyecto para la Reforma de la Segunda Etapa de EGB, en el que se recogen obje-

tivos generales y terminales del Área de Ciencias Sociales, para hacer unas observaciones breves sobre aspectos muy concretos:

— Debo señalar un primer acierto en el intento de acercar el estudio de los hechos sociales a la realidad social, conexionando las disciplinas que cubren el área: Geografía, Historia, Antropología, Sociología, Derecho, Ecología y Política.

— En cuanto a la planificación de la materia, se parte del estudio del hecho social, desglosándolo en cuatro grandes bloques que suponen un desarrollo racional del proceso, porque se parte del conocimiento del marco natural, para incidir inmediatamente en la utilización del espacio por medio de unos sistemas de producción que condicionan el hábitat; se seleccionan a continuación cuatro momentos de la evolución histórica en secuenciación cronológica, para finalizar con un último bloque en el que se introduce una visión real del mundo actual con una matización a mi juicio interesante: la de preparar al alumno para una sociedad cambiante, sobre todo teniendo en cuenta que en la sociedad actual se ponen en cuestión muchos valores, lo que de por sí, caracteriza una época de transición cultural. Aclarar esta cuestión sin profetizar sobre su duración o posibles consecuencias me parece positivo.

— Entre las diferentes recomendaciones metodológicas aplicables al desarrollo del currículum, se observan dos puntos de especial interés: aquel que hace referencia al estudio de hechos concretos como punto de partida evitando aquellos otros que requieren una particular abstracción para la comprensión, y el que propicia la observación directa a través de viajes de estudios, que realmente suponen una enseñanza viva y en contacto con el medio y constituyen auténticas clases paralelas donde las posibilidades de percepción y asimilación se aumentan, paliando por tanto las limitaciones que impone un ambiente a veces demasiado reducido. Si esos contactos son posibles entre culturas diversas, las consecuencias pueden ser doblemente satisfactorias.

Un apartado especialmente interesante desde mi punto de vista, es el que hace referencia textualmente, "al pluralismo de España dentro de su unidad". No insistiré en ello, pues el tema ha sido mencionado en este mismo artículo, pero reitero la oportunidad de su tratamiento en el Anteproyecto.

Finalmente debo manifestar una inquietud respecto a la adaptación en el desarrollo de los programas de estudios a las exigencias cronoló-

gicas que rigen en las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB.

En concreto considero que en este punto hay que evitar desincronizaciones entre la materia objeto de estudio y las posibilidades reales que ofrece la organización cuatrimestral, con el consabido número de días inhábiles, que limitan muy seriamente el desarrollo de un programa por muy racionalmente que se haya establecido.

Si se consiguen superar estos inconvenientes, se habrá producido a mi parecer, una de esas interesantes "revoluciones educativas" que tanto benefician a alumnos y profesores y en definitiva a la propia sociedad.

(1) JAROLIMEK, J: "Las Ciencias Sociales en la Educación Elemental". México. Pax-México, 1.971.

- (2) DUVERGER, M: "Métodos de las Ciencias Sociales". Barcelona. Ariel, 1.962.
- (3) CARO BAROJA, J.: "Los Pueblos de España". Madrid, Istmo, 1.981.
- (4) LISON TOLOSANA, C: "Invitación a la Antropología Cultural de España". Madrid. Akal, 1.980.
- (5) TRUYOL Y SERRA, A: "La Sociedad Internacional". Madrid. Alianza Universidad, 1.977.
- (6) UNESCO: "Algunas Sugestiones sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos". Ginebra, 1.969.





### VISION JUVENIL DESDE OTROS AÑOS

Al nacer se prodigan  
las palabras que dicen muerte, asombro.  
Como entre dos sonidos, hay un beso o un murmullo.  
Conocer es reír, y el alba ríe.

Ríe, pues la tierra es un pecho que convulsivo late.  
Carcajada total que no es son, pero vida,  
pero luces que exhala  
algo, un pecho: el planeta.

Es un cuerpo gozoso.  
No importa lo que él lleva,  
más su inmenso latir por el espacio.  
Como un niño flotando, como un niño en la dicha.  
Así el joven murió y vio el mundo, libre.

Quizás entre dos besos,  
quizá al seno de un beso:  
Tal sintió entre dos labios.  
Era un fresco reír, de él o del mundo.

Pero el mundo perdura,  
no entre dos labios sólo: el beso acaba.  
Pero el mundo rodando,  
libre, sí, es cual un beso,  
aun después que aquél muere.

(V. Aleixandre. De *Poemas de la consumación*).

## USOS DEL SUELO EN LA DEPRESION CAÑAMARES-MARIANA (CUENCA)

MARIA CRISTINA FERNANDEZ FERNANDEZ  
JOAQUIN SAUL GARCIA MARCHANTE

A pesar de que las reformas administrativas, buscando eficacia centralista y fiscal han pasado casi siempre por alto realidades regionales, históricas o naturales (1), la zona de nuestro estudio ha resultado inalterada, conservando su personalidad geográfica e incluso administrativa.

La zona, llamada popularmente "el Campichuelo", forma una unidad morfológica clara, respondiendo dicho apelativo a la deformación de la expresión "Sexmo del Campo", división administrativa de carácter religioso, dentro del concejo de Cuenca, a modo de distrito rural, para mejor recaudar los impuestos (2).

En el siglo XV (1.419) el mapa administrativo de la Tierra de Cuenca estaba dividido en seis sexmos (Sierra, Altarejos, Arcas, Chillarón, Torralba y el Campo), este último con doce aldeas, (3).

Estas divisiones se conservarán íntegramente o sufrirán pequeñas variaciones hasta el R.D. de 30 de Noviembre de 1.833, superando épocas de segregaciones concejiles en función de prestar atención al crecimiento demográfico de las aldeas y a sus necesidades económicas (4).

Desde el punto de vista geográfico, es un enclave terciario con personalidad propia, ya que, incluido en un espacio serrano en el que la economía es netamente forestal y ganadera, sobrevive con una actividad agraria de cereal de secano y cultivo de la vid, actividad ésta peculiar en la zona, dada su situación; pero no sorprendente si consideramos el tipo de suelos existentes y las características climáticas.

### EL MARCO FISICO

El Campichuelo, constituye una clara unidad morfotectónica al ocupar íntegramente el gran sinclinorio de Mariana, relleno de sedimentos terciarios que debido a su menor dureza, presentan una morfología diferente al área que la circunda (5).

La depresión Cañamares-Mariana está enmarcada al oeste por el anticlinal de Bascañana y al norte y este, por la Serranía de Cuenca, cerrándose al sur en la confluencia de la dorsal de Bascañana y el reborde cretácico de la Serranía conquense, espacio tajado por el Júcar, después

de su unión con el Mariana en el paraje denominado el Chantre. (Véase mapa adjunto).

Esta cuenca presenta la estructura de un gran sinclinorio en el que aparece muy bien desarrollada la morfología *de cuevas*, contruidas éstas por las capas duras, areniscas y calizas, y los rellanos por margas y arcillas.

Por otra parte, debido a la menor dureza de sus sedimentos, los ríos, entre los que destaca el Mariana, han llevado a cabo una erosión enérgica que ha llegado a formar llanuras y zonas deprimidas, generalmente de reducida extensión, en las que se ha producido una *sedimentación cuaternaria* de tipo aluvial que suele coincidir con las llanuras de inundación de los ríos, (6).

### LOS FACTORES ECONOMICOS

Los quince núcleos de población enclavados en esta zona, presentan en conjunto un proceso de retroceso demográfico agudo, ya que en los últimos veinte años ha perdido el 50% de sus efectivos:

<u>Año</u>	<u>n.º H</u>	<u>o/o</u>
1.960	7.276	100
1.970	4.903	67'4
1.981	3.604	49'5

(Fuente.- INE. Censos de población)

Los núcleos con más número de habitantes están situados en la periferia de la zona: Cañamares al N., al SE Villalba de la Sierra y Zarzuela, y al S. Sotos que se ha visto beneficiado en los últimos años por un agrupamiento administrativo de núcleos próximos de menor entidad. Les sigue en importancia Mariana, situada en el borde meridional y más próxima a la capital. Cuadro n.º 1.

La ciudad de Cuenca se beneficia de este paulatino vaciado demográfico, al estar relativamente próxima a ellos, pues sólo dista 49 Km. del más lejano y 13 del más cercano (7).

Cuenca es el lugar central, según la teoría de Christaller, de este conjunto de núcleos rurales que efectúan la mayoría de sus intercambios y abastecimientos en ella, con la excepción de

Cañamares que para algunos servicios utiliza el núcleo secundario de Priego, situado en el límite de la Sierra y la Alcarria (8).

Los recursos económicos de la zona se concretan en las actividades agrarias propias del cereal de secano, con alguna innovación reciente —girasol— y en el cultivo tradicional de la vid aunque con escaso peso específico.

Los recursos obtenidos de la superficie forestal son secundarios, exceptuando a Sotos que tiene montes del común de vecinos que bajo la tutela de una Junta Administrativa reparte anualmente los beneficios entre sus vecinos. Este hecho puede haber favorecido la menor pérdida demográfica respecto a los núcleos restantes de la depresión.

*La distribución general de las tierras es como indica el cuadro n.º 2.*

La superficie total está próxima a las cincuenta mil ha. (48.507) que se distribuyen como sigue:

Superficie cultivada:	39'47 ‰
Superficie forestal:	43'46 ‰
Prados, pastizales y otros:	17'07 ‰

Se trata de una zona de cultivo extensivo predominante que progresivamente va alcanzando las cimas de las suaves cuestras en un afán de ampliación del horizonte agrícola.

Sólo cuatro municipios cultivan más del 50 ‰ de su superficie total —Zarzueta, Ribagorda, Ribatajada y Torrecilla— el resto no llegan a esa cota, quedando otros cuatro por debajo del 20 ‰ (Portilla, Fresneda S., Villalba de la S. y Cañamares).

La superficie forestal se distribuye de forma muy irregular en la zona, no existiendo masas importantes en el centro de la depresión, localizándose con preferencia en los bordes del crestón cretácico serrano o al pie de la dorsal de Bascañana. Esta distribución refleja el retroceso del suelo forestal que queda marginado ante el avance de los cultivos que lógicamente se han instalado en el centro de la cuenca.

Destacan los municipios de Portilla, Villalba de la Sierra y Castillejo de la Sierra con cifras superiores al 70 ‰ y por debajo del 10 ‰ sólo están Zarzueta y Ribagorda. El resto queda en situación dispersa, aunque algunos se sitúan próximos al 50 ‰ (Sotos 58'2 ‰, Mariana 47'1 ‰ y Arcos de la Sierra con 46'7 ‰).

La tercera variable de la clasificación es un apartado en que se incluyen los términos "prados y pastizales, incultos y otras superficies", lo que hace que en algunos casos concretos, parte de estos espacios puedan ser incluidos en fo-

restales, en función del uso pecuario a que se dedican o sean roturados y puestos en cultivo, según quien sea su propietario. Advertimos que esta consideración puede conducir a error, ya que desfigura el verdadero uso del espacio.

## LOS ESPACIOS CULTIVADOS

La superficie dedicada a cereal de secano ocupa el 94'06 ‰ de la cultivada, según el cuadro n.º 3. En los últimos años ha entrado en la rotación el girasol, como innovación en el paisaje agrario y motivado por la expansión de este tipo de cultivo en la provincia, en especial en la zona septentrional de la misma.

Sólo se dedican al regadío el 1'61 ‰ de las tierras cultivadas que tienen una principal ocupación en el cultivo de la patata y del mimbres, destacando en este último caso Cañamares con 51 ha. y Mariana con 10. El resto es poco significativo.

Por último nos referimos al espacio ocupado por la vid, que representa el 4'33 ‰ con cifras próximas a las 700 ha.

La producción se elabora toda de modo artesanal, bien para el consumo anual de los municipios de la comarca o para ser destilado en alambiques tradicionales para la producción de aguardiente, llamada en la zona "cazalla".

## LOS ESPACIOS FORESTALES

Analizando el segundo bloque de ocupación de la superficie total de la depresión, la dedicada a forestal, desglosamos el concepto en tres apartados: la ocupada por los Montes de Utilidad Pública, la de propiedad particular y la ocupada por los montes consorciados.

Los MUP significan el 16'76 ‰ del total, los consorciados el 4'26 ‰ y los particulares el 74'18 ‰. El porcentaje se completa con el común de vecinos de Sotos y el monte del Estado de Villalba de la Sierra.

Por regla general son los de Utilidad Pública los que se encuentran en mejor estado forestal ya que están casi todos ordenados y se aprovechan bajo la tutela del ICONA.

Los consorciados son masas forestales generalmente en desarrollo, cuyos propietarios han cedido su administración al ICONA a cambio de parte de los beneficios que reporte su aprovechamiento.

Los montes de particulares son por lo común los que peor estado forestal presentan ya que no son controlados por la Administración y los aprovechamientos se efectúan a voluntad de los propietarios, sin llevar a cabo las corres-

pondientes labores de limpias y aclareos que permiten el mejor crecimiento de la masa forestal y evitan los riesgos de incendio.

De las casi 27.000 ha. de superficie forestal, el 59'38 ‰ son de monte maderable y el 23'6 ‰ de monte bajo.

Por lo general las especies arbóreas de estas masas forestales son "Pinus nigra", "Pinus pinaster" y "Quercus faginea".

### LA MECANIZACION DE LAS ACTIVIDADES

Siguiendo la tónica general de las zonas ce-realistas del interior peninsular, la primera oleada de emigración se produjo con los inicios de la mecanización en los años sesenta y la segunda fase de la mecanización a principios de los setenta, acaba de expulsar a los pocos efectivos restantes (9).

Los tractores en la década 1.970-80 se incrementan en un 330 ‰, las cosechadoras de cereales en un 266 ‰ y los remolques de tractor en un 280 ‰, dándose el resultado inverso en el caso de las segadoras-gavilladoras-atadoras que reducen sus efectivos a un 17'48 ‰ de los existentes en 1.970, sin duda motivado por el avance tecnológico que significa la cosechadora.

También se observa un importante aumento en el uso de motores de aplicación a la agricultura, llegándose en 1.980 al 142'75 ‰ del punto de partida en 1.970, claro exponente de la modernización de las actividades agrícolas.

Podemos concluir que la zona que acabamos de analizar, estudiada sólo en sus aspectos de distribución de los espacios agrícolas —sin entrar en detalles de análisis de la estructura de la propiedad y dimensión de las explotaciones,

así como de la incidencia de la concentración parcelaria realizada en todos los municipios, o del plan de regadío del río Mariana que tras varias tentativas y por deficiencias en las instalaciones, aún no ha sido puesto en funcionamiento—, se trata de una clara muestra de economía agraria mixta, de mercado y subsistencia, en la que esta última tiene bastante peso, y que está soportando la crisis auxiliada por la proximidad a la ciudad de Cuenca, que absorbe población originaria de esta zona y hacia donde se canaliza la inversión de sus ahorros.

Todos los aspectos restantes, propios de un estudio profundo de economía agraria, se están analizando en un trabajo de más entidad.

### NOTAS.—

(1).— JIMENEZ MONTESERIN, M.- *Los orígenes de la provincia de Cuenca como entidad administrativa*. Rev. CUENCA n.º 10. 1.976.

(2).— MANGAS CUEVAS, J.M.- *El régimen comunal agrario de los concejos de Castilla*. M.º de Agricultura. S.G.T. Madrid, 1.981.

(3).— ARCHIVO MUNICIPAL DE CUENCA. Índice en "Colección de documentos cuencenses" por Timoteo Iglesias Mantecón. Cuenca, 1.930.

(4).— FERNANDEZ, M.C. y GARCIA, J.S.- *Los ensanches de término en suelo y tierra de Cuenca*. Rev. CUENCA. n.º 20-21. Cuenca, 1.983.

(5).— MAPA GEOLOGICO El.- 200.000 Hoja n.º 46, Cuenca-Guadalajara. I.G.M.

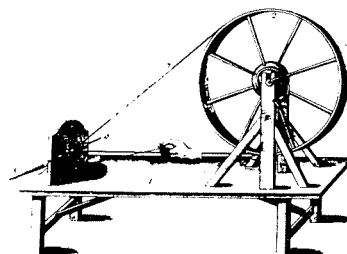
(6).— MELENDEZ HEVIA, Fdo.- *Estudio geológico de la Sierra de Cuenca en relación a sus posibilidades petrolíferas*. Tesis doctoral. Ftdad. de Geología. U.C.M. Madrid, 1.971.

(7).— INE. Censo de la población de España, 1.981. *Nomenclator de la provincia de Cuenca*. Madrid, 1.984.

(8).— ESTEBANEZ ALVAREZ, J.- *Cuenca. Estudio geográfico*. Instituto de Geografía Aplicada. C.S.I.C. Madrid, 1.974.

(9).— GARCIA FERNANDEZ, J.- *Desarrollo y atonía en Castilla*. Ariel Quincenal n.º 166. Barcelona, 1.981.

Fig. 8  
Lanz II  
Mecanismo de tracción a la fuerza  
para sacar el algodón de la semilla.



0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

EVOLUCION DE LA POBLACION

CUADRO N.º 1

	1.960 n.º h	1.970 n.º h	1.981 n.º h
ARCOS - S.	409	276	147
CAÑAMARES	884	703	549
CASTILLEJO - S.	260	101	57
COLLADOS	231	132	—
FRESNEDA - S.	320	179	108
FRONTERA (LA)	643	436	310
MARIANA	512	379	355
PORTILLA	255	201	136
RIBAGORDA	315	165	—
RIBATAJADA	488	342	—
RIBATAJADILLA	175	102	—
SOTOS	618	578	1.074
TORRECILLA	553	318	—
VILLALBA - S.	945	695	487
ZARZUELA	668	477	381
TOTALES	7.276	4.903	3.604

FUENTE.- INE. Censos de población.

DISTRIBUCION GENERAL DE LAS TIERRAS

CUADRO N.º 2

	T. Cultivo o/o	P.P. y otros o/o	T. Forestal o/o
ARCOS - S.	20	33'22	46'78
CAÑAMARES	18'34	48'38	33'28
CASTILLEJO - S.	21'72	5'86	72'42
COLLADOS	45'26	13'41	41'33
FRESNEDA - S.	16'42	14'58	69
FRONTERA (LA)	37'87	31'47	30'66
MARIANA	44'02	8'84	47'14
PORTILLA	14'47	4'58	80'95
RIBAGORDA	68'56	24'63	6'81
RIBATAJADA	68'30	18'10	13'60
RIBATAJADILLA	47'68	15'44	36'88
SOTOS	37'91	3'89	58'20
TORRECILLA	59'45	4'92	35'63
VILLALBA - S.	17'96	3'55	78'49
ZARZUELA	74'07	25'19	0'74
TOTALES MEDIAS	39'47	17'07	43'46

FUENTE.- M.º de Agricultura. S.G.T. 1.975



DISTRIBUCION DE LA SUPERFICIE FORESTAL (ha.)

CUADRO N.º 4

	Superficie Forestal	M.U.P.	Particulares	Consortiados
ARCOS - S.	2.341	531	1.810	—
CANAMARES	2.910	420	2.490	—
CASTILLEJO - S.	1.999	185	1.814	—
COLLADOS	846	154	692	—
FRESNEDA - S.	2.211	379	1.832	—
FRONTERA (LA)	1.103	—	1.103	—
MARIANA	2.091	844	1.037	210
PORTILLA	2.315	583	1.196	536
RIBAGORDA	143	—	143	—
RIBATAJADA	411	—	411	—
RIBATAJADILLA	584	—	584	—
SOTOS	2.283	—	1.455	828 <sup>(1)</sup>
TORRECILLA	1.506	108	1.009	389
VILLALBA - S.	3.109	917	1.740	452 <sup>(2)</sup>
ZARZUELA	2.805	347	2.458	—
TOTAL	26.657	4.468	19.774	1.135

(1).- Monte del común de vecinos.

(2).- Monte del Estado.

FUENTE.- ICONA. Nomenclator de municipios. CUENCA.

