

RETAMA

EN

LOS

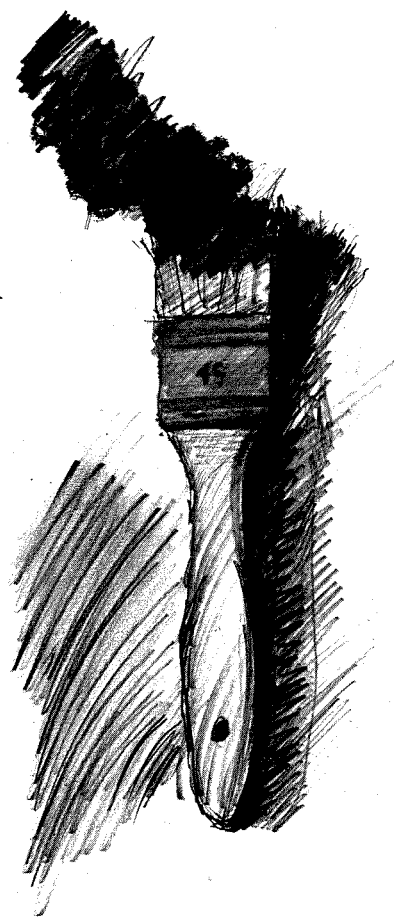
ALBOS





# RETAMA

(COLABORACIONES INTERDISCIPLINARES)



## SUMARIO

	<u>Pág.</u>
PORTADA (José M. <sup>a</sup> Lillo)	
Presentación: "Editar en provincias: El Toro de Barro" . . . . .	5
"La obra documentada de Martín Gómez El Viejo" (Pedro M. Ibáñez) . . . . .	7
"El Cancionero Infantil Español: Una propuesta de clasificación". (Pedro Cerrillo). . . . .	13
"Las escuelas urbanas y la figura del Magister en el siglo XII". (Pedro Belmar). . .	18
"Profesor creativo. Profesor ideal". M. <sup>a</sup> Trinidad Muñoz) . . . . .	27
"Noche de luna". (Gerardo Diego) . . . . .	32
"Imagen de Gerardo Diego en Cuenca". (Carlos de la Rica) . . . . .	33
"Rosa Montero. Dos tiempos y un tema". (A. L. Mota y M. <sup>a</sup> C. Utanda) . . . . .	34
"La Hoz del Júcar: Aplicaciones didácticas en el área de Ciencias Naturales". (Jesús Martínez, Santiago Prieto y A. Salvador) . . . . .	41
"Acerca de la esencia del hombre". (Julio M. Carballo) . . . . .	54
"Psicosociología: Dialéctica entre grupos e instituciones". (Antonio Hernández) .	56
"Nuevas aportaciones de algunas teorías psicológicas a la psicología del desarrollo". (Ana M. <sup>a</sup> Palomo) . . . . .	67
"Socialismo y sindicalismo en Madrid (1911-1915)". (Fernando Castro de Isidro) . . . . .	80

RETAMA (Colaboraciones interdisciplinarias). N.º 5.  
E. U. del Profesorado de E. G. B. "Fray Luis de León". Cuenca.

CONSEJO DE DIRECCION: Julio M. Carballo, M.<sup>a</sup> Cristina Fernández, Javier F. García Torrijos, Antonio Hernández, Alfonso Salvador y José Torralba.

DISEÑO Y DIRECCION ARTISTICA: Carmen Pérez.

DIRECTOR: Pedro Cerrillo.

(Los trabajos y artículos firmados son responsabilidad de sus autores).

En nuestro número anterior de RETAMA, en la línea 1.<sup>a</sup> de la página 17, se incluyó por error el año 1808 como fecha de nacimiento de D. Lucas Aguirre, cuando debería haber aparecido la de 1800.





### EDITAR EN PROVINCIAS: “EL TORO DE BARRO”

Si editar en provincias siempre ha sido una tarea más que esforzada, editar creación literaria lo es, particularmente, mucho más. Por ello, que una pequeña editorial, nacida en 1965, haya alcanzado los 150 títulos publicados, tras un trabajo ininterrumpido de veintidós años, no sólo es una satisfacción para quien la hace, sino también un hecho cultural que no debe escapar a la atención de quienes compartimos manifestaciones de parecida índole.

El caso a que nos referimos es el de Carlos de la Rica y su editora EL TORO DE BARRO, desde la que acaba de recuperar para la vida literaria un bello poema de Federico Muelas, *Mito*. “El Toro de Barro” ha servido, a lo largo de todos estos años, no sólo para publicar textos —sobre todo poéticos— de escritores españoles de los últimos cuarenta años (Ángel Crespo, Gabino A. Carriedo, Antonio M. Sarrión, el propio Federico,...), sino también para dar a la luz los primeros escritos de muchos jóvenes poetas. Además, para celebrar el que fue número 100 de sus publicaciones, Carlos de la Rica preparó una interesantísima edición especial: la de *La Mosquea* de José de Villaviciosa.

Sobrevivir al tiempo parece un objetivo natural de cualquier empresa editorial; los problemas para lograrlo son grandes, sobre todo en un país como el nuestro, en que los hábitos lectores de la población son, proporcionalmente, inferiores al número de libros editados. El desfallecimiento y la desilusión suelen acabar con interesantísimos trabajos recién iniciados. No es el caso de “El Toro de Barro”, evidentemente, cuya trayectoria hace tiempo que se ha consolidado de la mano de su creador.





## “LA OBRA DOCUMENTADA DE MARTIN GOMEZ EL VIEJO”

PEDRO MIGUEL IBAÑEZ MARTINEZ

En la Catedral y Museo Diocesano de Cuenca se conserva un importante conjunto de pinturas del renacimiento, atribuidas tradicionalmente al artista conquense Martín Gómez el Viejo. Aunque todavía es casi un desconocido para buena parte de la crítica, las referencias al pintor se remontan a dos siglos atrás, cuando Ceán Bermúdez le adjudicó con fundamento el retablo de los Santos Mateo y Lorenzo de la catedral. En los últimos años se ha acrecentado considerablemente el conocimiento del artista, permitiendo adjudicarle documentalmente al menos cinco importantes retablos: retablo de Valdecabras, obra en la que trabajó junto a sus parientes Gonzalo y Pedro de Castro, *Natividad* (Museo Diocesano), *Presentación del Niño en el templo* (Museo Diocesano), *Martirio de San Juan Evangelista* (Palacio episcopal de Cuenca), y el citado retablo de los Santos Mateo y Lorenzo de la catedral.

Corrientemente, la crítica (Post, Camón) ha ubicado la trayectoria artística de Martín Gómez entre 1552 y 1574. Ambas fechas deben ajustarse a las aportaciones proporcionadas por la documentación en los últimos tiempos, que sitúan al pintor entre 1526 y 1562 (1).

El retablo de Valdecabras (1534-1535) es una pieza básica de la pintura conquense del Renacimiento, porque refleja el giro producido en la evolución de ésta a raíz de la llegada a Cuenca de Fernando Yáñez de la Almedina. Es, también, la única obra documentada que se conserva de la etapa juvenil de Gómez, cuando trabaja formando taller familiar con los Castro: Gonzalo, Diego y Pedro (2). Muerto Diego de Castro prematuramente (3), serán los restantes miembros del taller los que se encarguen de realizar el retablo para el altar mayor de la iglesia de Valdecabras, comisionado por los nobles conquenses Luis Carrillo de Albornoz e Inés de Barrientos. La intervención de Martín Gómez debió de ser decisiva, canalizando la tendencia más renovadora frente al arte más tradicional de su suegro Gonzalo (4), y las evidentes limitaciones expresivas de su cuñado Pedro.

Teniendo en cuenta que trabajan juntos tres pintores distintos, y que todos ellos forman parte de un mismo taller familiar, resulta una tarea muy difícil aislar la parte correspondiente a Martín Gómez de la efectuada por sus parientes. Afortunadamente, se conserva un relativamente extenso catálogo de obras realizadas por Gómez en solitario, aunque sean mucho más tardías que la que ahora nos ocupa. Con las precauciones debidas ante un conjunto tan problemático como es el de Valdecabras, pueden adjudicarse al pintor la *Presentación de María en el Templo*, *David*, *Isaías*, *Anunciación* y *Coronación de la Virgen*, todos en solitario; y *Abrazo ante la Puerta Dorada*, *Presentación del Niño en el Templo*, *San Juan Evangelista* y *San Juan Bautista*, en colaboración con sus parientes. Compositivamente, la *Presentación de María en el Templo* es el tablero más interesante de toda la serie de Valdecabras, presentando una estructura más compleja y un número mayor de participantes en la acción. Hay un interés por la representación de la profundidad y la creación de un marco arquitectónico que no son muy habituales en la pintura conquense de la época, perdiéndose la monótona y estricta frontalidad que predomina en la mayoría de los paneles del retablo. *David* e *Isaías* son muy representativos de los lazos profesionales que ligan a Gómez con Yáñez de la Almedina: copian fielmente los medallones del retablo de la Crucifixión en la capilla de los Caballeros. La *Anunciación* y la *Coronación de la Virgen* siguen esquemas compositivos arcaizantes, pero los modelos humanos —al igual que sucede en el resto del retablo— reflejan el impacto de la obra de Yáñez en la pintura conquense del renacimiento. Los demás paneles que hemos atribuido a Martín Gómez parecen producto de la participación de sus familiares. En ambas representaciones de los Santos Juanes no es difícil adivinar la mano de Pedro de Castro en lo que se refiere a los mediocres fondos paisajísticos, mientras quedaría para Martín la ejecución de las espléndidas figuras. Más problemas plantea el *Abrazo ante la Puerta Dorada*, con calidades homogéneas repartidas por toda la tabla, y donde creemos intuir las manos sucesivas de Gonzalo de Castro y Martín Gómez.

Después del retablo de Valdecabras debemos esperar catorce años para encontrar la siguiente obra documentada, estrictamente pictórica, el retablo realizado para el cabildo de los canónigos de la catedral de Cuenca. Conocida su documentación desde el pasado siglo ha sido uno de los trabajos más citados por los estudiosos del pintor. Sin embargo, se ignoraba con qué obra atribuida al artista conquense podría identificarse. En el libro de fábrica de la catedral se dan diversos datos sobre el retablo, pero, como es bastante habitual en la época, no se precisa el tema o temas que lo componían. Entre 1548 y 1550 se paga al pintor la cantidad de cien ducados, en que el pintor Bartolomé de Iñiga, vecino de Huete, valoró el trabajo de Martín Gómez. Afortunadamente, la identificación es posible gracias a la inesperada mención que de la obra realizada para los canónigos hace el nieto del pintor. Citando las obras que su abuelo había hecho para la catedral, cita "el retablo del Nacimiento del altar del cabildo" (5). Ante esta afirmación, debe pensarse en una importante pintura, dedicada precisamente a la *Natividad*, conservada desde hace siglos en la catedral de Cuenca y que pertenece plenamente al estilo de Martín Gómez.

En contra de lo que pudiera pensarse, la obra se conserva en su estado original y no ha sufrido mutilación alguna a lo largo del tiempo. El celebrado retablo del Cabildo no consistía en un complicado conjunto pictórico de múltiples paneles, sino en un cuadro de buen tamaño, con su correspondiente marco también conservado. Pertenece al género de retablo que los italianos denominan de "pala" simple, un prototipo que entró en Cuenca de la mano de Fernando Yáñez de la Almedina, con sus altares de la *Piedad* y la *Epifanía* en la capilla de los Caballeros de la catedral.

La composición evoca la que realizara Yáñez para el retablo *Peso* de la catedral. Esto no significa que se supedita a una copia servil siguiendo estrechamente el modelo, sino algo muy diferente. Martín Gómez es un artista con la suficiente capacidad para no precisar de ello, dotando siempre de una impronta personal e inconfundible a todos sus trabajos. La composición de Gómez es más sencilla que la de Yáñez, siguiendo un esquema que repite frecuentemente en sus trabajos: estricto eje de simetría y agrupamiento de las figuras en los primeros planos. No alcanza la alta cota de sabiduría de Yáñez al disponer a los personajes en el espacio, sino que los sitúa formando una compacta barrera que sólo por encima de las cabezas deja lugar a la mirada para perderse en un resquicio de profundidad. Pero sabe dar variedad, expresión y vivacidad a sus figuras, movidas en este caso por un nervio interior que quizá contrasta con otras representaciones donde los personajes aparecen dominados por la calma y el hieratismo. El rostro crispado de alguno de los pastores no parece muy habitual del arte de Martín Gómez, que prefiere los semblantes más serenos, al menos en esta fase de su carrera.

La *Presentación del Niño en el Templo*, conservada actualmente en el Museo Diocesano pero procedente de la catedral de Cuenca, es, sin duda alguna, la obra maestra de Martín Gómez el Viejo. Paradójicamente, resulta ser una de las peor documentadas.

Jesús Bermejo, al publicar la instancia dirigida por Martín Gómez el Joven —nieto del anterior— en 1603 al Cabildo para ser recibido como pintor de la catedral, aporta una valiosa noticia documental sobre la pintura. Al citar las obras realizadas por su abuelo para la catedral, Martín Gómez el Joven alude a una "Purificación de Nuestra Señora" (6) que, indudablemente, es la que aquí nos ocupa.

Hacia el año 1800, Mateo López todavía conservaba memoria de la ubicación original del altar de la *Purificación*:

"Al otro lado del coro, en correspondencia a dicho altar de San Mateo, hay otra capilla dedicada a la Purificación de Nuestra Señora, nombrada de las Candelas, representada en una pintura antigua de bastante mérito. Este altar estuvo colocado, antes de la obra de dicho nuevo coro, en correspondencia del altar de San Mateo, en el pilar principal, antes de entrar al crucero" (7).

El coro nuevo de la catedral de Cuenca se hizo hacia 1753-1755, cerrándose a continuación con el trascoro. Ambos retablos, el de los Santos Mateo y Lorenzo, y el de la Purificación, se trasladaron entonces a dos capillas abiertas en el trascoro, dando a las naves menores. Aquí permanece el retablo de los Santos Mateo y Lorenzo pero no el de la Purificación, sustituida la pintura de la *Presentación del Niño en el Templo* por otra con el tema de la Inmaculada. Comenzaba la peregrinación de la obra por las dependencias de la catedral de



Cuenca. La valoración que de ella hicieron diferentes estudiosos fue siempre muy alta, evocándose los nombres de Rafael, Leonardo, Yáñez de la Almedina y finalmente, Martín Gómez el Viejo. Parece claro que, al realizarla, puso el pintor tanto o más cuidado que en cualquier otra de sus producciones, buscando quizá la obra prestigiosa, la "obra maestra". Hay que tener en cuenta que el altar de la Purificación se encontraba en el punto más frecuentado de la catedral, y más al alcance de todas las miradas.

Con respecto al estado actual en que se encuentra la *Presentación del Niño en el Templo*, y su relación con el originario altar de la Purificación, ha habido entre la crítica una insistente referencia a que el tablero formaba parte de un amplio conjunto, donde se acompañaba de otras piezas más o menos similares. Esto es, físicamente imposible. Lo impiden, en primer lugar, sus medidas: los dos metros de altura y uno y medio de ancho que tiene hacen inviable su convivencia con otros paneles parecidos. Por otra parte, el lugar en que iba situado, un pilar del crucero, limita bastante las dimensiones. En última instancia, las características que presenta el tablero, ceñido por un marco que debe ser el original lo califican como un retablo del mismo tipo que el descrito para el retablo del Cabildo. Una vez más nos habría llegado la obra completa en su sencillez, sin modificación alguna.

Estilísticamente, la obra no puede entenderse sin el precedente de Yáñez de la Almedina. La doncella que porta los pichones, el niño espectador, los rostros femeninos de la Virgen y de la doncella situada a su izquierda (esta última tan leonardesca), entre muchos ejemplos, lo califican. Pero queremos fijarnos en un joven tocado con gorra roja, a la derecha de la composición. Destaca entre todos los personajes de ficción que le acompañan por su viva mirada dirigida directamente hacia el espectador, en el que clava los ojos. Su postura y gesto son inconfundibles. Se trata de un retrato. El parecido físico con el hombre barbado del *Martirio de San Juan Evangelista*, que consideramos —como luego veremos— autorretrato de Martín Gómez el Viejo, nos parece evidente. Su juventud respecto a la madurez de aquél, fuerza la hipótesis de si no se tratará de la efigie de Gonzalo Gómez, a quien desde 1550 aproximadamente cabe imaginar colaborando activamente con su padre en el taller familiar, cumplida ya su formación artística. (8).

El retablo de San Juan Evangelista es otra de las obras recientemente incorporadas al catálogo pictórico de Martín Gómez el Viejo. En el palacio episcopal de Cuenca se conserva un tablero con el *Martirio de San Juan Evangelista*, que ha merecido la atención de algunos estudiosos, siendo adscrito estilísticamente al pintor conquense. Concretamente, Post lo consideró "probablemente la reliquia de un retablo cuya localización original ha sido olvidada" (9). En realidad, la tabla citada no es un simple resto de retablo sino su elemento principal, y está perfectamente localizado. El retablo de San Juan Evangelista lo realizó Martín Gómez para la capilla de Francisco Hernández, situada en la iglesia de Santo Domingo. Francisco Hernández de la Rambla fue uno de los muchos españoles que marchó al recién descubierto continente americano. Allí moriría con anterioridad a la realización de la obra de Martín Gómez. Precisamente la financiación de un retablo para su capilla conquense iría a cargo de los censos dotados a las capellanías instituidas por el indiano.

El contrato para la comisión de la obra lleva fecha del 7 de febrero de 1550. Las características del retablo están puntualmente reflejadas en la carta de obligación, cosa que no siempre sucede en los documentos similares. Las medidas absolutas serían de 3'15 m. de alto por 2'10 m. de ancho. En el tablero principal iría "la ystoria de señor Sant Joan de Porta Latina", y en el del remate "Sant Joan Evangelista como está escribiendo con el aguila". El pintor se compromete a entregar la obra a finales de dicho año de 1550, o principios del siguiente, cobrando la cantidad de treinta y seis mil maravedís. Una carta de pago, fechada el 20 de junio de 1553, certifica que el retablo ya se había hecho, recibiendo Martín Gómez treinta y tres mil maravedís por su trabajo, esto es, una cantidad algo más baja de la prevista inicialmente.

La tipología del retablo es corriente en la pintura conquense del renacimiento, con un panel de mayor tamaño en el cuerpo principal, y otro más pequeño en la parte superior, rematado generalmente en forma semicircular. El prototipo básico y más valioso lo encontramos en el retablo de la capilla Peso de la catedral, ejecutado por Fernando Yáñez de la Almedina.

Si hay algo que destaca en la producción documentada de Martín Gómez es que, con

excepción del retablo de Valdecabras, todas las pinturas se fechan entre 1548 y 1554. Es por ello que presentan una gran homogeneidad estilística, a la que no es ajeno, naturalmente, el *Martirio de San Juan Evangelista*. Encontramos la misma simetría que en las demás realizaciones del período, el mismo ritmo en los agrupamientos, y las familiares figuras de Gómez, tan deudoras respecto a Yáñez de la Almedina. Un personaje en concreto reclama nuestra atención. Se trata del que, tocado con gorra, mira escrutadoramente hacia el espectador. Lo consideramos un autorretrato de Martín Gómez, y la cronología corrobora esta hipótesis. El artista debió nacer con el siglo, y frisaría ahora en la cincuentena, edad que aparenta el barbado personaje al que nos referimos. (10).

La producción documentada y conservada de Martín Gómez se cierra con el retablo de los Santos Mateo y Lorenzo. Con él se dio a conocer el pintor para la historia del arte, desde que Ceán Bermúdez publicó en su *Diccionario* datos sobre el artista y el retablo (11). Las referencias documentales son numerosas, de manera que es una de las obras de Gómez mejor documentadas. Esteban Jamete ejecutó la mazonería entre finales de 1551 y finales de 1552. Entonces empezó Martín Gómez su trabajo. El último pago al pintor se produce en una fecha tan avanzada como 1557, cumpliéndose así la cantidad de doscientos ducados en que se había tasado el retablo. Pero debió terminarse algunos años antes, quizá dentro del mismo año de 1554.

La estructura original del retablo de los Santos Mateo y Lorenzo se ha visto fuertemente alterada por los avatares en que aludíamos en páginas anteriores. El traslado desde el pilar del crucero, donde estaba situado inicialmente, hasta la capillita del trascoro donde hoy se encuentra, tuvo como consecuencia que se mutilase la parte superior, desapareciendo la pintura que seguramente debía coronarlo. Aún así, el cuerpo principal se mantiene intacto, constituyendo uno de los más soberbios y técnicamente cuidados trabajos de Martín Gómez. Con sus personajes monumentales, de posturas tan movidas e inestables, puede considerarse la obra más reveladora de la última fase del pintor, cuando ya su estilo se había impregnado de rasgos manieristas. (12).



"EOST: TANR AUGUR"  
 DE BLON NATELE E  
 ALL'OPERA

Gómez

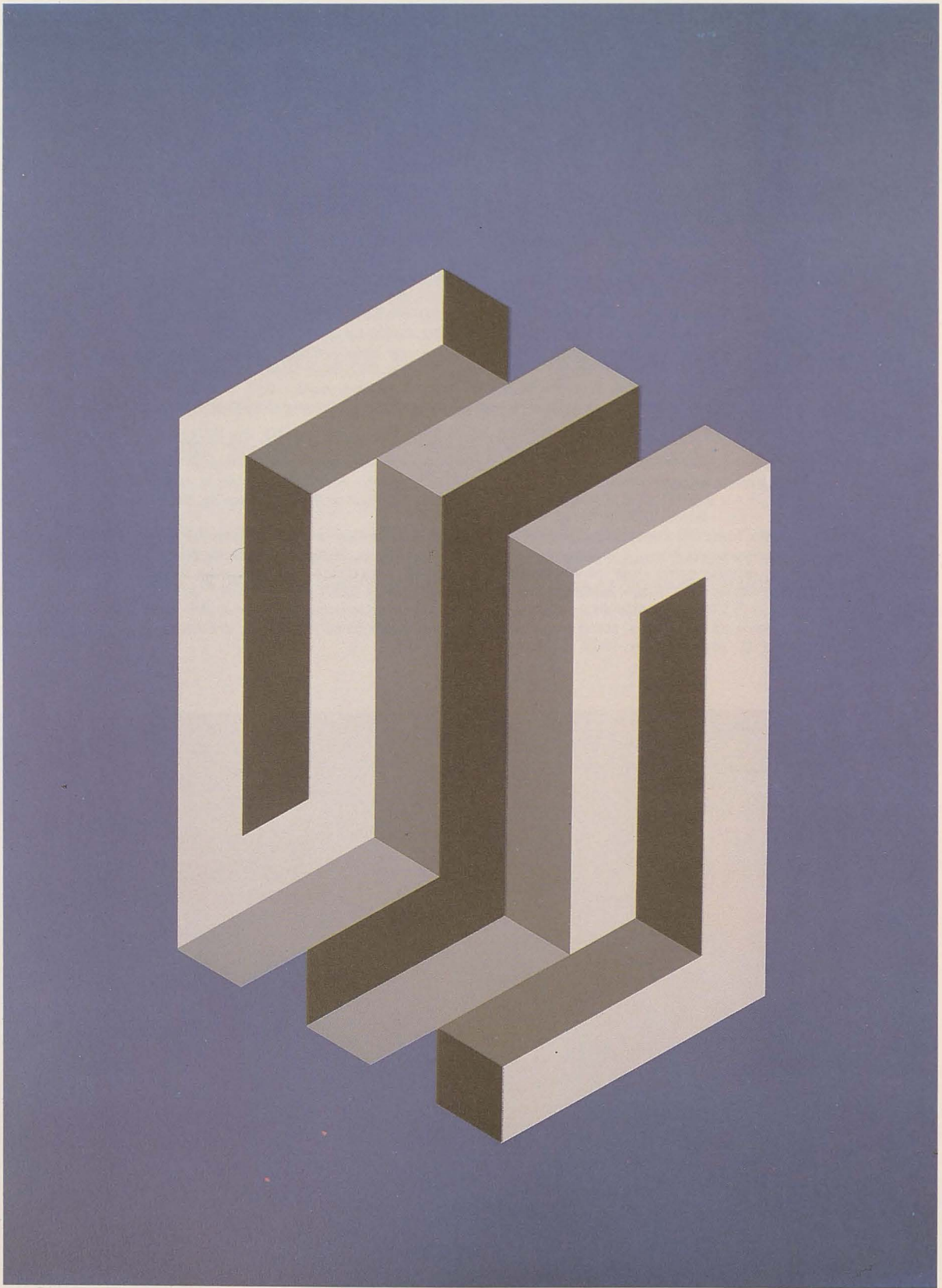


## NOTAS

- (1) El 22 de abril de 1526 se redacta la carta de dote y arras entre Martín Gómez y Catalina de Castro (A.H.P.C., Alonso Ruiz de Huete, 1526, n.º 81-1. ff. 273-274). La muerte del pintor hay que situarla antes del 3 de octubre de 1562 (A.H.P.C., Alvaro de Salazar, 1561 y 1562, n.º 461, f.44).
- (2) El poder para contratar el retablo de Horche (Guadalajara), fechado el 27 de febrero de 1532, testimonia la presencia de los cuatro formando una compañía de pintores (A.H.P.C., Diego de Castañeda, 1532, n.º 126, s.f.).
- (3) A.H.P.C., Pablo de Chinchilla, 1534 a 1537, n.º 98, ff. 3-4.
- (4) Gonzalo de Castro es una de las figuras más venerables del primer renacimiento conquense. Realizó diversas obras durante el primer cuarto del siglo, como un retablo para Alonso de Montemayor (A.H.P.C., Alonso Ruiz de Huete, 1514-1515, n.º 68, f. 74 v-76 r. y 184 r.) y otro para Juan del Castillo (A.H.P.C., Alonso Ruiz de Huete, 1514, n.º 67, f. 440).
- (5) P. M. IBÁÑEZ MARTINEZ, "El retablo del Cabildo, de Martín Gómez el Viejo". Cuenca, n.º 27 (1986), pp.33-47.
- (6) J. BERMEJO, *Op. cit.* p. 341.
- (7) M. LOPEZ, *Memorias históricas de Cuenca y su Obispado*. T.I.C.S.I.C. y Ayuntamiento de Cuenca, 1949. pp. 299-300.
- (8) La colaboración de Gonzalo con su padre debió de ser incluso anterior a su matrimonio con Lucía de Moya, el 8 de setiembre de 1552 (A.H.P.C., Diego de Medina 1552, n.º 151, s.f.). Ya antes de la muerte de su padre, Gonzalo firmaba contratos en solitario: retablos para Albaladejo del Cuende (A.H.P.C., Diego Jiménez, 1555 a 1558, n.º 307, f. 236 v; y Juan Bautista de Medina, 1559, n.º 306, f. 436 v). Después de 1562, y durante dos décadas, Gonzalo Gómez lideró la pintura conquense realizando numerosas obras: retablos para varias iglesias de Alarcón (A.H.P.C., Diego de Llerena, 1563 a 1565, n.º 526, f. 211, f. 211 v; y Lorenzo Bordallo, 1582-83, n.ºs 592-593 (592) f.220), retablo para una ermita de Torralba (A.H.P.C., Gabriel de Valenzuela, 1577, n.º 486, s.f.), etc. Sin olvidar los contactos con pintores y tierras tan lejanos a la ciudad como Miguel Barroso y La Mancha ciudadrealdeña (A.H.P.C., Gaspar de San Martín, 1577, n.º 639, s.f.).
- (9) CH. R. POST, *A History of Spanish Painting, XI*. Cambridge, Mass. Harvard Univ. Press, 1953. p. 337.
- (10) P. M. IBÁÑEZ MARTINEZ, "Una nueva obra documentada de Martín Gómez el Viejo: el retablo de San Juan Evangelista", *Archivo Español de Arte*. n.º (1987).
- (11) J. A. CEAN BERMUDEZ, *Diccionario histórico de los más ilustres Profesores de las Bellas Artes de España*. Madrid, 1800 (Edic. facsímil Madrid, 1965. T. 11, p. 203).
- (12) Una vez fuera del marco estrictamente documental, se hacen sumamente arriesgadas las hipótesis atributivas de las numerosas obras que se conservan dentro del estilo de Martín Gómez. El pintor podría físicamente haber intervenido en retablos como el de los Apóstoles de la catedral, y de hecho, dos años antes de la muerte de Martín, el imaginero Giraldo del Flugo realizaba las historias centrales de dicho retablo (A.H.P.C., Gerónimo de Molina 1560 a 1561, n.º 298, s.f.). Más difícil resulta asociarle con retablos como el de Villar del Aguila, pues no se hace hasta principios de los setenta, como acredita un poder del autor de su mazonería, el entallador Francisco de Villanueva (A.H.P.C., Alonso López, 1574, n.º 597, ff. 368 v-37 or).











## EL CANCIONERO INFANTIL ESPAÑOL: UNA PROPUESTA DE CLASIFICACION.

PEDRO CERRILLO.

Es indudable que la infancia participa de una concreta tradición poética, activa o pasivamente, de la que el adulto queda perfectamente al margen, en unos casos, o interviene complementariamente, en otros. Se trata de una poesía de tono lírico, con un ritmo muy marcado que, ante todo y sobre todo, se escucha, para —posteriormente— recitarla, decirla o cantarla. Es lo que denominamos con el título *CANCIONERO INFANTIL*, pero que es una manifestación literaria con características y valores propios: *LI-RICA POPULAR ESPAÑOLA DE TRADICION INFANTIL*.