DISTRIBUCION DE LAS TIERRAS CULTIVADAS

CUADRO N.º 3

	Regadío ha. ‰	Secano ‰	Vid ‰
ARCOS - S.	2'94	92'03	5'03
CANAMARES	1'87	93'93	4'20
CASTILLEJO - S.	2'26	88'35	9'39
COLLADOS	—	97'59	2'41
FRESNEDA - S.	0'36	88'93	10'71
FRONTERA (LA)			
MARIANA	1'21	96'95	1'84
PORTILLA	3'97	94'92	1'11
RIBAGORDA	2'03	89'16	8'81
RIBATAJADA	2'67	87'09	11'24
RIBATAJADILLA	1'38	95'87	2'75
SOTOS	0'12	99'10	0'78
TORRECILLA	1'55	95'78	2'67
VILLALBA - S.	2'55	95'37	2'08
ZARZUELA	1'14	98'62	0'24
TOTALES Medias	1'61	94'06	4'33

FUENTE.- CATASTRO DE RUSTICA, 1.976

Delegación Provincial de Hacienda

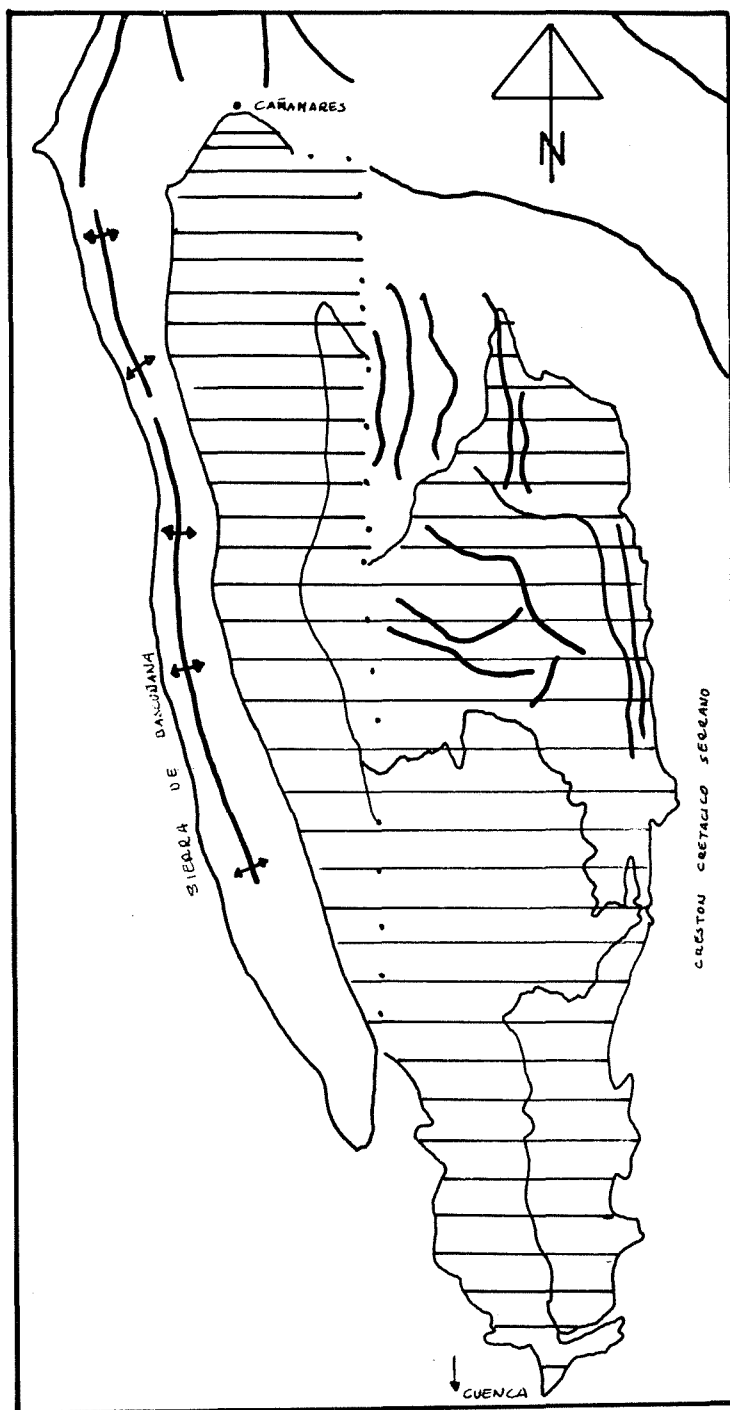
CUENCA

PARQUE DE MAQUINARIA AGRICOLA

CUADRO N.º 5

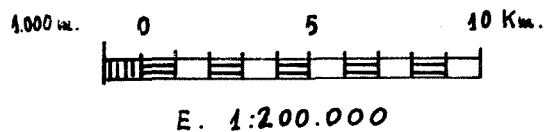
	Tractores			Segadoras			Motores			Cosechadoras			Remolques de Tractor		
	1970	75	80	1970	75	80	1970	75	80	1970	75	80	1970	75	80
ARCOS - S.	2	3	5	3	4	4	10	15	17	—	1	1	—	3	5
CAÑAMARES	1	7	17	4	—	—	6	20	26	—	—	—	—	3	12
CASTILLEJO - S.	3	4	5	1	—	—	1	2	2	1	1	1	—	2	3
COLLADOS	1	3	6	4	—	—	10	8	10	—	—	—	—	2	4
FRESNEDA - S.	3	4	4	2	2	2	1	1	1	—	—	—	—	4	4
FRONTERA (LA)	3	8	13	2	—	—	5	19	23	1	2	3	—	6	8
MARIANA	9	20	32	19	18	—	26	28	31	—	2	2	—	14	25
PORTILLA	2	3	5	2	1	1	7	5	5	—	—	—	—	1	1
RIBAGORDA	7	11	16	11	7	4	10	13	13	1	1	1	—	9	11
RIBATAJADA	2	11	16	19	13	2	7	5	7	—	—	—	—	11	16
RIBATAJADILLA	1	4	5	2	—	—	—	—	—	1	1	1	—	4	5
SOTOS	5	15	24	5	—	—	40	45	45	2	2	4	—	12	22
TORRECILLA	5	13	17	13	—	—	5	5	5	—	—	—	—	9	13
VILLALBA - S.	10	11	12	4	2	2	3	2	2	1	1	1	—	7	7
ZARZUELA	5	8	18	12	4	3	14	9	20	—	—	2	—	8	14
TOTAL	59	125	195	103	51	18	145	177	207	6	11	16	—	95	140

FUENTE.- Censo de Maquinaria en uso.  
Secretaría Gral. Técnica M.º AGRICULTURA



MAPA GENERAL

zona de estudio





### ADOLESCENCIA

Vinieras y te fueras dulcemente,  
de otro camino  
a otro camino. Verte,  
y ya otra vez no verte.  
Pasar por un puente a otro puente.  
—El pie breve,  
la luz vencida alegre—.

Muchacho que sería yo mirando  
aguas abajo la corriente,  
y en el espejo tu pasaje  
fluir, desvanecerse.

. (V. ALEIXANDRE. De *Ambito*).



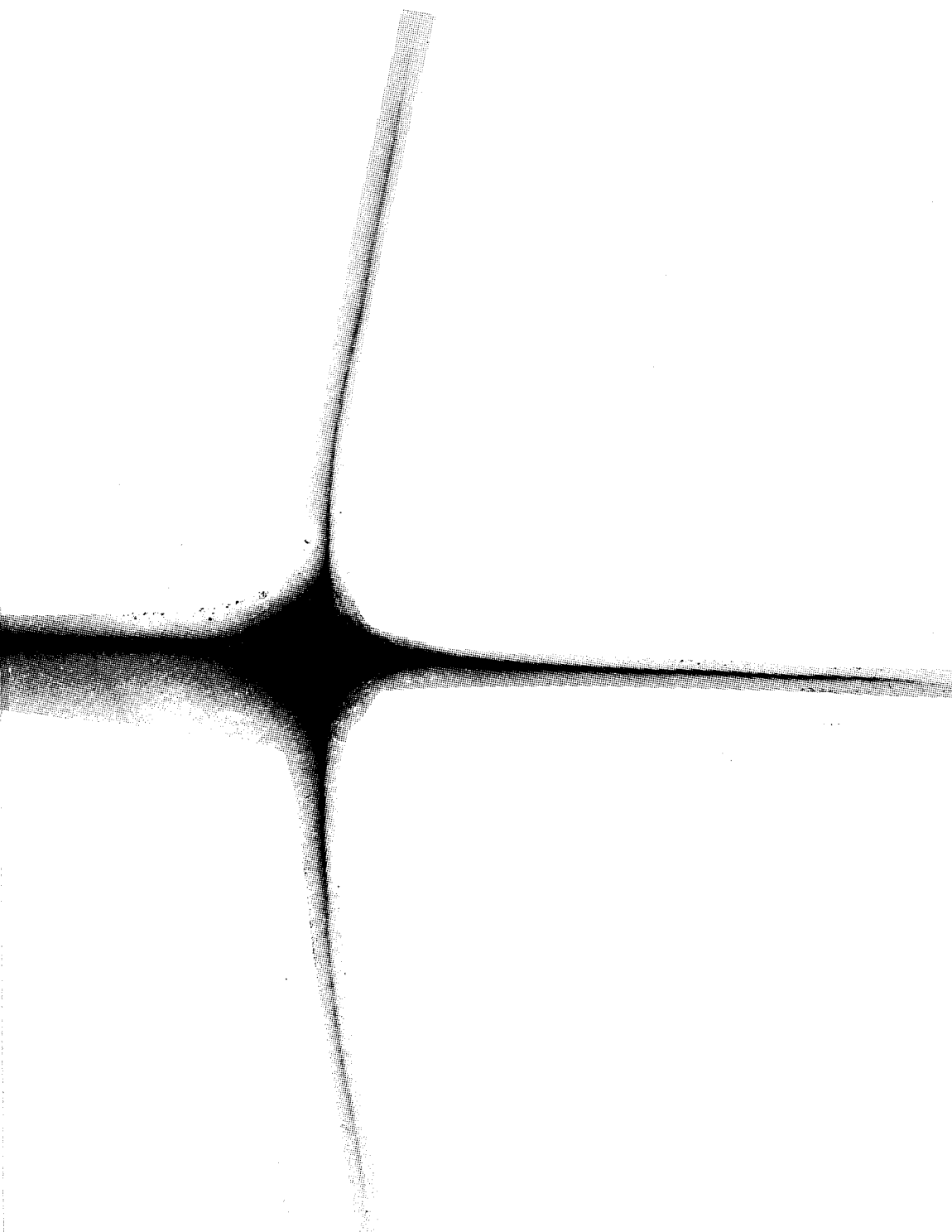
Bunifacio 1977

EL BLANCO ES EL ENEMIGO DE LA SOMBRA

RUBENS

SEÑORES PONGAN BLANCO EN LA SOMBRA

INGRES



## RAMON Y CAJAL, CIENTIFICO Y PEDAGOGO

D. MILLAN MORALES GUILLEN.

D.<sup>a</sup> JOSEFINA LOPEZ CASTELLANOS

En el mes de Octubre se han cumplido los 50 años de la muerte de D. Santiago Ramón y Cajal. Estamos, pues, conmemorando el cincuentenario de este gran científico español. En el Instituto Cajal, continuación del Laboratorio de Investigaciones Biológicas creado en 1.902 y dirigido por él mismo durante tantos años, se ha realizado recientemente un Congreso para conmemorar su labor científica. En él se han expuesto las nuevas corrientes del estudio del cerebro, de la *neurociencia* iniciada por Cajal. Uno de los ponentes, el psiquiatra italiano Ernesto Lugaro, resumía así la obra del científico español:

“El caso de Santiago Ramón y Cajal es ciertamente único en la historia. En un ambiente atrasado, indolente y casi hostil, este hombre ha conseguido por la sola fuerza de su talento y de su voluntad, con su trabajo infatigable y genial, construir una obra científica colosal, armónica como una obra de arte, sólida para desafiar los siglos...” (1).

En efecto, Cajal, con su teoría neuronal base de toda la neurología actual, descubrió que las infinitas células cerebrales están interrelacionadas siguiendo un orden perfecto y no al azar. Este descubrimiento ha convertido a Cajal en “el más grande arquitecto del cerebro” y a su obra *Histologie du systeme nerveux de l’homme et des vertébrés* (París, 1.911), en “la biblia de todos los investigadores” en este campo, según frase del Dr. Río Zambrana.

### NO SOLO EL INSTITUTO CAJAL DEBE RENDIRLE HOMENAJE

Los triunfos de Ramón y Cajal están en el campo de la Medicina pero como todo buen maestro —y él lo fue— creó escuela en la que se formaron científicos de la talla de Negrín, Severo Ochoa o Grande Covián. La vocación magistral del ilustre científico le llevó a no desaprovechar ocasión para exponer sus ideas pedagógicas. Sus *obras literarias* están llenas de referencias a la educación, al maestro, al niño, al joven, a la formación intelectual de la mujer, a la escuela, etc. Esta preocupación por la cultura y por la educación es una nota típica de todos los hombres vinculados de alguna forma a la Institución Libre de Enseñanza y él fue un permanente colaborador del “Institucionismo” en España. En primer lugar, a través de sus escritos y en segundo lugar, presidiendo la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) durante 27 años: desde que se fundó en 1.907 hasta que le sorprendió la muerte en 1.934. Esta Junta, de inspiración gineriana, desaparecería pocos años más tarde dando paso al actual Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.).

Su labor pedagógica como presidente de la JAE y sobre todo, su preocupación por la reforma educativa española que manifiesta en sus escritos es lo que queremos recoger en este artículo. Por ello, no sólo el Instituto Cajal ha de rendirle homenaje en su cincuentenario, sino el profesorado español desde la ciencia y desde la pedagogía. Ramón y Cajal fue de los que puso su esperanza en la educación y en la formación de la juventud como base del resurgimiento de España. Ahí están sus *Reglas y consejos sobre investigación científica* (1.898, 1.<sup>a</sup> edición) escrito para estimular entre los jóvenes el interés por la ciencia. De esta obra y de algunas otras hemos entresacado lo que a continuación exponemos.

### RAMON Y CAJAL COLABORADOR, DE LA I.L.E.

En su obra *Los tónicos de la voluntad* (2) expuso D. Santiago la gran labor realizada por la JAE y por el Patronato de Ingenieros y Obreros, instituciones en las que tanto tuvo que ver la ILE y cuya principal misión era escoger lo mejor de la juventud española, tanto intelectual como obrera, y educarla en los grandes focos de producción científica e industrial de Europa y América. En estas dos creaciones del Estado, pero de inspiración institucionista, colaboró estrechamente D. Santiago Ramón y Cajal. En la primera, la JAE, como Presidente. De ella decía textualmente en 1.934 con el peso de sus 80 años:



“La lealtad, la imparcialidad confesional y el sincero patriotismo con que la Junta de Pensiones y de Investigaciones Científicas ha aplicado los principios de elevación cultural, han sido reconocidos por la mayoría de nuestros más brillantes escritores” (3).

Ponderó igualmente las *instituciones educativas* que la Junta fomentó para hacer una mejor educación en nuestra Patria. Por una parte la *Residencia de Estudiantes* de la que, entusiasmado, dijo cómo en ella los jóvenes encontraban “favorables condiciones higiénicas, morales e intelectuales, dentro de un régimen de santa libertad”. Por otra parte, *el Instituto-Escuela* con el que se siente no menos ilusionado y compenetrado. Se identifica con sus ideales y se muestra satisfecho al hablar de su profesorado. Así decía textualmente:

“El Instituto-Escuela aspira a ser una Escuela-liceo de tipo europeo, donde se juntan las *excelencias de una instrucción selecta*, encomendada a *profesores eméritos*, con los beneficios de una sana y comportadora educación del cuerpo y del espíritu” (4).

Y se ha dicho que la Residencia de Estudiantes y el Instituto-Escuela eran centros educativos dependientes de la JAE y por tanto estuvieron íntimamente vinculados a ella y por tanto a su Presidente, D. Santiago Ramón y Cajal, ¿Cómo no iba a mostrarse identificado con sus ideales educativos, con sus métodos, con su profesorado, con su pedagogía activa? En varias de sus obras literarias hace elogios de los grandes adelantos pedagógicos que en estos Centros se hacían, de las “abundantes cosechas” que ya se habían recogido en las sucesivas promociones que habían pasado por ellos y de la esperanza que suponía para España tener estos focos de cultura. Por otra parte es bien sabido que, tanto la JAE como los Centros dependientes de ella (Residencia, Instituto-Escuela), fueron los brazos largos de la ILE, fueron la institucionalización del espíritu de D. Francisco Giner de los Ríos. En consecuencia no es aventurado decir que la pedagogía de Ramón y Cajal era la pedagogía de Giner y que, por tanto, fue uno de los mejores colaboradores de la ILE.

## LA EDUCACION, TEMA DE INTERES EN RAMON Y CAJAL

A lo largo de sus obras literarias, especialmente: *Psicología de los Artistas*, *Mi infancia y juventud*, *Charlas de café*, *Cuentos de vacaciones*, *El mundo visto a los ochenta años*, *Pensamientos*, y *Los tónicos de la voluntad o Reglas y consejos sobre investigación científica*, Ramón y Cajal expuso sus ideas sobre educación (5).

En ellas puede observarse cómo un concepto sobre educación muy repetido por él es aquel que da valor a *saber pensar*, a tener espíritu crítico más que a almacenar datos. Respondía con ello a la pedagogía moderna iniciada por Montaigne con su célebre frase “cabezas bien hechas y no cabezas muy llenas”. Casi parafraseando estas palabras, Ramón y Cajal llegó a decir destacando con ello el *objetivo fundamental de la educación*:

“... transformar las cabezas deformadas por la servidumbre mental de cuatro siglos, en cabezas modernas acomodadas a la realidad. Inculcarles métodos de estudios, ideas prácticas y el arte de pensar por cuenta propia” (6).

Para Cajal la base de este saber pensar estaba —cómo no— en el cerebro. El, que ha sido “el más grande arquitecto del cerebro” en frase del doctor Río Zambrana, a la hora de definir la educación no encontró mejor fundamento para ella que el cerebro. Todo su planteamiento educativo en las obras que hemos estudiado, fue *biológico*. Los símiles que empleaba, los conceptos de los que partía, los factores educativos de los que hablaba, *todo* estaba teñido en Cajal de Biología. Así, a la hora de definir la educación, no encontró mejor forma que ésta:

“La educación consiste en automatizar en lo posible y para los pequeños menesteres de la vida, nuestros órganos sensitivos motores, pero liberando al mismo tiempo de imposiciones y rutinas al *cerebro*, soberano instrumento de acción consciente y de originalidad creadora” (7).

Su *biologismo educativo* le hizo con frecuencia mostrarse un tanto determinista, llegando a afirmar cómo “nuestras células nerviosas reaccionan de igual modo que en la época neolítica” y poco puede cambiar pues la Humanidad si nuestros descendientes han de ser tan perversos como nosotros. En una de sus obras afirmó rotundamente:

“Doloroso es confesar que hemos puesto demasiada confianza en la eficacia educadora de la religión, de la moral y del arte puesto que nadie ha logrado suprimir o corregir una de esas células nerviosas portadores de instintos crueles” (8).



Este pesimismo biológico que le hizo desconfiar del papel de la educación en el sentido de mejorar tendencias naturales en su raíz, puesto que "el hombre es un mamífero salvaje, cruel y egoísta", se contradice con su fe total y absoluta en la cultura que le llevó a afirmar frases tan optimistas como ésta: "los talentos cultivados, aún los medianamente dotados, podrán conseguir grandes cosas con tal que abriguen fe robusta en la virtud creadora de la educación" (*Pensamientos*, p. 58 *Los tónicos...* p. 36).

El juego entre su pesimismo educativo para un cambio radical de la persona humana, puesto que "los instintos animales se transmiten de generación en generación y, por estar enraizados en la naturaleza, no pueden cambiar en el hombre" (*Charlas...* p. 208) y su *optimismo educativo* para poder dominar esos instintos, fue una de las notas más características de la pedagogía de Cajal. Ahora bien ¿de dónde procedía ese optimismo "para dominar los instintos"? Para Cajal no hay otra respuesta: de la *voluntad*. Ella es el centro de todo el proceso educativo. Este voluntarismo pedagógico fue el aspecto más tratado en todas sus obras y a él queremos hacer referencia.

*Cajal fue un voluntarista en educación.*

Para Ramón y Cajal la educación se reduce, a voluntad. Sus afirmaciones respecto a la importancia de la voluntad en la formación humana se hallan, como todas las pedagógicas, en lo que podríamos llamar "Obras menores" ya señaladas en el apartado anterior, aunque hay una mayor insistencia en la *Psicología de los Artistas* y *Los tónicos de la voluntad*.

Cuando Cajal centra toda la educación en la voluntad no hace otra cosa que seguir la línea de nuestros pedagogos clásicos como Séneca o Vives. Pero sobre todo está reflejando la pedagogía institucionista para la que el autodomínio, el "self-goberment" era la base de la formación de la persona. He aquí algunas citas significativas sobre este tema:

"Si algo hay en nosotros *verdaderamente divino*, es la *voluntad*. Por ella afirmamos la personalidad, templamos el carácter, desafiamos la adversidad, corregimos el cerebro y nos superamos diariamente" (9).

Lo de "*corregir el cerebro*" ha de entenderse con las limitaciones que Cajal suponía en la transformación de las células, incapaces de cambiar radicalmente y después heredarse. Más bien ha de entenderse en el sentido de *dominarlo*, aunque sea momentánea e individualmente, pues esa "corrección del cerebro" permanece según él en el individuo, pero no es transmitido por la herencia y por tanto se pierde para la especie.

Abundando en la importancia de la voluntad, Ramón y Cajal escribió en otro lugar:

... "a la voluntad más que a la inteligencia se enderezan nuestros consejos, porque tenemos la convicción de que aquélla, como afirma cuerdamente Payot, es tan educable como ésta, y creemos además, que toda obra grande es el resultado de una gran pasión puesta al servicio de una gran idea" (10).

Esa divinización de la voluntad, esa fe en ella no es sino fruto de su experiencia personal. Bien puede decirse que Ramón y Cajal fue un milagro de su tenaz fuerza de voluntad. Nada lo detuvo en sus propósitos. Nunca regateó sacrificios para el logro de sus aspiraciones. Jamás torció su trayectoria a pesar de la falta de clima para la investigación con que tropezó. No son exageradas las palabras que en este sentido escribió Ortega en *El Imparcial*, en 1908. "El caso de Cajal no puede significar un orgullo para nuestro país: es más bien una vergüenza". Se refería Ortega a ese triunfar de Cajal "a pesar de", es decir superando férreamente las dificultades. El mismo nos lo dijo confidencialmente con estas palabras:

"La historia de mis méritos es muy sencilla, es la vulgarísima historia de una voluntad indomable, *resuelta a triunfar a toda costa*" (11).

Las obras de Ramón y Cajal están llenas de alusiones al poder de la voluntad. Para él no es necesario que el hombre posea un gran talento sino una gran voluntad. Toda persona de mediano entendimiento y "ansioso de nombradía" puede ser, si se lo propone "el escultor de su propio cerebro". Más aún, el peor dotado desde el punto de vista mental puede rendir un gran fruto. Para convencer al lector acudió a su experiencia y dijo que en sus viajes al extranjero había llegado a la conclusión de que la mayoría de las grandes figuras pertenecían a la categoría de inteligencias "regulares" que habían llegado por ansias de celebridad a los descubrimientos. "El secreto —concluye— sólo es trabajo y perseverancia" (*Psicología...* p.p. 80-85).

También para explicar el papel de la voluntad acudió Cajal a su biologismo. Antes se ha

dicho cómo el hombre, gracias a la voluntad puede llegar a ser "el escultor de su propio cerebro". Todavía se mostró más explícito de este binomio *voluntad-cerebro* cuando afirmaba:

"La voluntad es fuerza irresistible cuando es adecuadamente canalizada y concentrada. Gracias a ella es dable reorganizar, dentro de los límites trazados por la herencia, nuestra precaria urdimbre cerebral, transformando en ordenado y deleitoso jardín, la enmarañada selva de las células nerviosas" (12).

Hasta ese extremo llega la voluntad: hasta transformar en jardín la enmarañada selva de las células nerviosas. Esto dicho por un estudioso del cerebro de la categoría de Cajal no deja de sorprender, pues coloca a la fuerza de voluntad por encima de cualquier determinismo biológico o ambiental. Su fe en el individuo es ciega y sus palabras han de ser tomadas con todas las reservas que posteriores investigaciones han demostrado (13).

En su análisis de la voluntad llegó incluso a estudiar su patología. Una vez más, Cajal, vuelve a enfocar los problemas educativos desde su biología y su medicina. Como consecuencia de este enfoque estudió las *enfermedades de la voluntad* y dividió a los hombres y sobre todo a los profesores en varios grupos aquejados todos ellos de algún mal en esta potencia: "contempladores", "eruditos", "megalófilos", "organófilos", "descentrados" y "teorizantes". Todos ellos son estériles para el trabajo creativo, les falta esfuerzo adecuado y disciplinado y no podrán llegar a descubrimientos científicos (*Mi infancia...* p.p. 143 y ss.).

## VOLUNTARISMO EN LA FORMACION DE INVESTIGADORES

El voluntarismo en educación alcanzó en Ramón y Cajal su cénit a la hora de plantearse la formación de científicos en España. En sus *Reglas y consejos sobre investigación científica*, donde resumió el discurso de recepción en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (Sesión de 5 de Diciembre de 1.897), el autor analizó las causas del tradicional retraso intelectual de España. A la hora de buscar remedios, Cajal propuso en primer lugar el contacto con los laboratorios extranjeros de mayor prestigio. Esta fe en Europa era característica de toda la pedagogía institucionista. Se creía en la "europeización de España" para sacar la de su "enquistamiento espiritual", como decía el propio Cajal, y fue defendida por los regeneracionistas y por la mayoría de los intelectuales españoles contemporáneos suyos. En segundo lugar y junto a esta aproximación a los laboratorios extranjeros, en lo que más confiaba Santiago Ramón y Cajal a la hora de formar una juventud que amara la ciencia de la que salieran los investigadores del futuro, fue en la *voluntad*. No dejan de ser consoladores las reflexiones que hizo en la obra que comentamos para impulsar y estimular al joven principiante. Apropiándonos estas reflexiones aquí y ahora, bien pueden servirnos a todos nosotros profesores y alumnos de magisterio. Escribía así Cajal en 1.898:

"El descubrimiento no es fruto de ningún talento especial, sino del sentido común mejorado por la educación técnica y por el hábito de meditar sobre problemas científicos... El cerebro juvenil posee plasticidad exquisita para conseguir grandes frutos con un *enérgico querer...*

En la mayor parte de los casos, el talento que llamamos genial, no implica sobre los otros superioridad cualitativa, sino "expeditiva", que hacen de prisa y con éxito lo que las inteligencias regulares elaboran lentamente pero bien" (14).

Así pues todos los jóvenes, con inteligencia normal, aprovechando la plasticidad de su cerebro (y Cajal entendía del cerebro) y con un *enérgico querer* pueden llegar a ser descubridores, pues el descubrimiento "no es fruto de ningún talento especial".

Abundando más en el tema, Cajal pedía a los jóvenes para poder llegar a la investigación científica, una serie de cualidades, algunas de ellas muy relacionadas con la fuerza de voluntad, que, insistimos, fue la clave de su pedagogía:

1.— *Independencia de juicio y de criterio*. "De los dóciles y humildes —decía— pueden salir los santos, pocas veces los sabios" (*Reglas...* p. 41). Así el joven que quiera pensar por sí mismo debe ser receloso y escudriñador de las obras de sus maestros pues la veneración excesiva excluye el sentido crítico y sin él nadie puede investigar. Por ello la tradición y la aceptación pasiva de la misma revela pereza mental y encubre los intereses creados por el error.

2.— *Perseverancia en el estudio*. Hay muchos jóvenes, decía Cajal, con facultades para

investigar pero de naturaleza "tornadiza e inquieta" que no son capaces de atender, de mantener una "polarización cerebral o atención crónica" hacia un objeto de estudio. Sin esta atención que afina el juicio, enriquece la sensibilidad analítica, espolea la imaginación constructiva y permite descubrir inesperadas relaciones, nada puede investigarse. Más aún, el investigador "a modo de sonámbulo" debe pensar en el objeto de estudio en todas partes buscando así intuiciones, comparaciones e hipótesis. Esta *atención continua* producirá la adecuada y específica organización de las células nerviosas hacia el tema de estudio y se conseguirá el "talento profesional o de adaptación" que posee la cualidad de adecuar el entendimiento a la naturaleza del asunto que se está estudiando (*Reglas*, p.p. 48 y ss.).

3.— *Método en el trabajo*. El secreto para triunfar en el estudio o investigación está en el método de trabajo y en aprovechar el tiempo no entregándose al descanso diario sin haber consagrado dos o tres horas por lo menos a la tarea pues toda obra grande es el fruto de la paciencia y del método riguroso. Así triunfaron los grandes sabios como Newton o Buffon. Ahora bien, para la conquista de la verdad, que es la aventura más grande a que puede aspirar el hombre, necesita una disciplina severa de la voluntad o *métodos en el trabajo* que consiste, ante todo, en la subordinación de todas las fuerzas mentales a un objeto de estudio; para la realización de esa empresa es imprescindible paciencia, perseverancia y rigor en el trabajo. Este es el único medio de alcanzar la verdad.

4.— *Cultura general*. La cultura general es, para Ramón y Cajal, una preparación y excelente gimnasia mental para los trabajos de laboratorio. Esta cultura general o filosofía en cuanto reflexión intelectual, produce en el hombre flexibilidad mental, sagacidad para crear y desconfianza de la aparente certidumbre de los hechos. La cultura general de la que habla Cajal que sería más bien una "filosofía de la ciencia" en cuanto que busca las interrelaciones entre las distintas ciencias y la génesis y los postulados de la ciencia en general, es la que ayuda a situar un descubrimiento o una investigación cualquiera en el contexto más amplio de las teorías generales.

Sin embargo este enciclopedismo, absolutamente necesario al científico para contextualizar las investigaciones especializadas, no puede hacerle caer en generalidades estériles. Se necesita la *especialización* y la concentración en una parcela concreta de la ciencia:

"Las aficiones rotatorias pueden formar grandes literatos, conversadores deliciosos, oradores insignes..., pero rara vez descubridores científicos". (15)

5.— *Otras actitudes del joven estudioso*. Entre ellas Cajal destacaba el patriotismo, el conocimiento de *idiomas* extranjeros para estar al día de las publicaciones sobre la materia que se desea investigar y el estudio de monografías referentes a la especialidad que se pretenda cultivar. A este propósito, el doctor Cajal aconsejaba siempre que era "necesario acudir a leer los autores en sus obras originales y no los resúmenes o manuales".

Si D. Santiago Ramón y Cajal fue un entusiasta de la voluntad individual hasta el heroísmo para hacer ciencias, no por ello dejó de exigir responsabilidades colectivas. Es éste otro de los capítulos —quizá de los más actuales— de la pedagogía para formar investigadores científicos. Por ello pensaba que los gobiernos e instituciones docentes debían contribuir a crear el clima adecuado para la investigación. No sólo —aunque esto ya sería importante— estimulando al científico y creando la infraestructura necesaria para la ciencia, sino proporcionándole los medios suficientes para poder disponer de una posición relativamente estable y razonablemente retribuida. Y, sin renunciar al voluntarismo que el investigador necesita para llevar a cabo su tarea, Cajal pedía a la sociedad comprensión y aliento para el trabajo científico:

"Se necesita ser un carácter férreo y un héroe cuando nadie alienta el trabajo y la sociedad no debe contar con héroes sino con talentos y caracteres medios que reúnan las condiciones de voluntad, entusiasmo y ambición patriótica". (16)

Además, con gran sentido del valor social de la ciencia, Cajal exigía al Estado una política científica inexistente en aquellas fechas en España. Decía así:

"Obligación inexcusable del Estado es estimular y promover la cultura, desarrollando una *política científica* encaminada a generalizar la instrucción y a beneficiar en provecho común todos los talentos útiles. Para ello transformemos la Universidad en un centro de impulso intelectual, en un órgano de producción filosófica, científica e industrial... Formemos una serie de profesores capacitados para descubrir nuevas verdades y

transmitir a la juventud el gusto por la investigación. Este profesorado universitario será instrumento esencial de nuestro resurgimiento intelectual" (17).

No obstante esta petición a la sociedad y esta exigencia al Estado, Cajal vuelve en sus obras machaconamente, a su radical voluntarismo y a su fe en el individuo afirmando con energía: "Los medios son casi nada para la obra científica, el hombre lo es casi todo". (*Reglas...*, p. 97).

Aunque las ideas expuestas en este artículo, resumen el aspecto principal del pensamiento educativo de Ramón y Cajal: *su voluntarismo*, hemos de señalar finalmente que, a lo largo de las obras manejadas, se ha podido comprobar cómo todos los temas educativos vigentes en su época fueron tratados por él. Así en su obra *La mujer* recogió el incipiente feminismo y se mostró partidario de la mujer estudiosa; en *Charlas de café*, en *Mi infancia y juventud* y *Psicología de los Artistas* planteó la formación de los maestros y sus cualidades; analizó, con gran agudeza psicológica, el tema de los alumnos y de sus momentos madurativos; se planteó el problema de los incipientes métodos activos en enseñanza (intuicionismo, anti-intelectualismo, experimentalismo) y dedicó acertadas páginas a la educación física y al juego educativo así como a la psicología del niño y del adolescente.

#### NOTAS.-

- (1).— Citado por RIO ZAMBRANA, Joaquín del.- *La neurobiología española a los 50 años de la muerte de Cajal*. El País, 10 de Septiembre de 1.984. Joaquín del Río Zambrana, es Director del Instituto Cajal (C.S.I.C.).
- (2).— RAMON Y CAJAL, S.- *Los tónicos de la voluntad*. Espasa-Calpe. Madrid, 1.960 (7.<sup>a</sup> edición).
- (3).— RAMON Y CAJAL, S.- *El mundo visto a los ochenta años*. Espasa-Calpe. Madrid, p. 23.
- (4).— RAMON Y CAJAL, S.- *Los tónicos de la voluntad*. Madrid, p. 187.
- (5).— RAMON Y CAJAL, S.- *Obras literarias completas*. Aguilar. Madrid. 1.947.
- (6).— RAMON Y CAJAL, S.- *Psicología de los artistas*. Espasa-Calpe. Madrid, 1.954. (1.<sup>a</sup> edición), p. 91.
- (7).— RAMON Y CAJAL, S.- *Charlas de café*. Espasa-Calpe. Madrid, 1.956, (7.<sup>a</sup> edición), p.p. 179-180.
- (8).— RAMON Y CAJAL, S.- *Psicología de los artistas*, p. 105.
- (9).— RAMON Y CAJAL, S.- *Pensamientos*. Sintés. Barna. s/a. p. 57.
- (10).— RAMON Y CAJAL, S.- *Los tónicos de la voluntad*, p. 19.
- (11).— RAMON Y CAJAL, S.- *Psicología de los artistas*, p. 130.
- (12).— RAMON Y CAJAL, S.- Op. cit. p. 86.
- (13).— Cajal planteó muy superficialmente la influencia del medio en educación. Para él contó más el individuo que el ambiente. La visión sociopolítica de la educación en sentido moderno no se la planteó en ningún momento. Ha de tenerse en cuenta que la I.L.E., mantuvo un concepto liberal-burgués de educación y se ha dicho en este artículo cómo Ramón y Cajal perteneció a esta corriente. En algún momento de su obra alude al medio como factor condicionante. Por ejemplo cuando afirma: "...suele crecer la planta según la dimensión de la maceta. El talento aldeano, confiando en su rincón, difícilmente alcanzará pleno florecimiento" (*Pensamientos*, p. 56). Pero aun este planteamiento de educación limitada por el ambiente sigue siendo individualista y no sociopolítico como se haría más tarde. (Cfr. por ej. Bourdieu y Passeron, Baudelot y Stablet).
- (14).— RAMON Y CAJAL, S.- *Reglas y consejos para la investigación científica*. Madrid, 1.898, p.p. 28 y ss.
- (15).— RAMON Y CAJAL, S.- Op. cit. p. 65.
- (16).— RAMON Y CAJAL, S.- Op. cit. p. 96.
- (17).— RAMON Y CAJAL, S.- Op. cit. p. 155.



## SOBRE INFORMATICA EDUCATIVA

LUIS HORTELANO MARTINEZ

Desde la aparición del primer ordenador allá por los años cuarenta, la ciencia del proceso automático de la información ha sufrido un avance espectacular. No olvidemos que el término informática se crea en Francia en 1.962 y que en unos cuarenta años hemos pasado, desde las válvulas de vacío hasta el microprocesador, por cuatro generaciones de ordenadores. Actualmente nos encontramos iniciando lo que se ha dado en llamar 5.<sup>a</sup> generación de transmisión natural, es decir de comunicación hablada con la máquina, de lo que ya hay experiencias en Japón.

En un principio estos "sorprendentes ingenios" fueron creados con una finalidad específica: el tratamiento de gran cantidad de información y en el mejor de los casos la simulación de fenómenos, por lo que su aplicación en los diversos campos de la actividad laboral era reducida. Hoy sin embargo el desarrollo del "hardware", la proliferación de lenguajes, los sistemas expertos y de inteligencia artificial, y el trabajo de los técnicos en la elaboración de programas ("software") han hecho posible que el ordenador se utilice o sea utilizable en la gran mayoría de las actividades laborales e incluso del ocio. Basta con mirar a nuestro alrededor para darnos cuenta de la revolución informática en que nos vemos inmersos y que nos desborda. Estamos ante un hecho social de incalculables consecuencias aún, como pudo serlo la imprenta en su tiempo, y que nos obliga, en nuestro ámbito educacional, a proceder reflexivamente y con cautela para evitar una introducción caótica de la informática en la escuela. Estamos a tiempo de prevenir y planificar.

La educación no podía ser una excepción. También en este terreno ha irrumpido el nuevo fenómeno con fuerza y lo ha hecho en su doble vertiente: la informática como disciplina propia con carácter de ciencia a estudiar y desarrollar, y sus aplicaciones en la educación. Es el segundo aspecto al que debemos prestar principal atención, pues el primero queda para técnicos de sistemas y personal especializado, formados en centros técnicos o escuelas de informática. Todavía

podemos deslindar un poco más esas aplicaciones a que nos referimos:

- a) Gestión de los centros. Tareas administrativas y de biblioteca. Control de alumnado (listas de notas, medias, estadísticas, etc.).
- b) Como mera herramienta para la ejecución de tareas repetitivas, resolución de problemas tipo, simulación de fenómenos, etc.
- c) E.A.O. (Enseñanza asistida por ordenador). Aquí la colaboración profesor-máquina es estrecha, el ordenador suplido en sus deficiencias y supervisado por el profesor muestra conceptos, propone problemas, controla el avance del alumno por niveles de dificultad, e incluso debe ser capaz de reconocer razonamientos mal contruidos buscando errores y corrigiéndolos. Juegan un papel fundamental en este tipo de enseñanza los nuevos sistemas de inteligencia artificial, que han dado ya resultados positivos en medicina, mineralogía, etc.
- d) Ordenador como sustituto del profesor.

De estas cuatro posibilidades hay experiencias más que suficientes para asegurar que el funcionamiento en las dos primeras es excelente. Se está trabajando con paso vacilante, por causas que luego detallaré, en la tercera, y parece inviable por utópica, hoy por hoy, la cuarta. No se entiende el ordenador como un sustituto del profesor sino como una herramienta que le ayude, mejore los métodos didácticos o incluso los cambie.

En cuanto a la enseñanza asistida por ordenador merece comentario aparte pues parece ser el ideal a que se tiende en la incorporación de la nueva tecnología. Decíamos que avanza con paso vacilante y ello se debe a que el ordenador no es una máquina inventada para la educación, sino más bien aprovechada hace poco tiempo para esto. Se necesita pues una adecuación que pasa por la creación de complicados lenguajes en su elaboración pero sencillos de manejo, realizados según las necesidades educativas y no a la inver-

sa (cosa que parece posible debido al gran desarrollo de las capacidades de memoria). Intentos en este sentido ha habido ya con el LOGO por ejemplo, lenguaje apto para la E.G.B., por su sencillez e interactividad con el alumno, si bien debe mejorarse todavía mucho para que pueda calificarse de óptimo. Para las parcelas superiores a la E.G.B. han aparecido lenguajes de autor que hasta la fecha no han conseguido cubrir todas las demandas y por tanto su utilización ha sido reducida.

En resumen, para que la E.A.O. sea un hecho debemos marcar un compás de espera con expectación, pero también con reservas, hasta que aparezca un modelo de máquina y un lenguaje o lenguajes que respondan plenamente a las cuestiones para las que habrán sido creados. No obstante no perdamos de vista las dos primeras aplicaciones para las que no cabe ninguna objeción y que son por consiguiente muy aprovechables.

Nosotros como profesionales de la enseñanza debemos incorporar de hecho aquellos recursos que estén totalmente garantizados, es decir en tanto que la informática educativa se perfecciona no debemos recurrir al ordenador más que en sus dos primeras aplicaciones, sin rechazar la investigación propia en el campo de la E.A.O., aunque es de esperar que sean técnicos expertos en informática y educación a la vez los que obtengan los resultados que apetecemos.

Llegados a este punto nos encontramos con algunas justificaciones, entre otras que puedan argumentarse, para la necesaria formación del profesorado en materia informática. Una de ellas es obvia: si la nueva tecnología se incorpora hay que saber manejarla aunque sea en su forma más elemental. Otra hace referencia al "software": lo ideal sería que cada profesor, en función de las características de sus alumnos, creara los programas adecuados. Pero esto es imposible pues se requerirían dos cosas: especialización informática y mucho tiempo disponible, ambas difíciles de lograr en profesores de carácter general. No obstante hasta que el "software" educativo contrastado sea comercializado y difundido, e incluso entonces, el profesor se ve en la necesidad de realizar programas para resolver los problemas específicos de su materia. Y por último el alumno demanda conocimientos sobre algo con lo que, a buen seguro, antes o después, deberá enfrentarse. Conocimientos o familiaridad con el aparato que le será imprescindible si no quiere ver las puertas cerradas a gran parte de trabajos, ni sentirse "analfabeto" en lo que

ya comúnmente se llama "campana de alfabetización informática" para los próximos años. Cómo formar al profesorado al respecto es materia que requiere una profunda reflexión y muchos considerandos, que no son además propósito de este artículo; me limitaré a informar más adelante de la experiencia que llevamos a cabo con un grupo de alumnos y ex-alumnos de la E.U. de Magisterio de Cuenca.

Para cerrar este capítulo que, si muy general en su exposición, creo que da idea aproximada de lo que sucede a mi juicio en la informática educativa, nos quedan por hacer algunos comentarios sobre los equipos o "hardware". Por encima de todas las características exigibles a un equipo, ya expuestas reiteradamente en distintas publicaciones, a saber: manejabilidad, seguridad, multiplicidad de prestaciones, etc., conviene resaltar la uniformidad de equipos en los distintos centros a fin de evitar en lo posible lo que hoy ocurre. Hay pocos equipos informáticos y los que hay son desiguales por lo que el trabajo que en un centro se hace debe retocarse, a veces sustancialmente, para que funcione en otro, con la pérdida de tiempo y dificultades innecesarias que esto conlleva. Sobre esta materia, así como en la formación del profesorado, tiene mucho que decir el proyecto "Atenea" del Ministerio de Educación, que pretende impulsar la informática educativa racionalmente de forma oficial y que deberá ser prudente y ponderado para evitar una carrera de equipamientos que degenera en aislamientos, desencantos y frustraciones. Uno de los últimos pasos dados por el Ministerio, antes de la redacción final del proyecto, ha sido la organización de las "Jornadas sobre informática y educación en la enseñanza básica y media", en colaboración con el Ministerio de Industria y Energía y el Consejo Superior de Informática (los centros privados, a través de la CECE, también han tenido ya un congreso de este tipo). De dichas jornadas entresacamos dos puntos importantes:

— En España, a juzgar por las ponencias y comunicaciones, se ha hecho poco, desconectado y disperso, respondiendo en su mayoría a iniciativas particulares.

— Existen proyectos ya en marcha en otros países, como por ejemplo Inglaterra, donde hay un promedio de nueve microordenadores por escuela secundaria, todas las escuelas primarias tienen un micro, el 30% de los 440.000 profesores han recibido formación en este terreno, y las compañías publican hasta 1.000 programas para la educación al año. O Francia, donde se forman anualmente más de 20.000 profesores, cada año se implantan 20.000 nuevos ordenado-



res en las escuelas y colegios, y se calcula que en 1.988 habrá 100.000 equipando todos los centros.