“Lo que cantan los niños, lo que todos cantamos años atrás, y todavía, pese a la radio y la televisión, oímos cantar en nuestras plazas y en nuestros jardines, aunque quizá ya por poco tiempo, abre como por ensalmo el mundo siempre fabuloso de nuestra infancia... Si se presta un poco de atención a estas canciones, que están cargadas de sentido y que tienen un encanto auténticamente poético, (...)” (1).

Una clasificación rigurosa de estas composiciones requiere, previamente, una determinación y valoración del concepto “infantil”, porque ¿hasta dónde llega lo infantil? Es muy difícil señalar unas barreras cronológicas absolutas. Lo lógico sería entender el término, siempre en cuanto a su aplicación a la *poesía lírica popular*, sin tomar en consideración a los posibles autores de las creaciones, algo que, por otro lado, no interesa especialmente, ya que hablamos de composiciones cuya transmisión ha sido, sobre todo, oral. Es decir, entendemos de “tradición *infantil*” las composiciones líricas de carácter popular que son de uso exclusivo del niño, o aquéllas en las que él representa o asume el papel esencial.

“Desde las nanas que mecen el sueño y adoctrinan en la receptividad de la cuna, hasta las coplillas en las que se aprende a nombrar partes del propio cuerpo y le proporcionan conciencia de sí mismo, los repartos de tareas en retahílas, aleluyas y refranes, adivinanzas, juegos de palabras y trabalenguas, canciones en el denso y anti-

guo mundo de los juegos, corros, ruedas y combas, también romances que se han ido adecuando ¿por quién? a la emotividad infantil: todo ello supone entrenamiento en pequeñas dimensiones, ensayo para iniciarse en el mundo de los adultos. Esta sí es poesía infantil, anónima y siempre presente, pues ahí está heredada, repetida, (...)” (2).

Es cierto que los niños han imitado, en unos casos, y han hecho suyos, en otros, textos que no nacieron en su ambiente y que, ni siquiera, se crearon pensando en ellos. Pero es también cierto, en muchos de esos casos, que el niño ha sido quien, tras esa apropiación, ha posibilitado la pervivencia del texto en cuestión. Pero también sucede al contrario, porque existen ejemplos con los que se demuestra que los adultos han usado, o aún usan, sin saberlo casi siempre, canciones que tienen su origen en el mundo infantil; valga como ejemplo la conocida y machacona cantinela del “barco chiquitito”.

Cuando nos enfrentamos al problema que supone la clasificación de estas composiciones, es imprescindible el estudio de las que ya existen. Del “Cancionero Infantil”, o “Folklore Infantil”, o expresiones similares, tenemos ejemplos de clasificaciones explícitas y casos de meros índices en los que los textos se agrupan de acuerdo a criterios no siempre homogéneos, no existiendo —además— ningún tipo de justificación expresa al respecto.

En el primero de los casos —sin duda mucho más interesantes—, Ana Pelegrín (3) ofrece una clasificación que pretende ser una completa guía del *Cancionero Infantil*, partiendo de una idea muy concreta: recoger todo lo que el niño, total o parcialmente, usa, sin considerar si ello es de tradición infantil o no. Lo que interesa —en su caso— es ofrecer, exhaustivamente, una guía de trabajo para el “Aula de Poesía” —lo que ella misma llama “Aula, taller de poesía”—, en la que, a partir de la comunicación oral del cancionero infantil, se trabajará no sólo el juego, el ritmo o las elementales estructuras de esas canciones, sino que también se compondrá el “Libro del folklore infantil” y se darán muchos más pasos hasta llegar, incluso, a la recreación poética del lenguaje del niño, analizándolo y comentándolo igualmente. En este sentido, el trabajo de Ana Pelegrín es sumamente útil.

En el segundo de los casos (4), aún siendo trabajos de indudable interés, algunos (5) —incluso— de una gran belleza y precisión en la selección de las composiciones, la dispersión clasificatoria que ofrecen es más clara, y eso que se

trata de guías menos exhaustivas que la comentada anteriormente; ello se debe, sin duda, a que no eran los criterios clasificatorios los que movían a sus autores a la hora de dar forma a sus colecciones o antologías.

Por otro lado, hay otras clasificaciones (6), aproximativas o no, de carácter general, es decir no expresamente infantiles, que también aportan datos de interés. Margit Frenk Alatorre, expresando que “un poco curiosamente” (7), divide su trabajo en cinco grupos: 1. *Cantares de amor*. 2. *Cantares de la naturaleza*. 3. *Cantares de trabajo*. 4. *Cantares de fiesta y juego*. 5. *Cantares humorísticos y satíricos*. Pero cuando hace referencia a la variedad temática de esta lírica, ella misma señala como grupo temático “curioso” las “*Rimas Infantiles*” (queriendo recoger en él las canciones infantiles que conllevan una concreta acción o escenificación).

Algo parecido sucede en el voluminoso e importantísimo trabajo de Francisco Rodríguez Marín, cuando cita las “*Rimas Infantiles*” (8) —igual que Frenk Alatorre—, diferenciándolas de las “nanas”, de las “adivinanzas”, de las “oraciones” o de los “conjuros”. Pero la clasificación de R. Marín va más allá; así explica los criterios adoptados por otros, al tiempo que los suyos propios:

“(…) los adoptados por Fernán Caballero y Lafuente Alcántara dejan mucho que desear y algo los de todas las colecciones extranjeras que conozco: fáltales unidad: en unos lugares la clasificación es psicológica, mientras en otros es cronológica, rítmica, etc., etc. No creo haber orillado tanta dificultad al adoptar como base las épocas de la vida humana a que común y ordinariamente se refieren las canciones”. (9).

Pese a todo, Rodríguez Marín no puede evitar los problemas que plantean determinadas composiciones, cuyo análisis temático no aporta los argumentos necesarios para adscribirlas con claridad en uno o en otro apartado. Valga como ejemplo que el propio autor, en lo que él llama “*cantos religiosos*”, incluye cantinelas que, difícilmente, pueden ser ignoradas como “conjuros”, en unos casos; en otros, recoge textos con elementos religiosos que se utilizan, sin embargo, con motivo bien distinto.

Aunque no es un estudio sobre lírica popular, no podemos dejar de considerar la propuesta que realiza Stith Thompson sobre el “cuento folklórico” en particular y sobre los “motivos folklóricos”, en general, por lo que aporta de claridad en sus aspectos clasificatorios (10).



Thompson pretendió con sus estudios organizar los elementos que formaban parte de la literatura narrativa tradicional: el cuento popular, el mito, la balada, la fábula, el chiste, el ejemplo, etc., omitiendo, conscientemente, ciertos aspectos folklóricos, como las supersticiones, las creencias religiosas, las adivinanzas o los proverbios, excepto cuando formaban parte orgánica de la narrativa. Para su clasificación, Thompson marca una diferencia entre “tipo” y “motivo”:

“Un *tipo* es un cuento tradicional que tiene una existencia independiente (...) Puede constar de un solo motivo o de varios (...) Un *motivo* es el elemento más pequeño en un cuento y tiene el poder de persistir en la tradición (...)” (11).

Incluso llega a señalar que los *motivos* se agrupan, en su mayoría, en tres clases: los actores (dioses, animales, caracteres humanos convencionales...), ciertos ítems de la acción (objetos mágicos, costumbres, creencias,...) y, por último, incidentes aislados.

Pues bien, teniendo en cuenta los casos ci-

tados, incluso algunos más, nosotros proponemos una clasificación distinta, esencialmente restrictiva, en comparación con la mayoría de las comentadas.

Entendemos que el *CANCIONERO INFANTIL* es una manifestación de “*Lírica popular*”, de tradición infantil, cuyas composiciones ejecutadas por los niños, permanecen vivas a través de las variantes, siendo patrimonio exclusivo —o, al menos, mayoritario— de ellos, aunque hay casos que, por sus especiales características, requieren intervención de los adultos (por ejemplo, las “nanas”). Siendo consecuentes con estas ideas, desechamos una posible clasificación por edades, porque, como afirma Ana Pelegrín: “la literatura oral tradicional no es reductible ni clasificable por edades, pues su edad es la de la imaginación”. (12). Tampoco hemos atendido a criterios temáticos, porque podemos encontrarnos con elementos que se repiten en composiciones radicalmente distintas en cuanto a la finalidad de su utilización.

La clasificación que proponemos responde,





por aproximación, al criterio definido por Stith Thompson como *tipo*, es decir, cada grupo lo constituyen composiciones que tienen existencia independiente respecto a los demás, porque se usan en contextos diferentes y con finalidad distinta. Dicha clasificación la forman los siguientes apartados:

1. NANAS o CANCIONES DE CUNA.
2. ADIVINANZAS.
3. JUEGOS MIMICOS Y CANCIONES ESCENIFICADAS.
4. ORACIONES.
5. FORMULAS PARA ECHAR A SUERTES.
6. BURLAS Y TRABALENGUAS.

Incluimos en el mismo grupo los *juegos mímicos* y las que llamamos *canciones escenificadas*, porque todas son composiciones que se dicen o cantan con un concreto apoyo gestual o escénico, llegando —en ocasiones— a convertirse en un esbozo de representación dramática de aquello que se dice o se canta. Además, todas ellas encierran un ritmo que, instintiva o conscientemente, se marca con más o menos claridad. De todos modos, las diferenciamos en los dos subapartados mencionados, porque unos (los *juegos mímicos*) tienen al niño sólo como receptor del juego o de la acción, mientras que las otras (*canciones escenificadas*) son interpretadas por el mismo niño, individual o colectivamente.

También unimos en el mismo apartado las *burlas* y los *trabalenguas*, porque entendemos que los segundos son una especie de “burla”, con sus características distintas —como su construcción a partir de un juego sonoro—, pero con otras que son comunes al resto de aquéllas.

De todos modos, las dificultades de clasificación del CACIONERO INFANTIL son muy grandes. Así los entendió Demófilo cuando comentó los criterios seguidos por Rodríguez Marín, a los que antes hicimos referencia:

“(…) Dado el estado de estos estudios, todo sistema es bueno; si observamos un poco las producciones contenidas —se refiere, claro, a las del trabajo de Rodríguez Marín—, veremos que fuera de la sección de cantares religiosos, verbigracia, hallamos coplas verdaderamente religiosas, sin que esto sea un defecto por parte del autor, sino deficiencia imprescindible por la naturaleza misma del asunto”. (13).

Efectivamente, la frontera por la que delimitamos los contenidos de un determinado tipo de LIRICA POPULAR INFANTIL no está muy clara en ocasiones. Precisamente el caso a que se

refiere Demófilo no es un hecho aislado. Veamos un ejemplo:

*En la puerta del cielo  
venden zapatos  
para los angelitos  
que están descalzos.*

Por algunos elementos temáticos (“angelitos”, “cielo”) que aparecen, incluso por el significado que tienen en el texto, podríamos encuadrar la cancioncilla en los “cantos religiosos” (lo que en nuestra clasificación llamamos “oraciones”); pero si nos atenemos al contexto en que muchas veces se interpreta: para apoyar los comienzos del sueño del niño pequeño, esta cantinela habría que etiquetarla como “canción de cuna”.

Lo mismo ocurre con ésta:

*Anda, niño, anda,  
que Dios te lo manda.*

En ella también hay elementos temáticos que son específicos de una tradición religiosa, pero que sirven de apoyo para que esta composición se use acompañando los primeros e indecisos pasos del niño que aún no sabe andar.

Esta aparición de elementos, presuntamente propios de un tipo de canciones en otros tipos distintos, lo percibimos también entre “burlas” y “juegos mímicos”, entre “suertes” y “canciones escenificadas”, etc.

Hay también otros tipos de LIRICA POPULAR, recogidos como de tradición infantil en diversos cancioneros y colecciones: *villancicos, canciones de estación, refranes, conjuros,...* Nosotros no los recogemos porque entendemos que sólo parcialmente son de tradición infantil; son, más bien, patrimonio de determinadas colectividades, en las que el niño interviene como una parte más de ellas. Por otro lado, el acceso del niño a esas manifestaciones del folklore poético es parcial, ya que las complicaciones significativas, incluso designativas, del “conjuro” —por poner sólo un ejemplo—, imposibilitan ese acercamiento. Es decir, que recogemos sólo aquellos TIPOS que, apoyados en su tradición oral, viven adaptados al medio (mayoritaria o exclusivamente de uso infantil), han sobrevivido al paso del tiempo y, por ahora, resisten —aunque con muchas dificultades— la presión, cada vez más agobiante, de la civilización urbana. Son tipos con existencia autónoma, aunque con coincidencias estructurales y valores literarios comunes a todos ellos.



## NOTAS

- (1) CELAYA, G.: *La voz de los niños*. Barcelona. Laia, 1972, p. 7.
- (2) TAMES, R. L.: *Introducción a la literatura infantil*. Oviedo. ICE. Universidad de Santander, 1985, pp. 109 y 110.
- (3) PELEGRIN, A.: "Poesía infantil de tradición oral", en *Literatura Infantil*. Madrid. Papeles de Acción Educativa, 1982, pp. 35-38.
- (4) Cfr. Indices de : BRAVO VILLASANTE, C.: *Antología de la literatura infantil española*, Bol. III. Madrid. Doncel, 1973. Y CELAYA, G.: *Ob. cit.* Y GIL, Bonifacio: *Cancionero Infantil*. Madrid. Taurus, 1974. Y HIDALGO, J.: *Cancionero popular infantil español*. Madrid. Ed. de A. Carmona, 1969. Y MEDINA, Arturo: *El silbo del aire*. Barcelona. Vicens Vives, 1963, 2 vols.
- (5) Es especialmente recomendable el libro de Arturo Medina (*El silbo del aire*), hoy un clásico del Cancionero Infantil, del que se han hecho ya doce ediciones, desde que ha-
- ce poco más de veinte años, Vicens Vives publicara la primera de ellas.
- (6) FRENK ALATORRE, M.: *Lírica española de tipo popular*. Madrid. Cátedra, 1978, pp. 24-25. Y RODRIGUEZ MARIN, Fco.: *Cantos populares españoles*. Madrid, 1882. Madrid. Atlas, 1981; índices de los vols. I, II, III y IV.
- (7) FRENK ALATORRE, M.: *Ob. cit.*, p. 25.
- (8) RODRIGUEZ MARIN, Fco.: *Ob. cit.* Indice del vol. I.
- (9) Id., *ibid.*, vol. I, p. 14.
- (10) THOMPSON, S.: *Motif index of Folk-Literature*. Copenhague. Indiana University Press, 1955, 6 vols. (Cfr. Vol. I) y THOMPSON, S.: *El cuento folklórico*. Caracas. Ed. de la Biblioteca, 1972.
- (11) THOMPSON, S.: *El cuento...*, cit., p. 528.
- (12) PELEGRIN, A.: *La aventura de oír*. Madrid. Cincel, 1982, p. 7.
- (13) DEMOFILO: en el "Post-Scriptum" a la obra de Fco. Rodríguez Marín, cit., p. 154.



## LAS ESCUELAS URBANAS Y LA FIGURA DEL MAGISTER EN EL SIGLO XII.

PEDRO BELMAR LOPEZ.

Las roturaciones de bosques, marismas, landas y baldíos; la expansión demográfica que facilita la utilización de mano de obra más numerosa; la aplicación de nuevas técnicas (arado de ruedas y de vertedera, difusión del tiro de collera rígida, el molino de agua, alternancia trienal de cosechas); la desaparición de la esclavitud y la modificación de las relaciones de producción son los factores que integran la "revolución agrícola" que determina el paso a una economía "de beneficio", a una actividad económica capitalista, cuyas consecuencias serán la expansión comercial y el desarrollo urbano (1).

Toda la vida social se configura en torno a la ciudad, centro de la movilidad económica, social e intelectual, cuyo rasgo más importante es la división y especialización del trabajo (2). Nuevas profesiones aparecen, y las que ya existían (abogados, "físicos", artesanos libres, notarios, comerciantes, etc.) intentan alcanzar el prestigio social que se merecen, recurriendo para ello, desde el punto de vista religioso, al patronazgo de su oficio por parte de un santo, y, desde el punto de vista moral, a la "buena intención" de la conciencia individual (3). Incluso las "artes mecánicas", en la base de la pirámide cultural, se integran en la clasificación del saber, tal como aparece en *Epitome dindimi in philosophiam*, de Hugo de San Víctor, quien divide, por un lado, la ética en "solitaria, privata, pública" y, por otro lado, las artes mecánicas en "laniticium, armatura, navigatio, agricultura, venatio, medicina, theatrica" (4). La justificación de los nuevos oficios se basa en la *utilidad común* como consecuencia del crecimiento de la administración pública (5).

Una de esas nuevas profesiones será la del *magister*, quien desarrollará su labor principalmente en las escuelas urbanas. La ciudad se convierte en foco cultural. No se trasladó la cultura de forma inmediata desde los monasterios a las ciudades, pero las nuevas escuelas fueron alcanzando paulatinamente más importancia que aquéllos (6). El saber sale fuera de los claustros.

En las ciudades, la organización de las escuelas tanto en su aspecto externo, anclado en el proceso feudal de división del trabajo, como en su aspecto interno, determinado por las influencias griega, latina y oriental, dio una nueva orientación al estudio, a la educación y al saber (7). Cada ciudad, a su vez, se va a especializar en una rama de la ciencia: Tours y Orleans, en poética; Bolonia, en retórica; Chartres, en el estudio del *quadrivium*; París, en lógica; Salerno y Montpellier, en medicina; Toledo sobresale por su escuela de traductores. En estas ciudades brotarán centros intelectuales relativamente autónomos, de los que surgirán las futuras universidades del siglo XIII (8).

Teniendo en cuenta si son abiertas a todos o sólo a aquéllos que se preparan para la vida monacal, las escuelas se pueden dividir en *públicas*, propias de los clérigos, seculares o regulares, y *privadas* o escuelas interiores monacales. En una u otra tienen cabida los tipos clasificados por Ph. Delhaye (9): escuelas de monjes, de clérigos (canónigos regulares y capítulos seculares) y de maestros agregados.

Desde un punto de vista temático, las escuelas girarían en torno a la filosofía profana (escuela de Abelardo, Chartres, San Víctor, Santa Genoveva) y en torno a la filosofía de Cristo (cistercienses y filósofos de la experiencia).

Cada una de éstas, a su vez, se va a especializar en una rama del saber (10). Así, puede hablarse de una escuela de dialéctica, la representada por Abelardo, Roscelino y sus seguidores, Guillermo de Champeaux; una escuela científica, donde sobresale el estudio y la dedicación a las cuestiones del *quadrivium*, hasta el punto que se identifica *philosophia* y *quadrivium*, como en Guillermo de Conches; una escuela mística, la representada por Bernardo de Claraval y Guillermo de Saint-Thierry; una escuela teológica, la de Pedro Lombardo.

Desde el punto de vista de la tendencia metafísica que adoptan los *magistri*, puesta de manifiesto principalmente en la solución que adoptan ante el problema de "los universales", las escuelas pueden ser clasificadas en "neoplatónicas", "realistas", "intelectualistas" y "academicistas".





making bigger the size of the stomach?

making strokes.  
the mouth the size of a softness.  
comes out.

stroke of

Con la expresión "escuelas urbanas" se hace referencia a aquellas escuelas, bajo la dirección de un clérigo, formalmente instituidas, cuyos estudiantes pueden adquirir el estatuto jurídico del *clericus* (11). En este sentido, puede hablarse de la Escuela de París, la Escuela de Chartres, la Escuela de San Víctor, por citar las más importantes. Pero junto a las escuelas propiamente dichas surgen otros centros culturales a los que denominaremos "sectas" o *domus*, es decir, academias domésticas, bajo el control de un laico, al servicio del príncipe, en donde se imparte una instrucción especializada de cara a formar a los futuros administradores de la corte o para ocupar los nuevos oficios. La *domus* es también un centro de creación literaria, donde sobresale la creación poética, la literatura genealógica, caballeresca, de entretenimiento, escrita en lengua románica o en latín vulgar. Se trata, en una palabra, de la *domus* cortesana, donde alcanzan un éxito fulgurante los géneros trovadorescos (12), al estilo de Guillermo IX de Aquitania (13) y el género de la novela, como Chrétien de Troyes (14). En estos centros prevalece el carácter lúdico del estudio, debiendo el *magister* acomodarse a los gustos y caprichos del alumnado para no ser tachado de cruel o inhumano (15).

El término "*schola*" o "*scholae*" designa ante todo las enseñanzas de un maestro, *magister scholaris*, que tenía como misión el cuidar y dirigir la escuela (16), cargo al que accede tras obtener la correspondiente *licentia docendi* (17):

"*Magistri*: la palabra, aún sospechosa para Adalberón y Gerardo que la habían empleado a propósito de los heresiarcas o bien del usurpador, del falso profeta Odilón de Cluny, llegó a ser mediados del siglo XII, un título que situaba en un nuevo grado, en un nuevo nivel de la jerarquía de las dignidades clericales, un honor, un cargo conferido oficialmente por las autoridades de la Iglesia y que escogía, patentaba y atribuía el permiso de enseñar a los que enseñarían luego a los laicos" (18).

El *magister* no se considera ya ni *orator*, ni *bellator* ni *laborator*; no encaja en la representación tripartita de la sociedad. Por el contrario, él debe buscar el sentido de su personalidad fuera de los viejos cuadros de la feudalidad. Como profesional de un oficio, la enseñanza, se hace pagar sus enseñanzas, venciendo el prejuicio moral contra la *venta* del saber (19).

Son los *magistri*, con su espíritu abierto, independiente y crítico ante el orden social y escolar, los que están formando un nuevo bagaje mental por medio de sus enseñanzas, apoyados en un valioso instrumento: el libro (20). Ellos son los portadores de una revolución ideológica (21); los que realizan la crítica contra las evasiones y los sueños, las metáforas, las alegorías y los simbolismos que protagonizan los poetas errantes, los magos, los brujos (22).

Al *magister* ya no le satisface la mera lectura de los textos sagrados. Busca una "interpretación racional" guiada rigurosamente por métodos racionales que encuentra por medio del estudio de las artes liberales, *trivium* y *quadrivium*, y especialmente de la dialéctica (23). Ello implicaba una renovación externa e interna del sistema de enseñanza y la fijación de un método, el escolástico, cuya problemática (conciliación o escisión de *fides-auctoritas-ratio*) forjará una lucha de actitudes en un auténtico torneo intelectual, a veces dramático, que perdurará en todo el siglo XII (24).

Por otro lado, el carisma del *magister* determinará el éxito y la personalidad de la escuela, tanto en el sentido de "*schola-locus*" como "*schola-magisterium*". Es ese uno de los motivos principales que explican la diversidad de escuelas que se dan durante el siglo XII, así como su especialización en distintas ramas del saber, antesala de las universidades, del mismo modo que la movilidad estudiantil. La decisiva influencia de la figura del *magister* en el ambiente intelectual del momento encuentra su paradigma en la *Historia calamitatum* de Pedro Abelardo.

Durante el primer tercio del siglo XII, en las escuelas de París, sobresalieron como maestros, teniendo en cuenta el testimonio de Juan de Salisbury (25) y la *Metamorphosis Goliae* (26), además de Abelardo, Alberico y Roberto de Melún; a partir de 1140 aproximadamente, tendrían especial importancia Gilberto de la Porrée, Roberto Pullo, Simón de París y Adam Parvipontano. De todos ellos el más representativo, sin duda es Pedro Abelardo (27).

Se ha repetido ya suficientemente que el pensamiento abelardiano gira en torno al problema de los universales, la conciliación de razón y fe y la cuestión del método (*Sic et Non*), es decir, la posibilidad de lograr una *sapientia* sistemática, dentro de la cual se tornarían inteligibles problemas que hombres como Juan de Salisbury definieron como "insolubles"



(28). Igualmente, su personalidad ha sido descrita e interpretada de múltiples maneras (29).

La personalidad de Abelardo, su carisma magistral, viene determinada por la tensión provocada entre el rigor lógico y las pulsiones afectivas, que conduce a la exaltación de la razón (30). Para Abelardo, la razón y su instrumento, la dialéctica, son las técnicas del maestro, de la enseñanza, que en él se tornan profesión:

“Preferí la dialéctica y su arsenal a todas las otras disciplinas filosóficas; elegí sus armas a las de la guerra, y sacrifiqué los triunfos del combate a los de la disputa” (31).

La influencia que ejerció en el mundo estudiantil del momento queda plasmada en su *Historia calamitatum*. En primer lugar, ostentaba un exceso de confianza en la razón y en su propio ingenio, aconsejando a sus alumnos “beber” en su propia fuente:

“... presumiendo en exceso de mi ingenio y olvidando la debilidad de mi edad...”

(32).

En segundo lugar, la tendencia a contrastar sus opiniones con los grandes maestros del momento, lo que le lleva a las disputas sobre los universales con Guillermo de Chapeaux y sobre cuestiones teológicas con el anciano Anselmo de Laon. Al primero de ellos rechazó por sus errores dialécticos; al segundo, por la “rutina” de sus lecciones. El valioso instrumento de la dialéctica llevó a Abelardo a una fama insospechada. Pero lo estaba traicionando al mismo tiempo que lo acariciaba, según sus propias palabras (33).

En tercer lugar, caracteriza a Abelardo su individualismo, permanentemente señalado a lo largo de sus escritos. Ese individualismo significa independencia, autonomía, libertad de espíritu, que le permite penetrar críticamente en los asuntos sociales e intelectuales de su época.

En cuarto lugar, caracteriza a Abelardo su vivencia del fracaso de la conciliación de los dos polos en que se mueve la conciencia: la razón y los impulsos afectivos. Ese fracaso queda expresado en las palabras de Heloisa:

“Piensa en la situación en que te colocarías a través del matrimonio: ¿que relación habría entre los trabajos de la escuela y el cuidado de un hogar, entre un pupitre y una cuna, un libro o un anaquel y una meca, un lápiz o una pluma y un huso? ¿Quién, mediando la Escritura o los problemas de la filosofía, soportaría los vagidos de un recién nacido, las canciones de la nodriza que lo duerme, la multitud ruidosa de sirvientes y doncellas, la turbulencia habitual de la infancia? Los ricos lo pueden... pero la condición de los filósofos es muy diferente, y aquel que busca la fortuna... no se entrega nunca a los estudios teológicos ni a la filosofía. Esta es la razón por la cual los grandes filósofos de la Antigüedad despreciaban al mundo” (34).

He aquí expuesta claramente la razón del fracaso: la divergencia entre las realidades materiales y concretas y las mentalidades, la imagen o ideal de la forma de vida que implica la filosofía. El filósofo, el *magister*, debía rodearse de un conjunto de virtudes propias de un asceta: negación, abandono o retiro, continencia, austeridad; en una palabra: *consagración* a la filosofía.

Mientras que en las escuelas de París predomina el estudio del *trivium*, en las escuelas de Chartres, bajo una orientación principalmente platónica, el tema central de investigación es la Naturaleza y la creación del mundo en tanto que *imago Dei*. Dicha investigación tomaba como modelo los comentarios de Calcidio sobre el *Timeo*.

Junto a esa actitud científica de descubrimiento de la naturaleza, sobresale igualmente el “humanismo” chartriano, representado por Bernardo, el más “perfecto de los platónicos” según Juan de Salisbury.

Entre esos dos polos, la escuela de Chartres significa uno de los índices más claros y representativos del pensamiento del siglo XII. La escuela de Chartres, prestigiosa ya en el siglo XI bajo la dirección de Fulberto, alcanza su apogeo gracias a grandes maestros como Bernardo, Thierry de Chartres, Gilberto de la Porrée y Guillermo de Conches.

Las líneas generales del pensamiento de Bernardo de Chartres se puede resumir en dos: por un lado, el espíritu platónico reflejado en su posición ante el problema de los universales y ante el intento de conciliación de Platón y Aristóteles, que domina toda su obra; por otro lado, su posición ante el conflicto entre “antiguos” y “modernos”, que define al mismo tiempo su humanismo y su actitud ante el sentido del saber. Según Juan de Salisbury:

“Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos gigantium humeris insiden-

tes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique propii visus acumine aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur magnitudine gigantia" (35).

Los enanos son los *moderni*; los gigantes, los *antiqui* (36). De tal manera que los nuevos gramáticos deben levantarse sobre los antiguos, auténticos modelos a imitar por todos los que quieran introducirse en el arte de leer y escribir correctamente. Ni Bernardo ni Juan de Salisbury rechazan las nuevas doctrinas ni tampoco se reducen a copiarlas simplemente; en realidad, tanto uno como otro estarían contra los productos derivados únicamente del *ingenio* personal:

"...fruitur tamen aetas nostra beneficio praecedentis et saepe plura novit, non suo quidem praecedentis ingenio, sed innitens viribus alienis, et opulenta doctrina Patrum" (37).

La lectura de los autores, de los grandes filósofos, junto con la doctrina, la meditación y el estudio asiduo componen el cuadro pedagógico necesario para la formación y fijación del método, de la reflexión filosófica cuya estructura formal se puede resumir como un pensar-lo-ya-pensado conservando y transmitido por la Palabra.

En *Policraticus* resume Juan de Salisbury las cualidades que, según el Anciano de Chartres, deben rodear al *magister* que aspira a la verdad:

"Mens humilis, studium quaerendi, vita quieta, scrutinium tacitum, paupertas, terra aliena, haec reserare solent multis obscura legendo" (38).