Así pues, con estos datos y otras experiencias aparte de las expuestas, nos reafirmamos en que el proyecto "Atenea" tendrá que valorar resultados y obrar en consecuencia a la hora de seleccionar equipos, formar profesorado, canalizar la producción de "software" educativo, etc., conseguir, en fin, lo que en principio pretende.

### NUESTRA EXPERIENCIA

Actualmente la escuela dispone de dos microordenadores "Spectrum" adquiridos por iniciativa de una profesora de la cátedra de Filosofía, y utilizados para llevar adelante el seminario de introducción a la metodología que ella dirige. Y de un "Apple II" a cargo de la cátedra de matemáticas que, por su equipamiento: impresora, unidad de disco, monitor, tablero gráfico y "software" (lenguajes "Pilot" y "LOGO", tratamiento de textos, base de datos, etc.), era el indicado para realizar el curso del que indiqué que hablaríamos.

Este curso pretende ser una experiencia piloto que, corregida en sus defectos, servirá de base a posteriores actividades. La razón anterior y la evidente escasez de recursos determinaron que fueran nada más doce los alumnos seleccionados para llevar a cabo el proyecto. En concreto un ex-alumno, nueve alumnos de tercero Ciencias, y dos de segundo Ciencias, que servirán de monitores para el curso a organizar el año que viene. Comenzamos el 5 de noviembre de 1.984 sin fecha fija para la conclusión, aunque es previsible que la duración sea de unos seis meses aproximadamente.

La programación se hizo con arreglo a seis objetivos básicos:

- 1.— Adquisición de un mínimo de cultura informática: historia, terminología, situación actual.
- 2.— Conocimiento de la filosofía de la programación.
- 3.— Dominio de al menos un lenguaje (BASIC).
- 4.— Capacidad de producir "software" educativo con mayor o menor grado de dificultad, dependiendo del aprovechamiento o interés del alumno.
- 5.— Conocimiento de la existencia de otros lenguajes de programación y sus características fundamentales, con el fin de que cada uno escoja posterior-

mente el más adecuado a sus necesidades.

- 6.— Toma de conciencia de las posibilidades de aplicación de la informática en la escuela.

Los objetivos 1, 5 y 6 se cubren con la intercalación de charlas por parte del profesor, comentario de artículos, etc., siguiendo de cerca en definitiva los últimos adelantos. Los objetivos 2, 3 y 4 constituyen el meollo del curso y a ellos se refiere el diseño siguiente:

A pesar de no ser el lenguaje más apropiado para la educación, nos decidimos por el BASIC por ser el de más difusión y el que utilizan los micros repartidos por las escuelas de E.G.B. de nuestra provincia. Pensamos además que, conocido el BASIC, no habría dificultad para el dominio de otros lenguajes, si se ha asimilado bien el fundamento de la programación.

Método seguido:

- Se dividen los alumnos en tres grupos de trabajo de cuatro personas cada uno de forma que, mientras dos grupos elaboran programas, el tercero prueba los suyos en el aparato.
- A cada alumno se le da una guía de referencia de los comandos del BASIC APPLESOFT, dialecto que utiliza nuestro ordenador.
- El profesor dedica los primeros días a explicar la filosofía de la programación: esquematización de un problema para su solución (organigrama), qué es un programa y cómo funciona.
- Las sentencias agrupadas según sus características (impresión, operadores, formato, entrada-salida, bucles y subrutinas, manejo del sistema, desenvolvimiento del programa, etc.), son expuestas mediante programas-ejemplo, dando pie a ejercicios de programación que los grupos deben resolver por sí mismos y verificar en el ordenador. Se dejan para el final las posibilidades gráficas, tablero gráfico, manejo de impresora y creación y tratamiento de archivos con el sistema operativo del DISK DOS.
- Como colofón al curso se informatizan parcelas de textos de la E.G.B., juegos, y problemas de tipo didáctico escogidos por los propios alumnos.
- Se trabaja dos días a la semana completando un total de unas cuatro horas y media semanales, si bien el ordenador está disponible para los cursillistas siempre que no esté ocupado por razones de tra-

bajo de la cátedra. Es importante puntualizar que, ya que la mayoría de los asistentes está en período de prácticas, y que en las escuelas disponen de algún que otro ordenador, complementan la actividad del curso con horas "extra" en sus lugares de trabajo.

#### Nota final

Nuestro propósito al escribir este artículo ha sido informar de manera llana y muy general sobre la informática educativa, y de un modo más concreto sobre la actividad en este terreno

de la cátedra de Matemáticas. Proponemos al tiempo un modelo de curso del que evidentemente nada más obtendremos conclusiones a posteriori. Deseamos que el trabajo que hacemos sirva como prelude a una actividad mayor y más productiva, pero imposible sin la necesaria dotación de medios. Y retomamos para concluir una idea ya expuesta: estamos a tiempo de planificar, debemos extraer de la informática, que no es la panacea que resuelva todos los males, las no pocas aplicaciones que en nuestro trabajo tiene con el objeto de mejorar, o como ya dije incluso cambiar, en lo posible, los tan denostados métodos de enseñanza.



## ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA BÁSICA EN LA PROVINCIA DE CUENCA

MARIA TERESA RECUENCO HONTECILLAS

Según la publicación de los datos correspondientes al censo del 31 de Marzo de 1.984, el número de habitantes de nuestra provincia asciende a un total de 218.768, con 218 municipios. Las cifras, ofrecidas por el Gabinete de Estadística del Ministerio de Educación para el curso 81-82 (a falta de la publicación de los datos correspondientes al curso 83-84), señalan la existencia de 191 Centros de Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Teniendo en cuenta estos datos, podemos apreciar que, aunque se ha avanzado bastante en nuestra provincia en materia de concentración escolar (sólo existen centros escolares en 156 municipios y se transportan diariamente 2.779 alumnos), aún queda mucho camino que andar, al existir gran cantidad de colegios unitarios en los cuales, como es de suponer, se ofrece una menor calidad de enseñanza que en los centros graduados, con profesores especializados y alumnos agrupados por cursos. No cabe duda de que esta tarea de concentración escolar es difícil debido a la gran cantidad de núcleos con escasa población y a las malas comunicaciones de que disponen algunos de ellos. La solución está en nuestras manos y por ello debemos seguir avanzando en concentración, transporte y comedores escolares (en el curso 81-82 el número de usuarios de estos comedores escolares ascendía a 2.930 de un total de 3.624 plazas).

El total de centros privados en nuestra provincia es poco significativo en relación con los estatales. Tan sólo un 7'3 % son centros privados. Lo mismo ocurre respecto a los puestos escolares y los alumnos matriculados. Esto es lógico en una provincia de baja renta per cápita y pequeños núcleos de población. No es atractiva para la inversión privada.

### PREESCOLAR

En lo referente a educación preescolar, el número de alumnos matriculados es de 5.869, de los cuales 5.070 pertenecen a centros públicos y tan sólo 799 a centros privados.

Cuenca se caracteriza por una ausencia de Jardines de Infancia (los que hay acogen a un total de 349 alumnos). Existe también un gran déficit de puestos en Párvulos; según datos recientes, podemos asegurar que de los 7.300 puestos escolares que serían necesarios, tan sólo existen 6.550. A pesar de ellos, no son cubiertos todos los puestos existentes (781 sin cubrir), lo cual puede ser debido a problemas de localización de los centros. La tasa de escolaridad en la etapa de párvulos en nuestra provincia es de un 79 %. Este es un porcentaje que hay que superar ya que se le está privando al alumno de cursar estos dos años en Párvulos que son, en alguna manera, decisivos para su futuro éxito o fracaso escolar. Por otra parte, los Jardines de Infancia deberán reunir unas condiciones mínimas, tratarán de favorecer el desarrollo físico, afectivo, intelectual y social del niño y para ello es necesario conseguir una cualificación del personal de estos centros así como unas instalaciones adecuadas mediante el establecimiento de unos requisitos mínimos para la apertura de los centros, evitando así situaciones deficientes y perjudiciales para los niños que acuden a ellos.

Aunque la Educación Preescolar no es una etapa de enseñanza obligatoria, el Estado debe atender la demanda social en este sentido.

## EDUCACION GENERAL BASICA

En nuestra provincia parece que se ha llegado a la plena escolarización en la etapa de E.G.B., a pesar de que sigan existiendo problemas de excesivo número de alumnos por aula, necesidad de desdoble de unidades escolares, etc.

Según el censo del curso 81-82 (ver cuadro n.º 1) existen 9.122 puestos escolares no ocupados (25 0/0), que puede ser debido fundamentalmente a la existencia de muchas escuelas unitarias en pequeños núcleos de población que no llegan a cubrir las 40 plazas disponibles. Tal es el caso de Alcázar del Rey, Buenache de la Sierra, Vellisca, Cañada del Hoyo, etc, en los que el número de alumnos matriculados es muy bajo.

Además, nuestra población escolar sigue descendiendo año tras año, pues mientras en el curso 69-70 había 32.827 alumnos de E.G.B., en el curso 78-79 había solamente 29.791 y en el curso 81-82, 27.408. Estas cifras tenderán a estabilizarse en el momento que lleguen a edad escolar los hijos de la actual población en edad de procrear que, como consecuencia de la crisis económica que padece el país, no ha seguido la corriente migratoria característica de nuestra provincia en la década de los 60.

## EDUCACION ESPECIAL

La educación Especial, establecida en nuestro país para atender las necesidades educativas de todo tipo de deficientes, tanto físicos como psíquicos, se imparte bien en Centros Específicos de Educación Especial o bien en Unidades existentes para este fin en Centros donde estudian alumnos normales. Trataremos la problemática de esta enseñanza en nuestra provincia en uno y otro tipo de centros.

### CUADRO N.º 2

#### Educación Especial. Curso 1.981-82

CONCEPTOS	TOTAL	PUBLICO	PRIVADO
Unidades	17	16	1
N.º Puestos esco.	311	296	15
N.º Alumnos matriculados	203	195	8
N.º Profes. y Directores con curso en E. Esp.	15	14	1

FUENTE: Delegación del Instituto Nacional de Estadística en el M.E.C.

les 57 están en régimen de internado. El centro está bien acondicionado, cuenta con una buena dotación de personal: cuidadores, profesores, fisioterapeutas, psicólogos, pedagogos,

### CUADRO N.º 1

#### E.G.B. Curso 1.981-82

CONCEPTOS	TOTAL	PUBLICO	PRIVADO
Unidades	963	882	81
N.º Puestos esco.	36.520	33.360	3.160
N.º Alumnos matriculados	27.408	24.701	2.707
N.º Profes. y Directores con curso en E.G.B.	1.020	905	115

FUENTE: Delegación del Instituto Nacional de Estadística en el M.E.C.

Si bien es cierto que en su día los centros de educación especial fueron acogidos como una oportunidad para sustraer del olvido y la marginación a los disminuidos, para ayudarles en su tarea de capacidad y formación, actualmente se aboga por una escuela única, que integre y atienda al niño deficiente, en vez de marginarlo en centros o aulas especializadas. Y el primer paso hacia esa integración viene dado por las llamadas aulas de apoyo.

Actualmente en Cuenca hay un centro de Educación Especial denominado "La Sagrada Familia", que se ocupa de la educación de 85 deficientes de los cua-

asistentes sociales, pero su ubicación es denigrante: a 8 kilómetros de Cuenca, totalmente aislado de la comunidad y de la capital, en el que viven niños y jóvenes desde los 6 hasta los 18 años, edad en que tienen que abandonar el centro para encontrarse en la mayor marginación y olvido.

Pero el largo camino hacia la integración todavía ha de cubrir muchas etapas. La formación del profesorado es una de las grandes dificultades (existe un gran número de docentes en ejercicio que no han recibido una formación adecuada sobre esta temática). A ello hay que unir la falta de especialistas en los centros de E.G.B. y la ausencia de personal médico. Otro de los procesos fundamentales para la integración es la orientación familiar. Las familias que cuentan con algún miembro disminuido necesitan ser orientadas de forma adecuada, tendiendo a participar en el proceso escolar y orientador del hijo desde el momento del nacimiento, colaborando no sólo en su educación temprana, sino también prolongando ésta en su vida escolar adulta.

Sin embargo no parece justo depositar en la escuela toda la responsabilidad del cambio. El proceso de integración va a depender, en gran medida de la colaboración entre los diferentes sectores sociales: Administración, Ayuntamientos, Asociaciones de Padres, Profesores y Alumnos, tenemos en nuestras manos el futuro escolar y social de una minoría que aún sigue marginada.

### EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

En España existen más de millón y medio de analfabetos. Por zonas geográficas los índices más altos de analfabetismo según el censo de 1.983 —entre el 30% y el 100% de la población— corresponden a Andalucía, Canarias, Extremadura y Galicia, y, dentro de éstas, a las zonas rurales dispersas. Cuenca ha visto disminuido notablemente el número de analfabetos de un tiempo a esta parte (en 1.970 el 16% de la población eran analfabetos).

Es de suponer que una gran cantidad de ellos sean personas de avanzada edad por lo que ya no sentirán la necesidad de iniciar estudios, pero también es cierto que muchos de ellos, menos viejos, asistirán a clases impartidas en Unidades de este tipo. Concretamente en Cuenca capital tenemos un centro de Educación Permanente de Adultos que en el curso 1.981-82 acogía a 400 alumnos de los 567 que hay matriculados en toda la provincia (ver cuadro n.º 3), el resto queda distribuido así: 16 en Tragacete, 52 en Horcajo de Santiago, 78 en Huete y 21 en Barajas de Melo, todos ellos en Centros Públicos.

El hecho de que el número de puestos escolares sea mayor al número de alumnos matriculados puede ser debido a una falta de localización de centros. Afortunadamente este problema parece que se va solucionando o por lo menos hay una verdadera voluntad de desarrollar la enseñanza permanente de adultos con un mejor aprovechamiento de los centros destinados a adultos, la creación y adaptación de otros y la divulgación de la importancia de la educación como fenómeno participativo.

### CUADRO N.º 3

#### E. Permanente de Adultos. Curso 1.981-82

CONCEPTOS	TOTAL	PUBLICO	PRIVADO
Unidades equivalente E.G.B.	15	15	—
N.º Alumnos matriculados	567	567	—
N.º Profes. y Direc. con curso en E.P. equivalente a E.G.B.	9	9	—

FUENTE: Delegación del Instituto Nacional de Estadística en el M.E.C.



## DIAGRAMAS Y REGIONES

D. JAVIER F. GARCIA TORRIJOS

El presente artículo pretende dar algunas ideas metodológicas de los diagramas que se utilizan con conjuntos y de una serie de regiones que aparecen en su utilización. Consta de dos partes, una referida a diagramas con seis conjuntos como máximo —aunque, como se indicará, puede hacerse para un número mayor de ellos— y otra referida a las regiones, su definición en términos de conjuntos y la utilización de los diagramas en árbol.

### I.— DIAGRAMAS.

Antes de pasar a la representación de varios conjuntos, mediante diagramas, es conveniente hacer una aclaración respecto a la utilización de diagramas con dos conjuntos. Generalmente, en los primeros cursos de E.G.B. se suelen representar las situaciones:  $A \subset B$ ,  $B \subset A$ ,  $A \cap B = \emptyset$  y  $A \cap B \neq \emptyset$  ( $A \not\subset B$  y  $B \not\subset A$ ), respectivamente de esta forma:

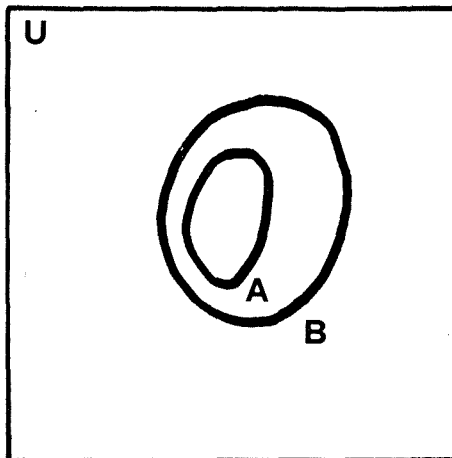


Fig. 1

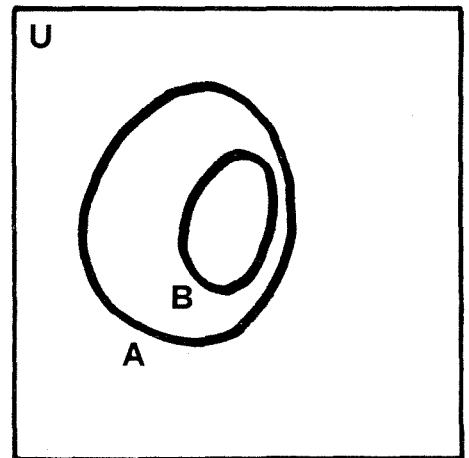


Fig. 2

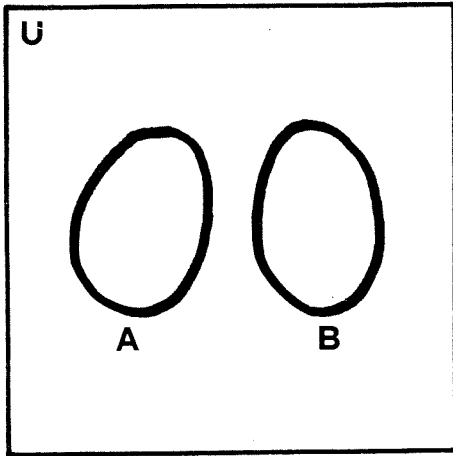


Fig. 3

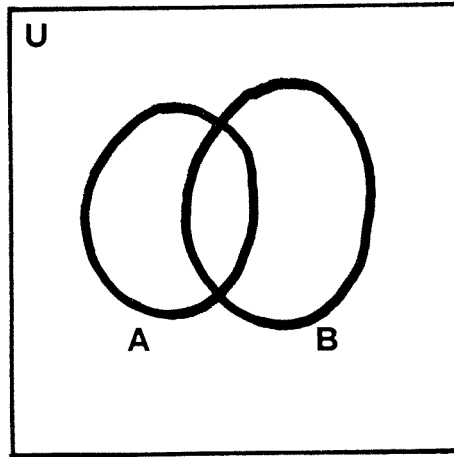
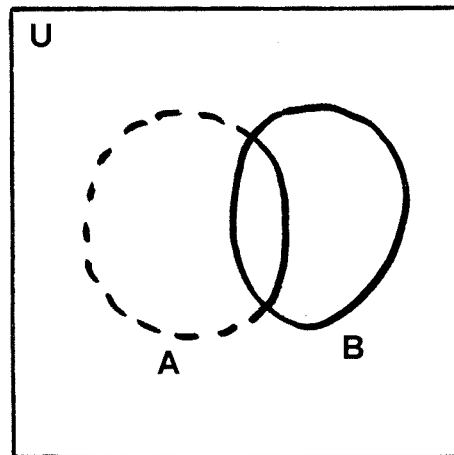
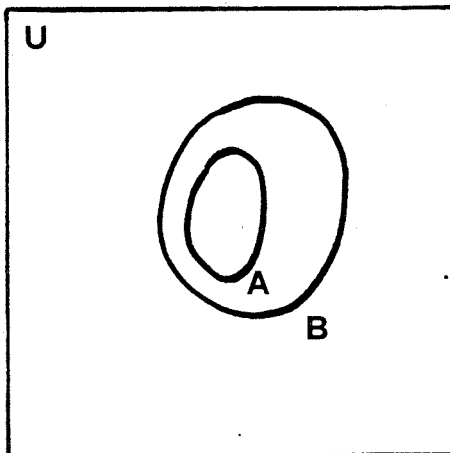
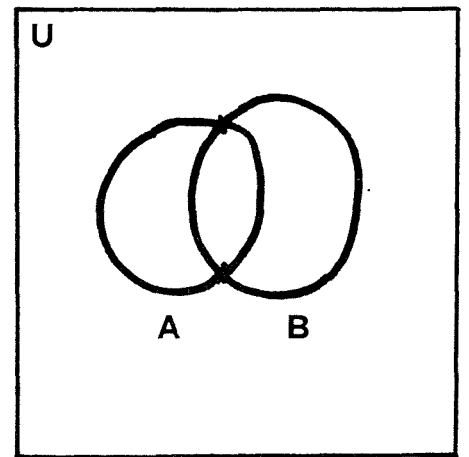
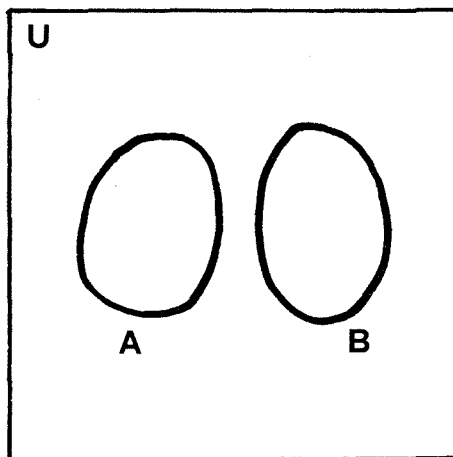
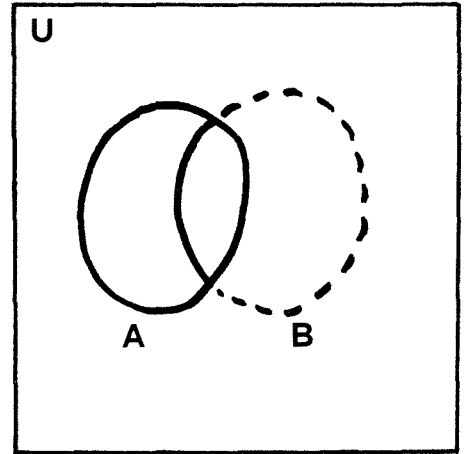
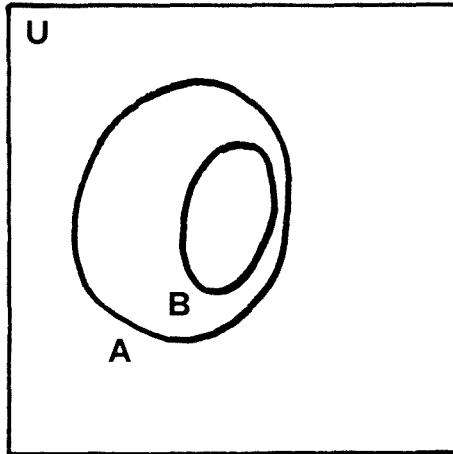