Mente humilde que acepta el recto camino de la gracia hacia la Verdad; deseo de estudiar y atenerse a la letra y al sentido de los textos antiguos; vida tranquila y apartada de los negocios; meditación y reflexión; pobreza, exilio (39) y lectura asidua. En consecuencia, el saber y el magisterio son una forma de vida que tiene como eje nuclear el amor a la Verdad o el amor a Dios.

Como Abelardo, Gilberto de la Porrée representa el espíritu crítico de las escuelas del siglo XII. Igual que Abelardo, Gilberto será condenado o acusado de introducir las opiniones humanas en el misterio trinitario al intentar comprender racionalmente la esencia divina (40). En torno a este objetivo giran sus especulaciones sobre la esencia, la sustancia, la solución al problema de los universales y su misma división del saber.

Como en todos los chartrianos, para él la filosofía o el saber es amor a la sabiduría y, por tanto, requiere una actitud especial; no es simplemente especulación teórica, sino un enfrentamiento ante el objeto del saber, enfrentamiento que define con el término griego "es-jolé" (41), desinterés.

De los tres elementos fundamentales del saber, la realidad, el entendimiento y la palabra, ésta juega el papel de medio entre los otros dos. Así, el entendimiento concibe la *res*, la





cual es significada con la palabra. El que lee o escucha se eleva desde la palabra al sentido correcto y de éste a la realidad.

Divide el saber en especulativo y práctico. El primero, a su vez, en natural, matemático y teológico. Esta división supone diversos grados de conocimiento, de manera que se progresa desde el conocimiento de lo sensible por la ciencia natural hasta sus principios por la teología (Creador, idea ejemplar y materia prima) (42).

Para Guillermo de Conches, maestro de la escuela de Chartres entre 1120 y 1130, la filosofía es:

"...eorum quae sunt et non videntur et eorum quae sunt et videntur vera comprehensio. Sunt et non videntur incorporalia... sunt, et esse videntur corporalia, seu divinum, seu caducum habeant corpus" (43).

Guillermo dividía la filosofía en tres partes: en primer lugar coloca la *eloquentia*, la cual se compone de *grammatica* (escribir y pronunciar correctamente los escritos); *dialectica* ("probare quod probandum est") y *rhetorica* (adornar las palabras y oraciones). A continuación cita la *philosophia*, una vez que el discente domina la elocuencia. La filosofía equivale prácticamente al *quadrivium*, de tal manera que expone las disciplinas filosóficas en el mismo orden: *arithmetica*, *música*, *geometría* y *astronomía*. La última parte del saber corresponde a la *divina página* (44).

La separación de elocuencia y filosofía es pedagógica y no representa una negación de las artes del *trivium*, tal como lo expresa en el prólogo del libro primero de *De philosophia mundi*:

"Quonian, ut ait Tullius in prologo Rhetoricum, 'eloquentia sine sapientia novet; sapientia vero sine eloquentia, tamen aliquid cum eloquentia autem maxime prodest' errant qui, postposita proficiente et non noventi, adherent noventi et non proficienti" (45).

Por otro lado, su actitud ante el saber viene condicionado por su reflexión sobre la labor del *magister*: debe buscarse aquel maestro que enseñe exclusivamente por amor a la sabiduría. He aquí de nuevo la actitud chartriana ante la ciencia. Del mismo modo, Guillermo rechaza a aquellos maestros que buscan o bien las alabanzas o el dinero (46) o a aquéllos que buscan "suae imperitiae solatium" (47). Los alumnos, lejos de rechazar a los maestros, deben amarlos más que a un padre:

"A patre autem rudes esse accipimus, a magistro autem esse sapientes, quod majus est dignius est. Plus ergo diligendi sunt boni doctores quam parentes" (48).

Por último, la escuela de San Víctor fue fundada por Guillermo de Champeaux en 1108, sobre la Abadía de San Víctor. Pedagógicamente, en la escuela se entrecruzan la *collatio* (preguntas al maestro que daban ocasión para precisar su propio pensamiento) con el ejercicio solemne de la *sermo*, la *lectio*, *quaestio* y *disputatio*. Con Hugo de San Víctor en la escuela sólo se desprecia el saber por el saber, pero no el saber al servicio de la contemplación, grado último de la ciencia.

Los programas de la escuela están representados principalmente por el *Didascalion* de Hugo de San Víctor, obra en la que se muestra una extraordinaria curiosidad intelectual, propia de un programa enciclopédico que se presenta como una división del saber y una división de la filosofía.

La escuela de San Víctor se puede caracterizar por la pluralidad de actitudes ante las relaciones entre mística y dialéctica, que oscilaban entre el intento de acuerdo por parte de Hugo de San Víctor y la negación de la dialéctica por parte de Gualterio de San Víctor, autor de la obra titulada *Contra quattuor labyrinthos Franciae*.

La diferencia con la escuela de Chartres se aprecia ya en la propia organización de saber y en su actitud ante la filosofía. Para Hugo de San Víctor, todas las ciencias conducen a un solo fin: la *interpretación* correcta de las Sagradas Escrituras, como paso previo al conocimiento por excelencia que es la *contemplación*. Dentro de la línea marcada por San Agustín, el saber es amor a la sabiduría y a la Verdad:

"Non ille amor perfecte agnita diligitur, sed quo degustata aueritas amplius desideratur, Hoc enim desiderium studium mouet et concitat mentem apprehendere, et eniti in consummationem ueritatis. Hins ergo philosophia est studium sapientie ex desiderio amoris proficiscens, quo cognita est ut queratur perfectius" (49).

Todo el estudio de las artes y de las ciencias debe estar ordenado a una formación intelectual que permita entender correctamente las Sagradas Escrituras, la ciencia por excelencia. Este es el objetivo de la clasificación del saber que aparece en *Didascalion*, el cual, a su vez, suponía una transformación del sistema de enseñanza. El sistema es el siguiente:

A. *Lógica*:

- *grammatica*: littera, syllaba, dictio, oratio, orthographia, differentia, note, accentus, pedes, metra, prosa, barbarismi, solecismi, vicia, scemata, metaplasmii, troppi, fabula, historie.
- *ratio disserendi*: neccessariam, probabilem (retoricam dialecticam), sophisticam.

B. *Ethica*: solitaria, privata, publica.

C. *Theorica*:

- *mathematica*: arithmetica, musica, geometria, astronomia.
- *physica*: prime cause, secunde cause.
- *theologia*: intelligibilis, intellectibilis.

D. *Mechanica*: lanificium, armatura, navigatio, agricultura, vanatio, medicina, theatra (50).

Esta clasificación del saber no era solamente una división de la filosofía, sino principalmente un programa ordenado de estudio:

“Est autem ordo quem non oportet ignorare qui verum cernere cupiat, quoniam confusio principium est ignorationis: et qui secundum ipsum iter non direxerunt, manifestum est quomodo non valuerint evolvere rerum” (51).

Puede decirse, para concluir, que a lo largo del siglo XII la escuela se convierte en el lugar de reflexión sobre el principio y coherencia del *orden*, ubicada ahora en un nuevo espacio físico: la ciudad, en torno a la cual se desarrolla la sociedad.

Pero en la medida en que el orden escolar es fiel reflejo del orden social, el *magister* se convierte en la conciencia de la crisis del sistema de las artes y portavoz de un nuevo ordenamiento del sistema enseñanza-aprendizaje. De ahí la proliferación, en la primera mitad del siglo XII, de obras de carácter filosófico-pedagógico, en las que se replantean los objetivos y métodos de la educación. El número central de esas obras es la fijación del método para elaborar el nuevo *orden, ordo*.

La estructura de la reflexión metódica se puede resumir en una breve fórmula: pensar-lo-ya-pensado. “Lo-ya-pensado” es la interpretación que la tradición, los *auctores*, han dado ya sobre la Palabra que revela la Verdad auténtica; el “pensar” debe ser un pensar formado, conforme a las reglas del *trivium* y *quadrivium*, formación que se adquiere a través del estudio, la lectura, la enseñanza, la meditación y la discusión.

La reflexión del *magister* implica la coherencia entre el orden de lo pensado y el orden pedagógico. Se forma así un método de análisis y un método de exposición (*Sic et Non*): es el método escolástico.

## NOTAS

- (1) Vid. DUBY, G., *Guerreros y campesinos*. Siglo XXI. Madrid, 1977 (2.<sup>a</sup>) LITTLE, L. K., *Pobreza voluntaria y economía de beneficio en el occidente medieval*. Taurus. Madrid, 1983. WHITE, L., *Medieval Technology and Social Change*. Oxford, 1962. RUIZ-DOMENEC, J. E., “El origen del capital comercial en Barcelona”, *Miscellanea Barcinonensis*, 31 (1972) 55-86.
- (2) LE GOFF, J., *Tiempo, trabajo y cultura en el occidente medieval*. Taurus. Madrid, 1983. DUBY, G., *Hombres y estructuras de la Edad Media*. pp. 250-271. Siglo XXI. Madrid, 1977.
- (3) LE GOFF, J., *op. cit.*, p. 86 y ss.
- (4) Ed. R. BARON, líneas 125-127. *Traditio*, 11 (1955) 91-148.
- (5) LE GOFF, J., *op. cit.*, p. 94.
- (6) ROMERO, J. L., *La revolución burguesa en el mundo feudal*. I. pp. 160-184. Siglo XXI. Madrid, 1979 (2.<sup>a</sup>). DELHAYE, Ph., “L’organisation scolaire au XII siècle”, *Traditio*, 4 (1947) 211-268.
- (7) DAVY, M.-M., *Initiation médiévale*. Albin Michel. París, 1980 (primera parte).
- (8) SOUTHERN, R. W., *The Marking of the Middle Ages*. Hutchinson’s University Library. London, 1967. PARE, BRUNET, TREMBLAY, *La Renaissance du XII siècle*. Publications de l’Institut d’Etudes Médiévales de Montréal. París-Otawa, 1933.
- (9) DELHAYE, Ph., *op. cit.*
- (10) PARE, BRUNET, TREMBLAY, *op. cit.*
- (11) LE GOFF, J., *op. cit.*, p. 155.



- (12) BEZZOLA, R. R., *Les origenes et la formation de la littérature courtoise en Occident (500-1200)*, Libraire Honoré Champion, París, 1967. STUBB, W., "Literature and Learning at the Court of Henry II". Lectures VI and VII. Seventen Lectures on the Study of Medieval and Modern History and Kindred Subjects. London, 1900.
- (13) GUILLERMO DE AQUITANIA, *Poesía completa*. Siruela. Madrid, 1983. Vid., CURTIUS, E. R., *Littérature latine et le Moyen Age latine*. P. U. F. París, 1956.
- (14) CHRETIEN DE TROYES, *El caballero del león*. Siruela. Madrid, 1984. RUIZ-DOMENEC, J. E., "El sonido de la batalla en Bertran de Born", *Medievalia*, 2 (1981) 77-109.
- (15) GUILLERMO DE CONCHES, *De philosophia mundi*, IV prefacio, c. 83. P. L., 172.
- (16) DELHAYE, Ph., *op. cit.*; PARE, BRUNET, TREMBLAY, *op. cit.*
- (17) *ibid.*
- (18) DUBY, G., *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*, p. 310. Petrel. Barcelona, 1980.
- (19) LITTLE, L. K., *op. cit.*, pp. 47-54. MURRAY, A., *Razón y sociedad en la Edad Media*, pp. 76-81. Taurus. Madrid, 1982.
- (20) LE GOFF, J., *Tiempo, trabajo y cultura... op. cit.*
- (21) ROMERO, J. L., *op. cit.*, p. 171.
- (22) LE GOFF, J., *La civilización del occidente medieval*. pp. 433-479. Juventud. Barcelona, 1969. *Lo maravilloso y lo cotidiano en el occidente medieval*. Gedisa. Barcelona, 1985.
- (23) LUBAC, H. de., *Exégèse médiévale*. Seconde partie. I. caps. IV-V. Montaigne, 4 vols. París, 1961.
- (24) Ejemplos de estas disputas se encuentran en Abelardo-Bernardo de Claraval; Juan de Salisbury-Cornificius; dialécticos-antidialécticos, etc.
- (25) JUAN DE SALISBURY, *Metalogicon*, II, 10. Ed. de C. C. J. Webb. Clarendon Press. Oxford, 1929.
- (26) Ed. de R. B. C. Huygens, *Studia Medievalia*, 3 (1962) 764-772.
- (27) BRASA DIEZ, M., "Metodología filosófica de Abelardo", *La Ciudad de Dios*, 192 (1979) 393-405.
- (28) JUAN DE SALISBURY, *Policraticus*, VII, 2. P. L., 199.
- (29) SIKES, J. G., *Peter Abailard*. Cambridge, 1932.
- (30) BRASA DIEZ, M., *op. cit.*
- (31) ABELARDO, *Historia calamitatum*, p. 44.
- (32) *ibid.*
- (33) ABELARDO, *op. cit.*, p. 50.
- (34) ABELARDO, *op. cit.*, p. 55.
- (35) *Metalogicon*, III, 4, 900 cd. Ed. C. C. J. Webb, p. 136.
- (36) JEAUNEAU, E., "Nani gigantium humeris incidentes. Essay d'interpretation de Bernard de Chartres", *Vivarium*, 5 (1967) 79-99.
- (37) *Metalog.*, III, 4, 900 cd. *op. cit.*
- (38) *Policraticus*, VII, 13, *op. cit.*
- (39) Podría compararse la noción de "exilio" de Bernardo de Chartres con la más reciente de M. HEIDEGGER a lo largo de su obra y sobre todo en *Holzwege*.
- (40) VANNI ROVIGHI, S., "La filosofía di Gilberto Porretano", en *Studi di Filosofia medioevale*. I. pp. 176-247. Pubblicazioni della Università Cattolica del Sacro Cuore. Milano, 1978.
- (41) GILBERTO DE LA PORREE, *Commentaria in librum quomodo substantiae bonae sint*, c. 1313 d. P. L. 64.
- (42) GILBERTO DE LA PORREE, *Liber de sex principiis*. Ed. de A. Heysse. Münster, 1953 (2.<sup>a</sup>).
- (43) GUILLERMO DE CONCHES, *De philosophia mundi*. I. 43 bc. P. L., 172.
- (44) *ibid.*, IV, 41, 100 cd. *op. cit.*
- (45) *ibid.* 42 d.
- (46) *ibid.*, IV, 37, 99 a - 100 a.
- (47) *ibid.*, 43 ab. Prólogo al libro I.
- (48) *ibid.*, III, 38, 100 ab.
- (49) HUGO DE SAN VICTOR, *Epitome...*, *op. cit.* 55-59.
- (50) *ibid.*, 60-99.
- (51) *ibid.*, líneas 221-224.







## PROFESOR CREATIVO. PROFESOR IDEAL.

MARIA TRINIDAD MUÑOZ VALLEJO. \*

*"La creatividad es como el grano de trigo, que sólo produce riqueza cuando se lo cultiva".*

(S. DE LA TORRE)

### INTRODUCCION.

El desarrollo de la creatividad es tema de cuidadoso tratamiento hoy. El valor e interés que tiene fomentar y alimentar el talento creativo, es ya ampliamente conocido.

En el medio escolar y preescolar, el Ministerio de Educación y Ciencia incluye entre los objetivos a cumplir por el docente, el desarrollo de la capacidad creativa (1). También es un hecho que la creatividad del niño va a depender mucho del educador, ya que el desarrollo creativo en el aula será consecuencia inmediata de la disposición creativa del profesor.

Así pues, una enseñanza satisfactoria, no sería posible sin tener en consideración el aspecto CREATIVIDAD; y por tanto, la figura del profesor también creativo aparece como factor crucial, ineludible.

Siguiendo esta línea, cabría preguntarse si acaso el profesor ideal no será el profesor creativo.

Después de una extensa reflexión y estudio, sólo es posible responder con una rotunda afirmación, que seguidamente y en síntesis, intentaré argumentar:

El profesor capaz de valorar los brotes de originalidad, capaz de reconocer y recompensar las manifestaciones divergentes, distintas que no extravagantes e inútiles y por tanto rechazables y reprobables, será quien centralice nuestro comentario.

### CARACTERIZACION DEL COMPORTAMIENTO CREATIVO DEL PROFESOR.

Las investigaciones actuales sobre la figura del profesor son abundantes; por ello, a modo de extracto, recojo una breve caracterización del comportamiento creativo del profesor, elaborada a partir de investigadores de reconocido prestigio entre los cuales podemos citar a E. P. Torrance, (2), el cual confeccionó un programa fijo para

promover las aptitudes creativas que han de exigirse al profesor; y junto con J. P. Guilford, (3) apuntan conceptos de entrenamiento e instrucciones para profesores creativos; o también a Hallman (4), que estudia las condiciones necesarias y suficientes de la creatividad.

Profesor creativo será aquel que:

1.º.—Promueve el aprendizaje por descubrimiento. Con su apoyo, motiva la exploración; por el clima de libertad creado, facilita la espontánea expresión del niño.

2.º.—Incita a un sobreaprendizaje y a la autodisciplina. Requiere crear en el educando una difícil conciencia de autoexigencia placentera.

3.º.—Estimula los procesos intelectuales creativos y propondrá ejemplos de:

- \* Asociaciones libres entre informaciones facilitadas.
- \* Distinguir problemas y percibir conexiones.
- \* Analizar ideas insólitas.
- \* Proponer soluciones a problemas habituales.
- \* Poner en práctica la inventiva en tareas lingüísticas, gráficas o dinámicas.
- \* Combinar materiales conocidos en aplicaciones nuevas.

4.º.—Difiere el juicio, demorándolo a la presentación final de la obra. Considerando, además, los errores como algo necesario.

5.º.—Promueve la flexibilidad intelectual, no cerrándose a contemplar los problemas con una única salida o solución.

6.º.—Induce a la autoevaluación del propio rendimiento, sin erigirse juez único de las conductas.

7.º.—Ayuda a ser más sensible al alumno; procurando la vivenciación de experiencias perceptivas del entorno procura la recreación con los estímulos externos.

8.º.—Incita con preguntas divergentes que despierten la curiosidad y el afán de búsqueda.

9.º.—Aproxima a la realidad y manejo de las cosas al alumno para que observe, sienta, manipule, examine.

10.º.—Ayuda a superar los fracasos mediante la constancia en el esfuerzo, la persistencia y empeño en la búsqueda.

11.º.—Induce a percibir estructuras totales, es decir, sus interrelaciones y visiones de conjunto.

12.<sup>o</sup>.—Adoptan una actitud democrática más que autoritaria.

13.<sup>o</sup>.—Curioso, a veces descontento; se pregunta por la causa y por su posible mejoramiento, con gran entusiasmo por lo que le rodea; dentro siempre de una alta motivación que transmite a los demás en todo momento.

14.<sup>o</sup>.—Alentador. Tiene amplitud de conciencia, es flexible y abierto a las nuevas ideas. Acepta de buen grado las ideas de los alumnos y parece incorporarlas más fácilmente en el curso de la discusión.

15.<sup>o</sup>.—Utiliza muchos ejemplos estimulantes, presentados de forma diversa. Recurre a la pizarra, lecturas personales de los alumnos, de los anuncios, anécdotas.

Así mismo, consultada la bibliografía sobre el profesor perfecto o ideal, pudimos contrastar y constatar nuestra hipótesis; pues eran compatibles, incluso *coincidentes los rasgos definitivos del profesor creativo y del profesor prototipo*.

Apuntamos, por ejemplo la opinión de estudiantes de E. G. B., E. M., y E. Universitaria, sondeada experimentalmente por Torrance, sobre las características del PROFESOR IDEAL (5). Y obsérvese la coincidencia con los rasgos que nos ocupan de PROFESOR CREATIVO:

#### CARACTERIZACION DEL PROFESOR IDEAL.

Fueron analizados 24 profesores considerados entre sus compañeros como "ideales" y sobre las preguntas realizadas y las respuestas registradas se crea un inventario de 66 predicados correspondientes a las características del profesor ideal, es decir, el verdaderamente eficaz (5).

Los caracteres constatados apuntaron que:

— Existe coincidencia en resaltar, de igual manera, por estudiantes de Básica, Bachillerato o Universitarios y sin que intervenga la variable "tiempo", como items muy importantes los siguientes:

- \* Que le guste estar con gente joven.
- \* Que piense que todos sus alumnos son importantes.
- \* Que se desvele por ayudar cuando se le necesite.
- \* Que admita sus errores.
- \* Que confíe en sus alumnos.

— Se da una coincidencia bastante importante en los casos siguientes:

- \* Que tenga sentido del humor.
- \* Que sea paciente.
- \* Que sea fácil hablar con él.
- \* Que se enorgullezca de los éxitos de sus alumnos.

\* Que tenga una personalidad afable y cordial.

\* Que tenga tacto y consideración.

\* Que se exprese claramente.

\* Que tenga muchos intereses.

— Importante en cuanto que el profesor sea:

\* Firme.

\* Tolerante.

\* Luchador por los derechos de sus alumnos.

— Obtienen una consideración no muy importante, rasgos como: ser exuberante (con frecuencia entusiasta), tener modales amables, ser generalmente serio, físicamente atractivo, entretenido, intelectualmente brillante, de fuertes convicciones, no demasiado hablador y que nunca levante la voz o grite. Por mencionar las más descriptivas para nuestros fines.

Todas las características sin excepción nos muestran las preferencias y rechazos más generalizados dejando al descubierto por ejemplo la "no búsqueda" de brillantez intelectual o la precisión en las enseñanzas tanto como el que se interesen por los jóvenes, les presten asistencia y atención. O el rotundo rechazo del profesor severo, decantándose por el profesor que confíe en los alumnos (sobre todo en la E. G. B., niveles 5.<sup>o</sup> y 6.<sup>o</sup>; valorándose cada vez más el que haga pensar y se entusiasme por el aprendizaje, respetando las ideas personales).

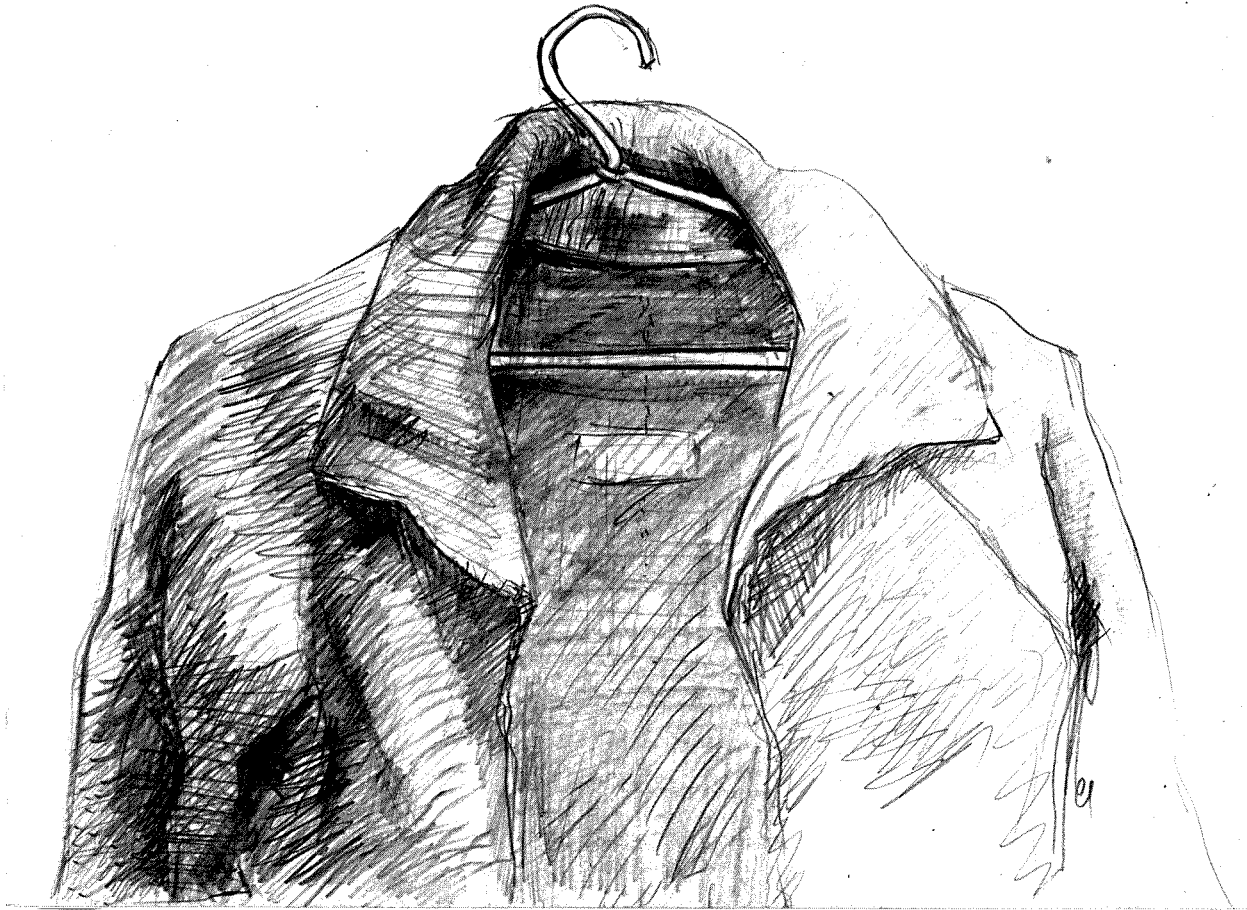
#### PROPUESTAS DE AYUDA PARA EL PROFESOR QUE DESEA ACTUAR CREATIVAMENTE.

Los estudios sobre el docente creativo han proliferado; y así también, las sugerencias y propuestas de ayudas para afrontar su desarrollo personal y los obstáculos surgidos en el ejercicio profesional. En este último caso nos encontramos con las apuntadas por Guilford y Torrance, (6), cuyo contenido extractado es:

1.—Se deberá guiar a los niños para que resuelvan sus problemas por medio de la constante actividad. Por ello el líder o maestro, no los resolverá sin más, antes planteará una serie de estímulos, adecuados, para fomentar la iniciativa propia del alumno. Le guiará en el planteamiento del problema, le orientará dirigiendo su camino hacia la solución, pero no se le dará hecha.

2.—El ambiente ideal rechaza el autoritarismo. En él, los niños no piensan libremente, sino que su actuación tiene su base en el temor y las normas rígidas. Es imprescindible crear un clima de grupo, de cooperación, aunque no por ello de indisciplina. El alumno debe tener res-





ponsabilidades, lo que le servirá mucho para tomar decisiones propias.

3.—Siempre será mejor una investigación amplia del problema para conocer más exhaustivamente los datos, que un planteamiento dirigido únicamente a la pregunta en sí. Esto es llamado “overlearning” (sobrepensamiento). En los descubrimientos derivados se irán planteando muchos caminos. Es importante tratar todos para elegir el verdadero, encontrando el placer de trabajar mediante el aprendizaje por descubrimiento.

4.—Siempre según la opinión del maestro, que conocerá bastante a sus alumnos y su ritmo personal, si están lo suficientemente preparados, se podrán desarrollar procesos mentales creativos con ejercicios especiales de pensamiento creativo; por ejemplo: recuerdos y asociaciones libres; distinguir problemas y percibir relaciones; estimular afirmaciones; analizar todas las ideas y suposiciones insólitas; hallar nuevas aplicaciones para objetos y materiales conocidos; solucionar problemas y efectos inesperados. (7).

5.—Jamás anunciará los resultados de un experimento para no anular el propio trabajo de los escolares, incluso si alguien los sabe, se plan-

tearán como dudosos para que, sólo a través de los pasos necesarios, se verifique la solución.

6.—Intentará abrir muchas vías por donde los alumnos podrán dirigir sus esfuerzos y no sólo una única línea para manejar una flexibilidad intelectual conveniente.

7.—Promoverá la autoevaluación.

8.—Incitará a la sensibilidad con los demás, en cuanto a estado de ánimo y problemas personales o sociales. Por encima de todo, no debe deshumanizar a los alumnos.

9.—Considerará todas las preguntas igual de importantes e incitará a su planteamiento en la clase. Nunca se considerará una “enciclopedia ambulante”. Habrá preguntas que admitan varias respuestas y otras que no se conozcan; siempre es preferible la honestidad a cortar el camino a la curiosidad en la clase. Las respuestas del alumno serán igualmente valoradas a las del profesor.

10.—Procurará el manejo y manipulación activa de los instrumentos requeridos. Ello facilitará la comprensión del proceso del aprendizaje.

11.—Deberá preparar a los niños, de acuerdo a la realidad, para tolerar la frustración, acep-

tándola sin que la misma incapacite su seguridad. Aquellos que mejor salven esas situaciones serán más aventajados en lo referente a potencial creativo.

12.—La misión del maestro es considerada en su conjunto es: Conformar una visión ante la vida distinta, haciéndoles percibir estructuras totales, sus interrelaciones, las conexiones que están siempre presentes, en contra de la visión única de partes aisladas.

Como apoyo para un desarrollo personal del docente, Heinel, G. sugiere (8), confirmando de este modo la visión rogeriana de "creatividad constructiva" (9):

- \* Que esté abierto a la experiencia, prescindiendo de los mecanismos de defensa que impiden la toma de conciencia y llevan a comportamientos rígidos y estereotipados.
- \* Que desarrolle una escala interna de valores sin someterse a las normas sociales, sino a las suyas personales.
- \* Que tenga capacidad para "jugar" con elementos y conceptos desprendiéndose de la presión de la vida diaria y sus necesidades, para poder dominar la situación y ser sujeto actuante.

Y como condiciones esenciales debe adquirir:

- \* Seguridad psicológica. Manifiesta en una confianza en sí mismo.
- \* Libertad psicológica. Que aúne la de poder ser, sentir, pensar y expresarse en sí mismo.