Fig. 4

Cuando se ha trabajado con conjuntos suele utilizarse la Fig. 4 para representar cualquier situación; sin embargo, el niño sigue identificando la Fig. 4 únicamente con la situación  $A \cap B \neq \emptyset$  ( $A \subset B$  y  $B \subset A$ ). Para evitar esto, es conveniente analizar las tres primeras situaciones de tal forma que nos permita utilizar la Fig. 4 para todas las situaciones posibles con dos conjuntos. Para ello, la situación  $A \subset B$  la representaremos como en la Fig. 1 y también, deformando ligeramente el diagrama de A y añadiendo una línea de trazo discontinuo tal que "dentro" no haya elementos, de esta forma:



Análogamente con la Fig. 2 y Fig. 3:

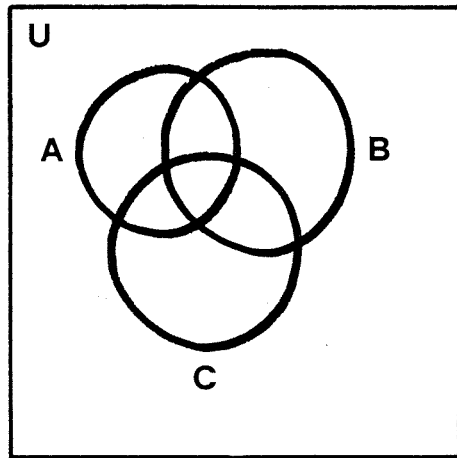
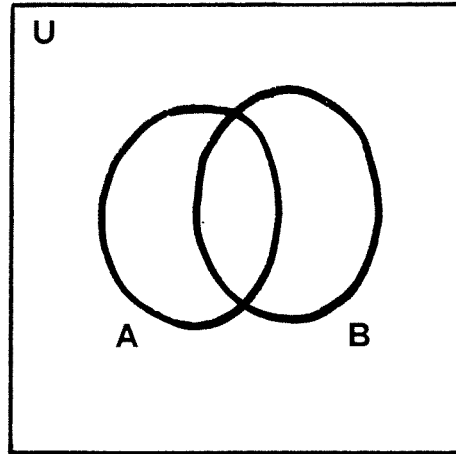
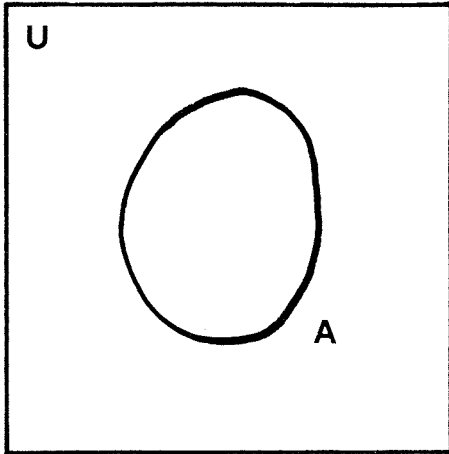


De esta forma parece "natural" que la Fig. 4 representa no sólo la situación indicada, sino, además, las otras tres; por tanto, en adelante se utilizará dicha representación por ser la más general. Cualquier otra situación ( $A = B \dots$ ) también sirve con dicha Fig. 4.

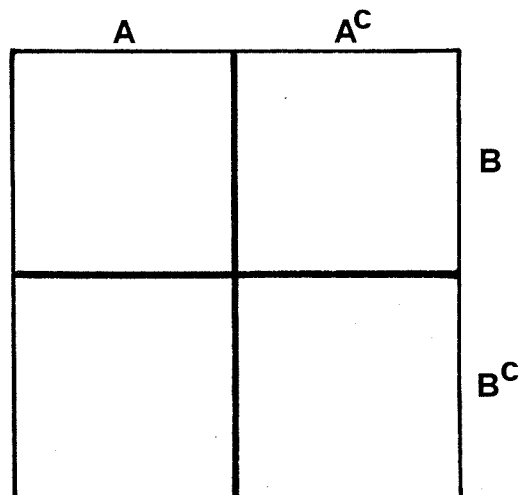
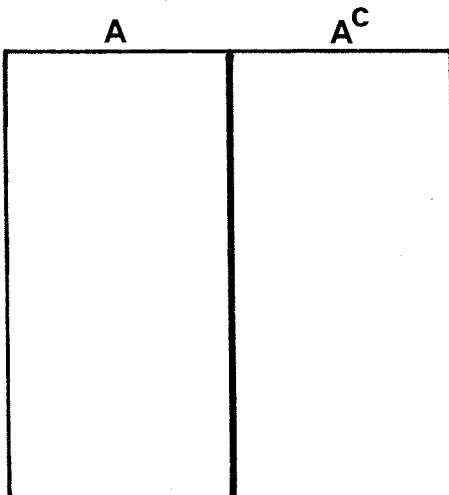


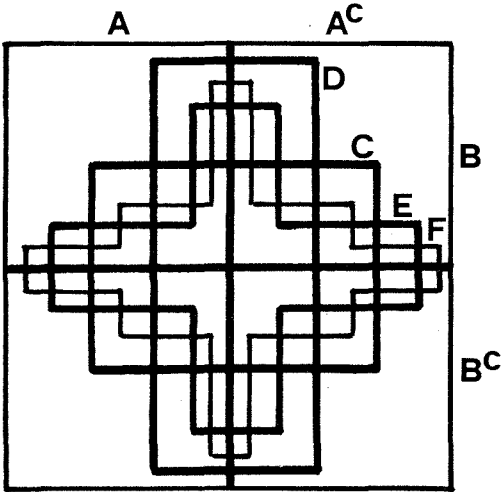
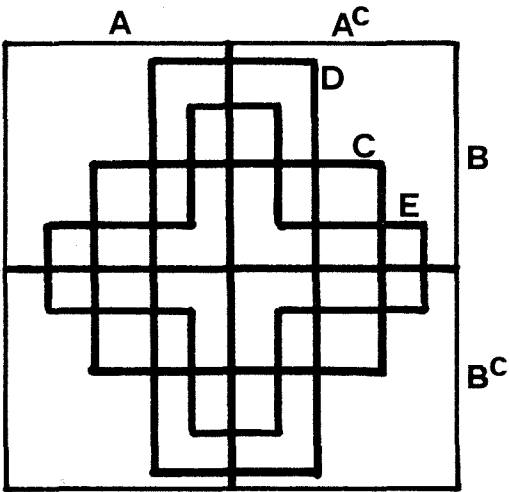
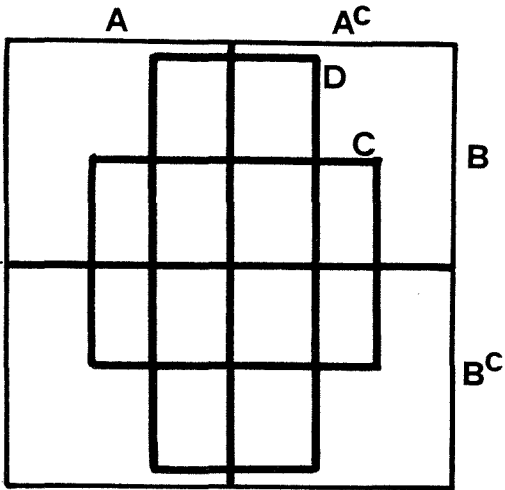
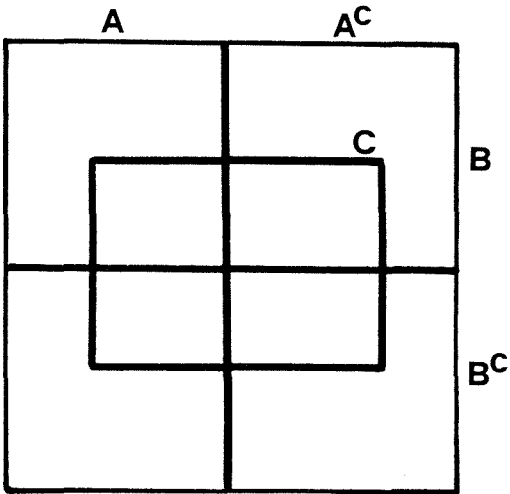
1.- Representación.

R.1) Suele ser la forma más corriente de representar uno, dos o tres conjuntos respecto al referencial o universal U.

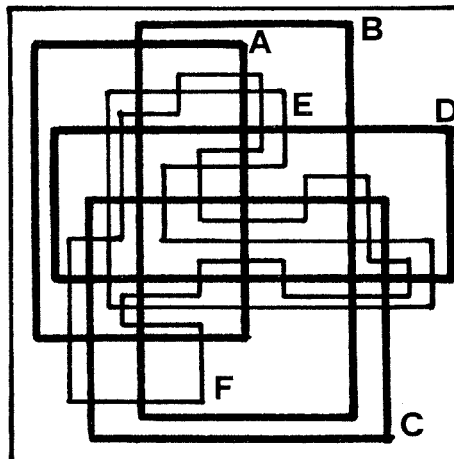
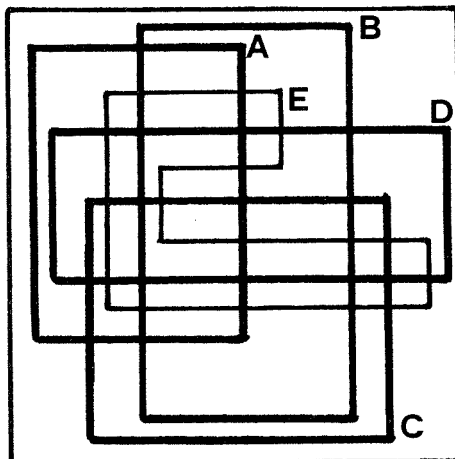
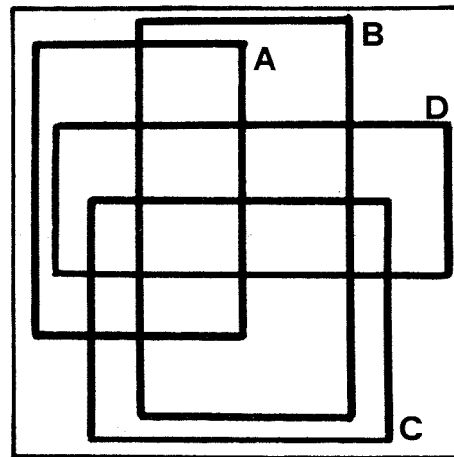
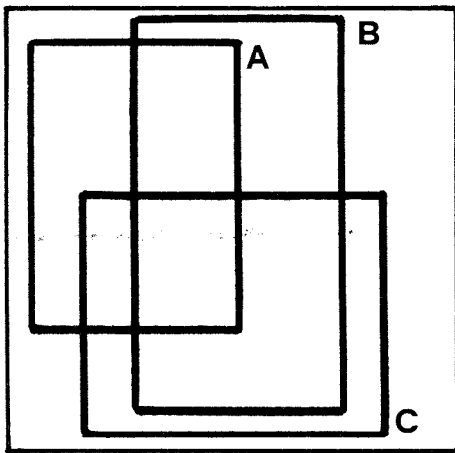
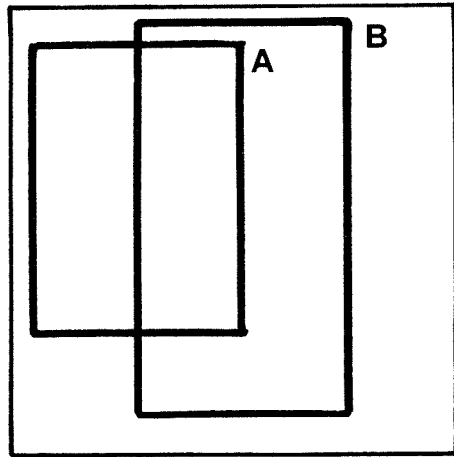
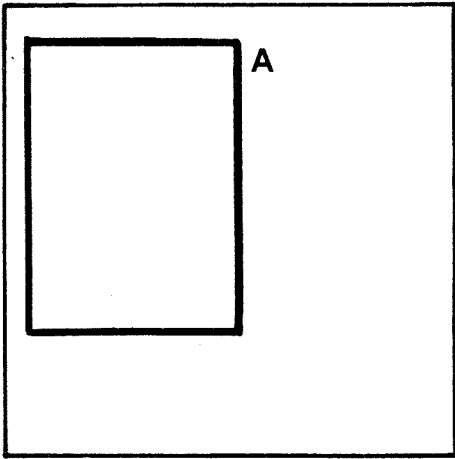


R.2) Para representar un número mayor de ellos es conveniente utilizar los siguientes diagramas para uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis conjuntos, respectivamente.





R.3) Otra forma de representación, análoga a la anterior, sería:

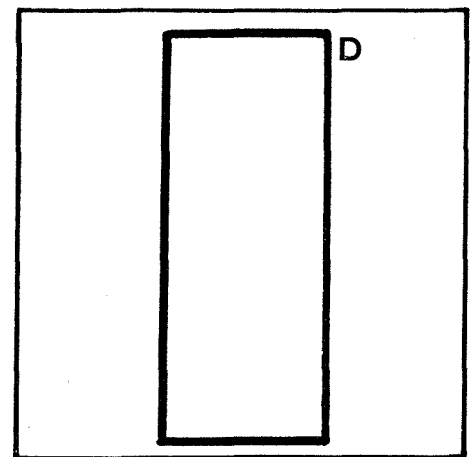
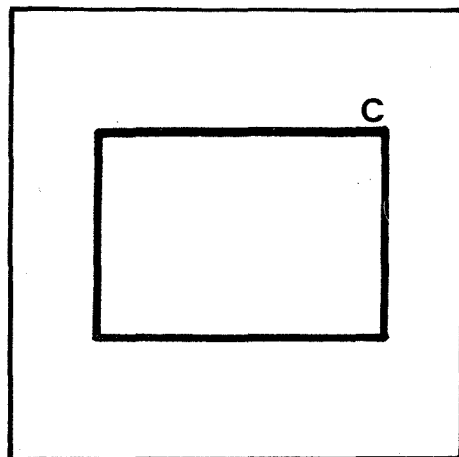
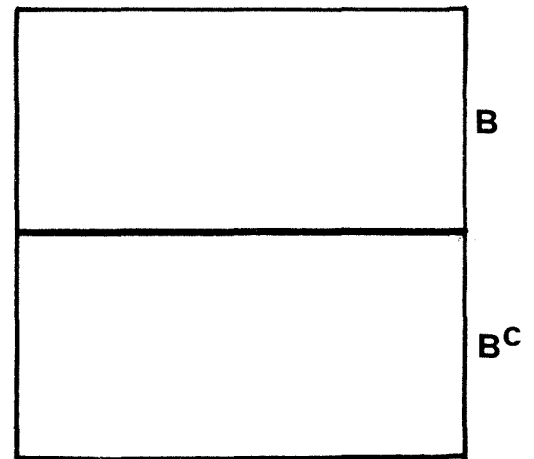
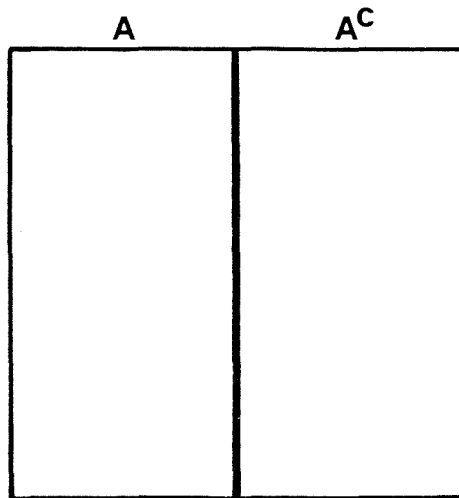


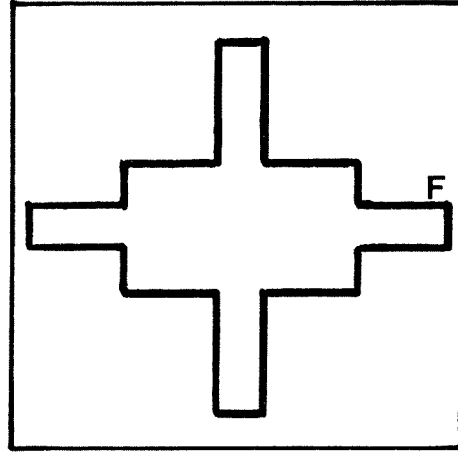
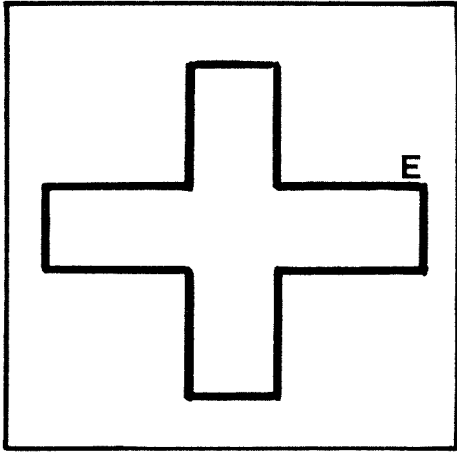
**2.— Construcción.**

A continuación indicaremos cómo se pueden introducir en el aula los diagramas mediante transparencias.

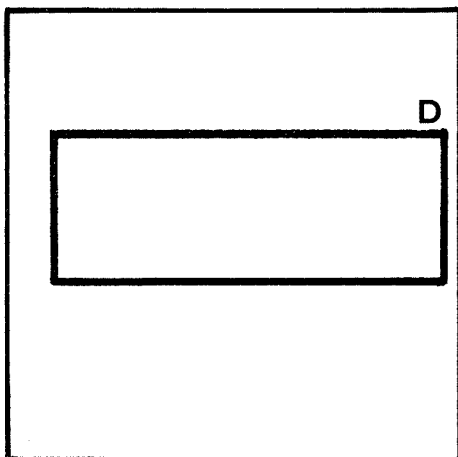
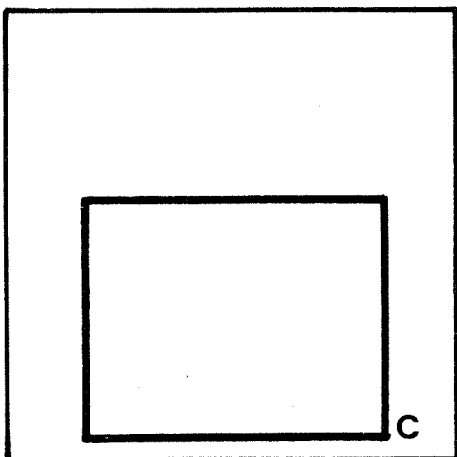
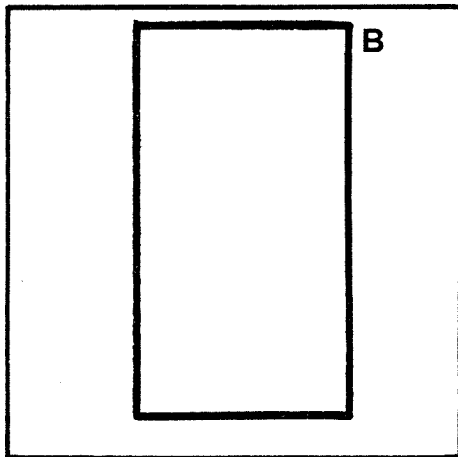
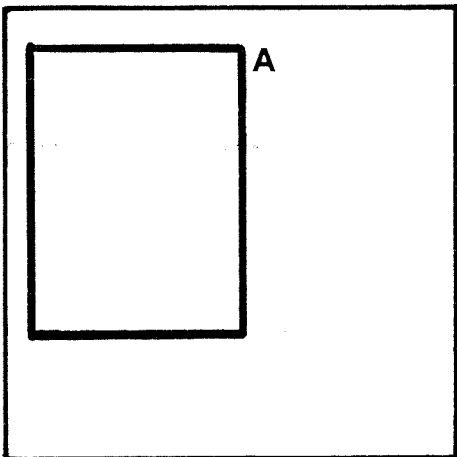
El tamaño de los diagramas, obviamente no es el que aquí se reproduce; están realizados a escala mediante fotocopias reducidas. En cuanto a la impresión de confusión que puede dar una representación con cinco o seis conjuntos, se evita dando colores diferentes a los conjuntos A, B, C,... en las transparencias.

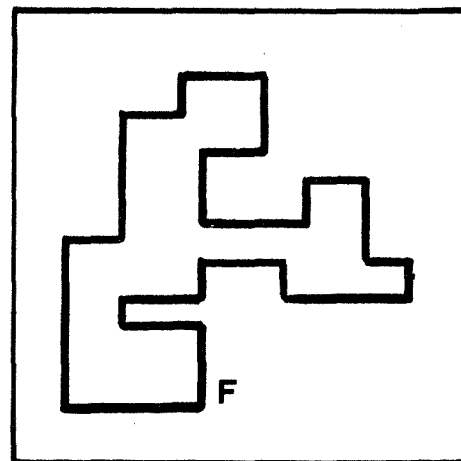
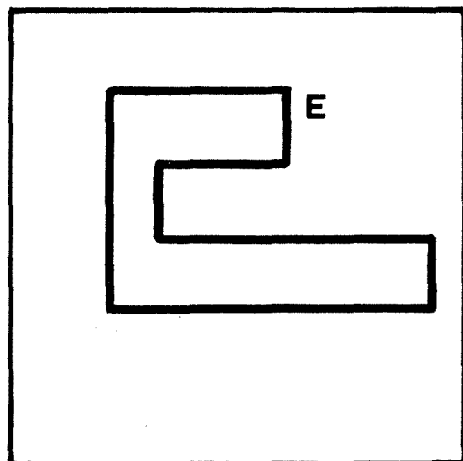
Las que hemos utilizado en la forma R.2), superponiéndolas sucesivamente, son las siguientes:





Análogamente las utilizadas en la forma R.3) son:





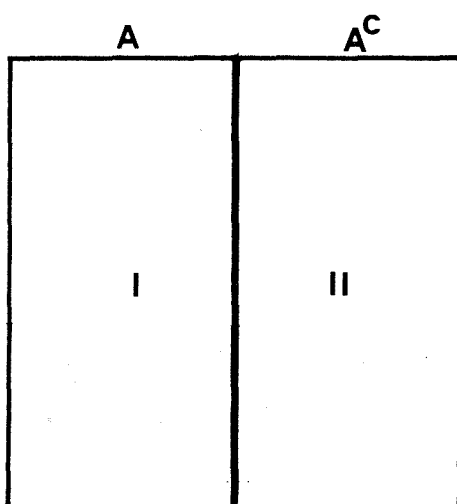
Para un número mayor de conjuntos podríamos añadir otras transparencias, aunque la representación sería más confusa. Sin embargo, si el lector desea hacerlo, debe tener en cuenta que el nuevo conjunto a añadir tiene que dividir en dos partes, no necesariamente iguales, todas y cada una de las regiones que se tengan anteriormente.

## II.- REGIONES.

Generalmente no se da excesiva importancia a las regiones que aparecen al hacer diagramas con uno, dos, tres,... conjuntos. No obstante, indicar dichas regiones, expresión de cada una de ellas y su propiedad característica, etc, es muy importante, porque clarifica de forma notable los ejercicios que suelen realizarse al respecto.

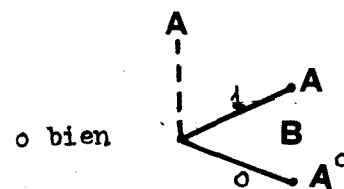
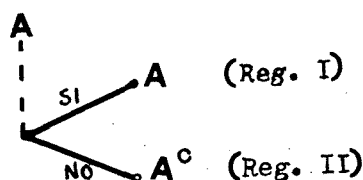
Utilizaremos la forma de representación R.2), a la que añadiremos la numeración correspondiente en las diferentes regiones.

### 1.- Con un conjunto: A.



Aparecen dos regiones.

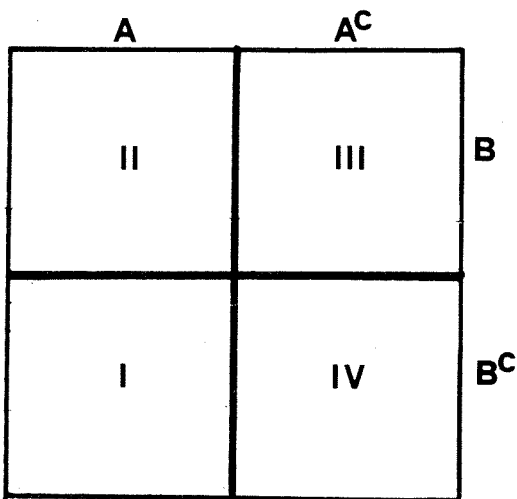
En éste caso, la determinación de las regiones no presenta dificultad: son A (Región I) y  $A^c$  (Región II); no obstante, por su utilización posterior, podríamos haber empleado un diagrama en forma de árbol, escribiendo a la derecha el conjunto obtenido como se indica a continuación:



En resumen:

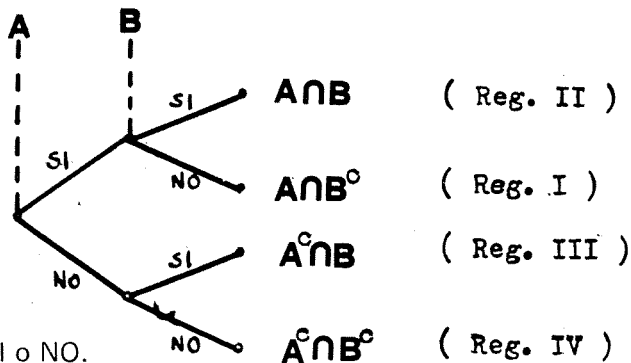
Con 1 conjunto aparecen  $2^1$  regiones.  
Dichas regiones son A y  $A^c$ .

2.- Con dos conjuntos: A y B.



Aparecen cuatro regiones.

Utilizando un diagrama en árbol se obtienen fácilmente las diferentes expresiones de cada una de las regiones, escribiendo a la derecha cada región como intersección de dos de estos conjuntos: A,  $A^c$ , B y  $B^c$ .

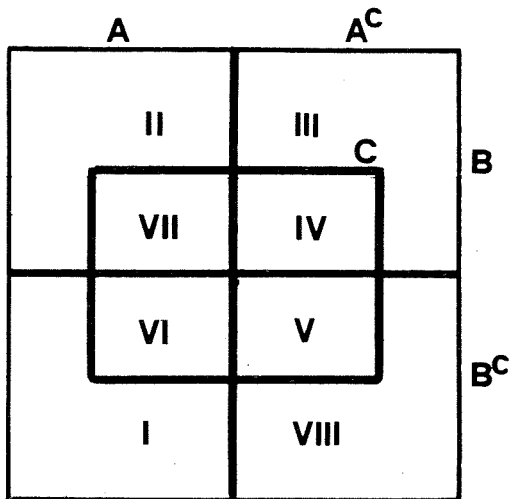


Análogamente con unos y ceros en lugar de SI o NO.

En resumen:

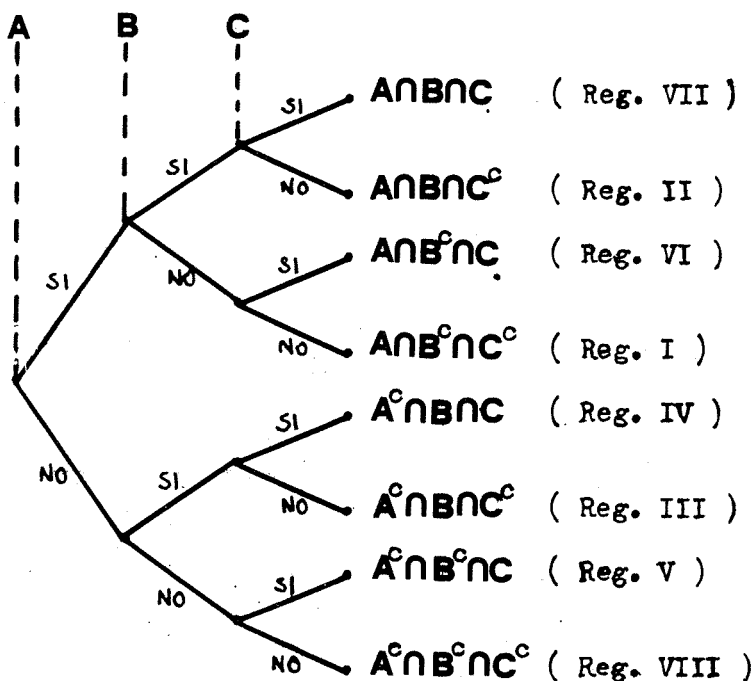
Con 2 conjuntos aparecen  $2^2$  regiones.  
Dichas regiones son  $A \cap B$ ,  $A \cap B^c$ ,  $A^c \cap B$  y  $A^c \cap B^c$ . Brevemente

3.- Con tres conjuntos: A, B y C.

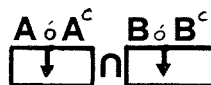


- Aparecen ocho regiones.

Utilizando un diagrama en árbol se obtienen las regiones como intersección de tres de estos conjuntos: A,  $A^c$ , B,  $B^c$ , C y  $C^c$ .



Análogamente con unos y ceros en lugar de SI o NO.



En resumen:

Con 3 conjuntos aparecen  $2^3$  regiones.

Dichas regiones son  $A \cap B \cap C$ ,  $A \cap B \cap C^c$ ,  $A \cap B^c \cap C$ ,  $A \cap B^c \cap C^c$ ,  $A^c \cap B \cap C$ ,  $A^c \cap B \cap C^c$ ,  $A^c \cap B^c \cap C$  y  $A^c \cap B^c \cap C^c$ .

Brevemente: ..... 

La obtención de las regiones con 4, 5, 6,... conjuntos utilizando diagramas en árbol es inmediata.

**CONCLUSION:**

- A) Con N conjuntos se obtienen  $2^N$  regiones.
- B) Con N conjuntos,  $N \geq 2$ , dichas regiones se pueden expresar como intersección de N de estos conjuntos: A,  $A^c$ , B,  $B^c$ ,... Lógicamente en estas intersecciones no puede aparecer un conjunto y su complementario.
- C) Es evidente que las  $2^N$  regiones, que se obtienen con N conjuntos, forman una partición del conjunto referencial U.

**Observaciones:**

- 1) La numeración utilizada ha sido: los números impares (resp. pares) para regiones cuya expresión como intersección de conjuntos tenga un número impar (resp. par o cero) de conjuntos A, B, C,... —no de sus complementarios—. De esta forma se puede seguir con 4, 5, 6,... conjuntos.
- 2) En un ejemplo concreto es conveniente expresar cada una de las regiones: 1.º por comprensión y 2.º mediante intersección de N de dichos conjuntos, así como otras expresiones como por ejemplo  $A \cap B^c \cap C^c = A - (B \cup C)$ , etc.
- 3) La introducción de los diagramas en árbol en estas cuestiones da una forma cómoda de obtener las regiones, evitando la memorización o los errores; sobre todo si el número de conjuntos es superior a dos.
- 4) Por último, y como curiosidad, indicar que el número de puntos de corte entre los diagramas es  $2^N + 1$ ,  $N \geq 2$ , en la representación del tipo R.2) y  $2^N - 2$  en la R.3); teniendo en cuenta que al añadir un nuevo diagrama, como ya se indicó, debe dividir en dos partes todas y cada una de las regiones que se tengan anteriormente.

Además el nuevo diagrama.

- Debe ser una línea cerrada, sin puntos de corte en su representación individual.
- No debe tener puntos comunes con el cuadrado inicial, que representa el conjunto universal o referencial, excepto los ya indicados en R.2).
- No debe pasar por los puntos de corte de los anteriores diagramas.



Punk, crea lo que tiene que ser



Si Señor



¡Qué gran J. Carlos II!







## CONCEPTO Y TRATAMIENTO DE LA DISLEXIA: DEMASIADAS CONFUSIONES

MARIA DOLORES MUÑOZ VALLEJO

Este es un momento doblemente grato para mí, en primer lugar por participar en el nacimiento de nuestra revista y en segundo lugar por hacerse realidad mi deseo de hacer público nuestro DESPISTE NACIONAL en relación con la Dislexia.

Llevo comprobando durante diez años, que en España se trabaja con un concepto incorrecto de Dislexia, así como con unas bases erróneas sobre su tratamiento, de forma generalizada y salvo pequeñas excepciones.

Nuestras librerías especializadas en estos temas están saturadas de cuadernillos de recuperaciones con sus respectivos manuales y sus correspondientes niveles según la edad del escolar afectado. Estos manuales están llenos de errores y lanzan sin miedo ni vergüenza teorías sobre la dislexia que sus autores han recogido, no se sabe dónde, pero que evidentemente no son fruto de una SERIA Y RIGUROSA INVESTIGACION debidamente experimentada y comprobada.

Los maestros y profesores particulares beben en estas fuentes equívocas y siguen sus recomendaciones al pie de la letra esperando que con ello sus alumnos, llamados disléxicos, dejarán de serlo.

Los padres generosos y abiertos a las nuevas teorías psicopedagógicas aceptan tener un hijo "disléxico", aún sin entender plenamente qué quiere decir..., sólo con una ligera idea de qué es, porque cambia algunas letras de sitio, o porque hace el 3 al revés, o porque escribe en espejo..., y como hay que preocuparse hasta de estos pequeños detalles que pueden afectar a la salud psicológica y pedagógica del niño, aceptan un tratamiento mediante clases especiales, impartidas por un personal NO ESPECIALIZADO y sobre todo con la falta de formación necesaria para poder hacer un diagnóstico correcto sobre la supuesta dislexia de su hijo. (Seguramente inexistente en un elevado número de casos).

Los niños tienen que "tragarse" tal denominación sin saber si es o no un pecado y que D. Fulanito/a, vengan a ayudarlo para corregirlo, añadiéndole a las tareas del "cole" una serie interminable de ejercicios de "lápiz y papel", unos divertidos y otros ridículos, pero..., ¡paciencia!, a aguantar otro rollo más, y al acabar la clase a seguir su vida y costumbres que es lo que interesa.

Puedo seguir describiendo aún más la situación. Si le preguntara a maestros titulados, pedagogos o psicólogos, esperarí que, de cada diez, nueve no me responderían adecuadamente sobre el concepto y tratamiento de la dislexia.

Esta es la situación. A esto llamo yo nuestro DESPISTE NACIONAL basándome en el hecho de que en numerosas universidades de Europa y América y ya por los años 60, se estudió este síndrome exhaustivamente. Se publicaron los resultados, también en España, los cuales dejaron claro y suficientemente probado qué es la dislexia y cuál debe de ser su tratamiento. Nosotros los españoles (salvo excepciones), no sólo ignoramos estos trabajos, sino que con una seguridad insensata y con una falta de rigor científico total, nos ponemos a teorizar sobre el tema, sin basarnos en los hechos, sin experimentar, sin comprobar, sin sacar conclusiones de la realidad. Publicamos y sacamos al mercado manuales, cuadernillos de recuperación, fichas de trabajo, etc., y los consumimos con la misma falta de responsabilidad. Pasan los años y nadie dice nada; y la mayoría de estas obras siguen afirmando teorías que hace ya tiempo fueron descartadas como falsas.

Los trabajos citados sobre la dislexia fueron realizados, a veces simultáneamente, en distintas universidades de Europa y América. En Francia, Ajuriaguerra 1.951, Borel-Maisonny 1.960; en Austria con Scherk-Danzinger 1.965; en Alemania con Ferdinard 1.965; en Dinamarca con Tordrups 1.963; en América Sanders 1.966; y un largo etc. de investigadores.

La persona que esté interesada en más detalles sobre estos trabajos puede consultar una sencilla obra que está al alcance de todos, publicada en España en el año 1.974, en la editorial Fontanella titulada *Alteraciones de la Lengua escrita y remedios*, de Michel Lobrot y su equipo de investigación. Estoy segura de que su lectura servirá para dejar claro las ideas sobre dislexia y su tratamiento.

Y para que tengan una pequeña base de orientación sobre sus resultados, por favor, a partir de ahora NO DIGAN...

- “ ¡Este niño es disléxico, porque cambia las letras de sitio!”.
- “ ¡Este niño es disléxico porque confunde la “p” por la “q”, o la “b” por la “d”!”.
- “ ¡Este niño es disléxico porque escribe el 3 al revés, en espejo!”.

EN FRANCIA, ALEMANIA Y ESCANDINAVIA, POR LOS AÑOS 60 Y SIMULTANEAMENTE, SE DEMOSTRO QUE ESTO ERA FALSO. ESTOS ERRORES LOS COMETEN EN LA MISMA PROPORCION LOS NIÑOS NORMALES Y LOS DISLEXICOS, POR LO TANTO NO PUEDE CONSIDERARSE SINTOMA DE DISLEXIA.

POR FAVOR, NO DIGAN, como dicen nuestros manuales...

- Que la dislexia está producida por una lesión cerebral.
- Que la dislexia es una “ceguera verbal congénita”.
- Que la dislexia está originada por deficiencias en los órganos sensoriales.
- Que los niños disléxicos son menos inteligentes que los normales.
- Que la dislexia viene de una desorientación espacio-temporal.
- Que la dislexia está originada por una mala lateralización, especialmente por una zurdía contrariada.
- Que la dislexia está causada por problemas en el conocimiento de nuestro esquema corporal.

TODAS Y CADA UNA DE ESTAS TEORIAS, HAN SIDO ESTUDIADAS EN RELACION CON LA DISLEXIA, Y SE HA DEMOSTRADO QUE NO TIENEN NADA QUE VER CON ELLA, Y MUCHO MENOS SER SU CAUSA.

#### ¿QUE ES ENTONCES LA DISLEXIA?

Es la dificultad, en el aprendizaje de la lectura, cuando no hay causa alguna que la produzca. Es decir, un niño que no termina de aprender a leer correctamente y sin embargo es de inteligencia normal, no tiene ningún déficit sensorial, no padece lesión neurológica, no presenta ningún trastorno del lenguaje, no tiene una personalidad alterada gravemente, ha recibido la suficiente y adecuada instrucción escolar..., pero no consigue una lectura fluida y comprensiva.

#### ¿QUE SINTOMAS LA ACOMPAÑAN?

Por las investigaciones realizadas se consideran síntomas significativos de la dislexia, los siguientes:

- Los niños disléxicos suelen presentar numerosas OMISIONES y CONFUSIONES en sus lecturas. Es decir, se van “comiendo” letras, sílabas, palabras, seguramente por las ganas de acabar cuanto antes y “confunden”, por leer a bulto sin centrarse demasiado en el análisis de las formas.

- Los niños disléxicos creen que leer bien es realizar un buen DELETREO y continuamente están intentando volver a releer lo ya leído para verificar si lo han hecho bien. Consi-guen con ello una lectura fragmentada, llena de cortes, regresiones y repeticiones. Esto los coloca en el polo opuesto de lo que debe ser una buena lectura que es el trascender del de-letreo, conquistar la globalización y sacar el significado contenido en el texto. Los disléxicos se quedan estancados en el DELETREO.

- Como consecuencia de lo anterior, el niño disléxico, desarrolla una motricidad ocu-lar viciada. Sus ojos no son capaces de llevar un movimiento de izquierda a derecha fluido, continuo y rápido, sino que están acostumbrados a cortar y volver para atrás, lo que supone un esfuerzo extra y una experiencia costosa y desagradable. La lectura del renglón no la rea-lizan como cualquier lector normal a base de 3 ó 4 enfoques, sino que se esfuerzan por hacer

un enfoque central, para cada palabra, quizá para cada sílaba. Esto supone igualmente una multiplicación innecesaria del esfuerzo que exige la lectura, lo que puede incrementar su dosis de rechazo de ésta como algo costoso y molesto.

– Lo más significativo, en los niños disléxicos, quizá sea su llamado RECHAZO de la CONVERGENCIA, es decir su rechazo a centrar su atención y todo su ser, en la realización de cualquier tarea. Tienden a la DIVERGENCIA, es decir a tener el espíritu, la atención suelta, sin atar a ninguna tarea, mariposeando por las cosas pero sin centrarse en ninguna ejecución concreta.

Por ello la lectura no es más que una de las actividades que rechazan, en el fondo lo que no les gusta es "HACER ALGO".

Es un fallo de la ACTITUD, de la disposición y no de las APTITUDES, como antiguamente se creía.

– Se ha observado también que en los hogares de los niños disléxicos, hay un clima de REPRESION de HACER COSAS, frecuentemente estos niños reciben las siguientes órdenes, "niño no corras", "niño no hagas ruido", "niño que ensucias esto", "no toques aquí", etc., sin ofrecerles la alternativa de hacer OTRA COSA EN SU LUGAR, simplemente se les prohíbe HACER, resultando que al final el niño NO PUEDE HACER NADA. De aquí que su rechazo de la convergencia pueda ser más una necesidad que se le ha impuesto poco a poco, para no recibir el castigo de los adultos. Sólo con la imaginación es libre de actuar sin ser molestado.

#### ¿CUAL DEBE DE SER EL PLAN DE RECUPERACION?

Debe de atender por tanto a tres aspectos, y no andarse por las ramas, como proponen nuestros manuales, a saber:

– Una labor psicoterapéutica para superar la falta de actitud positiva hacia el trabajo, y especialmente hacia la lectura, es decir debe superar su rechazo de la CONVERGENCIA.

– Una labor pedagógica para superar la fase del DELETREO, y conquistar el gusto por la globalización y la comprensión del texto.

– Una labor motriz de educación del movimiento de los ojos, para acostumbrarlos a un desplazamiento fluido, rápido, sin regresiones y con los enfoques mínimos para dominar el renglón.

Por experiencia puedo decir que esto no es una tarea fácil y corta. Es complicado, y requiere largo tiempo, sobre todo en los aspectos psicoterapéuticos. En el caso de la Dislexia es mejor PREVENIR que CURAR, y en este caso un trabajo preventivo puede iniciarse ya en el hogar ofreciéndole al niño otra alternativa, cuando se le imponga una prohibición a hacer algo.