Para llegar a ser un profesor creativo, Saturnino de la Torre, apunta como paso preliminar y esencial, que además dejará notar muy pronto los efectos en los alumnos, el análisis introspectivo de la conducta en el aula (10).

A su vez, el hecho de que el alumno se vea inmerso en un nuevo espacio de libertad, que le permitirá desarrollar nuevas motivaciones surtirá un gratificante y retroalimentador efecto sobre la conducta creativa del profesor. (11).

Torrance aconseja para generar una forma personal de enseñar; textualmente:

"Deberá aplicar creativamente las técnicas desarrolladas científicamente y los procedimientos aprendidos en los cursos profesionales o seminarios o por medio de la lectura. Después lee, estudia y se queda más confuso. Empieza a ver cosas que hasta entonces le habían pasado desapercibidas. Formula hipótesis para mejorar la efectividad y prueba y modifica estas hipótesis. En su momento modifica su conducta y prueba su efectividad. (12).

## CONCLUSION.

No hay que ser especialmente excéntrico, sino sencillamente querer llegar a reformularse la propia efectividad, poniendo los procedimientos utilizados a prueba y modificando en su momento la conducta hasta llegar a generar la forma personal de enseñar.

La firme convicción de que "vivir creativamente" la actividad docente es el camino para la realización personal y el modo de hacer efectiva la tarea de educar, es la directriz de las ideas vertidas en los párrafos precedentes, esperando despertar en el lector el interés hacia el tema, e incitarle a replantear sus estrategias encaminadas a mejorar su actividad como profesional de la docencia. Lo que en definitiva, repercutirá mejorando la calidad de la Enseñanza.

- \* Con la colaboración de la alumna de 3.º Inmaculada Monedero Cejalvo.

## NOTAS

- (1) MINISTERIO DE EDUCACION. *Creatividad y educación*. Subsecretaría de Formación del Profesorado. Madrid, 1981.
- (2) TORRANCE, E. P.: *Enseñanza creativa*. Madrid. Santillana, 1976, pp. 357-358.
- (3) GUILFORD, J. P.: "Factors that Aid and Hinder creativity". *Teachers College Record*, 1962. 63:380-92, febrero. Citado en GOMAN CURTIS Y OTROS, 1976. *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca, Anaya/2, pág. 90-95. También "Creativity", *American Psychologist*, 5, 1956, pág. 444-454. cit. en BEAUDOT, A. 1980, pág. 209-224.
- (4) HALLMANN, R. J.: "The Necessary and Sufficient Conditions for Creativity". *Journal of Humanistic Psychology*, 1963, 3:1, Primavera. Citado en GOWAN CURTIS Y OTROS, 1976, pág. 22-34. También en HEINEL, G. 1979, pág. 100.
- (5) TORRANCE, E. P.: *Inventario del profesor ideal*. (Ideal Teacher Checklist), 1965. Ver: *Enseñanza Creativa*, ob. cit. pág. 352. También cit. en S. DE LA TORRE, 1982, pág. 86-87.
- (6) Recogido en HEINEL, G.: *Maestros creativos-alumnos creativos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1979, pág. 105 y ss.
- (7) Tareas recogidas en el test de Beaudot. Ver: BEAUDOT, A., *La Creatividad*. Narcea, Madrid, 1980.
- (8) HEINEL, G.: Ob. cit., pág. 103.
- (9) ROGERS, K.: *Libertad y creatividad en la Educación*. Buenos Aires. Paidós, 1975, pág. 87-120, 17-53.
- (10) TORRE, DE LA S.: *Educación en la creatividad. Recursos para desarrollar la creatividad en el medio escolar*. Madrid, Narcea, pág. 65-108.
- (11) GERVILLA, A.: *La Creatividad en el aula*. Málaga. Innovare, 1986, pág. 209-211.
- (12) TORRANCE, E. P.: *Educación y capacidad creativa*. Madrid, Narcea, 1977, pág. 364.



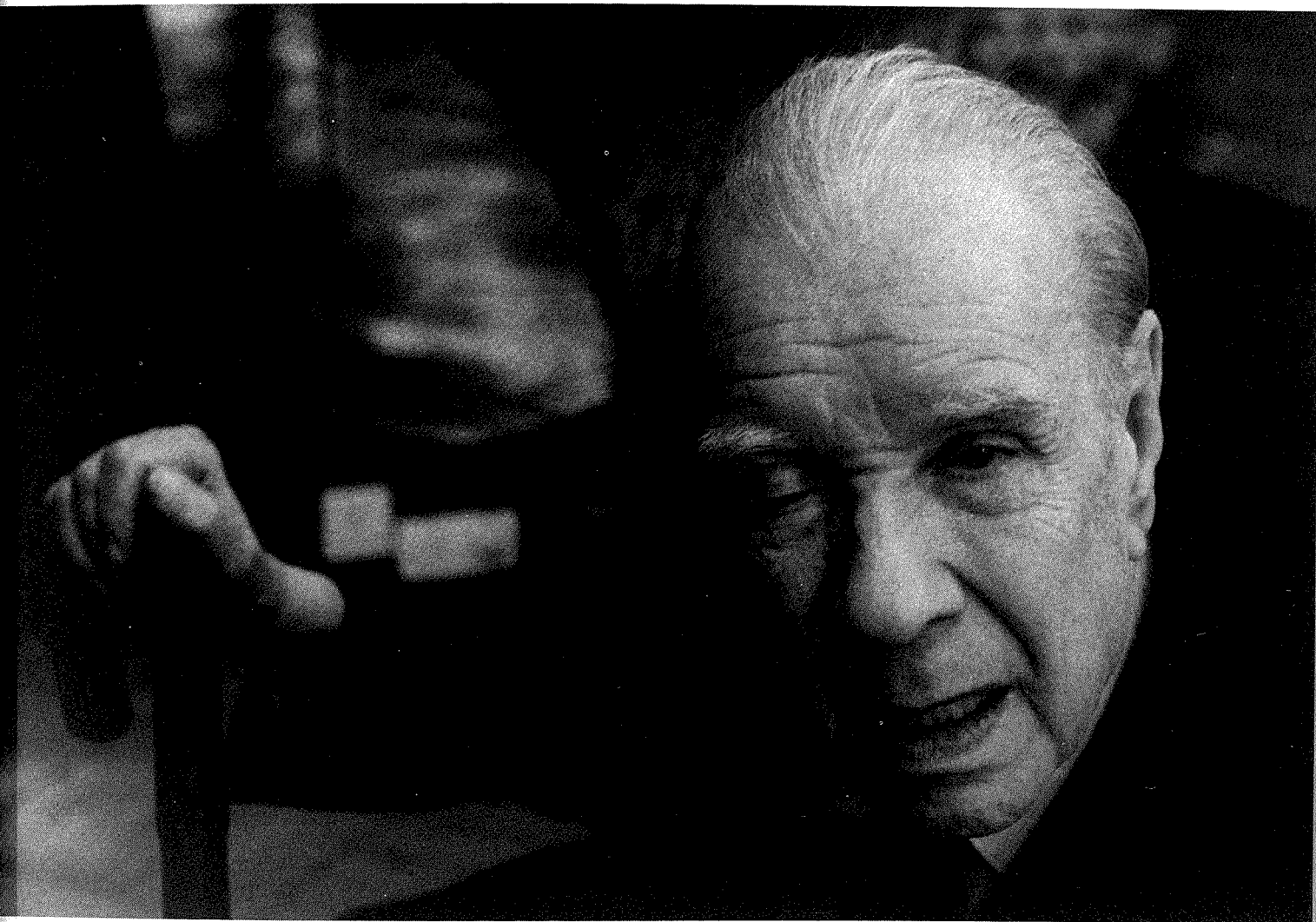


Foto de Bernardo Pérez

## NOCHE DE LUNA

Por la piadosa luna amamantada,  
bebe la tierra azul su compasiva,  
cándida leche —oh beatitud pasiva—,  
y de su azar se siente consolada.

Mis sentidos derriban su morada:  
esencias de astros, roces de evasiva  
piel, música que el ritmo de ala aviva,  
gula infinita, luna ilimitada.

Luna, luna absoluta, laberinto  
de identidad, varita de virtudes,  
¿soy yo la luna?, ¿sueño?, ¿estoy demente?

Y transgrediendo el corporal recinto,  
me vierto en plenitud de plenitudes,  
fuera de mí, maravillosamente.

(De *Alondra de verdad*. GERARDO DIEGO-1896/1987).





## IMAGEN DE GERARDO DIEGO EN CUENCA.

CARLOS DE LA RICA

La práctica mayoría de las ciudades españolas tuvieron en Gerardo Diego su gran cantor, su acertado y certero definidor de bellezas. Y es Cuenca extraordinariamente recreada en poemas rotundos, en palabras mayores. A Cuenca llega el poeta al socaire del Góngora que igualmente la visitara: Júcar y piedras amparan su maravillosa dicción; imágenes plásticas, audaces metáforas, ritmos clásicos para la magia descubierta. De Cuenca se lleva el poeta la imborrable memoria. Tardará en volver. Para cuando lo haga descubrirá el río mínimo, el Huécar: otro romance y lo dedica a Federico Muelas. Con el poeta conquense mantendrá una entrañable amistad, una estima jamás rota. Le prologará *Cuenca en volandas* y allí dirá: ...“es convexidad y bulto, levantamiento titánico, navío anclado porque no tiene delante y debajo el océano que su calado y su arboladura exigen. Está como varada en un fiordo...” “Cuenca, encadenada y prometea”.

Gerardo volvió algunas otras veces a Cuenca. Hasta acarició la ilusión de estrenar celda en lo que sería —y no lo fue— torre-habitación de los poetas. Quiso (vino a hacerlo) pronunciar una lección magistral sobre el soneto. Y no lo dejamos porque nos pusimos a leer tantos poemas que él resumió y cortó prudentemente. Fue en el Instituto de Joaquín Rojas, el año-rado Alfonso VIII de los Cincuenta. Yo lo llevé a Carboneras de Guadazaón a los Juegos Florales del 1.<sup>o</sup> de los Congresos Eucarísticos Diocesanos de Cuenca. Mi amistad con él fue grande, continúa y le visité con asiduidad en Covarrubias 9, muchas veces.

En 1980 publiqué en el *Toro de Barro* un libro homenaje en edición de Arturo del Villar (uno de sus mejores biógrafos): *Imagen múltiple de Gerardo Diego*. Y le dedicamos unas páginas en la revista *Cuenca* de la Diputación con dibujos míos: *La forma aquí delira, aquí se cuaja*. Sentía un calofrío especial cuando traía a colación la lectura conquense. Hablábamos de las rocas y los pinos (*bosques de san sebastianes*), los pinos resineros y sangrantes, asaetados, heridos y serenamente absortos en el cielo. Escuchaba y luego hablaba mientras le parpadeaban los ojos. (El que era un mil ojos; como un querubín las alas repletas de ojos. El de las ciento de caras; múltiple hacedor. Maestro vanguardista y clásico).

Vino con otro maestro, Eugenio d'Ors; con Vivanco. Fue a las Torcas. En Carboneras —ya lo dije antes— cantó el Sacramento. Estaba Raimundo de los Reyes (Federico Muelas convalecía de algún mal entonces en su Gravina 13). Pero no dejó de lado aquella noche a la puerta de la calle. No olvidó nunca Gerardo la cena, ni la charla. Me lo recordó en un elogio a mi primer libro cuando escribió su crítica. Todos los años repetía el nombre del pueblo en sus felicitaciones navideñas. Le hacía gracia aquella flor natural ganada tan ilusoriamente, y se llevó mil pesetas de premio. Se le pagó el viaje. Y vistió el negro chaquetón, la regia etiqueta del protocolo.

A la cita de Cuenca fue propicio. Le gustaban estas gentes. Sé que a Federico le quería, como lo sé hizo conmigo. No hace mucho propuse se grabara algún poema suyo y colocara lápida en cualquier esquina de la ciudad; lo repetí hace unos días y la Real Academia Conquense prepara ya un singular homenaje a su obra. Porque, por encima de su estima a la belleza y el ser de Cuenca, es uno de los máximos poetas de la España de todas las épocas. El más innovador, el más sensible y perfecto de los maestros del verso. Yo me proclamo desde aquí admirador sin fisura de la obra gigantesca de este maravilloso, poeta mayor, Gerardo Diego.

## ROSA MONTERO: DOS TIEMPOS Y UN TEMA.

ANGEL LUIS MOTA CHAMON.

M.<sup>a</sup> CARMEN UTANDA HIGUERAS.

## O.—DE LA CRONICA A LA NOVELA.

En 1979 aparece *Crónica del desamor* y, curiosamente, en la solapa de la contraportada la propia autora declara: “¿Una novela? No, no considero que mi libro sea una novela. Creo que es una crónica sin pretensiones...” (1). Años después, en 1983, y ante la presentación de su tercera novela, *Te trataré como a una reina*, manifestaba a Angel Fernández Santos: “Ha sido para mí, efectivamente, un salto inmenso, porque creo haber entrado con ella en el mundo narrativo real. Tengo la sensación, sin renegar de las dos anteriores, que ésta es mi primera novela” (2).

Es decir, en cuatro años se ha producido el paso de la periodista a la novelista, de la cronista que permanece en su papel ignorando o minusvalorando lo creativo para centrarse en lo testimonial, a la narradora que descubre su arte como “una inutilidad necesaria” (3) y que afirma: “siento que he logrado expresarme a mí misma” (4) ahora que se ha despegado de su piel.

Estas opiniones de Rosa Montero no son consideraciones meramente personales, sino que responden a un hecho apreciable para cualquier lector mínimamente atento, y prácticamente todos los críticos han incidido en un análisis similar. Así, Rafael Conte dice de *Te trataré como a una reina* que “es por lo tanto, hablando en puridad, la primera novela de Rosa Montero... y supone un salto cualitativo definitivo en su obra, el auténtico comienzo de la misma” (5), y Luis Suñén señala que esta obra “revela una profundización mayor en lo que la literatura exige para sí” (6).

En medio, entre las dos primeras crónicas pegadas a su piel y esta tercera novela, un relato corto incluido en la antología *Doce relatos de mujeres* (7), preparada por Ymelda Navajo, el cuento *Paulo Pumilio* sobre el que el ya citado Luis Suñén llamó la atención en su momento (1982), y que significaría el inicio de esta segunda vía.

Pero la obra de Rosa Montero, además de desarrollarse en dos etapas hasta la fecha —pensemos que en cuatro años aparecieron tres títulos suyos y otros tantos lleva sin publicar nada, aunque en la revista “Litoral” se nos adelantaba un fragmento de su obra en marcha— se centra realmente en un único tema: la marginación.

Marginación que si bien comienza plasmándose en una postura feminista, va evolucionando gradualmente hasta adquirir un matiz mucho más amplio y generalizado. Esto es constatable no sólo en su obra creativa; también en su columna semanal de EL PAIS, donde sábado a sábado aborda temas de tipo social denunciando abusos, explotaciones y marginaciones. Un breve repaso a las últimas columnas nos dará una idea más clara: el día 14 de marzo de este año reflexiona sobre la marginación de que son objeto los enfermos de SIDA; el 21 del mismo mes hace una apología irónica de los condoneros, lanzados al estrellato por el SIDA tras haber sido tradicionalmente marginados; más clara es todavía la columna del día 28, cuando ya desde el principio titula “Marginado”, aunque aquí se trate de una sarcásticamente cruel y mínima paradoja: la del ciudadano que no consigue la tarjeta de crédito de unos grandes almacenes, lo que provoca su tragedia personal; los afectados por el aceite de colza, víctimas de los negocios marrulleros, son los protagonistas de la siguiente semana; y la reacción del oprimido pueblo chileno en la visita papal, de la posterior.

Marginados, enfermos, oprimidos, gentes que de una forma u otra sufren esta mastodóntica e insolidaria sociedad son así protagonistas, semana tras semana, de la columna de nuestra autora, siendo sustituido, por tanto, el héroe por el antihéroe anónimo y sufrido de nuestro fin de siglo.

Rosa Montero, que parte desde *Crónica del desamor* de la marginación femenina como tema, convertirá el feminismo en una parte de un bloque mucho más amplio y complejo donde, finalmente y de una forma u otra, todos tendremos cabida como víctimas de una sociedad mostruo en la que el hombre queda aislado e indefenso ante todos los demás, convertidos en mesa insensibles.

## I.—EL ANTIHEROE EN ROSA MONTERO.

La picaresca, desde sus inicios con *Lazarillo de Tormes*, consciente de que su protagonista no es digno de que nadie se detenga a contar sus “hazañas”, recurre al artificio de que el pícaro se autobiografíe. Curiosamente, lo autobiográfico anda siempre rondando las obras de Rosa Montero. Su segunda novela, así como la narración corta *Paulo Pumilio*, están escritas en primera persona. Además, la propia autora declara respecto a *Crónica del desamor* “está pegada a mi piel” (8), y sobre *La función delta*: “inventé personajes y me peleé con ellos, como si fueran, res-

pecto de mí, otros. Pero más tarde me di cuenta de que estos personajes seguían siendo yo misma" (9).

Distintos personajes suyos cabrían perfectamente dentro del esquema de lo que vulgarmente conocemos como pícaro: padres desconocidos o ascendencia poco gloriosa, vida azacaneada y con muy distintos devenires, empleos poco honrados, etc. Tanto Paulo Pumilio como, incluso, Poco de *Te trataré como a una reina* —novela donde desaparece lo autobiográfico—, responden perfectamente a todas estas características, y desde este punto de vista podríamos hablar de una especial picaresca moderna a partir de estos personajes.

Pero antihéroes son, en el fondo, todos y cualquiera de sus personajes, ya que si bien los demás no patentizarían tan claramente como los citados todas las características, todos presentan resquebrajaduras: unos, más evidentes; otros, por más sórdidos, más lamentables. Así, hasta Soto Amón, el idealizado Soto Amón de *Crónica del desamor*, termina mostrándose a la postre, y tras su caparazón de triunfador y gran hombre, como otro pobre ser enjaulado en sus "tics", tras los cuales está la inseguridad, el frágil orgullo del poderoso y del triunfante, la inmadurez.

La galería abarcaría todo tipo de frustrados y marginados: desde los presuntos triunfadores hasta los evidentes derrotados, en una escala en la que cabrían todos los niveles y matices, pero que tendría como nota común la de evidenciar en el fondo la indefensión del hombre ante el mundo, ante la sociedad, ante los sentimientos propios y ajenos.

En esta galería de frustrados y marginados, el personaje que mejor sale librado —por decirlo así— es probablemente Miguel, de *La función delta* (10); él es en el que Rosa Montero vuelca mayor cantidad de idealización. ¿Cuál es su virtud?, ¿qué le hace ser distinto? Sencillamente, su humanidad en el más amplio sentido del término. Ser el más consciente de sus limitaciones y de las ajenas.

Los demás, serán tratados por la escritora con más cariño en tanto aparezcan más verdaderos, menos parapetados tras falsos escudos. Es curioso que incluso un mismo personaje, Ricardo de *La función delta*, recibirá un trato más comprensivo cuando se muestra más tierno, más sincero, más indefenso; mientras que cuando se manifiesta aparentemente seguro escudándose en el lenguaje, se nos aparecerá como despreciable en momentos.

## II.—AMOR Y MUERTE.

Emilio de Miguel Martínez define *La fun-*

*ción delta* como una novela "sobre el amor y la muerte" (11). Esta afirmación es extrapolable al resto de la producción de Rosa Montero, si hacemos excepción de *Crónica del desamor* donde si el primer tema aparece en su negación, el segundo se presenta de forma mucho más diluida, aunque patente siempre en esa obsesión por el pasar del tiempo, característico de nuestra autora.

Y es que, indudablemente, toda esa tribu de frustrados y marginados se mueven en las novelas entre el amor —o el desamor, tanto da— y la muerte. La propia escritora no elude reconocer la importancia que presta a estos temas cuando Ana, su alter ego en *Crónica del desamor*, lo admite en la estúpida entrevista televisiva, o cuando ella habla de Eros y Tánatos en su columna semanal.

Haciendo un rápido recorrido por su obra, enseguida caemos en la cuenta de que dos de las tres novelas y el relato breve tienen un final trágico: en *La función delta* asistimos a la agónica final de la protagonista, cuando en su cerebro delirante todo se confunde y altera en un último balbuceo de su mente; Paulo Pumilio termina asesinando a su amor, y lo dejamos contándonos que ya tiene preparado su suicidio. Poco se arroja al metro, y otra serie de personajes rondan la muerte en el final de *Te trataré como a una reina* (12). Sobre todo en la segunda época, los personajes se dejan llevar en una ceremonia de violencia y sangre que, fatal e incontenible, rompe el ritmo incluso monótono en que se desenvuelven sus vidas. Nos recuerda en este sentido la obra de un dramaturgo contemporáneo, Alfonso Sastre, donde la tensión se va inevitablemente acumulando para terminar estallando de una forma violenta y trágica.

Y estos seres que estallan en violencia y muerte tienen una meta fundamental: el amor. Todos, de forma más o menos dramática, aman o tienen la necesidad de amar, aunque sólo sea como una salida desde su soledad. Ana ha perdido su fe en la pareja, pero buscará un amor más deliberadamente idealizado que ideal; Lucía (13) se debate entre Hipólito y Miguel para, en el último momento, abrazarse a Ricardo; Paulo Pumilio se convierte en un objeto por el amor de Alfí; y Poco, silencioso y contenido, estalla por despecho amoroso mientras el resto de los personajes también se mueven por algo que vendremos en llamar amor.

Realmente, sólo tenemos que pensar en que Rosa Montero inicia su carrera literaria con una obra en cuyo título figura la palabra "desamor", y que en su segunda creación, la protagonista exclama casi al principio: "el amor parecía ser





la única excusa suficiente ante la vida" (14).

Considerando, pues, como permanente el tema de la marginación-frustración, común a los personajes de las dos épocas, y contemplándolo en desarrollo dentro del contexto del amor y de la muerte, lo que marcaría unas constantes, pasaremos ahora a analizar cómo varía susceptiblemente el tratamiento del mismo en uno y otro periodo, lo que nos señalará la diferencia entre ellos.

### III.—FRUSTRADOS Y MARGINADOS O LA SOLEDAD DEL AMOR Y EL SEXO.

De forma precisa, el término "marginados" posee una significación social: aquellas personas que por determinadas circunstancias, fundamentalmente de tipo socio-económico, quedan apartadas o funcionan fuera del sistema. Dicho en otras palabras: las personas no integradas. Ahora bien, y siempre teniendo en cuenta lo anterior, ¿no hay otros factores que contribuyen a que personas, aparentemente integradas, vivan una marginación digamos interna?, ¿caso Ana o Lucía no "se sienten" al margen de una sociedad?

La simple frustración sentimental, tan evidente en ellas como en otros personajes, les hace reconocerse solas, alejadas de una sociedad que en muchas ocasiones, por no decir siempre, les resulta extraña y distante.

Es en esta interpretación amplia donde se encuentra la coincidencia de todos los personajes: seres solitarios, apartados —recordemos a Ana en la fiesta de su compañero de trabajo— que no se comunican o no consiguen comunicarse con los demás.

En la primera etapa de Rosa Montero predominan los marginados interiores, profesionales de nivel medio o medio-alto —lo que nos haría suponerlos perfectamente integrados—, pero que evidencian constantemente su apartamiento de los demás. Intelectuales en general (profesores de universidad, periodistas, médicos, artistas...), a los que su incapacidad para comunicarse los aísla. Las novelas de este periodo nos muestran un friso de personajes que sólo se comunican mediante el amor físico, y no siempre: Ana hará referencia más de una vez a la rutina vacía de diversos actos sexuales, culminando con el esperanzado e ingenuo autoafirmarse tras el vacío hacer el amor con su idolatrado Soto Amón; Laura sólo se sentirá feliz acurrucada junto a Miguel o sintiendo la casi postrera ternura de Ricardo. El contacto físico será lo único que les haga olvidar su soledad, y así lo sexual adquirirá una enorme importancia como trasunto de una

ternura, única posibilidad de vincularse con los demás.

Curiosamente, en la segunda época las escenas sexuales de pareja desaparecen casi totalmente, si obviamos alguna aislada, pese a que el submundo en que se desarrollan se relaciona tácita y directamente con el sexo. No menos curiosamente, será Antonia, el personaje más "puritano" de *Te trataré como a una reina*, quien lleve a cabo una mayor actividad en este campo. ¿Por qué? Sencillamente, porque es la única que —por decirlo con una frase hecha— no está de vuelta y que piensa que ése es un camino abierto. Es el personaje más ingenuo, con menos vida vivida y para el que determinadas cosas siguen siendo un descubrimiento. Para Bella, sin embargo, es otro camino cerrado más, otro sendero que no conduce a ninguna parte y por el que, incluso, no le importará nada pagarle al macarrilla.

Si en la primera etapa el sexo-ternura-comunicación era una posibilidad, quizá la única, en la segunda, esta vía ha desaparecido. Está omnipresente, lo inunda todo pero de forma indirecta; impregna todo el ambiente y puede aparecer en ocasiones como un oasis que enseguida dejará ver un desierto todavía más seco, más desolado.

En la segunda etapa, el protagonismo se desplazará desde una clase media profesional e intelectualizada, a una clase baja marginada que a la soledad de la anterior une lo que podríamos denominar su tragedia económica. El panorama suma ahora a la desolación, la miseria; una miseria que va más allá de la meramente personal para reflejar la social, tornándose así menos intranscendente a pesar de que desaparezcan —como luego veremos más detalladamente— las reflexiones transcendentales. Todo está más interiorizado, más maduro; es un mundo donde la palabra ha perdido su sentido y únicamente valen los hechos concretos, lo que formalmente se manifestará en una mayor atención a las escenas y a las cosas, y en un tono descriptivo que contrasta con el anterior, mucho más discursivo.

Solitarios en una y otra época, el tono es más trágico en esta segunda etapa porque la palabrería excesivamente explícita de la primera es sustituida por una trágica contención. Los primeros envuelven su vida en palabras. Los segundos son conscientes de la inutilidad de aquellas, a no ser en un nivel puramente funcional. Por eso, ahora los finales serán aún más fatalistas, sin ninguna concesión a la esperanza, como pudiera ocurrir en las obras anteriores, e incluso una Antonia "a la huida" se encontrará con que ha montado en el mismo tren de siempre.



Los personajes irán descubriendo paulatinamente que su sino está marcado "a priori", que de nada valdrá intentar rebelarse y que las palabras son inútiles porque inútil es pretender ocultar, en verborrea, lo que por irremediable sólo adquiere su sentido en el silencio.

#### IV.—SOLEDAD Y MUERTE.

Y estos personajes, solos en la vida y en el amor, también son solitarios ante y en la muerte, la otra gran obsesión de Rosa Montero. Así, Ana a sus treinta años piensa que "La vida se escapa, rápida y banal, hacia la muerte que llevamos dentro" (15), o Cecilio cuando reflexiona que morirán solos y serán descubiertos por el portero (16).

Es el miedo ante la muerte, pero es también el miedo a una vejez anquilosada, preludio de aquélla, que nos la haga todavía más dolorosa por sentirnos más indefensos. Son esas ancianas vecinas que mueren solitarias en *Crónica del desamor*: "...tirada en el suelo como un guñapo de trapos enlutados, y su mano izquierda aún agarraba la pata de un pesado sillón de viuda..." (17), o que en *La función delta* buscan ansiosamente una forma de "entrar al río": "...y se atrevió a proponerme claramente que la ayudara a bien morir. Sólo necesito que alguien me dé un empujoncito para entrar al río, sólo eso" (18). Como último dato, pensemos que esta segunda narración lo que nos cuenta es "el morir" de Laura en un inevitable e inexorable deslizarse hacia el fin mientras ella revive el pasado. La referencia a Manrique y a toda una larga tradición de la literatura española sobre la muerte nos parece aquí ineludible.

La presencia de la muerte es constante, pero mientras en la primera época se teoriza sobre ella, en la segunda sucede algo similar a lo que analizábamos ocurría con el tema amoroso-sexual: lo impregna todo pero sin ser directamente aludida. En *Paulo Pumilio* o en *Te trataré como a una reina* sería impensable una larga parrafada sobre la muerte del tipo de la de Ricardo: "la muerte es tan sólo el miedo a la idea de la muerte" (19). En la segunda época los personajes mueren realmente, pero no hablan sobre la muerte.

Dentro de esta diferencia perfectamente evidente subyace la coincidencia en las dos épocas de un fatalismo que hace los hechos inevitables, trágicos, aunque en la segunda etapa ya no "van sucediendo" sino que "han sucedido"; esto es constante en las últimas narraciones donde el punto de partida es el móvil periodístico: la autobiografía solicitada por una revista a Poco, o el reportaje de una revista sensacionalista, ambos

casos residuos periodísticos de una narradora que no puede olvidar sus orígenes, a los que continuamente vuelve.

En *Paulo Pumilio* y *Te trataré como a una reina* la tragedia ya se ha consumado al iniciar el libro, incluso se ha consumado por escrito, por lo que al autor sólo le resta desmenuzarla dando la impresión de que se reserva al periodismo la pura enumeración, mientras que la literatura debe ser en cualquier caso quien profundice.

Dentro de este aspecto trágico, fatal, no podemos olvidar el ya antes mencionado del envejecimiento, que si en la primera época se nos presenta como reflexión, en la segunda es evidencia, aunque ya *La función delta* Ricardo y Lucía son conscientes de su decrepitud: "Estás hecho una ruina, lleno de pellejos por todas partes..." (20).

#### V.—DIFERENCIAS FORMALES.

Aparte de las constantes señaladas, resultan evidentes entre las dos épocas unas diferencias que conllevan, en conjunto, una diferente manera de entender la literatura. Permanecerán aspectos, personajes solitarios y marginados en un entorno de amor-desamor y muerte, pero si ya hemos visto que éstos evolucionan, lo hacen paralelamente a una forma de contar producto de una madurez, que a su vez es consecuencia de una mayor elaboración en el aspecto conceptual. Rosa Montero ha realizado indudablemente un esfuerzo de análisis e introspección que la ha llevado a crear "un tono narrativo que se corresponde con las peculiaridades de los personajes y con la estructura de la ficción" (21), cosa que antes no se había planteado siquiera.

Su primera obra es en todo y desde el título "*Crónica...*", la obra de una periodista que quiere mostrar un mosaico de su época a través de un "alter ego". Se trata de contar, sin plantearse más, desde un punto de vista crítico y algo moralista. Como consecuencia de esto, los personajes discurren constantemente manteniendo conversaciones que siempre pretenden ser transcendentales.

Algo de ello queda en *La función delta*, aunque aquí ya hay una mayor construcción. La autora todavía permite peroratas de sus personajes, pero ya hay una línea que se queda al margen de "la piel" de Rosa Montero. En el fondo, los personajes "seguían siendo yo misma" pero dentro de una ficción.

*Paulo Pumilio*, la narración breve, será el puente donde, paradójicamente, con tono autobiográfico y periodístico —pero periodístico digamos "desde fuera": a Paulo una revista le ha solicitado contar su caso— se distanciará de sí

misma dejando de ser cronista de su propio devenir para convertirse en narradora, sintiendo que es entonces cuando ha logrado expresarse a ella misma. A propósito de *Te trataré como a una reina* su autora declara: "Y lo curioso es que, a través de ambientes y vidas ajenas e imaginarias, siento que he logrado expresarme a mí misma, incluso con más intensidad que cuando escribí sobre mí" (22).

Comentábamos anteriormente la diferencia existente en el uso del lenguaje en una y otra época, y cómo la palabrería más o menos intelectualizada de las primeras obras da paso a una interiorización donde se asume que el lenguaje sólo puede tener un valor meramente fáctico y no comunicativo. Los personajes han aceptado su soledad y no intentan engañarse con largos diálogos.

Desaparecen, pues, las grandes palabras y el lenguaje se vuelve coloquial, cotidiano y funcional. Curiosamente, la transición la marca un Paulo Pumilio en el que la irónica paradoja viene dada por el contraste entre el lenguaje y la realidad, donde la grandilocuencia de las palabras evidencia hasta el límite la miseria del personaje. El lenguaje se aplicará ahora a reflejar lo que ocurre, no a perderse en divagaciones reflexivas más o menos filosóficas. Por eso en la segunda etapa hay una auténtica línea narrativa aunque Rosa Montero insista en su técnica de superposición de cuadros, porque ahora esos cuadros o escenas están unidos por la acción además de por la reflexión, que aparece tras lo que ocurre, cuando antes la reflexión era lo que ocurría.

Las situaciones se tornan autosuficientes y no precisan de explicaciones más o menos aclaratorias. La narración se alza como soberana y puede prescindir de apoyos que no habían hecho sino desviar la atención. Por ello, entendemos, la autora busca ahora personajes que no intentan envolver su soledad y su miseria, cualquiera que sea su clase, en ningún tipo de disimulo; gentes que no pueden usar la cultura, porque no la poseen, para intelectualizando la realidad, transformarla y disimularla.

En este contexto los referentes culturales proceden de una cultura popular, por eso el propio título de su tercera novela tiene su origen en un bolero, y éste y otros tipos de sublitteraturas serán las únicas referencias; en este mundo las poesías son boleros —de aquí, como ya hemos señalado, el título de la novela y que en algunos países se haya traducido como *Bolero*— donde de forma directa, sin ningún tipo de sofisticaciones, se vuelcan los sentimientos y las constantes obsesiones de los personajes de Rosa Montero:

- *El amor imposible*: "el amor sólo podía existir así, envuelto en su propia mentira, aislado de la realidad y del contexto, una voluta de ensueño de final previamente establecido" (23).
- *La soledad*: "Necesito un corazón que me acompañe... un corazón que sienta sobre todo lo que siento, ésa era la cosa, el meollo, el intrínquilis de la vida" (24).
- *La vejez y la muerte*: "ahora eres alegre y joven pero en lo profundo ya llevas la semilla de tu soledad" (25).

En esta nueva forma de narrar, todavía quedan restos de la Rosa Montero anterior. Por ejemplo, el recurrir a los reportajes de la revista "El criminal" para aportar aquellos aspectos que podría costar más incluir en la narración o que pretende dejar al margen de ella, como si no fueran más que lo secundario: es como si se marcara una estricta división entre la historia y lo que en términos unamunianos podríamos llamar intrahistoria, recayendo la importancia en esta segunda y siendo la otra lo meramente superficial y anecdótico.

También son residuos escenas que podrían fácilmente incluirse en cualquiera de sus novelas anteriores, como la de la pareja progredir en el restaurante, y esto nos convence una vez más de hasta qué punto este nuevo ambiente y estos nuevos personajes son los que fuerzan a la escritora a un distanciamiento que le obliga a apartarse de su piel para convertir el material en puramente literario, sin por ello dejar de ser testimonial.

No podemos dejar de subrayar que la crítica coincidió en su momento al señalar como lo más flojo de *Te trataré como a una reina* precisamente estas páginas en las que la apariencia de reportaje pretenden objetivar la acción, tachándolas de recurso inadecuado y fuera de lugar.

## VI.—CONCLUSION.

Llegamos así al final de este rápido recorrido por la obra de Rosa Montero, obra todavía breve pero que en un corto plazo de tiempo ha mostrado su madurez en la evolución. Partía de un tema fijo: la marginación. Pero este tema que tenía sus raíces en el feminismo se convertirá en un término extenso que se desarrolla en el contexto del amor y de la muerte, y así lo que Luis Suñén llama "obsesiones que... continúan aportando a la narración todo el peso de su contenido" (26) acabará alcanzando forma literaria propia. Como la misma autora reconoce, ahora —se está refiriendo a su tercera novela— "el tono na-

rrativo se corresponde con las peculiaridades de los personajes y con la estructura de la ficción. De otra manera, que el lenguaje o, más exactamente, que el sentimiento y la forma se corresponden recíprocamente" (27).

Probablemente sea esta capacidad de autoanálisis, de introspección, lo que ha hecho posible el paso de la denuncia airada y personal a una auténtica novela, aunque se mantengan aspectos que forman parte inseparable de la ideología y concepción del mundo de Rosa Montero. Como señala Luis Suñén "ahora importa el desarrollo, no las conclusiones, que no se fuerzan sino que llegan por sí solas" (28).

Evidentemente, nos seguimos encontrando ante una literatura testimonial y, por tanto, con un aspecto moralista; pero este moralismo es ahora algo implícito y no superficial que profundiza en el más auténtico realismo sin desdeñar sus raíces. Se mantiene la ética, sin que por ello la estética, tenga que salir mal parada.

#### NOTAS

- (1) MONTERO, Rosa: *Crónica del desamor*. Ed. Debate; 1.ª edición, Madrid, Mayo 1979.
- (2) Entrevista de Angel Fernández Santos a Rosa Montero en EL PAIS: 21-XI-1983.
- (3) Ibidem.
- (4) Ibidem.
- (5) CONTE, Rafael: "Rosa Montero y la lucha por la obra", en EL PAIS: 26-XII-1983.
- (6) SUNEN, Luis: "La realidad y sus sombras", en INSULA, n.º 446, 1984, pág. 5.
- (7) *DOCE RELATOS DE MUJERES*, prólogo y compilación de Ymelda Navajo; Alianza Editorial, Madrid 1982.
- (8) Entrevista de Angel Fernández Santos a Rosa Montero, en EL PAIS: 21-XI-1983.
- (9) Ibidem.
- (10) MONTERO, Rosa: *La función delta*. Ed. Debate; primera edición, enero 1981. Madrid.
- (11) MIGUEL MARTINEZ, Emilio de: *La primera narrativa de Rosa Montero*, ediciones Universidad de Salamanca, 1983.
- (12) MONTERO, Rosa: *Te trataré como a una reina*. Ed. Seix Barral, biblioteca breve; primera edición: noviembre 1983. Barcelona.
- (13) De *La función delta*, op. ya citada.
- (14) MONTERO, Rosa: *La función delta*, op. cit., pág. 10.
- (15) MONTERO, Rosa: *Crónica del desamor*, op. cit., pág. 72.
- (16) Ibidem, pág. 73.
- (17) Ibidem, pág. 243.
- (18) MONTERO, Rosa: *La función delta*, op. cit., pág. 7.
- (19) MONTERO, Rosa: *La función delta*, op. cit., pág. 274.
- (20) MONTERO, Rosa: *La función delta*, op. cit., pág. 280.
- (21) Entrevista de Angel Fernández Santos a Rosa Montero en EL PAIS: 21-XI-1983.
- (22) Entrevista ya citada de Angel Fernández Santos a Rosa Montero.
- (23) MONTERO, Rosa: *Te trataré como a una reina*, op. cit., pág. 74.
- (24) Ibidem, pág. 30.
- (25) Ibidem, pág. 59.
- (26) SUNEN, Luis: "La realidad y sus sombras", en INSULA, n.º 446, 1984, pág. 5.
- (27) Entrevista citada de Angel Fernández Santos a Rosa Montero.
- (28) SUNEN, Luis: artículo de INSULA, cit.





## LA HOZ DEL JUCAR: APLICACIONES DIDACTICAS EN EL AREA DE CIENCIAS NATURALES.

JESUS MARTINEZ GASCUEÑA.  
SANTIAGO PRIETO VILLAR.  
AL FONSO SALVADOR MOYA.

### INTRODUCCION.

Uno de los objetivos de la nueva Pedagogía en el campo de las Ciencias consiste en el conocimiento, por parte del alumno, del entorno en que se desenvuelve para lograr una plena integración en él.

El mismo M.E.C., en sus orientaciones pedagógicas, resalta la importancia que para ello debe tener el trabajo de campo como método activo de enseñanza. No obstante, la realidad nos demuestra que este método no se emplea con la asiduidad que debiera. A nuestro entender, esto se debe a los obstáculos con que se encuentra el maestro a la hora de llevar a cabo este tipo de actividad (dificultades financieras, problemas de horarios y de programas, excesiva responsabilidad, etc.), y unido a ello, la obligación de realizar un esfuerzo considerable en la preparación del trabajo, cosa para la que no siempre está convenientemente formado.

Nuestro objetivo principal es pues el de animar al profesor a sacar a los chicos fuera del aula, acercándolos así al medio que les rodea, y el de facilitar su trabajo previo de preparación de las salidas. Para ello, proponemos una zona cercana a Cuenca, fácilmente accesible y con un buen potencial didáctico: la Hoz del Júcar.

En este trabajo, describimos las características geológicas y de vegetación con que cuenta la zona propuesta. Finalmente, sugerimos un itinerario, que cuenta con una serie de paradas en las que se proponen ciertas actividades y los objetivos a conseguir. Entre ellas, podrá elegir el organizador de la excursión, aquellas más apropiadas al nivel de los participantes o proponer otras distintas. Conviene advertir que, aunque las paradas aparecen, en el plano como puntos fijos, los aspectos que pueden apreciarse en ellas no son tan puntuales y pueden observarse en otros lugares a lo largo del itinerario e incluso en sitios por los que el itinerario propuesto no pasa.

Como ayuda suplementaria para la preparación de la excursión será aconsejable ver el montaje audiovisual con que complementaremos este trabajo.

### GEOGRAFIA.

#### LOCALIZACION GEOGRAFICA.

La zona estudiada está encuadrada dentro de la Rama Castellana de la cordillera Ibérica.

Se trata de un tramo del río Júcar y sus alrededores. El río ha excavado aquí los materiales correspondientes al Cretácico Superior, originando la "Hoz del Júcar", en las proximidades de la ciudad de Cuenca.

#### CLIMA.

Dada su localización, el clima de la Hoz muestra una acusada continentalidad, con inviernos fríos y veranos bastante calurosos y secos.

El régimen de precipitaciones es marcadamente estacional, con picos en primavera y otoño. Las temperaturas suelen ofrecer bruscos contrastes a lo largo del día pudiendo extenderse la posibilidad de heladas a lo largo de más de seis meses al año.

De acuerdo con los datos de la Estación Meteorológica de Cuenca correspondientes a los años 1943-1982, se obtienen las siguientes medias:

— T. <sup>a</sup> media anual . . . . .	11,7° C
— T. <sup>a</sup> media de las mínimas del mes más frío . . . . .	-2,0° C
— T. <sup>a</sup> media de las máximas del mes más frío . . . . .	8,1° C
— Precipitación media anual . . . . .	571 mm.



Panorámica general de la hoz, en la que destaca el resalte topográfico más característico de la misma, formado en los estratos de dolomías del Turonense.



La salvia (*Salvia lavandulifolia*), es una de las especies más frecuentes del matorral que sustituye al bosque frondoso. Aparece aquí parasitada por un ejemplar rojizo del género *Cuscuta*.

## GEOLOGIA.

### ESTRATIGRAFIA. (fig. 2).

Los terrenos que afloran en esta zona pertenecen al Cretácico Superior (Cenomanense-Senonense), aunque también pueden verse depósitos cuaternarios de aluvión en las cercanías del río, así como coluvión en las laderas. (fig. 1).

Comienza la serie con estratos de naturaleza carbonatada alternándose con otros más arcillosos. El conjunto, perteneciente al CENOMANENSE, produce un escalonamiento característico en la pendiente topográfica. En general, la potencia de estos estratos no sobrepasa el metro aunque, hacia la parte superior del piso, hay bancos más gruesos y carbonatados que resaltan muy bien en toda la Hoz. Sobre ellos, y al final del Cenomanense, se encuentra un estrato de margas verdosas, fácilmente erosionables, que contienen fósiles.

La potencia total de estos estratos es, aproximadamente, 60 mts.

Sobre los estratos anteriores se asientan los correspondientes al TURONENSE. Comienzan con un banco masivo de dolomías que se hacen calcáreas hacia la parte superior ("Dolomías de la Ciudad Encantada"). Encima hay un conjunto de estratos de poco espesor formados por una alternancia de calizas y margas.

La potencia total del piso es aquí de unos 55 mts.

Al techo, y formando los terrenos topográficamente más altos, hay un conjunto de dolomías brechoideas a las que, por su aspecto, se denomina "carniolas", y que pertenecen al SENONENSE. Se trata de bloques angulosos de dolomía empastados por otros materiales más arcillosos, que localmente dan un colorido anaranjado a estos terrenos.

La potencia media de estos estratos es de unos 110 mts.

El CUATERNARIO lo forman tanto los grandes roquedos del coluvión, como el aluvión depositado en el fondo de la Hoz. El coluvión anda desigualmente repartido por las laderas, siendo más potente en las zonas de menor relieve topográfico y sobre todo en los aterrazamientos artificiales de algunas vaguadas. El aluvión depositado por el río es solamente extenso en algunos lugares, que han sido aprovechados para el cultivo.

### TECTONICA.

La estructura de estos terrenos se caracteriza por la existencia de un anticlinal asimétrico (fig. 2), de dirección aproximada NE-SW, cuya charnela se encuentra en las cercanías de la ciudad.

El flanco N. del anticlinal presenta un suave buzamiento, mientras que en el flanco S. el buzamiento es más pronunciado. La parte antigua de la ciudad se asienta, justamente, sobre este flanco y adquiere así su singular configuración.

### GEOMORFOLOGIA.

Las características litológicas de los materiales excavados por el río, así como su estructura, condicionan la aparición de esa morfología tan característica y típica de la Serranía de Cuenca que se llama Hoz.

La distinta resistencia a la erosión entre los estratos más carbonatados (más resistentes) y los más arcillosos (menos resistentes), originan los resaltes y pendientes típicos de la zona (fig. 2).

Son también característicos los grandes bloques de coluvión que aparecen dispersos por las laderas y el fondo de la Hoz. Proceden estas rocas de los desprendimientos producidos en los estratos superiores correspondientes a las llamadas "Dolomías de la Ciudad Encantada".

La existencia de este banco masivo de dolomía define el rasgo morfológico más característico de la zona: los resaltes verticales o "cortados".

En los estratos del Senonense es de destacar la existencia de "covachas", formaciones típicas de las carniolas. Presentan formas abovedadas y no tienen gran profundidad. Todo ello viene determinado por la litología de los materiales.

### PALEONTOLOGIA.

Los estratos que afloran en la zona son, en general, azoicos. Ello se debe, en parte, al proceso de dolomitización, que destruye los restos fósiles que pudieran existir. Solamente en el techo del Cenomanense, en unos estratos margosos de color verde grisáceo, se encuentran algunos fósiles marinos, que sirven para datar el Cenomanense Superior.



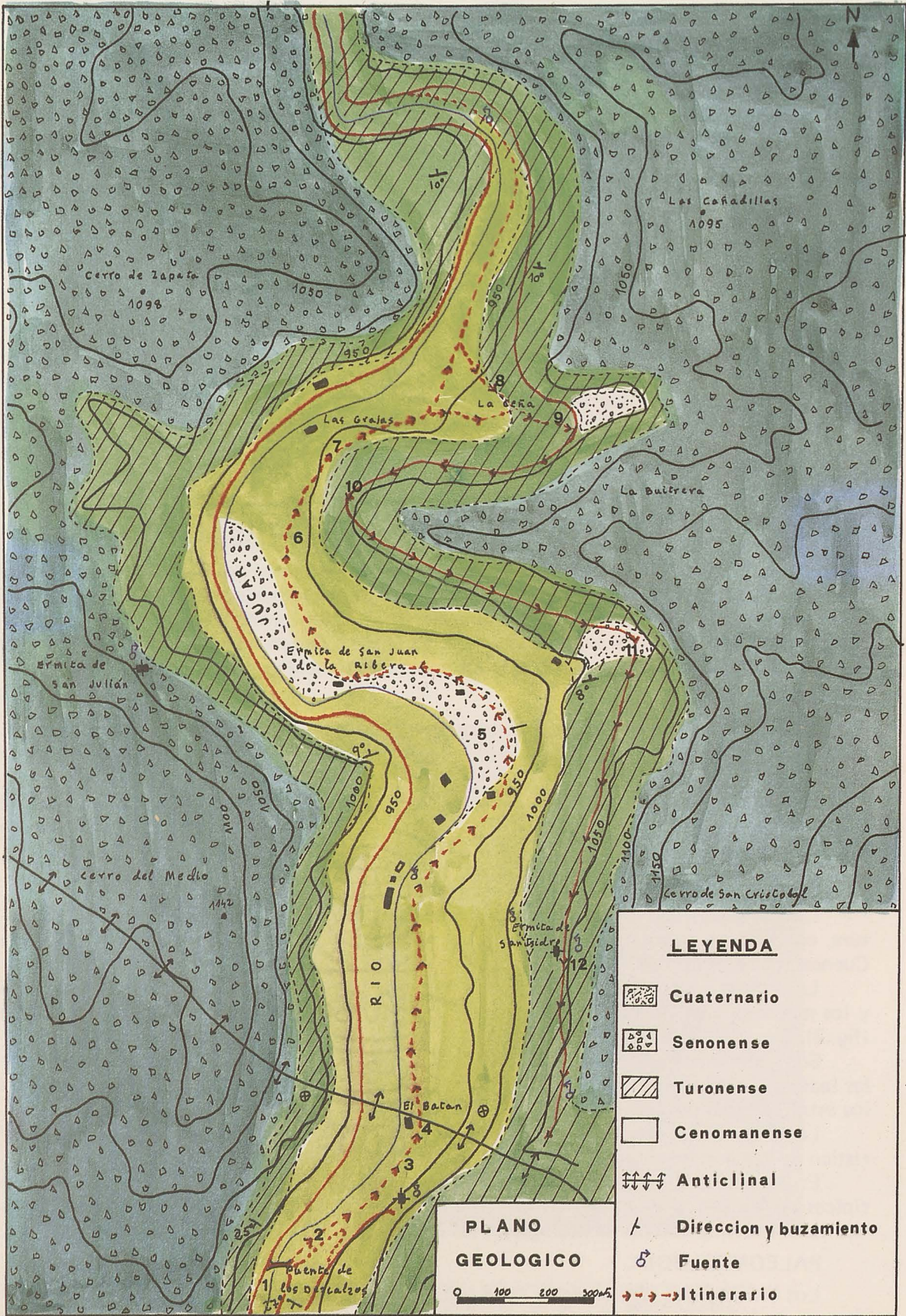


FIG. 1



## HIDROLOGIA.

El río Júcar, tras recorrer en su misma dirección parte del Sinclinorio de Mariana (Subsecuente), pasa a cortar las estructuras (Epigénico) formando la Hoz que lleva su nombre.

En este tramo son frecuentes las fuentes de ladera, situadas sobre todo bajo las Dolomías de la Ciudad Encantada, al contacto con los estratos margosos impermeables del techo del Cenomanense. También pueden encontrarse otras, normalmente de menor caudal, en el Turonense, sobre pequeños estratos margosos que hacen de nivel impermeable.

## VEGETACION.

De acuerdo con las condiciones climáticas y con la naturaleza carbonatada del sustrato, la comunidad vegetal que dominó la Hoz, antes de que el impacto antrópico alterase profundamente el paisaje, debió corresponderse con un bosque frondoso. En él, el predominio general de la encina se veía localmente encubierto por el del roble quejigo; sobre todo en aquellas zonas menos expuestas, umbrosas y con suelos profundos.

Esta afirmación la atestiguan tanto los pequeños retazos de vegetación primitiva, que aún pueden observarse en ciertos enclaves, como la constante presencia de comunidades y de especies vegetales propias de las etapas de sustitución de encinares y quejigares.

De cualquier forma, los bosques mencionados, dentro de su relativa uniformidad, contaron con un mosaico de comunidades vegetales diferentes, alojadas en biotopos distintos según sus inclinaciones ecológicas: algunas ocuparon las riberas del río y otras se instalaron sobre las laderas más abruptas, con gran afloramiento de roca madre, o sobre la propia roca desnuda de los cantiles.

Como resultado, grandes extensiones de la Hoz debieron estar ocupadas por la climax frondosa, que aparecía sectada o salpicada por el resto de comunidades allí donde no podía instalarse: alamedas y olmedas en las riberas del río y comunidades rupícolas y subrupícolas sobre los riscos calizos.

Sin embargo, la actividad del hombre en la naturaleza y el impacto subsiguiente en el paisaje vegetal se ha dejado y se deja sentir en la Hoz del Júcar: la tala de los bosques naturales —y las posteriores repoblaciones con especies alóctonas—, la roturación de tierras para su uso agrícola, el pastoreo, la construcción de vías de comunicación y de casas de labranza... y en fin, la acumulación y extensión de los residuos que conlleva la civilización son algunas de las causas de la degradación de su paisaje vegetal primitivo. Las principales consecuencias de esta degradación han sido:

- La sustitución de los bosques primitivos por etapas regresivas —zarzales y rosaledas, matorrales, pastizales—, que al destruirse la climax toman un papel preponderante.
- La extensión cada vez mayor de comunidades nitrófilas, que se asientan cerca de las habitaciones humanas, en los campos de cultivo, en los bordes de los caminos y en las escombreras.

## VEGETACION ACTUAL.

A continuación vamos a describir la flora que ofrece la Hoz en la actualidad, considerando los factores que han influido en su regresión.

Creemos que sería conveniente para el lector la consulta simultánea del perfil vegetal tipo y del mapa de vegetación de las figs. 2 y 3.

### El encinar y sus etapas regresivas de sustitución.

El único lugar en que aún pueden apreciarse las características aproximadas del bosque climax que, sin duda, cubrió las elevaciones que circundan la Hoz es el Cerro de Zapata, al NW.

Se presenta como un bosque esclerófilo, asentado sobre sustrato calizo poco profundo y dominado por encinas (*Quercus rotundifolia*) de hasta 12-15 mts. de altura. Junto a la encina, en el estrato arbóreo, hay cantidades apreciables de quejigo (*Q. faginea* ssp. *faginea*) y pino negral (*Pinus nigra* ssp. *salzmannii*), así como ejemplares sueltos de pino carrasco (*P. halepensis*). El estrato arbustivo lo integran coscojas (*Quercus coccifera*), enebros (*Juniperus communis*), cadas (*J. oxycedrus*), sabinas negrales (*J. phoenicia*) y un denso tapiz constituido por las ramas rastreras de la gayuba (*Arctostaphylos uva-ursi*). Adaptadas al microclima sombrío del sotobosque crecen algunas hierbas, por lo general escasas, así como algunos líquenes y musgos.

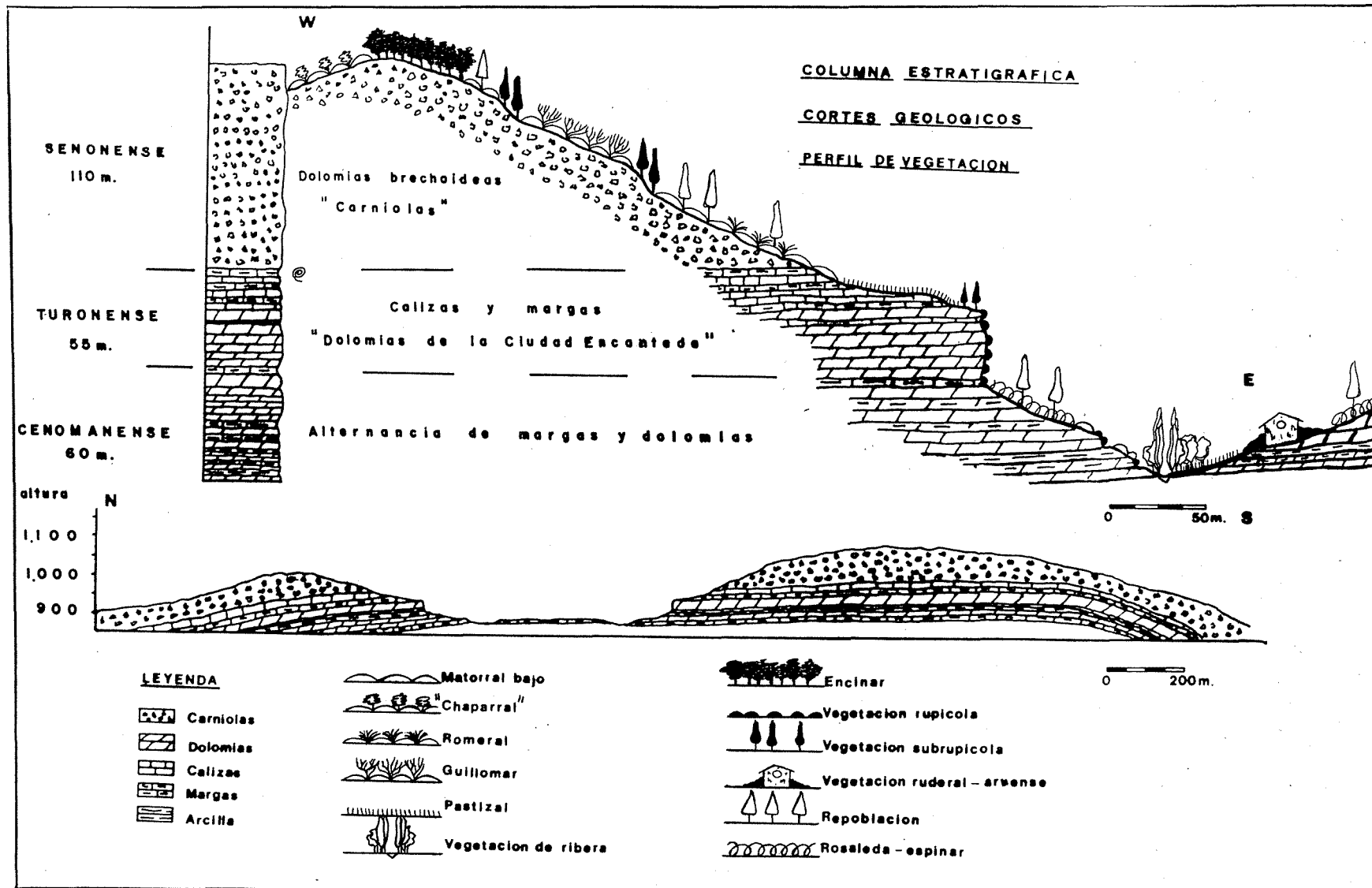


FIG. 2



Los claros del bosque son apropiados para las especies del matorral: aliaga (*Genista scörpius*), asiento de monja (*Erinacea anthyllis*), salvia (*Salvia lavandulifolia*), tomillo (*Thymus vulgaris*), espliego (*Lavandula latifolia*), morquera (*Satureja montana*) y ya en las laderas del Zapata, donde el encinar comienza a empobrecerse, romero (*Rosmarinus officinalis*) y guillomo (*Amelanchier ovalis*).

La existencia de este enclave boscoso "natural" en el Cerro de Zapata, a una distancia tan corta de una importante población como Cuenca, es algo excepcional en la Hoz. Lo normal hubiese sido su desaparición por sobreexplotación, como ha ocurrido con los encinares que, en otro tiempo, cubrieron el resto de elevaciones.