Después de lo expuesto, revisen si les es posible los manuales más vendidos en España, y comprueben qué teorías exponen, qué recuperaciones proponen. ¿Para qué le sirven al niño disléxico las largas series de ejercicios temporo-espaciales, de ritmo, de lateralidad, de esquema corporal, de detenimiento y análisis del silabeo y deletreo que proponen?. Menos mal que ese supuesto niño disléxico seguramente no lo será. Hasta aquí llega nuestro DESPISTE.



## UN DOMINIO LINGÜÍSTICO EN ESTADO LATENTE: NOTAS PARA EL ESTUDIO DEL ESPAÑOL HABLADO EN EL MARQUESADO DE MOYA

MARTIN MUELAS (\*)

La demarcación que es objeto de nuestro estudio ha sido una zona que por razones geográficas, culturales e históricas han confluído en ella gentes y tradiciones de tres dominios bien diferenciados: el castellano, el aragonés y el catalán-valenciano (1). En consecuencia, es posible plantearnos como hipótesis de trabajo si el español hablado en estas tierras participa de alguna manera de esta triple intersección.

Por los datos que hemos manejado e insistiendo en las líneas de investigación propuestas por el profesor Diego Catalán (2), parece evidente que a lo largo de todo el Sistema Ibérico, desde la Rioja a las costas surorientales de La Península, y por razones que luego explicaremos, se desarrolló un dominio lingüístico sobre cuya disposición Norte-Sur incidiría por el Oeste de forma avasalladora el castellano y por el Este, en menor medida, el catalán. Lo que explicaría que el español hablado en esta zona participe con toda claridad de algunos resultados propios de los dominios aragonés y riojano, y del propio catalán, aunque hoy estén en franco retroceso.

Estas páginas están encaminadas a lograr una primera aproximación a ese estado de lengua muy particular, constatable aún en los planos fónico, morfosintáctico y léxico, y corroborado por apreciaciones diacrónicas, que unidas a las circunstancias histórico-socio-culturales en las que se producen, pueden ayudarnos a reconstruirlo con alguna objetividad.

Nuestro estudio está planteado con los argumentos propios de la Geografía Lingüística, para evitar así el juego pintoresco de quienes se han ocupado de recopilar términos aparentemente propios de la provincia de Cuenca sin ningún tipo de interpretación seria (3). Para ello, hacemos una brevísima introducción histórica y geográfica al Marquesado de Moya como unidad cultural que todavía hoy sigue plenamente vigente, y cuyo destino histórico común puede servirnos para explicar de forma coherente todos los fenómenos lingüísticos aquí señalados.

Las localidades donde he realizado mi trabajo fueron seleccionados precisamente con el fin de corroborar esta uniformidad. En Moya, Santo Domingo, Fuentelepino, Casas de Pedro

Izquierdo, Alcalá de la Vega, El Cubillo, Garaballa y Talayuelas he conseguido encuestar a 37 sujetos informantes y recoger unas quince horas de grabación que constituyen el corpus central de nuestro trabajo. A partir de él, he pretendido llegar al diasistema de esta comunidad lingüística mediante los idiolectos de cada uno de los sujetos informantes. Y, si bien en ningún momento he aspirado a describir la totalidad de su sistema lingüístico, creo que aquí se consiguen las coordenadas básicas para intentar reconstruir un estado de lengua que, por razones sociolingüísticas difíciles de explicar en pocas líneas, está en franco retroceso.

Hechas estas aclaraciones previas pasamos sin más a la parte central de nuestro estudio.

### I.— INTRODUCCION GEOGRAFICA E HISTORICA.

Las tierras del Marquesado de Moya han tenido desde siempre un eminente carácter fronterizo y su propia configuración orográfica ha facilitado que, aun siendo adscritas administrativamente a Cuenca, los contactos de sus gentes se hayan orientado con preferencia hacia las provincias de Teruel y Valencia. Este hecho tan aparentemente simple ha hecho que cuestiones externas en un principio a la propia lengua, hasta cierto punto, la configuren de una manera especial.

Esa misma configuración geográfica ha hecho posible que en estas tierras se haya mantenido como constante histórica un continuo movimiento de población norteña hacia las tierras del Sur, en busca primero de nuevas tierras que repoblar y en busca de pastos cálidos después, con las consiguientes implicaciones de mestizaje cultural que son fáciles de suponer y como corroboran los frecuentes matrimonios mixtos entre personas de este amplio dominio (4).

Los pocos datos históricos que poseemos son suficientemente significativos para confirmar esta hipótesis de triple confluencia para nuestra zona. En efecto, aquí parece que convivieron Los Olcades (Iberos) y Los Lobetanos (Celtas), formando un grupo mixto, el celtíbero, que constituiría una auténtica sociedad de trán-

sito entre los pueblos típicamente mediterráneos y los del interior. Este carácter fronterizo se mantiene igualmente durante la época de ocupación musulmana, hasta que en 1.209 cae definitivamente del lado castellano y Alfonso VIII otorga carta de población para estas tierras (5).

A partir de este momento se confirma ya ese movimiento de gentes procedentes de tierras norteñas. En su repoblación consta que participaron algunos riojanos: Pedro y Fortún García, así como otros caballeros destacados del señorío de Atienza: Pedro Fernández y Pedro Vidas (6), utilizados por la política imperial de Alfonso I junto a sus aliados francos del otro lado de los Pirineos para "meterse a los fígados" de los territorios musulmanes del Sur de España (7). Del origen franco de algunos de estos repobladores dan buena cuenta tanto el apellido Perpiñán como una localidad denominada Narboneta.

Hasta bien entrado el siglo XIV, y debido a la muerte sin descendencia de D. Juan de Lara, se mantiene un señorío navarro, iniciado por Pedro Ruiz de Azagra, que llega hasta Monteagudo y que se anexiona los señoríos de Molina, Cañete y Moya por el matrimonio de D. Juan Núñez de Lara con una Azagra, aspirando incluso a la independencia tanto del reino de Castilla como del de Aragón. El intento de estos caballeros riojanos fracasa finalmente y tienen que integrarse en alguno de estos dos grandes reinos mencionados si quieren participar en la conquista de Al-Andalus. Y esta integración se hace ya casi con arreglo a la actual división administrativa (8).

Pero si hemos dado cuenta de estas breves notas es precisamente para justificar la modificación de algunas de las isoglosas trazadas en el A.L.P.I. Así, las de *guizque* y *ansa* que respetan estos límites administrativos tendrían que ser ligeramente modificadas y se aproximarían entonces a los límites de los movimientos de población y políticos que antes apuntábamos; para *ansa* habría que situar su límite occidental justo en los límites del Marquesado, y para *guizque* y variantes, el límite occidental coincidiría también con los anteriores, en lugar de extenderlo hasta Tarancón. Tenemos así una primera coincidencia de algunos resultados lingüísticos con el devenir histórico común de estas tierras (9).

Por otra parte, todavía hoy son fácilmente perceptibles algunas características socioculturales que nos hacen pensar inmediatamente en Aragón o en Valencia: traje típico, folklore, tipo de vivienda y demás manifestaciones populares, a pesar del secular proceso de castellanización. Y este mestizaje cultural, donde se dieron mano en su momento las peculiaridades de cada uno de

los tres reinos, pensamos que todavía hoy es perceptible en algunos resultados lingüísticos muy concretos según intentamos demostrar a continuación.

## II.— ESTUDIO LINGÜÍSTICO

### II.1.— UNIDADES DISTINTIVAS.

Los resultados actuales de las unidades distintivas coinciden casi totalmente con los resultados propios del castellano general, y más concretamente con los del español vulgar, aunque hay todavía hoy algunos casos conservados que apuntan a la interferencia apuntada por nosotros.

Así, en el vocalismo, frente a algunos resultados propios del español vulgar en los que no podemos detenernos aquí, encontramos también algunos casos que se aproximan a las soluciones propias del dominio aragonés en unos casos, y del catalán en otros. A la tendencia generalizada de cerrar las vocales de grado medio /e/, /o/ en (i), (u) en determinadas posiciones, tendríamos que añadir también un aumento considerable de los contextos de (a): (a<sub>g</sub>ár) ("ahogar"), que en algunos casos se soluciona por la interposición del elemento consonántico velar (g): (agóra) ("ahora"), (agún) ("aún"), fenómenos propios del aragonés, y que se extienden a casos de fonética sintáctica: (a láura de komér) ("a la hora de comer") que convive con (a la góra de komér). La aversión por las vocales en hiato y su sustitución por un diptongo o por la introducción de una consonante antihíatica parece coincidir igualmente con una característica señalada por A. Llorente para La Rioja Alta (10).

El resultado (wa), (wo) < - o latina, señalados por Menéndez Pidal para el aragonés, podría explicar (Fwankaljénte) y (Fwamblañdíœa), así como (tørœ) ("tuerce"), difícilmente explicable sin (wo) originario.

Respecto a las consonantes, hay algunos casos muy significativos y que confirman claramente la hipótesis aquí defendida. En el resultado de f- latina convive el tratamiento propio del castellano con el del aragonés (11). Así se explica que junto a *forcate* ("horcate"), *farineta* ("harineta"), *faloria* ("mentira"), *faldal* ("falda"), *forco* ("horco"), resultados típicamente aragoneses y catalanes, convivan *Hontanar*, *Henarejos*, topónimo que en Murcia es *fenazar*, etc; e incluso en algunos casos se mantiene la antigua aspiración aragonesa: *juancaliente*, *juera* ("fuera"), *jorguín*, *jumera*, etc, sin que tampoco falte su conversión en (œ): *cinca* ("finca").

A influencia del aragonés se deben sin duda

los resultados l->(j): *llero* ("lero"), *llores* ("lares"), *llastimica* ("lastimica") y s->š, ĉ, ø: *chiflar* < sifilare, *chulla* < suilla ("chuleta"), *zuro* < suber y *zamploño* ("sapo"). Respecto a *lleta* ("hoja tierna") todo indica pensar en un derivado del cat. *folieta*, con lo que el resultado coincidiría con el de (lj) del aragonés antiguo y del catalán (12).

Algo parecido sucede con los grupos consonánticos. Pl- aparece conservado en *plegaur* ("allegador") y *plegar* ("recoger"), voces consideradas típicamente aragonesas; cl- en *lavija* (cast. clavija), apunta hacia una solución intermedia entre la conservación aragonesa y la palatalización castellana y lo mismo sucede con los grupos con yod: junto a *cordellate*, encontramos *tenilla* < tendícula, *corvella* < corbícula, *conil*, catalán *conill*, y *cello* < cingulo (cast. cejo). Como en aragonés, aparecen casos de conservación de c'l y g'l: *ascla*, *riscla*, *cingla*, *cinglo*, conviviendo este último con el resultado castellano *ceñajo*.

Los grupos -ns- y -bl- se conservan en *ansa* ("asa"), *pansío* ("pasado") y *nublo* ("nulo") (13); por su parte, es también frecuente la sonorización de una oclusiva sorda tras nasal y, esporádicamente, tras líquida: *penga* ("penca"), *Peña Menga*, *rangura*, *arregar* < renicare y *llanda* ("lámina de metal"), voz que Corominas da como valencianismo (14).

Por último, además de algunos fenómenos referidos al vocalismo y al consonantismo propios del español vulgar que aquí adquieren una relevancia especial -casos de epéntesis: *angaliones*, *munchacho*, *ansina*, *muncho*, *cayíamos*, *trayían*, etc.; metátesis: *ablentar*, y otros-, cabe destacar unos cuantos resultados que obedecen a restos de algunas características dialectales del aragonés antiguo. Así, la primitiva conservación de sordas intervocálicas se documenta en *cocota*, *acacharse*, *pescatero* (15), *vinatero* (16) y *miqueta*; confusión que se hace extensiva a otros casos: *caveta/gaveta*, *camella/gamella* ("curva del yugo"), *guarniz* ("codorniz"), etc.

En cuanto a los esquemas acentuales, aunque coinciden con bastante aproximación con los del español general, hay algunas características propias que obedecen sin duda a influencias dialectales. Se observa cierta aversión por la acentuación esdrújula: *análisis*, *telegráfo*, *cantara*, etc. y, sobre todo, es claramente perceptible un acento secundario que dota de una especial tonalidad la manera de hablar, el "deje", que dicen ellos; este acento secundario lleva consigo un reforzamiento del acento principal y supone una entonación con mayores altibajos que en el español general: *sácerdote*, *satisfêcho*, *agricultôr*

y, sobre todo, en los pronombres átonos: *cómete el bocadillo*, *tirálé la garrôta*, etc.

Algo parecido sucede con las curvas de entonación, unidades estas significativas, pero que incluimos aquí por coherencia expositiva. La mayor intensidad acentual, ya citada, hace que tanto las cadencias como las anticadencias sean más pronunciadas que en la dicción normal al llevar un acento secundario en la primera parte de la secuencia. Así, incluso las interrogativas con un elemento inicial acentuado van acompañadas de una curva ascendente que se convierte, por tanto, en una redundancia y, por lo general, el acento se traslada a la primera sílaba: *¿á que me tráis a mí aquí?*, *¿vérdá que la barchilla es el almú?*. Por lo general, casi todas las curvas de entonación se hacen ascendentes, aunque con cierta gradación: 1) apelación; 2) interrogación; 3) aserción; 4) exclamación; dotando así al habla de ese "deje" característico.

### III.— UNIDADES SIGNIFICATIVAS

#### III.I.— MORFOSINTAXIS.

Como es lógico, en ningún caso pretendo hacer aquí una exposición exhaustiva del comportamiento morfológico de cada una de las tradicionales partes de la oración y tan sólo me fijaré en aquellos aspectos morfonológicos que puedan apoyar la hipótesis central de este trabajo.

Los comportamientos morfonológicos más destacados en este sentido son los siguientes:

— Conservación del género femenino para los sustantivos acabados en -or: *la rigor*, *la olor*, *la calor*; mantenimiento igualmente como femenino para *punte*: *la puente los franceses*.

— Desdoblamiento de género en casos que el castellano general considera invariables, introduciéndose en estos casos diferentes significaciones, casi siempre despectivas: *ovejo/oveja*, *peloto/pelota*, *liebre/liebro*, *badil/badila*, *cesto/cesta*, etc. rasgo característico del aragonés antiguo (17).

— Morfonemas intensivos propios del dominio aragonés-riojano, por un lado, y del catalán por otro: -asco, *trigasco*, *pinasco*; -azo, -izo, *esquinazo*, *ramblizo*, *marginazo* (18); -ucio, *perrucio*, *carrucio*; -ico, *piacico*, *racimico*, *moçico*; -ete, -ote, *erote* ("cra pequeña"), *corbellote*, *sardinetas*, *majete*; -ejo, *corralejo*, *gorrinejo*, etc. todos ellos con connotaciones positivas o despectivas según los casos; relacionado sin duda con el sufijo árabe -in, presente en *Albarracín*, encontramos un morfonema específico del sustantivo indicador de un valor próximo al superlativo: *calorina* ("calor grande"), *peñacina* ("si no traspone lo matan de la peñacina que le soltaron"),



identificable también en *jovenzano* y *mardano*; su conservación puede ser debida a la larga permanencia en estas tierras de población musulmana.

— En cuanto a las formas adverbiales, junto a vulgarismos más generales, cabe señalar: *tonde* (“hasta donde”), *dalto* (“encima”), *arrape* (“hasta arriba”), *a zaga* (“detrás”), *agora*, *asina* (“así”), *ainas* (“casi”), *paina* (“hacia arriba”); la correlación *boy*, *mañana*, *pasado*, es sustituida en su último término por *esotro día* que completa la serie *este*, *ese*, *esotro*; frente a *tal vez*, se da la expresión sintáctica característica en la zona *que mi sió* (“qué me sé yo”).

— A influencias dialectales obedece sin duda la utilización del artículo como presentador de los sustantivos *madre* y *padre*, aun hablando entre hermanos: *¿No te acuerdas cuando lo contaba la madre?*

Por lo que se refiere a la sintaxis, habría que señalar algunos fenómenos relacionados con todo el español coloquial: importancia de la afectividad, el sistema de interrogaciones y ponderaciones, los dobles sentidos, el principio de la economía, simplificación de nexos, etc, que aquí se salen de nuestros límites de espacio y de nuestros objetivos; pero no queremos pasar por alto una construcción de clara influencia catalana: la construcción de lo que podríamos llamar *tiempo cuando* se hace generalmente con *a la*: *a la mañana se toma un café; al verano aquí se llena esto de gente; a la noche nos juntábamos en las cuadras; como era a la mañana pronto*, etc, construcciones idénticas a sus correspondientes catalanas *al matí*, *a l'estiu*, *al cap vespre...* (19).

### III.II.— LEXICO.

En el terreno léxico es donde encontramos mejor demostrada la hipótesis defendida en este trabajo, debido precisamente a que las unidades léxicas necesitan de un período más largo de tiempo para su modificación y a que en este terreno concreto es donde mayor se manifiesta la idiosincrasia de un pueblo, confirmando una vez más la existencia de ese dominio lingüístico y cultural de tránsito que aquí intentamos defender. Y aunque hubiéramos podido incluir una relación de términos agrupados por temas, por el momento preferimos incluirlos en una relación alfabética con las pertinentes observaciones a los datos ofrecidos por el D.R.A.E. y el D.C.E.L.C. de Corominas.

*Ababol*.- “Amapola”, citado por F. Monge, R.D.Tr.P. 1.951 p. 211, como un aragonesismo propio.

*Ablentar*.- Forma que generalmente se ad-

mite como la correspondiente aragonesa de *aventar*. Cfr. Zamora Vicente R.F.E. XXVII.

*Ainas*.- “Casi”, realizado siempre con diptongo.

*Aita*.- “Mojón”, Cfr. mapa correspondiente del ALEANAR.

*Alborga*.- “Alpargata de lona con la suela de esparto”; en su extensión parece coincidir plenamente con este dominio lingüístico que se extiende desde La Rioja hasta las costas murcianas.

*Alcartesa*.- “Artesa”, forma derivada posiblemente del cruce de arca y artesana y recogida por Borau como tal aragonesismo.

*Amolairas*.- “Dos palos de roble de forma cilíndrica que se utilizaban antiguamente para moler la sal del ganado”.

*Ansa*.- “Asa”. Convive con la forma *asa* del castellano normal. Su pervivencia hay que relacionarla con la conservación del grupo *-ns-* en aragonés antiguo y catalán. Cfr. Diego Catalán, “De Nájera a Salobreña” y Corominas, D.C.E.L.C.

*Ansias*.- “Náuseas”. Para su extensión, que coincide con la aportada para *alborga*, Cfr. Zamora Vicente. R.F.E. XXVII.

*Adaza/araza*.- “Maíz”, como se demuestra en el ALEANAR es un término propio del dominio aragonés-riojano.

*Ardacho/gardacho*.- “Tipo especial de lagarto”. El D.R.A.E. lo da como propio de Alava y Navarra. Cfr. Corominas. “Los nombres de la lagartija y el lagarto en Los Pirineos”.

*Arguellau*.- “Traspellado, desmayado”. El D.R.A.E. lo sitúa como verbo en Aragón; como tal verbo lo hemos documentado en una sola ocasión: *En cuatro días arguellan España*, pero su uso más frecuente es el de adjetivo.

*Arreñal*.- “Cercado próximo a la casa, dedicado antiguamente al cultivo del azafrán”. Seguramente está relacionado con el céltico *brinos*, de donde el D.R.A.E. deriva *brenca*, “filamento de la flor del azafrán”. Corominas, sin citar *arreñal*, da como derivado *esblencár*, “desbrincar” y lo localiza en Cuenca.

*Ascla*.- “Astilla que se clava en la piel”, relacionado con la conservación aragonesa del grupo c'l. Cfr. F. Lázaro. *El habla de Magallón*.

*Bajocas*.- “Judías”. El D.R.A.E. lo sitúa como murcianismo, confirmando nuestra hipótesis, y se refiere a judías verdes. En nuestro caso, se utiliza para nombrar cualquier tipo de judías y, si son grandes, *bajucones*. Por su parte, Corominas lo explica por la influencia del catalán *bajoca*.

*Barchilla*.- “Medida de capacidad para ce-

reales equivalente a medio almud". Una vez más el D.R.A.E. confirma nuestra hipótesis al situarlo de forma incompleta en las provincias de Valencia, Alicante y Castellón.

*Barraca*.- "Teñá o cualquier otro albergue que se hace en el campo", fácilmente identificable con su correspondiente término valenciano.

*Barral*.- "Porrón". El D.R.A.E. lo da como aragonesismo y le asigna otro significado. Su relación con el árabe *barrada* "refresco" es evidente. Cfr. Corominas. D.C.E.L.C.

*Cansino*.- "Cansado"; la documentación de este término por Zamora Vicente, R.F.E. XVII para la zona de Albacete confirma nuevamente la hipótesis que aquí venimos defendiendo.

*Cello*.- "Arco de metal que llevan las cubas y que también se pone a los yugos abiertos". Para su extensión, Cfr. F. Monge R.D.Tr.P. 1.951, VII, p. 214.

*Cerneja*.- "Cuerda de esparto", y especialmente con la que se hacía la suela de las alborgas.

*Cingla*.- "Torca", relacionado con el resultado aragonés del grupo ng'l.

*Cociol*.- "Vasija de barro donde se hace la colada".

*Corvella*.- "Hoz". Si es pequeña y tiene una vuelta en la empuñadura se denomina *corvellote*. Cfr. el mapa correspondiente del ALEANAR, donde se puede observar que es un término propio del dominio valenciano.

*Cueza*.- "Medida utilizada por los molineros para maquilar".

*Chafarinas*.- "Persona alocada".

*Chulla*.- "Chuleta". El D.R.A.E. lo da como aragonesismo, y contrastándolo con la calificación que le da Corominas de murcianismo, cfr. D.C.E.L.C. se confirma de nuevo la hipótesis aquí defendida.