En estos cerros, la tala secular del bosque ha dado lugar a un paisaje regresivo que se manifiesta bajo la forma de un matorral bajo, de 20-30 cms. de altura. Dominan esta comunidad matas de *Aphyllanthes mospeliensis*, de salvia y de morquera, presentándose además aliagas, tomillos, espliegos, asientos de monja, linos (*Linum narbonense, suffruticosum*), asperones (*Lithodora fruticosa*), etc.

Este matorral cubre grandes extensiones del territorio estudiado, fundamentalmente las cimas y las laderas de los cerros que circundan la Hoz, donde la deforestación y la acusada pendiente han ocasionado la destrucción de los suelos. Casi todas estas zonas han sido repobladas con pinos carrascos y negrales, habiéndose utilizado también, aunque en menor cantidad, el ciprés de Arizona (*Cupressus arizonica*).

En determinadas situaciones el matorral cambia su fisonomía. Las laderas soleadas de orientación S. y SE. se enriquecen en romero, que pasa a ser dominante. Salteadas por lugares donde aflora la roca madre, aparecen también sabinas negrales. En las pendientes que miran al N. y NW., más umbrosas y frescas, hay grandes poblaciones de guillomo, que les propociona su peculiar colorido invernal.

En el Cerro del Medio, al SW., la escasa pendiente facilita la retención del suelo. Prospera aquí una comunidad en la que el matorral bajo aparece salpicado por chaparros de encinas y coscojas que, lentamente, si siguen siendo respetados, harán reaparecer el encinar climax.

#### **La regresión del quejigar.**

Las laderas de pie de monte que se extienden sobre los estratos correspondientes al Cenomanense, ofrecen unas condiciones ecológicas diferentes.

Por un lado, los estratos margosos impermeables hacen que, parte de las aguas de lluvia que reciben los cerros de alrededor, afloren aquí. Como consecuencia, el sustrato, al menos localmente, aparece bastante húmedo. Asimismo, la proximidad del río y el propio encajonamiento producido por la Hoz incrementan la humedad ambiental, especialmente en las exposiciones de umbría.

Todas estas condiciones, junto al hecho de que existan pies dispersos de quejigos —e incluso una mancha de quejigar en recuperación— en estas laderas, nos hacen pensar que debieron estar cubiertas por bosques de estos robles. Las talas y el pastoreo han dado lugar a diversas comunidades que pueden considerarse propias de su regresión.

Los lugares más expuestos y que han sufrido mayor erosión soportan un matorral bajo parecido al anterior, pero de mayor riqueza florística. Junto a las especies citadas, que pueden aparecer en proporciones semejantes, hay crujías (*Digitalis obscura*), rudas (*Ruta angustifolia*), santolinas (*Santolina Chamaecyparissus*) y contadas matas de hisopo (*Hyssopus officinalis*). Alternando con ellas, crecen gramíneas y algunas plantas crasas (*Sedum* sp., *Sempervivum* sp.) que tapizan el suelo.

Las antiguas barranqueras, los pies de los escarpes rocosos o los resguardos de las rocas de coluvión, son lugares con suelos más profundos y frescos, donde el robledal ha dado paso a una rosaeda o espinar. Esta comunidad la integran diversas especies de rosales silvestres (*Rosa* sp. div.), espinos blancos (*Crataegus monogyna*), arlos (*Berberis hispanica*), arces de Montpellier (*Acer monspessulanum*), zarzamoras (*Rubus ulmifolius*), endrinos (*Prunus spinosa*), madreselvas (*Lonicera periclymenum, implexa*), jazmines amarillos (*Jasminum fruticans*), aladiernos (*Rhamnus alaternus*), espinos de tintes (*Rhamnus saxatilis*) y ejemplares de las trepadoras rubia (*Rubia peregrina*), hiedra (*Hedera helix*) y clemátide (*Clematis vitalba*). También hemos encontrado arbolillos de almez (*Celtis australis*), cornicabras (*Pistacia terebinthus*), retamas locas (*osyris alba*) y pies de zumaque (*Rhus coriaria*) naturalizados a partir de antiguos cultivos del fondo de la Hoz.

En las cercanías de la ciudad, concretamente en los bosques próximos al Santuario de N.<sup>a</sup> S.<sup>a</sup> de las Angustias, la orientación NW. y la gran humedad edáfica facilitan la presencia de especies como el olmo (*Ulmus minor*), el sicómoro (*Acer pseudoplatanus*), el saúco (*Sambucus nigra*) e incluso el álamo blanco (*Populus alba*), que son más propias de las comunidades de ribera.

Estas laderas han sido también repobladas en buena parte de su extensión. Se han utilizado principalmente el pino carrasco y el ciprés de Arizona, aunque en el paraje denominado La Ceña hay manchas repobladas con pino albar (*Pinus sylvestris*) y con cedro del Atlas (*Cedrus atlantica*).

En cualquier caso, el estrato inferior sombrío que queda bajo estas arboledas es rico en céspedes de gramíneas, estando también presentes la hierba del hígado (*Hepatica nobilis*), la violeta (*Viola alba*) y la primavera (*Primula veris*).

#### **Vegetación de ribera.**

En el fondo de la Hoz, sobre los frescos y profundos suelos de carácter aluvial que se forman en las márgenes del Júcar, se instala un tipo de flora que necesita de la humedad constante del sustrato: la vegetación riparia o de ribera.

La franja más cercana al cauce, sobre suelos con encharcamiento prolongado, está dominada por grandes árboles del género *Populus*: el chopo (*P. nigra*) y el álamo blanco (*P. alba*). El buen rendimiento maderero que proporcionan estos árboles ha favorecido su tala sistemática y su posterior sustitución con variedades o híbridos del género. Así pues, la vegetación natural de esta banda, está un tanto desvirtuada. No obstante, diseminados a lo largo de la orilla del Júcar, quedan ejemplares de especies que, junto a las anteriores, definen esta comunidad: sauces cenicientos (*Salix atrocinerea*), purpúreos (*S. purpurea*) y llorones (*S. babylonica*), estos últimos replantados; fresnos (*Fraxinus angustifolia*), cornejos (*Cornus sanguinea*) y contados pies de lantanas (*Viburnum lantana*) y de avellanos (*Corylus avellana*).

En el sotobosque, junto a las grandes poblaciones de carrizos (*Phragmites australis*), hay juncos (*Juncus* sp.), gramíneas de los géneros *Brachipodium* y *Poa*, equisetos (*Equisetum* sp.), etc.

En las cercanías de las casas de labranza ribereñas, quedan árboles frutales plantados o asilvestrados: perales (*Pyrus communis*), membrilleros (*Cydonia oblonga*), ciruelos (*Prunus domestica*), almendros (*P. dulcis*) y cerezos (*P. avium*).

La faja más alejada del cauce se corresponde con una olmeda de *Ulmus minor*, sobre un fértil suelo de vega. En la actualidad, la olmeda está prácticamente desaparecida; sólo quedan pequeños retazos muy localizados y degradados. Su lugar lo han ocupado cultivos, caminos o carreteras.

Los olmos llevan como orla un zarzal en el que aparte de zarzamoras hay clemátides, hiedras y rosales silvestres. De forma mucho más dispersa aparecen saúcos, nuezas (*Bryonia dioica*), aros (*Arum italicum*), madre selvas y pervincas (*Vinca minor*).

En los terrenos del olmo es frecuente la presencia de sicómoros, así como de especies foráneas naturalizadas: arces americanos (*Acer negundo*), falsas acacias (*Robinia pseudoacacia*), ailantos (*Ailanthus altissima*), árboles del amor (*Cercis siliquastrum*) y acacias del Japón (*Sophora japonica*).

#### **Pastizales.**

La degradación de encinares y quejigares dan lugar, con frecuencia, a pastizales densos, preferentemente sobre suelos profundos y que retienen cierta humedad. En la Hoz, se instalan en ciertos lugares del fondo y de las laderas de pie de monte, así como sobre los crestones de los cantiles rocosos.

Varias especies de gramíneas (*Elymus* sp., *Brachipodium* sp., *Avenula* sp.) y de leguminosas (*Anthyllis* sp., *Ononis* sp.) dominan estas comunidades. También son frecuentes especies como la salvia de los prados (*Salvia pratensis*), el diente de león (*Taraxacum officinale*), la margarita (*Bellis sylvestris*) y el cardo corredor (*Eryngium campestre*).

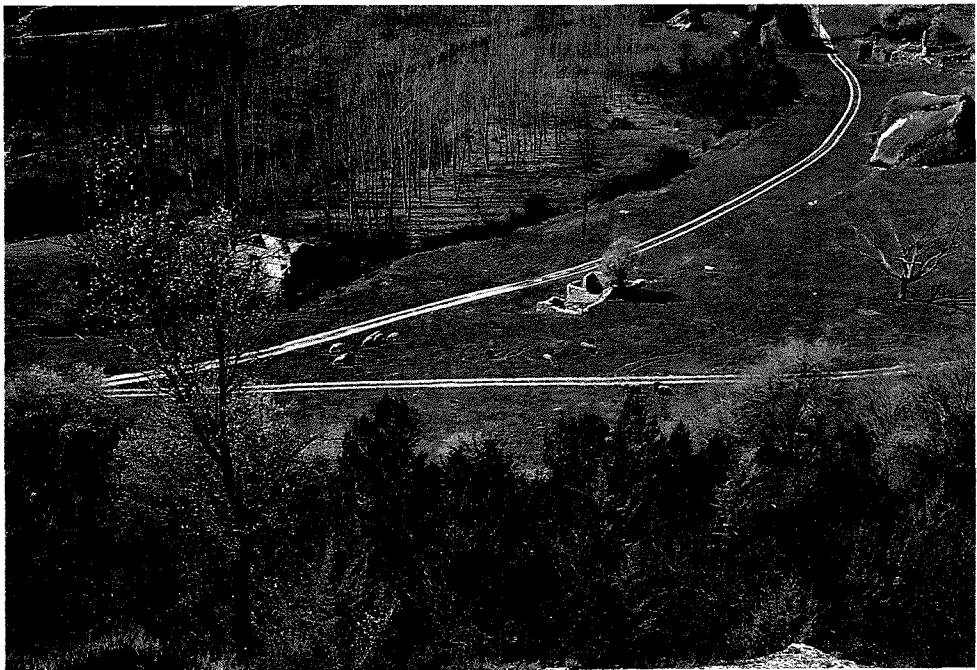
Si la humedad edáfica es grande, estos pastizales se enriquecen en biotipos juncoides (*Juncus* sp.) originando praderas juncuales. En realidad, estas comunidades de juncos están representadas en la Hoz sólo puntualmente.

Los pastizales pastoreados, constantemente abonados por el ganado, se enriquecen en





Aspecto invernal de la margen del Júcar. Destacan los tonos amarillos de los carrizos (*Phragmites australis*).



El pastoreo hace que los pastizales, con frecuencia, se enriquezcan en especies nitrófilas.



especies nitrófilas como la bolsa de pastor (*Capsella bursa-pastoris*), el hinojo (*Foeniculum vulgare* ssp. *piperitum*), la malva (*Malva sylvestris*) y la lechetrezna (*Euphorbia helioscopia*).

#### Comunidades ruderal-arvenses.

Los cultivos abandonados, los alrededores de las habitaciones humanas, los caminos, etc., soportan una vegetación de hierbas apetentes de los nitratos exógenos que suministra la civilización. Este tipo de flora, dominada por biotipos herbáceos, está bien representada en las cercanías de la ciudad y en los alrededores de las casas de labranza.

En las escombreras y en las proximidades de las casas de labor hay herbazales nitrófilos con cenizos (*Chenopodium* sp.), hierbas de los cantores (*Sisymbrium officinale*), picagallinas (*Stellaria media*), lechetreznas, bolsas de pastor, etc.

Los campos de cultivo abandonados son ricos en amapolas (*Papaver rhoeas*), fumarias (*Fumaria* sp.), corregüelas (*Convolvulus arvensis*), así como ciertas gramíneas (*Bromus* sp.) y leguminosas (*vicia* sp.).

En los caminos que recorren la vega del río, a la sombra de las arboledas ribereñas, el herbazal se hace más denso y elevado por la aparición de ortigas (*Urtica dioica*), cicutas (*Conium maculatum*) y bardanas (*Arctium minus*). En las proximidades de la ciudad, a las especies anteriores se les suma el amor de hortelano (*Galium aparine*), el apio caballar (*Smyrniolum olusatrum*) y la celidonia (*Chelidonium majus*).

Las márgenes de los caminos más expuestos, que sufren bastante desecación en verano, aparecen ocupados por cebadillas de ratón (*Hordeum murinum*), llantenos (*Plantago* sp.), malvas, tréboles (*Trifolium* sp.), etc. Según va entrando el verano, esta comunidad es sustituida por otra denominada por la achicoria (*Cichorium intybus*), el tienta yernos (*Verbascum sinuatum*) y varias especies de cardos: el cardo mariano (*Silybum marianum*), el cardo borriquero (*Onopordum acanthium*), el cardillo (*Scolymus hispanicus*) y el azotacristos (*Carthamus lanatus*).

#### Vegetación rupícola.

Dada la gran profusión de roquedos por toda la zona, la vegetación rupícola, que se asienta sobre la roca desnuda, tiene un gran interés.

Los cantiles verticales están tapizados por una comunidad esparcida capitaneada por la *Potentilla caulescens*, que forman manchas diseminadas. Otros elementos de la misma son: *Anthirrinum pulverulentum*, *Jasonia glutinosa* (té de roca), *Sanguisorba minor* ssp. *rupicola* y *Rhamnus pumilus*, formando matillas de tallos retorcidos y adpresos a la roca. Los extraplomos rezumantes llevan un denso tapiz de *Adiantum capillus-veneris* (Culantrillo de pozo).

Los enclaves con cierta nitrificación, en general procedente de los excrementos de las aves, están salpicados con matillas de *Sarcocapnos enneaphylla* (zapatitos de la Virgen) y *Chaenorrhinum origanifolium*. Si la nitrificación es mayor, como ocurre en lugares cercanos a la ciudad, a las anteriores se les suma *Parietaria judaica* (hierba de pared), *Centranthus ruber* (milamores) y *Cheiranthus cheiri* (alhelí amarillo).

En lugares con menos pendiente (30-40 °/o) y en las cabezas de los farallones rocosos aparecen las densas almohadillas de la *Globularia repens* ssp. *borjiae* y las vistosas cabezuelas florales de las vulnerarias (*Anthyllis vulneraria*, *montana*).

Las oquedades, grietas umbrosas y lugares sombríos bajo las rocas desprendidas son refugio de especies esciófilas como *Draba dedeana* y los helechos *Asplenium fontanum*, *A. trichomanes* (culantrillo menor), *A. ruta-muraria* (ruda de muros) y *Ceterach officinarum* (do-radilla). También están presentes en esta comunidad el ombligo de Venus (*umbilicus rupestris*), higueras silvestres (*Ficus carica*) y ejemplares de hiedra.

Por último, importantes áreas de las laderas y de los crestones de los cantiles, donde es evidente la falta de suelo, presentan un tipo de comunidad subrupícola cuya especie más representativa es la sabina negral. Es un matorral aclarado en el que, además de esta sabina, medra el aladierno, el espino de tintes, el asiento de monja y algunas especies de gramíneas.



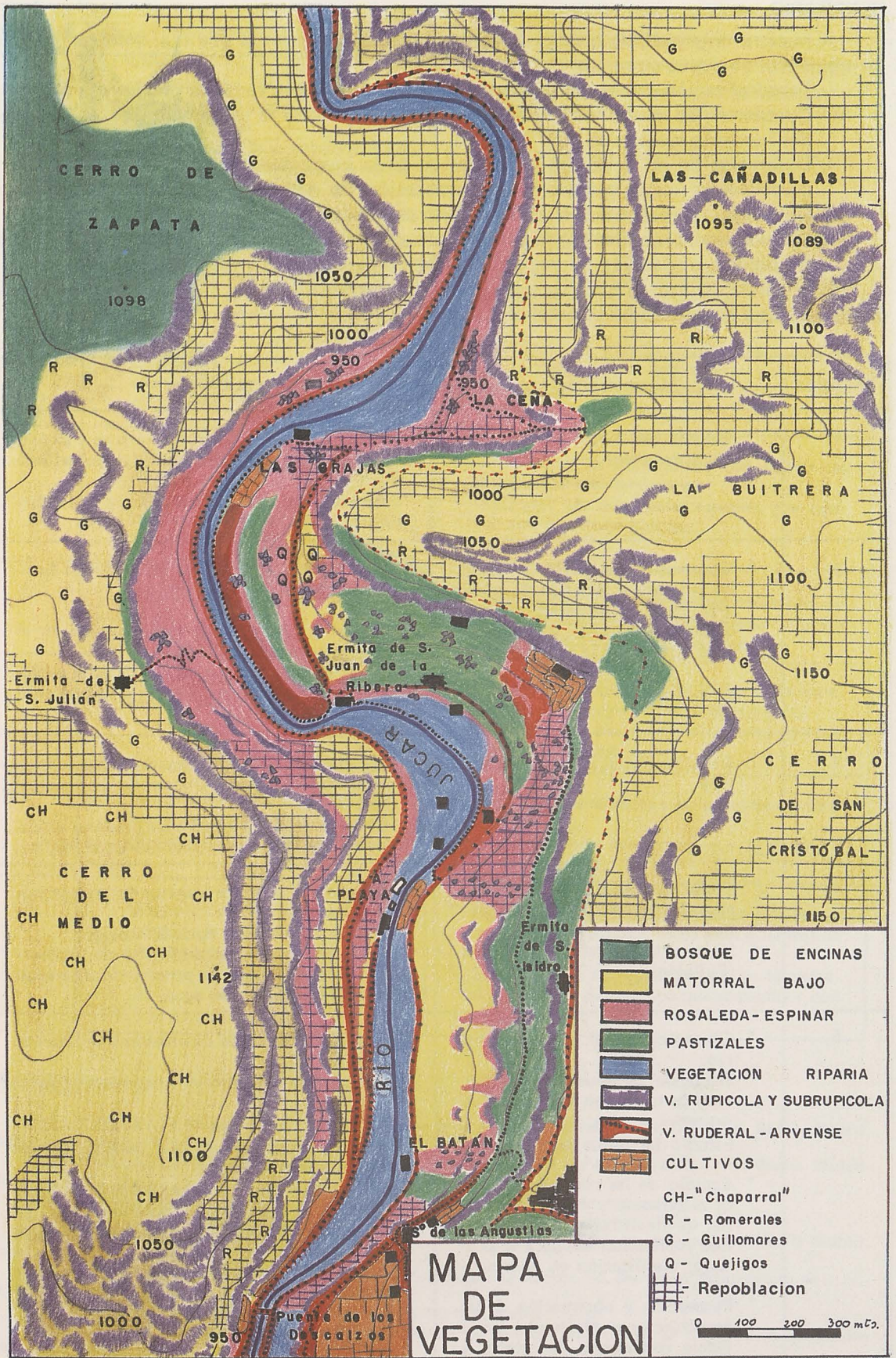


FIG. 3

# MAPA DE VEGETACION

0 100 200 300 mts.



## ITINERARIO

A nuestro entender, un trabajo de campo como el que aquí se plantea, debe formularse los siguientes objetivos comunes:

- Familiarización del alumno con el medio que le rodea y toma de conciencia sobre él.
- Conocimiento y valoración del entorno, descubriendo la influencia que las actividades humanas ejercen en él.
- Desarrollo de las actitudes generales en toda investigación: observación, medición, clasificación, experimentación, interpretación de datos y elaboración de hipótesis.
- Desarrollo de la curiosidad, pensamiento crítico, colaboración y creatividad.
- Conocimiento de diversas técnicas instrumentales y metodológicas: manejo de instrumentos, utilización de mapas, recolección de muestras y toma de datos.

Para conseguir estos objetivos sugerimos un itinerario (ver fig. 1) con las actividades y objetivos que a continuación se detallan:

PARADAS	ACTIVIDADES	OBJETIVOS
1	* Estudio del flanco Sur del anticlinal de la Hoz.	* Reconocer la estructura del terreno y su relación con las construcciones de la ciudad antigua. * Aprender a medir direcciones y buzamientos.
2	* Observación del perfil del suelo de la ladera y recogida de muestras para su posterior análisis. * Examen del pinar de repoblación que hay en la ladera.	* Identificar y caracterizar los distintos horizontes del suelo. * Deducir la función de la vegetación en el proceso erosivo. * Apreciar la influencia de los factores ecológicos —la luz en este caso— en el crecimiento de los pinos.
3	* Investigación de las zonas de pastizal.	* Distinguir los biotipos vegetales que definen estas comunidades y algunas de sus especies más fieles. * Comprobar la formación de praderas juncales en los sitios con mayor humedad edáfica.
4	* Toma de datos para la confección de una columna estratigráfica. * Visita a la central hidroeléctrica (El Batán).	* Aprender a medir el espesor de los estratos geológicos. * Reconocer distintos tipos de litología. * Comprender el funcionamiento de una central hidroeléctrica y el proceso de obtención de energía a partir del agua.
5	* Observación del meandro del río. * Recogida de muestras del aluvión de la margen del río para su posterior análisis. * Estudio del bisque de ribera. * Estudio de las comunidades ruderal-arvenses y recogida racional de muestras de las especies más representativas para su posterior clasificación en el laboratorio. * Percepción y observación de las construcciones efectuadas en la ladera con objeto de retener y aprovechar el suelo.	* Distinguir las zonas de erosión y sedimentación. * Reconocer los materiales depositados por el río. * Distinguir las especies que caracterizan las comunidades de ribera. * Aprender el manejo de la lupa y de claves de identificación de especies vegetales. * Identificar las especies más representativas de este tipo de comunidades. * Comprender la influencia que ha tenido y tiene el hombre en devenir del paisaje.



PARADAS	ACTIVIDADES	OBJETIVOS
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Investigación de la zona de contacto de las margas con las dolomías.</li> <li>* Observación de la pequeña masa de quejigos asentada sobre la ladera.</li> <li>* Estudio de la marcescencia y de las agallas del roble.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reconocer geodas, nódulos ferruginosos y los diferentes tipos de fósiles que contienen las margas.</li> <li>* Comprender los mecanismos de regeneración del quejigar.</li> <li>* Enjuiciar las ventajas e inconvenientes que puede acarrear el fenómeno de la marcescencia.</li> <li>* Conocer las agallas y entenderlas como un tipo de interacción planta-insecto.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Examen de la vegetación rupícola que se asienta sobre la roca desnuda de los cantiles y sobre el coluvión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reconocer las principales especies que definen las comunidades rupícolas.</li> <li>* Interpretar las condiciones en que se desarrollan estos vegetales.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Estudio del fenómeno de derrumbe.</li> <li>* Observación de la comunidad rupícola que coloniza este enclave especial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Comprender la importancia que tienen las diaclasas en este fenómeno.</li> <li>* Distinguir las principales especies que tapizan este particular biotopo.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Análisis del manto espinoso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Caracterizarlo con las especies más representativas e interpretarlo como etapa de sustitución del antiguo bosque climax.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Dibujo de un perfil tipo de vegetación sobre uno topográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Distinguir la estructura geológica de la zona.</li> <li>* Aprender a dibujar un perfil topográfico.</li> <li>* Plasmar en un perfil vegetal tipo las características del paisaje.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Observación de las características de la repoblación.</li> <li>* Análisis del perfil del suelo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Identificar las especies y la forma de repoblación.</li> <li>* Caracterizarlo y compararlo con el de la 2.ª parada.</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Observación de una fuente de ladera.</li> <li>* Observación de una escombrera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Reconocer la estructura y litología de los estratos que determinan estos afloramientos de agua.</li> <li>* Sensibilizar a los participantes en la excursión del daño paisajístico que se produce con este tipo de vertidos.</li> </ul>

#### BIBLIOGRAFIA

- CEBALLOS, A.; FERNANDEZ, J.: *Plantas silvestres de la Península Ibérica*. RUPICOLAS Ed. Blume. Madrid. (1962).
- CEBALLOS, A.; FERNANDEZ, J.; MUÑOZ, F.: *Plantas silvestres de la Península Ibérica*. Ed. Blume. Madrid. (1980).
- GARCIA ROLLAN, M.: *Claves de la flora de España*. (I). Ed. Mundi-Prensa. Madrid. (1981).
- GARCIA ROLLAN, M.: *Claves de la flora de España*. (II). Ed. Mundi-Prensa. Madrid. (1983).
- LOPEZ GONZALEZ, G.: *Guía de INCAFO de los árboles y arbustos de la Península Ibérica*. Ed. INCAFO. Madrid. (1982).
- PEINADO, M.; MARTINEZ, J. M.: *El paisaje vegetal de Castilla-La Mancha*. Ed. Servicio de Publicaciones de la J.C. C.M. Toledo. (1985).
- Plano Geológico 1:50.000. Hoja n.º 610 (Cuenca). Ed. I.G.M.E. Madrid. (1970).
- Proyecto PEAC-1: *La enseñanza por el entorno ambiental*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación. Madrid. (1981).
- I Symposium sobre el *Cretácico de la Cordillera Ibérica*. Ed. Caja de Ahorros de Cuenca. Cuenca. (1975)
- UNESCO: *Tendencias de la educación ambiental*. Ed. UNESCO. París. (1977).



## ACERCA DE LA ESENCIA DEL HOMBRE

JULIO M. CARBALLO

Si tratara de definir “*esencia*” probablemente me sumiría en un abismo del cual no sabría liberarme con soltura, pero cuando entra en cuestión la esencia del hombre creo tener claros, al menos, algunos conceptos.

Si “*esencia*” es algo que es, que permanece, que identifica y que distingue a la vez, analicemos qué existe en el hombre o fuera de él, que le conceda esa especial virtud.

Ya los más antiguos filósofos griegos se preguntaban sobre el “*arkhé*” de todo cuanto existe y centraban su atención en el sentido del hombre. De algún modo, siguió preocupando a los mismos filósofos cristianos, como S. Agustín y Sto. Tomás, que afirmaban la absoluta indigencia del hombre si no apoyaban su existencia en un Ser Supremo, Universal, Inmanente al Cosmos e Inmutable.

Y es de aquí de donde nosotros también vamos a partir.

La apariencia externa del hombre es evidentemente materia y similar a cualquier otro ser del mundo animal. Es por esto por lo que descar-

tamos esta 1.<sup>a</sup> fase de la apariencia, donde no puede residir la esencia.

Analicemos un 2.<sup>o</sup> accidente: el lenguaje. El hombre es el único animal que articula unos sonidos concatenados con los que expresa todo tipo de asuntos concernientes al mundo que le rodea. A su vez el lenguaje es la expresión del pensamiento con lo que entramos en una 3.<sup>a</sup> fase del estudio del hombre. Si el hombre es materia podemos preguntarnos de dónde surge todo ese complejo que reside en él y que lo diferencia de todo género animal y vegetal y, a la vez, de sus propios congéneres, y que lo identifica como tal.

Pero el lenguaje es arbitrario, vario, accidental, y si accidental no esencial.

El pensamiento es también discutible a nivel de ideas, de evolución de causas o fines.

Pero pongamos en juego una 4.<sup>a</sup> fase: el sentimiento. Sería aquella sensación a nivel volitivo de una fuerza interior del hombre, o quizá exterior, que lo atrae a querer, amar algo o, por el contrario, a despreciar, a odiar...



Así pues, y aún siendo a veces más fuerte el sentimiento que el pensamiento, también resulta dispar, mutable, individual y colectivo al tiempo. No es, por tanto, algo común, como no lo eran ninguna de las anteriores fases.

¿Cual sería la cualidad aglutinante de todo ello y por lo tanto el resultado común de la especie humana en cuanto a su verdadera esencia y proyección sobre el cosmos?

Yo afirmo que es la indisoluble unidad *espíritu-cuerpo*, que ya Aristóteles fue el primero en afirmar expresamente. Y digo espíritu como agrupante del pensamiento, sentimiento y lenguaje que le confieren al hombre particularidad.

Es este mismo espíritu, que reside en el hombre por efusión del SER o MENTE CREADORA, aquel que inquieta al hombre a pensar, creer, intuir o filosofar el sentido de la existencia en un mundo material que se queda precario para su dimensión espiritual. Todo hombre, desde "*entonces*", tuvo una aspiración transcendental que le devolviera la esencia, la afirmación del hombre aquí, la paz y la esperanza.

Por lo tanto el hombre, unidad de cuerpo espíritu, se devuelve a sí mismo, a esa proyección eterna que lleva implícita su espíritu. Así pues concluimos:

*"LA ESENCIA DEL HOMBRE, ES SU PROPIA TRANSCENDENCIA".*



## PSICOSOCIOLOGIA: DIALECTICA ENTRE GRUPOS E INSTITUCIONES.

ANTONIO HERNANDEZ SANCHEZ

### I.—DEFINICION DE LA PSICOSOCIOLOGIA.

Histórica y epistemológicamente ha nacido después de la Psicología y de la Sociología, disciplinas ya constituidas en el siglo XX; contra la primera defendiendo que el hombre no es un ser solitario, producto de una herencia biológica desigual, y por tanto, abocado a un irremediable solipsismo o a débiles pactos sociales siempre amenazados por una secreta guerra de "todos contra todos", como decía Hobbes. Contra la Sociología, defendiendo que los hombres no son meros conjuntos de agregados sin conciencia como los minerales o los animales, organizados por factores puramente cuantitativos y externos como la presión demográfica, la economía o un vago gregarismo instintivo. El hombre es ciertamente un ser social pero lo que busca en las diferentes formas sociales es una reciprocidad a sus propias perspectivas individuales, un "cara a cara" consciente —"face to face" decía el americano Cooley— a pesar del anonimato de las estructuras institucionales donde está encuadrado. La Psicología busca una *sociabilidad consciente*, lo que le llevará como veremos, al descubrimiento del *grupo*, como la forma óptima de sociabilidad, por encima de la masa, de la clase social, de la nación, de la cultura colectiva. Para el psicólogo francés Maisonneuve, "su objeto es la interacción y la relación: interacción de la influencias sociales y de las personalidades singulares, relaciones entre los individuos y los grupos". (1).