*Dalla*.- "Guadaña". Para explicar el préstamo catalán que es, cfr. M. Alvar. "Léxico catalán en tierras aragonesas", en *Archivo de Filología Aragonesa*, A.F.A. XII-XIII, p. 361.

*Esbarar/esbarizar*.- "Resbalar". La segunda forma figura como aragonesismo en el D.R.A.E.; respecto a la primera, compárese con su correspondiente catalán *esabarar*.

*Escarfollar*.- "Pelar almendras y panochas". Para su extensión, cfr. el mapa correspondiente del ALEANAR.

*Escavillo*.- "Escardillo". Término situado por el D.R.A.E. en Albacete.

*Esotrodía*.- "Pasado mañana". Se trata evidentemente de un arcaísmo. Con este mismo significado es utilizado por Cervantes en *El Quijote*

II, III, 96; cfr. Carlos Fernández Gómez. *Vocabulario de Cervantes* R.A.F. 1.957.

*Esvariar/isvariar*.- "Delirar"; para su extensión, cfr. Alvar, A.F.A. XII-XIII, p. 369.

*Faldal/faldar*.- "Delantal que usan las mujeres". El D.R.A.E. da este mismo significado para Cuenca.

*Falordia*.- "Mentira". Tanto el D.R.A.E. como Corominas lo dan como aragonesismo y como posible catalanismo.

*Farineta*.- "Harina de almortas". Relacionado con la conservación aragonesa de f- latina; para su extensión, cfr. mapa correspondiente del ALEANAR.

*Forcate*.- "Arado de varas para una sola caballaría". El D.R.A.E. lo sitúa en Alava, Aragón y Rioja como derivado del aragonés *forcat* <*furcatus*, y la misma situación le da Corominas.

*Forcatín*.- "Horcate", apero para enganchar los tiros de la caballería.

*Gallugas*.- "Bolas del enebro".

*Garba/garbón*.- "Gavilla", referida especialmente a la leña y al forraje. El D.R.A.E. lo sitúa en Aragón y Murcia como gavilla de mies, y en Navarra como haz de hierba dedicado al pienso del ganado.

*Güeña*.- "Embutido hecho con los bofes y otras vísceras de los cerdos y ovejas". El D.R.A.E. lo da como aragonesismo, aunque está localizado también por G. Salvador en Cúllar-Baza, lo que no hace sino confirmar nuestra hipótesis.

*Guiñote*.- "Juego de cartas parecido al tute, propio del dominio aragonés y riojano".

*Lata*.- "Vara larga para varear las nogueras y almendros".

*Lebrillo*.- "Vasija de barro más ancha por la parte superior que por el fondo, que se utiliza para adobar la carne de los chorizos". La forma *lebrilla* documentada por Zamora Vicente la da él como aragonesismo.

*Lincha/quincha*.- "Trozo largo y estrecho de terreno".

*Lubio/yubo*.- "Yugo". Dados como aragonesismos por V. García de Diego. *Caracteres fundamentales del dialecto aragonés*. Zaragoza, 1.919.

*Llanda*.- "Bandeja de hojalata que se utiliza para meter los mantecados y las galletas en el horno". Zamora Vicente lo sitúa como murcianismo.

*Mantorniar*.- "Volver a labrar y sembrar la tierra cuando ha nacido mal la primera simiente".

*Mardano*.- "Morueco". Menos usado que la forma general *murueco*. El D.R.A.E. lo sitúa

en Aragón y Murcia. Cfr. F. Monge. *R.D.Tr.P.* 1.951 p. 222.

*Molla*.- Con el significado general de "parte magra de la carne" y también con el que el D.R.A.E. da como murcianismo, "Miga del pan". Cfr. Monge. *R.D.Tr.P.* p. 222.

*Nublo*.- "Nulo grande", relacionado con la conservación aragonesa del grupo b'l.

*Oncete/Bacino*.- "Especie de hoz para cortar zarzas".

*Pansio*.- "Pasado", especialmente la fruta. El D.R.A.E. lo da como murcianismo derivado del catalán *pansir*. Como puede observarse, una investigación más detallada de estas palabras que se piensen tomadas del catalán podría aclarar si algunas de ellas, más que tener tal origen, no son propias de un dominio distinto.

*Pesambre/pesumbre*.- "Pesadumbre". Cfr. Zamora Vicente R.F.E. XXVII.

*Pescatero*.- "Pescadero". Relacionado sin duda con la conservación aragonesa y catalana de sordas intervocálicas.

*Plegar*.- "Recoger". Relacionado también con la conservación del grupo pl.

*Pozal*.- "Cubo de cinc"; para los de plástico se utiliza la forma castellana. Está relacionado con el cat. *poal* y, para su localización, véase el mapa correspondiente del ALEANAR.

*Quinal*.- "Trípode para colgar la garrucha con la que se saca la tierra de los pozos y utilizado también para suspender la romana en pesos grandes".

*Resurase*.- "Afeitarse".

*Rejailla*.- "Vara de madera con una especie de paleta de hierro en la punta que se utiliza para limpiar el barro del arado". Cfr. J. Fernández Sevilla, *Formas y estructuras en el léxico agrícola andaluz*.

*Sanochar*.- "Trasnochar".

*Semugues*.- "Amugues".

*Velilla*.- "Cerilla", que el D.R.A.E. sitúa en Albacete, Andalucía y León.

*Zamplaoño*.- "Sapo, pomzoño".

*Zape*.- "El último".

*Zuro*.- "Corazón de la panocha".

#### IV.— CONCLUSIONES

Sin agotar las posibilidades de nuestro estudio, de lo expuesto anteriormente pueden extraerse algunas conclusiones que trato de resumir a continuación.

Nuestra zona se sitúa en las estribaciones meridionales del Sistema Ibérico y sirven de marco a un continuado movimiento migratorio que supone el trasvase de pobladores norteños hacia las costas Surorientales de La Península. Debido

al origen riojano, altoaragonés y ultrapirenaico de estos pobladores y debido también a la mayor facilidad de comunicación con zonas de influencia catalano-valenciana, cabe pensar en un dominio lingüístico en el que el castellano como sistema dominante se ha visto modificado por influencias dialectales derivadas de los contactos apuntados antes.

Ese dominio lingüístico, aunque está prácticamente asimilado por el castellano normativo general, todavía hoy es fácilmente reconocible en una serie de resultados específicos que aquí hemos esbozado con toda brevedad; y lo que sí queremos resaltar en cualquier caso es que estos resultados no nos interesan tanto como un mero ejercicio anecdótico cuanto en la medida en que puedan servir para un mejor conocimiento de nuestra geografía lingüística. Queremos llamar con ello la atención sobre la necesidad metodológica de prescindir de los límites administrativos provinciales y buscar mediante la encuesta directa otros criterios para el establecimiento de las consiguientes isoglosas. Por lo que se refiere a nuestra zona, todos los indicios apuntan hacia la existencia de un dominio lingüístico prácticamente desaparecido hoy que se situaría a caballo del dominio propiamente castellano y del aragonés, y que se extendería desde tierras riojanas hasta las costas surorientales, sin que por el momento podamos establecer sus límites orientales y occidentales.

Pensamos entonces que la realización de encuestas bien preparadas y su consiguiente interpretación constituye un reto para todos los profesionales de nuestra región que podría dar paso a configurar nuestro Atlas Lingüístico y Etnográfico.

#### NOTAS:

(1) Cfr. Sanchís Guarnier. "El valenciano es una variante del idioma catalán". *El País*, 14 de diciembre de 1.979.

(2) Cfr. "De Nájera a Salobreña" (Un dominio lingüístico en estado latente). En *Homenaje in honorem R. Lapesa*. Madrid 1.975. V. III. pp. 97-121.

(3) Dividir nuestra provincia en sus tres comarcas naturales para interpretar a partir de ahí los fenómenos lingüísticos es pura y llanamente inútil; más aún cuando se buscan algunas explicaciones que sobrepasen los límites de la ingenuidad: tal es el caso de *abliantar*, o la *oscura* etimología de *Caracenilla*, que no es, desde luego, una cenilla cara sino un topónimo tomado por sus repobladores de otro idéntico del Norte de Italia. Nos estamos refiriendo, como se puede suponer, al libro de Pedro Yunta, *Conquensismos*, C.P.A. de Cuenca, 1.978. Trabajos de este tipo poco contribuyen al conocimiento de nuestra geografía lingüística.

(4) Un paraje del término de Alcalá de la Vega se denominaba precisamente *El mojón de los tres reinos*.

(5) Cfr. Julio González. *La repoblación de Castilla la Nueva*, Madrid, Universidad Complutense, 1.975.

(6) *Ibid.* p. 173.

- (7) *Ibíd.* p. 198.
- (8) Cfr. Martín Almagro. "El señorío Soberano de Albarracín bajo la Casa de Lara", en *Historia de Albarracín y su sierra*, IV. C.S.I.C. 1.964.
- (9) Ver mapa correspondiente del A.L.P.I. MAPA n.º 1.
- (10) A. Llorente Maldonado. "Algunas características del habla de La Rioja Alta", en *Actas del XI Congreso de Lingüística y Filología Románicas*. IV. pp. 1.965-67.
- (11) Cfr. Menéndez Pidal. *Orígenes*. p. 233.
- (12) Compárese con el catalán *llet*, "planta lileacea de hojas lineales". Vid. Pampen Fabra, *Diccionari General de la Llengua Catalana*, Barcelona, 1.968 (5.ª ed.).
- (13) Para la extensión donde se han conservado estos grupos, Cfr. Corominas, D.C.E.L.C.
- (14) Cfr. Corominas, *Diccionario Crítico-Etimológico de la Lengua Castellana* (D.C.E.L.C.), Madrid, 1.976.
- (15) Cfr. Alonso Zamora Vicente. *Dialectología española*, Madrid, Gredos. 1.970, (2.ª ed.) p. 230.
- (16) Alcover. *Diccionari Catalán-Valenciá-Balear*, VII. p. 442.
- (17) Cfr. V. García de Diego. *Caracteres fundamentales del dialecto aragonés*. Zaragoza, 1.919, p. 87.
- (18) Esta forma convive con el aragonés *margin*, Cfr. Corominas. D.C.E.L.C.
- (19) Cfr. Badía Margarit. *Gramática Catalana II*. Madrid, 1.962, p. 46.
- (\*) Este artículo es un breve resumen de mi Memoria de Licenciatura, leída en la U.d.M. en 1.980 y que obtuvo la calificación de Sobresaliente con opción a Premio Extraordinario.





## EL COMPROMISO DEL ARTISTA CONTEMPORANEO

FLORENCIO GARRIDO

Para explicar la condición del arte contemporáneo, sus derroteros, su compleja y permanente obsesión de continuo cambio, su enorme multiplicidad, se suele recurrir a argumentos que se formulan desde campos muy diversos. Es frecuente considerar su evolución a través de estudios puramente formales indicando sus aportaciones estéticas y su influencia en otras áreas, pero también se suele ver en el comportamiento del arte moderno el reflejo de una determinada cultura e incluso de una situación social, justificando su evolución o cambio según los acontecimientos que esa sociedad produce.

Todos los argumentos desde enfoques distintos tienen su validez, y vistos conjuntamente, dan una visión bastante completa de la compleja actividad artística en nuestro siglo. Indicaré algunas que aclaren y justifiquen su conducta.

Sociológicamente el arte moderno está inmerso en una realidad cultural, política, económica e ideológica a la que constantemente alude. Nace y se desarrolla en un contexto determinado, preciso. Tiende a modificar las estructuras tratando de resolver las contradicciones de su tiempo, luchando por dar soluciones a lo que su poder social no parece querer ni tampoco saber solucionar. Ve que todo apunta a una situación de crisis profunda y trata de concienciar a sus contemporáneos, cosa que no siempre consigue, o lo hace muy lentamente, para remediar los desajustes que esa misma organización social origina. En lo estético como en lo ideológico y político, el artista contemporáneo participa activamente; quiere conseguir los cambios más prometedores para alcanzar el bienestar colectivo sin detrimento espiritual. No acepta que a un mayor desarrollo científico y técnico corresponda un empobrecimiento cultural, atribuyéndose a los sistemas capitalistas las causas de estas rupturas: "El arte de occidente, como otros aspectos de nuestra cultura, ha caído en el mecanismo del sistema económico materialista, donde la eficacia y el funcionamiento prevalecen sobre la belleza y la calidad". (Racionero).

Se reacciona ante la compleja realidad social desde frentes muy distintos: desde el arte políticamente comprometido al arte por el arte, desde un arte con vocación de mayorías a un arte hermético exclusivo para iniciados. Todos, aunque por caminos muy distintos, pretender hacerse oír para orientar al individuo, creyendo que éste aún le va a escuchar. También los hay que dejan de creer, o al menos no ven que por este camino haya salvación posible que pueda evitar la caída del espíritu occidental: "El Arbol de la Vida no conocerá ya primavera; es madera seca; de él, harán ataúdes para nuestros huesos, nuestros sueños y nuestros dolores". (Ciorán).

Otros llegan a ver en el propio arte las causas de la decadencia de nuestra cultura atribuyéndole una incapacidad para organizar eficazmente sus medios expresivos: "...El arte de hoy está falto de criterios de evaluación: todo vale y cualquiera se cree con calidad para expresarse, el confusiónismo es inmenso y la banalidad ineluctable...". Posiciones todas estas que reflejan una degradación constante en nuestro ámbito socio-cultural y que ya se anunció como inevitable: "Toda nuestra cultura europea se orienta, desde hace tiempo, en medio de una torturada tensión que aumenta de década en década, hacia algo parecido a la catástrofe: incansablemente, violentamente, precipitadamente...". (Nietzsche).

Esta precipitación —inevitable— se ha visto agravada en nuestro siglo por infinidad de acontecimientos violentos: de carácter bélico e ideológico, sacudiendo el equilibrio interior del individuo sometido a tensiones infinitas. Se presagia como posible lo que parecía ser exclusiva de la fantasía o de la ciencia ficción. El individuo toma conciencia de que es impotente para configurar un mundo mejor y se resiste a ser manipulado dando testimonios diversos de lo que rechaza: la amenaza atómica, la destrucción del medio ambiente, la explotación de la pobreza, etc. La realidad no parece ofrecer perspectivas halagüeñas que abran co-

rrientes de optimismo: éste hay que crearlo a base de entusiásticas apetencias por la vida y por la cultura, y a ello se orientan los movimientos sociales más activos impulsados por la vitalidad de los artistas creadores que son los que con más constancia tratan de concienciar a sus contemporáneos de la necesidad de modificar la realidad para conseguir su mayor perfección. Es, por lo tanto, de los ejemplos más luminosos y éticos de nuestro tiempo; permanentemente ha denunciado las condiciones deterioradas en que vive el hombre contemporáneo, golpeando en nuestras mentes para alertarnos de nuestra propia existencia. Nunca ha querido ser espectador distante ni encerrarse en su torre de marfil, sino que forma parte activa de todo lo que ayude a cambiar y mejorar el mundo. Es "la plenitud contra la nada" (Bergamín). Por ello, rechaza todo lo que degrada la vida: la opresión, la violencia, la injusticia..., convirtiéndose en activo luchador contra los totalitarismos. Con orgullo se puede decir que el arte de nuestro siglo es un esfuerzo permanente para alcanzar la libertad y conquistar la democracia. "Nadie puede tachar a estos artistas de vivir en un castillo de cristal, de permanecer al margen de los problemas acuciantes de nuestra época. Aparte de la importancia de sus conquistas plásticas, estos artistas ofrecen la autenticidad de su entrega apasionada, el entusiasmo de la acción". (A. Saura).

El reconocimiento de este esfuerzo apasionado, sin desmayo, que el artista contemporáneo ha realizado se testimonia en las voces más responsables y lúcidas de nuestra cultura: "Siento el deber de rendir homenaje a aquellos artistas que en la esfera de la protesta, de la revuelta o de la dramática documentación de una oscuridad contradictoria con la suerte humana, con el deseo fundamental de expresar la verdad, han revelado una conmovedora humildad, paciencia, fuerza de sacrificio y nobleza en el riesgo que iguala el consuelo de la belleza revelada". (Valsecchi).

Se comprende que es condición del artista cuestionar lo dogmático, los clichés, las recetas, no satisfaciéndole las actitudes complacientes y exigiendo una libertad total de conciencia. En lo que a su arte se refiere su comportamiento reclama que sea nuevo, original y exótico, siguiendo el más puro ideario romántico: "Es preciso ser vidente, devenir vidente: alcanzar a ver lo no visto y oír lo inaudito". (Rimbaud).

Exigencias estas que le hacen revelarse contra su pasado, rechazando la tradición cuando se ofrece como confortable refugio y no quiere su herencia cultural para justificarse en ella. Desea tener fuerza para afirmar su propio principio artístico desconfiando de los conceptos del buen gusto burgués, de la belleza al uso, para sustituirlos por otros cualitativamente mejores: "La enseñanza académica de la belleza es falsa. Nos han engañado, pero tan bien que ya no puede uno encontrar la sombra de la verdad. Las bellezas del Partenón, las Ninfas, los Narcisos son otras tantas mentiras. El arte no es la aplicación de un canon de belleza, sino lo que el instinto y el cerebro pueden concebir independientemente del canon". (Picasso).

Por lo tanto experiencias creativas nuevas para hacer uso de nuestro propio destino... "El Louvre es el libro donde aprendemos a leer. Pero sin embargo, no debemos contentarnos con retener bellas fórmulas de nuestros ilustres antepasados". (Cézanne). Y si estos ilustres antecesores no tienen ya nada que aportarnos, no hay dificultad para iniciar la búsqueda por otro sitio: el nomadismo cultural responde a esas exigencias:

"Hay una escultura en Europa, en Africa, en Asia, etc. He pensado en la tradición de los escultores en Africa. Esto me ha interesado mucho. Cuando se piensa en una forma original en la escultura se piensa siempre en una escultura en Africa, porque en Europa hay pocos testimonios de una escultura de este género". (Baselitz). Conexiones con otras culturas, a veces lejanas y primitivas, antes de caer en la tan sobada y gastada cultura europea que sólo puede conducir a la decadencia académica: "Las semejanzas externas que se observan hoy entre el arte de los dos mundos no son un mero mimetismo debido a la vulgarización y al mejor conocimiento que tenemos hoy del arte de Extremo Oriente, sino que obedecen a causas profundas que incluyen toda una concepción de la vida. Más que influencias hay que hablar de coincidencias. Cuando el hombre independiente se libera de los tabúes y de los prejuicios filosóficos, morales y religiosos que le han entorpecido en nuestra tradición cultural, suscribe fácilmente muchos de los postulados de aquel materialismo-espiritualismo según la clasificación que se puede dar a la sabiduría oriental". (Tápies).

Esta disciplina moral lleva al artista a experiencias múltiples, a buscar en lugares insólitos

tos o a buscar dentro de sí, pero a buscar algo nuevo: "No me interesa buscar la firmeza cultural de alto nivel de la plástica europea, para hacer de ella lo mejor. Es una situación que me subleva y yo comienzo, cuando hago mis pinturas, formulando las cosas como si yo fuese el primero, el único, como si no hubiesen otros ejemplos; sabiendo que hay millares de ejemplos contra mí. Siempre es necesario pensar en hacer una cosa válida. Esta es mi experiencia". (Baselitz).

Es preferible partir de cero, para crear un universo propio, antes que asumir una experiencia anterior: el riesgo no es eludido, por el contrario es fuertemente deseado. ...Y mientras, las academias, siguen complaciendo al arte menos comprometido, al arte más deteriorado...

Los medios de comunicación siguen prestando casi exclusiva atención a un arte carente de esta necesaria disciplina, lo justifican por su técnica... "No me interesa el pintor que haya dado con su técnica. Se levanta todos los días sin pasión y, tranquilo y apacible, prosigue el trabajo comenzado la víspera. Sospecho de él esa especie de aburrimiento normal en el honrado obrero que continúa su tarea sin el brillo imprevisto del minuto feliz. No conoce el sagrado tormento cuya fuente yace en el inconsciente y en lo desconocido; no espera nada de lo que será. A mí me gusta lo que nunca existió". (Odilón Redón).

Pero el artista no renuncia a realizar un arte lleno de sorpresa, intenso por su aventura, por muy desatendido que esté por quien ostenta los poderes. Sabe que su misión es ir a contrapelo, siempre contra corriente, y que "los fanáticos de la autoridad y el poder personal instintivamente favorecen y suscitan las formas clásicas del arte". (Huyghe). Por eso: ni servidores de lo bello, ni apóstoles del gusto, ni decoradores de la corte o de la sociedad. Aunque se llegue a dramáticas situaciones por no claudicar: "Quién soy yo a los ojos de la mayoría —una nulidad o un hombre excéntrico y desagradable—, alguien que no tiene una situación en la sociedad y no la tendrá nunca, en fin, poco menos que nada". (Van Gogh).

Esta es la lección del artista contemporáneo que no podemos desoir si queremos conducir nuestro mundo por mejor destino. A la estética, como ya otros han indicado, se tiene que llegar por los caminos de la ética; y esta se manifiesta en el compromiso y en la defensa de la libertad, la justicia y la paz mundial. "Toda mi vida de artista no ha sido sino una lucha continua contra la reacción y contra la muerte del arte". (Picasso).



ESTE PRIMER NUMERO DE **RETAMA**  
SE TERMINO DE IMPRIMIR EL  
DIA 20 DE MAYO DE 1985  
EN CUENCA POR LA S  
COOP. ARCOGRAF  
(D. L. - CU 180  
1985)



**E.U. PROFESORADO DE E.G.B. CUENCA**