En una visión más dialéctica, Moscovici la define doblemente como "la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad" y como la ciencia de los fenómenos de la ideología (cogniciones y representaciones sociales) y de los fenómenos de la comunicación. (2).

Como se ve, la Psicología se va desmarcando cada vez más de la Sociología al reducir el ancho campo de la sociabilidad o los grandes conjuntos sociales a estructuras cada vez más pequeñas; por esto algunos como Gurvitch la consideran una *microsociología*.

Ultimamente ya solo se habla de Psicología o ciencia de los grupos, ya que la misma Psicología social se mantiene a un nivel muy general de interacción humana; de aquí que muchos consideren a la Psicología como la aplicación concreta de la Psicología social, ya que ésta se puede perder en análisis todavía muy generales de la sociabilidad humana, como se ve en autores, por otra parte excelentes, como Stoetzel. (3).

Wilhem Reich, el discípulo heterodoxo de Freud, se consideraba el fundador de la Psicología al constatar en los obreros alemanes de la República de Weimar una mentalidad conservadora en política y en moral sexual a pesar de su marxismo; luego no coincide conciencia individual y situación económica. (4).

Observación correcta pero atribución exagerada porque han sido muchos, además de Reich los que han constado el mismo hecho; la definición de la realidad, como decía el americano W. I. Thomas, se realiza más subjetivamente que objetivamente o como explica Mer-ton, "los hombres responden no sólo a los rasgos objetivos de una situación, sino también y, principalmente, al sentido que la situación tiene para ellos". (5). Por esto, se consideran hitos importantes en la experimentación psicología, además de las aportaciones clásicas que Kurt Lewin y Elton Mayo, los estudios sobre el cambio de Th. Newcomb en el Bennington College de Nueva York entre los años 1935 y 1939, los de Coch y Frensch en la Hartwoor Manufacturing Corporation en Marion, Virginia; los recientes de Fromm y Maccoby sobre la mentalidad individualista del campesino mexicano, a pesar de las estructuras socializantes de la revolución; la obra ya clásica de Goldman sobre Pascal y la nobleza de toga del siglo XVII francés y muchos otros. (6).

No es, por tanto, superfluo enumerar sucintamente los diversos objetivos a los que ha estado sometido el hombre y que han intentado definirlo desde una exterioridad puramente sociológica:

1). **Objetivismo ontológico o metafísico:** toda filosofía que define el "ser" como exterioridad ya sea transcendente (cristianismo) o inmanente (naturaleza, sociedad u orden lógico o formalista) opuesta a la subjetividad creadora del individuo. En la misma filosofía de Heidegger, el hombre está a "la escucha del Ser".



2). **Objetivismo institucional:** exaltación de las instituciones como defensa de la fragilidad del hombre, un ser sin instintos, dice Gehlen, y, por tanto, sin defensas propias, como los animales. Ha sido adaptado por la llamada "Psicología de los pueblos" del romanticismo conservador que defiende un "alma del pueblo" por encima de los individuos y por las teorías del instinto social (MaccDugall), por ciertos fenomenólogos (Scheler, Lipps) que hablaban de una "simpatía" natural y por la Sociobiología americana (Wilson) que cree en un acuerdo automático y optimista de los individuos y no en una construcción deliberada y consciente de la sociabilidad. (7).

3). **Objetivismo sociológico:** el estructural funcionalismo que dice que los individuos se realizan por sus "roles" profesionales que llenan satisfactoriamente todas las demandas de su subjetividad. Desde Comte y Durkheim hasta Parsons.

4). **Objetivismo tecnológico o científico:** el taylorismo clásico y el "Management" actual o la ideología de la ciencia que prima la adquisición de habilidades técnicas y burocráticas por encima de la formación del espíritu, la "Bildung" tradicional del aprendizaje intelectual y moral. Es el sentido que da Heidegger a la "Ge-Stelle" o imposición del mundo técnico como destino actual del "ser".

5). **Objetivismo económico:** cualquier teoría, como el marxismo vulgar, que define a los hombres por su lugar exclusivo en la producción; se da también, aunque camuflado, en el liberalismo burgués.

6). **Objetivismo cultural:** Teorías como la "Psicología de las masas" de pensadores como Carlyle, Pareto, Ortega y Gasset, la Escuela de Cultura y Personalidad (Kardiner, Linton) la Inter-Psicología de Gabriel Tarde, los progresistas partidarios del "Zeir-Geist", con matices más o menos diferentes, que definen al hombre por su conformidad a la cultura ambiente convirtiendo a la personalidad en un fenómeno de imitación, gregarismo, obediencia y heterodeterminación, dirigido exclusivamente por líderes carismáticos o élites privilegiadas.

## II.—DESCUBRIMIENTO DEL GRUPO COMO ESTRUCTURA DE FORMACION INTERMEDIA ENTRE EL INDIVIDUALISMO Y EL OBJETIVISMO.

Si la Psicosociología tiene alguna relevancia epistemológica frente a otras ciencias humanas es por haber centrado su preocupación sobre el *grupo* como la fórmula óptima de sociabilidad ya que éste cumple dos condiciones esenciales de toda formación integral de la persona: a) situarla en un ambiente social, ya que ésta no se puede realizar sin un mínimo de exterioridad y objetivación; b) intentar que no sea elaborada por el anonimato de las grandes objetivaciones institucionales al delimitar un contexto reducido de comunicación como es un grupo de individuos que no supere la cifra de 15.

Hay que destacar dos autores que han sido críticos formidables de los objetivismos marxistas y burgueses: Georges Lukacs entre los primeros en su libro "Historia y conciencia de clase" y Jean Paul Sartre entre los segundos en "Crítica de la razón dialéctica". Lukacs se refirió sobre todo, al concepto de "reificación" que Marx lo aplicaba solamente a formaciones burguesas pero que el filósofo húngaro lo veía también en las formas del desarrollo socialista y por esto su libro y él mismo fueron considerados revisionistas por el Diamat o el marxismo ortodoxo ruso. Sartre, implacable delator de la soledad burguesa "esa muerte que nos acompaña desde el nacimiento", lo fue también de los "colectivos inertes" (la serialidad, las instituciones vacías, las organizaciones burocráticas) propios de tal sociedad. Solamente un proletariado con conciencia de tal y unos pequeños grupos (los jacobinos en la Revolución francesa) son los verdaderos agentes del cambio social y los auténticos formadores de una personalidad plena. (8).

Pero es justo reconocer que han sido pensadores americanos los que han dado más impulso a la Psicosociología tanto en sus teorías generales sobre la sociedad como en sus análisis concretos sobre los grupos reducidos. Desde Tocqueville a Baudrillard son muchos los que toman en serio el pensamiento americano, más allá de la seducción externa del "American way of life". (9). Es cierto que la fenomenología de Husserl también puede considerarse entre los antecedentes teóricos próximos de la Psicosociología y muchos autores continentales, Robert Meigniez por ejemplo, fundamentan su análisis de grupo en Husserl, pero fue Alfred Schutz en su época americana, en contacto con los pragmatistas y los interaccionistas

simbólicos americanos, el que más ha aprovechado la fenomenología en su desarrollo social e interpersonal con su concepto de "mundo ordinario compartido" o "mundo dado por supuesto", equivalente social del "mundo ante-predicativo" de Husserl que tan fecundo se ha mostrado en los desarrollos posteriores de la Etnometodología o en la llamada "sociología de la vida cotidiana". (10).

Charles S. Peirce, "la mente más original en la vida especulativa de los Estados Unidos" (11), fundador del pragmatismo, insistía, por encima de la utilidad e instrumentalidad de toda verdad, en el consentimiento colectivo de la misma. La verdad será un *destino* —tychism— *consensudo* —synechism—: "Así, la afirmación de que hay objetos fuera de nosotros, no es distinta de la afirmación de que existe una corriente general en la historia del pensamiento humano que lo conducirá a un acuerdo general, a una conformidad universal —catholic consent— (12). Para el pragmatismo, la razón se manifiesta en una *acción*, que además de ser funcional, será de todos o de muchos, en un proceso de mutua construcción lo que dará lugar al "interaccionismo simbólico" de Gerge Herbert Mead, verdadero padre de la Psicología. Para Mead, la riqueza del individuo está en la comunidad, en los "otros" y en los significados —símbolos— mutuamente aceptados. Asumir el papel del otro —"taking the role of the other"— es la raíz del "role-playing" de Moreno y de la dramaturgia de Goffmann. Uno puede situarse en la perspectiva de los otros, porque éstos constituyen una comunidad conmigo y están engendrando la emergencia de mi persona como ser social". Lo que constituye la personalidad reside en esa especie de toma y daca entre los miembros de un grupo ocupados en un proceso cooperativo" (13). El "yo-espejo" de Cooley es casi una metáfora del pensamiento de Mead. (14).

Es verdad que el interaccionismo simbólico se ha prestado en los USA a interpretaciones menos "construccionistas" y más estáticas como la teoría de intercambio de Homans, inspirada en el behaviorismo de Skinner: los hombres se relacionan entre sí por las mutuas recompensas que se proporcionan entre ellos, un tipo de interaccionismo instrumental que inspira muchos postulados de la llamada "terapia de la conducta", y que está muy cerca de las teorías anglosajonas del interés. (15). También están muy extendidas en los diversos campos de la Psicología las teorías del equilibrio (Heider, Festinger, Scherif, Tibault y Kelly). Los hombres, dicen, se agrupan entre sí para lograr un acuerdo que les alivie de tensiones interiores —la disonancia cognitiva de Festinger— o de las guerras exteriores. La incertidumbre personal y la seguridad que da un grupo son las únicas causas de toda sociabilidad humana. El psicólogo francés Serge Moscovici y el americano Buckley han hecho una dura crítica de este interaccionismo sistémico u homeostático. (16).

Otras teorías que se inspiran más o menos en el interaccionismo simbólico son las teorías del aprendizaje social, las más antiguas de Dollard y Miller y las más actuales de Bandura y Walters que no son simples desarrollos de las teorías de la imitación de Tarde y Le Bon, ya que éstas se referían a procesos inconscientes sino que insisten en las formas de realimentación social —feedback— o en las respuestas verdaderamente conscientes que puede dar el individuo a los modelos que se le ofrece desde el exterior. (17).

Todo esto ha llevado en el pensamiento americano a un verdadero "relacionismo interpsicológico" enormemente fecundo en el terreno de las ideas y extraordinariamente práctico en el terreno de la experimentación y del cambio social. Quizá, por la idiosincrasia de su evolución cultural, y sin el peso de las grandes instituciones del continente, los científicos sociales americanos han podido comprobar la fuerza de los pequeños grupos en la construcción social de la personalidad. Entre nosotros, la secta ha sido dominada por la iglesia, el movimiento por el partido, lo social por lo estatal, la revolución por el régimen y el grupo ha sido presentado más como una utopía que como una posible realidad (Tomás Moro, Campanella, Rousseau, Fourier).

### III.—EL GRUPO - OBJETO O GRUPO - INSTITUCION, MIXTO DE VOLUNTARIEDAD Y COACCION.

A pesar del evidente deterioro de las instituciones familiares, económicas y políticas no se les puede negar, sobre todo a las primeras, su larga pervivencia y relativa funcionalidad, por tanto, su carácter de grupo. Hay en ellas un efectivo núcleo de socialización formadora que el paso del tiempo ha relativizado pero no destruido totalmente. Por esto son llamadas "grupos primarios" pero al estar sobredeterminados muchas veces por leyes extrañas inicial-



mente a sí mismos son llamados por muchos "grupos-objeto" o "grupos-institución". (18). Es decir, verdaderos *grupos* en cuanto realizan una fuerte interacción social entre sus miembros y *no-grupos* en cuanto han sido muchas veces utilizados para otros fines (la familia para la religión, la escuela para el Estado, el Estado para la economía). Por esto los psicólogos han prestado mucha atención a otros grupos primarios pero informales, "la sociedad de las esquinas" que decía W. F. White, la pandilla de amigos ("gang"), el club, el equipo lúdico, tan formadores como los grupos primarios formales aunque inestables estructuralmente y de más breve duración. A pesar de su esclerosis, "el paso por las instituciones", como decía Rudi Dutschke es insustituible y no prosperan los variados intentos de desinstitucionalización) Laing y Cooper para las familias, Ivan Illich para las escuelas, entre otros). Lo que sí parece urgente es su revitalización o devolverles su "transversalidad", es decir la universalidad de todas sus instancias, muchas de ellas olvidadas en el decurso de la historia, pero su núcleo es indestructible, como lo demuestra la misma Etología en las sociedades animales. La larga infancia y su indefensión, su innata propensión a una sociedad de iguales, como la de sus primos mamíferos, es propia también del ser humano. Los grupos primarios son necesarios, lo que les daña es su utilización ideológica.



#### IV.—EL GRUPO - SUJETO.

Es el intento de una agrupación absolutamente autónoma, con normas dadas por los propios participantes. Según sea su finalidad, se puede dividir en "socio-grupo" o "psico-grupo", el primero tiene una finalidad formativa, pedagógica, centrada en la fortaleza del Ego; el segundo, tiene una finalidad terapéutica, de ayuda, rehabilitadora de cualquier disfunción de la personalidad sobre todo en sus esferas afectiva, emocional o pulsional, más propia del Ello, si empleamos la terminología de Freud.

a) **Socio-grupo.** También es llamado grupo de tarea o de trabajo ("work-group"). Formativo en cuanto que es un adiestramiento en las tareas de mediación, negociación, arbitraje, influencia, creatividad, participación, liderazgo y decisión. También llamado "pedagógico" por su misma intención formadora y porque se puede realizar mejor en un contexto escolar, sin olvidar que su campo de aplicación puede ser múltiple (familiar, empresarial, político). Hay que mencionar a dos autores que han creado escuela dentro del *socio-grupo*: Kurt Lewin y Elton Mayo, el primero dentro de ambientes educativos y el segundo dentro del ámbito de la empresa; los dos también realizaron su labor en América, aunque Lewin era alemán y Mayo australiano de nacimiento.

Kurt Lewin es el creador del "Training-Group" o "Grupo de adiestramiento", también llamado posteriormente "Dinámica de grupo" aunque en las sesiones de "dinámica de grupo", tal como lo practican de hecho algunos psicólogos de inspiración freudiana, también llegan al nivel emocional o afectivo. Pero Kurt Lewin no era absolutamente freudiano. Hay que mantener, por tanto, al "training-group" en la esfera nacional del Ego, aunque con fines efectivamente grupales. El grupo, tal como pensaba Kurt Lewin, no se ocupa de los llamados "procesos primarios" o inconscientes sino de los "procesos secundarios" o intelectuales. Tres son las principales tareas de un *socio-grupo*: la *autoridad*, la *comunicación* y la *participación* y las actitudes que las acompañan. (No olvidemos que Kurt Lewin era inicialmente psicólogo de profesión, adscrito concretamente a la psicología de la "gestalt", alguna de cuyas nociones reorientó socialmente con bastante libertad). Sobre la autoridad son famosos sus experimentos sobre distintas formas de liderazgo —autocrático, liberal y democrático— manifestando las ventajas de este último; sobre el problema de la comunicación, fue revelador su deseo de integrar a todos los subordinados en las discusiones del "staff" o equipo directivo; en materia de participación, sus trabajos en el cambio de dieta de las mujeres después de la II Guerra Mundial, haciendo que participaran ellas mismas en la problemática alimenticia que les afectaba; de aquí su metodología de la "Action-Research" o "Acción-Investigación" que posteriormente se ha convertido en el método propio de toda la Psicología, a diferencia de otros tipos de saber —científico, sociológico— que mantienen la separación entre el experto y el ciudadano común.

Los tres problemas fueron correctamente planteados por Kurt Lewin y suficientemente experimentados por él; la comunicación también fue estudiada por su discípulo A. Bavelas y ya hay una ciencia perfectamente desarrollada en torno a ella. Solamente debemos indicar que, aparte de los problemas técnicos de la comunicación, lo importante en un grupo es el "feed-back" inmediato, la simultaneidad de la pregunta y la respuesta. Puede haber información sin comunicación como son ordinariamente los "mass-media"; por esto la estructura grupal más idónea es el círculo, donde cada miembro ocupa una posición central y donde la comunicación tiene menos deformaciones (bloqueos, filtraciones, resonancias, distancia social y prejuicios) aunque es cierto que hoy también se puede conseguir esta presencia por medios técnicos.

Los trabajos de Elton Mayo, de 1927 a 1932, en la Western Electric Company de Hawthorne (Chicago) demostraron que en las empresas existen grupos naturales de trabajadores que crean sus propias normas a espaldas de la organización formal y que los hombres son sensibles a otros incentivos no estrictamente económicos, con lo que Elton Mayo inicia lo que se llama "el movimiento de las relaciones humanas" en la empresa, movimiento opuesto al duro economicismo y la jerarquización burocrática del taylorismo imperante en el mundo del trabajo. Puede decirse que Elton Mayo es el equivalente técnico del *socio-grupo*, como Kurt Lewin representa su lado pedagógico, pero incidiendo en los mismos problemas de *autoridad*, *comunicación* y *participación* presentes en toda organización familiar, educativa, empresarial o política. En esta última, los mismos partidos políticos han sido deformados

por la burocracia (R. Michels) o han sido sustituidos por otras formas más participativas como los *consejos* (Rosa Luxemburgo y otras experiencias de *autogestión*).

Los largos e intensos trabajos de Elton Mayo han dado lugar a una nueva rama de la Psicología Social, la Psicología industrial o Psicopsicología del Trabajo que considera a éste como un "grupo primario" tan importante como la familia, donde el hombre satisface su necesidad de reconocimiento, de seguridad y de conciencia de pertenencia, "la principal fuente de disciplina y orden social, la más potente influencia reguladora de la conducta del individuo", dice un psicólogo industrial. (19). El "Efecto Hawthorne" es el reconocimiento de la existencia de una organización real e informal de grupos en la empresa por debajo del organigrama oficial que evidencia un nuevo tipo de racionalidad en las organizaciones económicas que condiciona la misma productividad de las empresas. (20).

**b) Psico-grupo.** También llamado "grupo de encuentro", de base, o libidinal, es el grupo centrado en sí mismo, en los sentimientos de los componentes, sin ninguna tarea inmediata a realizar y sin ningún problema pedagógico, económico o político a solucionar. Se inspira remotamente en J. L. Moreno y más directamente en Carl Rogers y su terapia centrada en el cliente o no directivista. Fue organizado primeramente en Esalen, California, por Michel Murphy en 1962, con la aportación de psicólogos humanistas como Maslow que incorporó su psicología del ser o del crecimiento personal, de filósofos "underground" como A. Huxley, de orientalistas como A. Wats, incluso de behavioristas como Skinner; de aquí su eclecticismo ideológico y su pragmatismo metodológico. W. C. Schutz discípulo de Lewin en Bethel (maine), el Instituto de Dinámica de grupo, centra el psico-grupo en la satisfacción de tres necesidades fundamentales: a) la necesidad de *inclusión* o *contacto humano* y las consiguientes actitudes que implica: dependencia, rebelión e interdependencia; b) la necesidad de *control* o *responsabilidad* y sus actitudes: dimisión, despotismo o democracia; c) necesidad de *afecto* o *amor* y sus actitudes Hipersonales (dependencia afectiva) hipopersonales (frialdad afectiva) o interpersonales, abiertas y receptivas. (21).

Los psico-grupos o grupos de encuentro han proliferado en diversas corrientes afines entre sí bajo los nombres de "Sensitivity Training" o "Assertive Training", de "Potencial humano" en Francia hasta la vulgarización comercial de los "Prosperity Training", los "Boy Business" —Bod Biz— como el EST —Erhard Seminars Training— del empresario Weiner Erhard, maratón de cuatro días de técnicas comerciales. (22).

Merecen ser destacados los tipos siguientes de grupos de encuentro: 1) La Gestal —terapia de F. Perls—, fundada en la psicología de la Gestalt y en sus nociones de "buena forma", creatividad e instantaneidad ("Aquí y ahora" frente al principio de repetición de Freud), 2) El Análisis Transaccional de E. Berne fundado en tres estados del Yo: padre, niño y adulto, intentando que triunfe el juego o transacción del adulto en las relaciones humanas; 3) El "Co-Consejo" de J. Jackins, centrado en las relaciones entre dos personas; 4) La "Reality-Thérapy", W. Glasser fundada en las tres R: Realismo de las situaciones presentes, Responsabilidad con personas y problemas, Rectitud o veracidad. 5) El "Grito Primal" de Arthur Janov que intenta curar por el grito. 6) La Bio-energía de A. Lowen inspirada en W. Reich que intenta romper la rigidez muscular para lograr la expresión total del cuerpo donde se inscriben las heridas psíquicas y no en el alma como pensaba Freud; "terapia dionísiaca", la llama Lapassade. (23).

#### V.—EL GRUPO TERAPEUTICO.

Practicado por psicoanalistas, iniciado por Trigant Burrow en N. York en 1918, por el húngaro Michael Balint en Inglaterra, institucionalizado en la Tavistock Clinic de Londres por W. R. Bion en los años 50 y en el Monasterio benedictino de Cuernavaca y en el Centro Psicoanalítico Emmaus por Lemercier, entre otros muchos centros, trabaja sobre los procesos inconscientes o primarios (identificación, proyección) las imagos paterna y materna, protectoras y devoradoras (nociones desarrolladas por Melania Klein), las angustias edípicas y pre-edípicas (odio al padre y rivalidad entre los hermanos, depresión, persecución) pulsiones agresivas o de muerte, las problemáticas relaciones objetales (cercanía y ausencia de los otros que Freud simbolizaba en el juego del "Fort-Da"), todo un nivel protomental, como dice Bion, que inmediatamente afluye en un grupo por encima de los problemas organizativos o técnicos (secretas dependencias, rebeliones subterráneas, lazos afectivos).





Pero ¿qué es el inconsciente? Aquí se separan las distintas escuelas psicoanalíticas que se ocupan de los grupos. En principio, en lo que todas están de acuerdo, aún reconociendo a Freud como su descubridor, es que su terapia es insuficiente por ser puramente verbalista (Freud temía al "acting-out, el paso al acto). Para él, la sexualidad era una subversión que había que sublimar y el inconsciente tenía que ser racionalizado. Pero sus seguidores no temen al inconsciente y creen que el grupo puede ayudar a descubrir sus riquezas ocultas.

Reseñemos cuatro tipos de inconsciente grupal:

1). **Inconsciente colectivo** de Didier Anzieu y René Kâes: el grupo es la realización imaginaria de una unidad perdida, la unión soñada del propio cuerpo con el cuerpo de los demás; el grupo es un vínculo y un círculo de iguales.

2). **Inconsciente relacional o amoroso** (M. Pages). Los grupos se estructuran alrededor del amor que es angustia y duelo por la pérdida del otro. Utilizando ideas de Heidegger y Sartre, Max Pages dice que en el grupo la "mirada que busca la muerte del otro", se vuelve reconocimiento amoroso.

3). **Inconsciente social** (F. Guattari y G. Deleuze). Freud había encerrado al inconsciente dentro del triángulo edípico, de la familia nuclear; para Deleuze y Guattari el inconsciente es nómada y recorre todos nuestros determinismos sociales; está desparramado, es "transversal" a todas nuestras encarnaciones; hay que buscarlo fuera, en la economía, en la política.

4). **Inconsciente político o institucional** de René Lourau y Georges Lapassade (hoy casi el método exclusivo de la psicología francesa). El inconsciente es lo no sabido de la institución, no solo lo que se reprime sino lo que se oculta, este es el sentido de "refoulement", represión y olvido, lo que las instituciones han ocultado al deseo de saber de los hombres. Por esto, todo grupo terapéutico empieza por dar la palabra a todos, por liberar el silencio y la mudez del obediente.

## VI.—METODOLOGIA O LA INTERVENCION ACTIVA DE LOS SUJETOS SOCIALES.

“La dinámica de grupos, escribe Lapassade, se inscribe en la lucha por una sociedad más igualitaria, liberada de la *tiranía*, de la *ideología del desconocimiento* y de la *falsa conciencia*. (24).

La intervención psicosociológica profundiza la “acción-investigación”. (Action – Research—) de Kurt Lewin sacándola del ámbito formativo o pedagógico y traspasándola al terreno social, político o institucional; es decir, supera el nivel de los grupos y de las organizaciones hasta situarla en un plano estrictamente general de actuación humana; se opone a los conceptos de exterioridad, neutralidad y especialización que la Sociología funcionalista considera como exigencias del método científico; lo que supone alejar a la mayoría de los agentes sociales del trato directo de sus propios problemas delegando en otros – los llamados expertos— la resolución de los mismos con criterios ajenos a sus intereses.

La intervención psicosociológica intenta ser un saber y una acción concreta frente a la generalidad y globalidad del saber científico y de las grandes planificaciones; o un análisis concreto frente a los análisis generalizados y las grandes teorías que no explican nada por explicar demasiado, incluso las que aparecen más progresistas como el marxismo, o el psicoanálisis para otros. En terminología de Michel Foucault, la intervención es la *genealogía* o el *método genealógico*, “discursividad local o saber parcial, discontinuo, no calificado, no legitimado contra la instancia teórica universal que pretende filtrar los saberes, jerarquizarlos y ordenarlos”. (25). Es una crítica local a través de los retornos del saber o insurrección de los saberes sometidos o descalificados científicamente, por ejemplo, del obrero, del enfermo, del preso, del estudiante. No hay que buscar el origen último de la alienación, sino los múltiples sometimientos, las múltiples obligaciones y sujeciones de los lugares más próximos: la escuela, la fábrica, la empresa, la familia. La intervención, según Foucault, supera la dinámica de grupos tradicional que se funda en una semiótica o en una estructura de comunicación, como si todo fuera problema de “entenderse”; hay que actuar además de hablar. “La historicidad que nos arrastra y nos determina es belicosa, no es habladora. No hay que referirse al gran modelo de la lengua y de los signos sino al de la guerra y la batalla”. (26). Lo que importa son las relaciones de poder, no las relaciones de sentido.

En el lenguaje de G. Habermas, la intervención es el *interés* del que está implicado en un problema que en el método científico es rechazado como espúreo por suponer que la persona afectada no es capaz de objetividad y neutralidad. Habermas lo resume con unas palabras de Fichte: “El interés más elevado y la razón de todo otro interés es el interés por nosotros mismo; no perder el propio ser en el razonamiento, sino mantenerlo y afirmarlo”. (27).

La intervención es una acción ordinaria, hecha por los propios actores sociales sin delegación alguna en intermediarios, intelectuales o expertos que se consideran como la voz del pueblo. Ha pasado la época del intelectual universal que habla en nombre de los que no saben, Zola en el siglo pasado, el mismo Sartre no hace mucho. Hay que luchar contra el criptismo de los saberes científicos, contra su secreto de especialistas a favor de una generalización o agorismo de los saberes. Hay que rechazar el concepto de “ruptura epistemológica” de Bachelard retomado por Althusser, o separación entre el saber vulgar y el saber científico, también practicado por sociólogos de la educación como Bourdieu y Passeron. Es lo que René Lourau llama “efectos Weber y Lukacs” o el oscurecimiento y la opacidad con que se rodea las instituciones y las organizaciones lejos del saber ordinario de los interlocutores sociales. (28).

Por esto, el análisis institucional francés (Lapassade, Lourau, Guattari y otros) hablan de *analizadores* más que de *analistas*, es decir, más de acontecimientos que de observadores excepcionales, de hechos claros que no necesitan una interpretación especializada, p. e. una manifestación de parados dice más que todos los análisis de los economistas y su fraseología esotérica sobre la reconversión laboral. No basta la “crítica pura”, como dijo Marx en la Ideología alemana aunque parezca progresista; los hechos son más contundentes que las palabras y las sutiles interpretaciones de los especialistas. Claro está que los acontecimientos nunca se producen a nuestro capricho, pero Lapassade aconseja provocarlos, si se puede, para pasar el nivel de las palabras, el puro hablismo de los grupos, para entrar en el terreno de las realizaciones. De los *analizadores* se pasaría a los *estalladores*, de la acción consultante y contemplativa a la acción violenta. (29).

Con todo, la intervención no deja de ser un proceso de conocimiento, un análisis intelectual porque la *dominación* que se ejerce en las instituciones es más profunda que la *explotación económica*, ya que aquélla está producida por el desconocimiento y la falsa conciencia, por lo que Marx llamaba la "ideología" y Lapassade, en la línea de Nietzsche y Foucault, llaman "ideología del desconocimiento", que más que la servidumbre exterior o explotación, produce la servidumbre voluntaria, aunque inconsciente, de la denominación interior y el sometimiento intelectual. Por esto, la intervención no es la pura acción más o menos revolucionaria, es la elucidación intelectual de los problemas, antes que su resolución práctica, no es un cambio en el comportamiento o en las estructuras exteriores de la institución como pretende el Movimiento de Relaciones Humanas. De aquí la riqueza del concepto de "transversalidad" contra la fragmentación de las instancias que practica Althusser y su escuela, la separación entre lo económico, político e ideológico; la intervención tiene que ser total. Por esto el análisis institucional habla de "luchas de civilización" y no solo de luchas económicas. Las revoluciones pueden dejar igual el mundo mental de los ciudadanos, porque la economía no es el único fundamento de la sociedad. La primera opresión es la expropiación del saber, de la cultura, del conocimiento. Por esto, el fin de la intervención no es tampoco el hecho material de la autogestión. (30).

Pero tampoco se puede convertir la autogestión en una dimensión psíquica, en un autoanálisis de grupo o en una dimensión pedagógica, en un proceso de auto-formación, como hace el mismo Lobrot en su "Pedagogía Institucional". Es la ilusión del pedagogismo: el pequeño grupo artificial como ser mítico de reconocimiento mutuo a espaldas de la prosaica lucha de clases que se da en el mundo real. La autogestión no es ni un hecho económico ni un hecho psíquico; por esto la intervención no es ni una cosa ni otra sino el cruce de ambas o su superación quizá en nuevas fórmulas de asociación y comunidad.

Con todo, los mismos autores intervencionistas (Ardoino, Guattari y otros) también insisten en el carácter necesariamente artificial y utópico de los grupos, en su carácter estrictamente pedagógico. Aunque todo *grupo de trabajo y libidinal*, deba convertirse en un *grupo de acción*, no siempre será posible. Por esto, los franceses llaman al grupo formativo "grupo de diagnóstico". Para Ardoino concretamente es un juego y simulación simbólicos porque las revoluciones vienen de fuera de las escuelas y pocas veces. Todo aprendizaje pasa inicialmente por la etapa del "hacer como si", en un ambiente reducido y a escala humana que haga soportables las contradicciones reales, externas de la sociedad. Por esto es más importante su carácter "mitológico e imaginario" que las soluciones reales que puedan aportar. La expresión mítica de la lengua privilegiada de la educación contra la pretensión de liberales tecnócratas y socialistas democráticos que creen, cada cual con sus razones, que la escuela va a cambiar realmente la sociedad. No hay que tener prisa en llegar a realizar la utopía, es mejor demorarse en su iniciación y elucidación. (31).

## VII.—TECNICAS DE GRUPO.

Nos vamos a referir exclusivamente a las "técnicas de campo", es decir, a aquellas técnicas realizadas fuera de laboratorio, no sometidas a situaciones experimentales tan importantes, por otra parte en el desarrollo de la Psicociología, como el experimento sobre la conformidad o "Efecto Asch" de Salomón E. Asch, en el que se conforta la opinión de un solo individuo con la opinión contraria de una mayoría a la que ordinariamente sucumbe; el "Efecto autocinético" de Sherif para medir la influencia social (un punto luminoso que se mueve en una habitación oscura es medido de distinta manera si hay un solo individuo o varios); el experimento sobre la obediencia de Milgram donde por influencia del psicólogo varias personas aplican corrientes simuladas a sujetos que presentan fallos de memoria y tantos otros experimentos de laboratorio. (32).

Dividimos, pues, las técnicas de grupo en técnicas sin expertos y técnicas con expertos, ya que ordinariamente los grupos son numerosos y pasan de la cifra de 5 a 15, por encima de la cual ya no se considera un grupo reducido en condiciones óptimas de realización. Hay que advertir que en estos últimos grupos reducidos casi no se utilizan técnicas propiamente dichas, ya que la comunicación es perfecta y resultan innecesarias. Pero la realidad es que casi siempre los grupos son grandes, como sucede en nuestras clases y es entonces cuando se precisan más las técnicas siguientes:



### 1).—Técnicas sin expertos:

a).—**Philips 66**, de Donald J. Philips (en inglés Huddle Method), se divide el grupo numeroso en pequeños grupos de 6 individuos que estudian un problema durante 6 minutos, informando después por un delegado al grupo mayor.

b).—**Diálogo simultáneo o cuchicheo de parejas**. (En inglés Buzz Group Method), el grupo grande se divide en parejas que posteriormente informan a los demás.

c).—**Seminario**: Grupo pequeños que estudia un problema en profundidad con información posterior al resto del grupo grande. Si se estudia un peligro se convierte en "sesión de riesgo"; si un incidente, en "proceso incidente"; si un rumor en "clínica de rumores".

d).—**Brain Storming, "tormenta cerebral" o lluvia de ideas**: Grupo reducido que se dedica a crear ideas o desarrollar la imaginación.

e).—**"Role Playing"**: Dramatización o desempeño de papeles, que constituye con las dos técnicas siguientes el objeto de la Sociometría de Moreno.

f).—**Psicodrama**: Igual que el anterior pero los "papeles o roles" expresan situaciones o sentimientos personales aunque siempre de cara al grupo.

g).—**Sociograma**: Cuando la dramatización recae sobre problemas colectivos o estereotipos: el marido, la mujer, el negro, el blanco.

h).—**Team Teaching**: Enseñanza en equipo.

### 2.—Técnicas con expertos:

a).—**Simposio**: Especialistas que hablan ante el grupo sobre un mismo tema y con posturas coincidentes.

b).—**Mesa redonda** (En inglés Panel discusión): Como en el simposio pero expresando puntos diferentes entre los expertos.

c).—**Consulta pública**: Un experto es interrogado por un miembro del grupo.

d).—**Entrevista colectiva**: Varios miembros del grupo preguntan a un experto.

e).—**Test Sociométrico** (técnica también ideada por Moreno): Todo el grupo es sometido por el experto a un cuestionario para detectar las afinidades o rechazos de sus miembros con vistas a una posterior utilización social de los mismos; su expresión gráfica es el *Sociograma*. (33).

Es difícil a una ciencia-bisagra como la Psicología no caer en ninguna de la "redes" de la Psicología o de la Sociología. Los sociólogos le acusan de "psicoanalismo" o de narcisismo individualista y los psicólogos de objetivismo cosificante. Como no es fácil que un grupo permanezca como tal sin caer en la inercia de la institución, tal como lo vio Sartre en su Crítica de la razón dialéctica. Pero así es la difícil epistemología de nuestra ciencia. (34).

### NOTAS

- (1) Maisonneuve, J.—*Psicología social*. Paidós, 1979, p. 16.
- (2) Moscovici, S.—*Psicología social*. Paidós, 1985, vol. I, p. 18.
- (3) Stoetzel, J.—*Psicología social*. Marfil, Alcoy 1979.
- (4) Higgins, M. y Chester M. Raphael.—*Reich habla de Freud*. Anagrama, 1970, p. 45.
- (5) Merton, R. K.—*Teoría y estructura sociales*. FCE. 1968, p. 505.
- (6) Newcomb, Th.—*El desarrollo de las actitudes en función del grupo de referencia*. En Torregrosa, J. R. *Teoría e investigación en la Psicología social actual*. Instituto de la Opinión Pública. 1974, p. 309.  
Coch, L. y French, J.—*Cambio en la empresa*. En Cartwright, D. y Zander. (ed.). *Dinámica de grupos*. Trillas, 1977, pp. 368-384.  
Fromm, E. y Maccoby, M.—*Socioanálisis del campesino mexicano*. FCE, 1973.  
Goldmann, L.—*El hombre y los absolutos*. Península, 1968.
- (7) Hiebch, H. y Vorwerg, M.—*Psicología social marxista*. Editora Política. La Habana 1982, p. 6.
- (8) Lukacs, G.—*Historia y conciencia de clase*. Grijalbo, 1975.  
Sartre, J. P.—*Crítica de la razón dialéctica*. Losada, 1979. (2 vol.).
- (9) Baudrillard, J.—*América*. Anagrama, 1987.
- (10) Meigniez, R.—*El análisis de grupo*. Marova, 1979.  
Schutz, A.—*El análisis de la realidad social*. Amorrortu, 1974.  
Wolf, M.—*Sociología de la vida cotidiana*. Cátedra, 1982.
- (11) Mills, W. C.—*Sociología y pragmatismo*. Siglo Veinte, 1968, p. 135.
- (12) Fichte citado por Habermas, J.—*Conocimiento e interés*. Taurus, 1982, p. 102.
- (13) Mead, G. H.—*Espíritu, persona y sociedad*. Paidós, 1972, p. 225.  
Lamo de Espinosa, E.—*La aportación de G. H. Mead*. En Jiménez Blanco, J. y C. Moya. *Teoría sociológica contemporánea*. Tecnos, 1978, p. 322.

- (14) Hernández Sánchez, A.—*Tres estudios sobre filosofía de la Educación, Psicología y Psicosociología*. Cuenca, 1983, p. 95.
- (15) Homans, G. C.—*El grupo humano*. Eudeba, 1963.
- (16) Moscovici, S.—*Psicología de las minorías activas*. Morata, 1981.  
Buckley, W.—*La Sociología y la teoría moderna de los sistemas*. Amorrortu, 1979.
- (17) Bandura, A. y Walters, R. H.—*Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza U., 1974.
- (18) Sprott, W. J.—*Grupos humanos*. Paidós, 1976.  
Guattari, F.—*Psicoanálisis y transversalidad*. Siglo XXI, 1976.
- (19) Brown, J. A. C.—*La Psicología social en la industria*. FCE, 1973, p. 152.
- (20) Merton, R. K.—*Funciones manifiestas y latentes*. En *Teoría y estructura sociales*. FCE, 1964, p. 136.
- (21) Schutz, W. C.—Joui. *L'épanouissement des relations humaines*. Epí. París, 1974.
- (22) Castel, F. Castel, R. y Lowel, A.—*La sociedad psiquiátrica avanzada. El model norteamericano*. Anagrama, 1980.
- (23) Lapassade, G.—*La bioenergía. Ensayo sobre la obra de W. Reich*. Gedisa, 1978, p. 28.
- (24) Lapassade, G.—*Grupos, organizaciones e instituciones*. Gedisa, 1977, p. 102.
- (25) Foucault, M.—*Microfísica del poder*. La Piqueta, 1978, p. 130.
- (26) Foucault, M.—*Saber y verdad*. La Piqueta, 1985, p. 179.
- (27) Habermas, J.—*Conocimiento e interés*. Taurus, 1982, p. 208.
- (28) Lourau, R.—*Sociologue á plein temps. Analyse institutionnelle et pédagogie*. Epí. París, 1976.
- (29) Lapassade y otros.—*El analizador y el analista*. Gedisa, 1979.
- (30) Berger, Cl.—*Marx frente a Lenin*. Zero, 1977, p. 43.
- (31) Ardonio, J.—*Perspectiva política de la educación*. Narcea, 1980, p. 258.
- (32) Murphy, D. Murphy, L. B. y Newcomb, Th.—*Experimental Social Psychology*. Harper, N. York, 1937.  
Grisez, J.—*Métodos de la psicología social*. Morata, 1977.  
Doise, W. y otros.—*Psicología social experimental*. Hispano-Europea, Barcelona, 1980.
- (33) Gibb, J.—*Manual de dinámica de grupos*. Humanitas. B. Aires, 1971.  
Beal, G. y otros.—*Conducción y acción dinámica del grupo*. Kapelusz, 1962.  
Cirigliano, G. y Villaverde, A.—*Dinámica de grupos y educación*. Humanitas, 1971.  
Moreno, J. M.—*Sociología de la educación. Dinámica de grupos*. Luis Vives. Zaragoza, 1978.
- (34) Castel, R.—*El Psicoanálisis*. Siglo XXI, 1980.  
Castel, R.—*La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post-análisis*. Anagrama, 1984.  
Varela, Julia y Alvarez-Uría, Fernando.—*Las redes de la psicología*. Ediciones Libertarias. Madrid, 1986.



Arpols 87

## NUEVAS APORTACIONES DE ALGUNAS TEORIAS PSICOLOGICAS A LA PSICOLOGIA DEL DESARROLLO.

ANA M.<sup>a</sup> PALOMO.

Las diferentes teorías del desarrollo son un índice de la riqueza de reflexiones teóricas sobre la evolución ontogenética, que, a su vez, están impulsando un considerable número de investigaciones concretas.

En cada una de ellas, existen, particularmente, algunos puntos de interés para el futuro profesor de E. G. B. ya que han sido fuente de numerosas investigaciones en el campo de la Psicología Evolutiva.

La finalidad de este trabajo es presentar a los alumnos, algunas reflexiones sobre las teorías psicológicas más destacadas en la actualidad y ver cuáles son sus aportaciones a la Psicología del Desarrollo, para poder sacar, posteriormente, unas conclusiones útiles en el campo de la enseñanza.

### I.—PUNTO DE PARTIDA.

Siguiendo el objetivo que nos hemos propuesto, el primer paso a realizar será fijar qué tipo de parámetro consideran fundamental las teorías que vamos a analizar para explicar el cambio evolutivo. Situamos, pues, cada uno de los enfoques estudiados en un marco general, para tener un punto de referencia común en cada uno de ellos y, posteriormente, pasaremos a su análisis destacando los puntos característicos y sus principales aportaciones a la Psicología Evolutiva.

El primer punto de referencia para este análisis es el ambiente, parámetro en el que se encuentran incluidas todas las teorías que consideran que los estímulos físicos y el ambiente externo son fundamentales para explicar el cambio evolutivo.

Entre ellas, también hay diferencias, ya que el ambiente y el papel del individuo dentro del mismo se analizan de distinta forma.

Haríamos, pues, dentro de este primer bloque de teorías, dos distinciones:

— Por una parte, las teorías que consideran el ambiente en un sentido estricto y particular, en relación con la experiencia inmediata del sujeto (reactivo, pasivo):

— Conductistas y neoconductistas: destacan las relaciones entre las propiedades físicas de los estímulos y los aspectos mensurables de las respuestas.

— Psicología ambiental: destaca la influencia en la conducta infantil de las características del hogar, escuela, barrio, hábitat urbano o rural...

— Psicología ecológica: insiste en las características de los ambientes naturales en los que el individuo se desenvuelve y, especialmente, en el ajuste entre el organismo y su núcleo ambiental natural.

— Por otra, las teorías que dan importancia a otros ambientes más generales y globales que trascienden la experiencia inmediata del individuo:

— Wallon.

— Escuela Soviética.

— Teoría del ciclo vital ("Life-Span").

Teorías que consideran las condiciones sociales e históricas de una generación determinada en la que el sujeto se desarrolla.

Estas condiciones socio-históricas tienen dos características:

— Son cambiantes a lo largo del tiempo por lo que su influencia es diferente en las distintas etapas de la vida de una persona.

— Están modificadas por la actividad de los sujetos o cambio evolutivo.

En un segundo bloque, se encuentran las teorías que resaltan las dimensiones internas del organismo, situando las causas del comportamiento en procesos internos.

Dentro de ellas, existe también diversidad de criterios en cuanto a los determinantes del comportamiento:

— Teoría del Psicoanálisis: considera que los aspectos energéticos e instintivos de la afectividad son determinantes de cualquier tipo de comportamiento.



- Teoría Piagetiana y modelos del Procesamiento de la Información: destacan los cambios más señalados en el proceso cognitivo, estudiando:
  - \* las estructuras cognitivas.
  - \* los códigos y la representación de la información.
  - \* memoria.
  - \* estrategias en la solución de problemas.

De todas estas teorías vamos a seleccionar aquellas que, por sus recientes investigaciones o estrecha relación con la Psicología Infantil, han supuesto valiosas aportaciones al campo de la Psicología Evolutiva.

## II.—ENFOQUES MAS REPRESENTATIVOS.

### *ETOLOGIA.*

Ciencia que inició sus primeros pasos en el siglo XIX y ha ido configurando su campo de estudio, metodología y técnicas fundamentales en el siglo XX, especialmente a lo largo de los años treinta con los trabajos de Lorenz y Tinbergen. Se dedicó al estudio comparado del comportamiento en especies inferiores, mientras el paradigma conductista dominaba la psicología académica, por lo que no tuvo influencia en la Psicología Evolutiva hasta los años setenta.

Lo característico de la Etología es el énfasis sobre lo que es más estable y espontáneo en el comportamiento de las especies contribuyendo así a formar el concepto del niño activo, frente a la idea del niño reactivo del conductismo, con unas características y capacidades determinadas a desarrollar en un ambiente en el que se han formado los programas de conducta adaptados a él, que, a su vez, marcan la dirección y los límites del desarrollo del aprendizaje.

El núcleo de la etología es el concepto de instinto, a partir del cual explica las constancias en el comportamiento, siendo complementarios a este concepto de instinto el comportamiento apetitivo, el acto consumatorio y el estímulo señal.

Estos conceptos han sido enriquecidos con numerosas investigaciones (1). Según éstos, Konrad Lorenz, utilizando el método comparativo, conforma la existencia de patrones fijos de conducta, propios de una o varias especies y trata de comparar sus comportamientos —animal y humano— para descubrir la invariabilidad de la acción instintiva y comprender los sistemas básicos de la conducta específica.

Actualmente los modelos clásicos del enfoque etológico no tienen muchos defensores por considerarlos demasiado simples y mecánicos. Y autores como Bowlby (2) han mantenido los descubrimientos fundamentales de sus fundadores y los han enriquecido con nuevos estudios e investigaciones, llegando a los siguientes conceptos actuales que han supuesto grandes aportaciones a la Psicología Infantil:

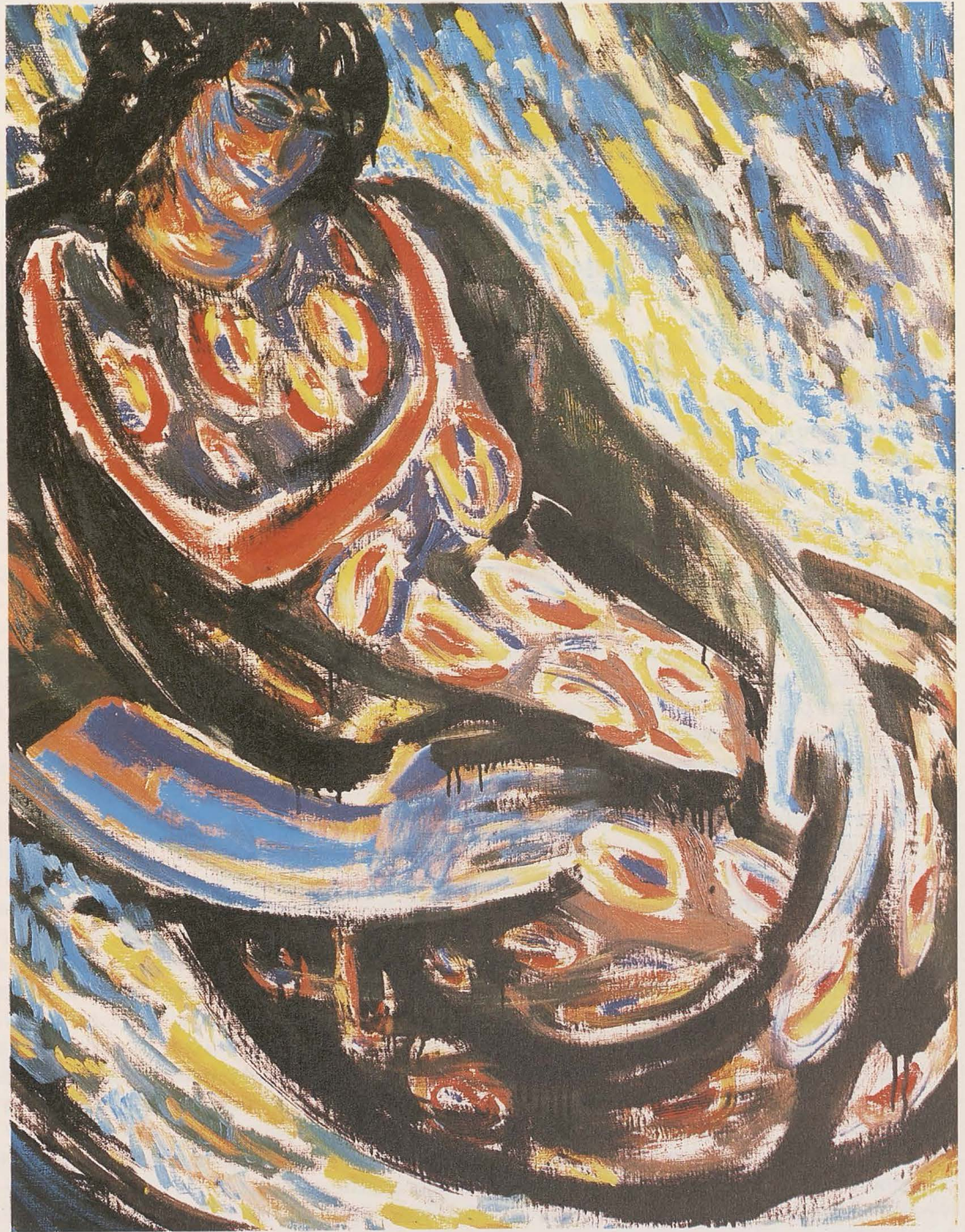
#### *Hechos descubiertos:*

- 1.— Fluctuaciones de la conducta en situaciones constantes.
- 2.— Constancias en las formas de conducta.

Hechos interrelacionados que constituyen el punto de partida de los etólogos y dan lugar a los conceptos básicos:

- Motivación endógena.
- Patrones fijos de conducta. (Conceptos interrelacionados igualmente y que son entendidos como movimientos reconocibles por su predisposición a comportarse en una situación determinada, y como constancia en la forma de comportamiento, sin necesidad de ser aprendidos respectivamente).
- 3.— Movimientos de orientación que acompañan a las constancias en la forma y que dan lugar al concepto de:
  - Taxia. (Movimientos de orientación en la conducta que necesitan estímulos continuos y están en iteración con el patrón fijo de conducta, lo que permite al individuo una adaptación a diferentes situaciones y una cierta variabilidad en la conducta —existen diferencias interindividuales pero siempre dentro del marco de la especie—).
- 4.— Estímulos concretos del ambiente que provocan conductas determinadas, descubrimiento que aporta el concepto de:
  - Estímulo señal. (O estímulo significativo de la especie, elemento del ambiente que provoca el patrón fijo de conducta, que no la fija, pero la desencadena. Desde este







concepto de estímulo señal, los etólogos formulan el mecanismo innato de desencadenamiento, que tiene como función inhibir la descarga de energía que alimenta los patrones de conducta permitiendo una acumulación suficiente para la acción. Relaciona el estado interno del individuo con el estímulo señal.

5.— Actividad de búsqueda.

6.— Actividad final de satisfacción.

Ambas nos conducen a los conceptos de:

— comportamiento apetitivo —fase inicial de búsqueda— y

— acto consumatorio —o actividad final—.

Los etólogos afirman que los patrones fijos de conducta han ido cristalizándose a lo largo de la filogénesis, siendo el resultado de los esfuerzos que los organismos han hecho para adaptarse al medio y, así, sobrevivir.

Las conductas más estables tienen origen en la interacción entre las condiciones ambientales en las que una especie se ha desarrollado —ambiente de adaptación— y en los propios esfuerzos adaptativos de esa especie.

Luego, las características de la especie son la base del curso evolutivo de los individuos concretos y durante su ontogénesis emergen conductas programadas genéticamente y procesos de aprendizaje en especies superiores. El aprendizaje, por tanto, no actúa en el vacío, sino que está basado en las capacidades propias de la especie y las condiciones significativas del ambiente de adaptación.

#### *Aportaciones de la Etología a la Psicología Evolutiva:*

Según los etólogos, el hombre puede ser entendido mejor si se tiene en cuenta su historia adaptativa y los sistemas de conducta a que ésta ha dado lugar. Esta programación afecta, no sólo a las conductas básicas durante los primeros meses, sino también a todo el curso evolutivo en sus aspectos esenciales, es decir, están programados, no sólo los sistemas de conducta básicos, sino también el tiempo en que deben aparecer.

De aquí se desprende el concepto de "período sensible", entendido como aquel en que un suceso dado produce un efecto más fuerte; o aquél en el que su efecto puede ser producido más fácilmente.

Este período sensible implica:

— Un tiempo en el que la capacidad para realizar determinados intercambios con el ambiente es óptimo.

— Dos períodos: uno anterior, y otro posterior, en los que estos intercambios se llevan a cabo con mayor dificultad o son imposibles.

Luego, el grado de determinación biológica, las limitaciones temporales y la mayor o menor reversibilidad de la conducta depende de la programación de éstos y de los intercambios con el ambiente.

Áreas de estudio directamente relacionadas con la enseñanza son:

a — Expresión de las emociones.

Existen constancias en la expresión emocional y en la comunicación humana que difícilmente pueden interpretarse desde perspectivas no etológicas y que están presentes desde el nacimiento o aparecen muy tempranamente. Estas expresiones emocionales básicas son también el medio de comunicación universal y más seguro entre los miembros de la especie a lo largo de todo el ciclo vital (lo que favorece su supervivencia).

b — Estudio sobre el juego.

La etología —junto a muchas corrientes: piagetiana, psicoanalítica, gestáltica, etc.—, se ha ocupado del estudio del juego intentando descubrir su evolución y demostrar su valor adaptativo.

Aunque sus trabajos se refieren a especies inferiores, han supuesto una gran aportación al campo educativo, ya que han realizado valiosas clasificaciones como:

— Algunas de sus características: movimientos, signos...

— Etapas evolutivas en el juego: concreto, de persecución, huida, etc.

— Su valor adaptativo.

— Su valor social.

Consideran el juego como un diálogo experimental con el medio ambiente que permite la adaptación de numerosas pautas sociales y el ensayo de pautas vitales para su supervivencia.



c — Vinculación afectiva.

Proceso de socialización más estudiado por estos autores que han revolucionado conceptos tradicionales como el conductismo y el psicoanálisis que —por razones diferentes— afirman que la vinculación afectiva es un proceso secundario.

Si el niño encuentra en el ambiente, personas que interactúen adecuadamente con él, establece con ellos un vínculo afectivo que dura en el tiempo y se manifiesta en un marco de conductas. Consideran, por tanto, de gran importancia la sensibilidad de los adultos hacia los niños.

Resumiendo:

- Estudio de conductas básicas y cotidianas del niño.
- Estudio del niño en su ambiente natural.
- Renovar el estudio de conductas significativas y olvidadas por los psicólogos (afectivas, sexuales y sociales).
- Descubrir características significativas del ambiente, considerándolo, no como una realidad objetiva, sino con significación propia para su especie.
- Aportaciones metodológicas: técnicas de observación, nuevo sentido para la experimentación —niño como sujeto activo— e investigaciones de conocimiento social.

### **PSICOLOGIA SOVIETICA.**

El movimiento de la psicología soviética ha estado encabezado por Vygotsky (3) y ayudado por Luria (4), que llegó a producir las investigaciones más significativas e importantes de la psicología evolutiva soviética.

Este grupo, llamado por ellos "Troika", llevó a cabo un amplio programa de elaboración de numerosas cuestiones relativas, no sólo a la psicología evolutiva, sino también, a la psicología general, realizando numerosas investigaciones.

Vygotsky comienza a elaborar sus teorías a mediados de los años veinte, dándole prioridad al estudio de la conciencia y a los procesos superiores, estudio que realiza con métodos objetivos, cuantificables y repetibles.

La psicología soviética se ha desarrollado en íntima conexión con la teoría marxista, lo que ha supuesto más una imposición que una elaboración propia y adecuada al tema de estudio.

Vygotsky, Luria y Leontiev, se esforzaron por construir de una manera creativa una teoría psicológica que, tomando las ideas de su contexto histórico como base fundamental, fuera capaz de dar cuenta del desarrollo de la conducta "tarea difícil ya que en las obras marxistas las ideas del comportamiento humano eran difíciles de encontrar, tal y como lo estudia la Psicología" (5).

La teoría de Vygotsky era "instrumental" puesto que todos sus estudios sobre procesos superiores, ya estén relacionados con el pensamiento, lenguaje o actividad motora, tienen un carácter medicinal, es decir, consiste en la utilización, no sólo de los estímulos del medio, sino también de los recursos internos que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo. Es también una teoría "histórica", en el sentido de que está determinada por los procesos sociales, políticos y espirituales de su época. Su trabajo consiste en examinar los procesos del desarrollo cognitivo en sujetos adultos que pertenecían a la misma comunidad pero con niveles educativos distintos, (colaborando en las campañas de educación de adultos que en ese momento se habían puesto en marcha en la U. Soviética), incluyendo el estudio de:

- Procesos perceptivos.
- De clasificación.
- Deducción e inferencias.
- Razonamiento y solución de problemas.
- Imaginación, etc.

Sus conclusiones demuestran que todos los procesos se ven influidos por el grado de experiencia educativa y social que tenga el sujeto (6).

La visión de la enorme influencia de la interacción se ve complementada y está estrechamente relacionada, con otro concepto vygotkiano, la llamada "zona de desarrollo próximo", que no es otra cosa que la distinción entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la solución de un problema bajo la guía del adulto o colaboración

con otro compañero. "El estado de desarrollo mental de un niño, puede determinarse únicamente, si se lleva a cabo una clasificación de sus niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona del desarrollo próximo" (7). Es una anticipación del uso que está haciendo la psicología occidental de las nociones de competencia y actuación importadas de la lingüística (8).

Pero la psicología soviética va más allá de la simple distinción entre competencia y actuación ya que incluye la necesidad de estudiar especialmente esa zona de desarrollo próximo, es decir, esa distancia que el niño debe recorrer entre lo que sabe y lo que puede hacer si el medio le proporciona los recursos necesarios dados por su proceso de interacción social mediante un compañero o un adulto que favorece esta internalización de sus funciones psicológicas nuevas o reestructuración de las existentes.

Para Vygotsky la importancia de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje está considerada desde una óptica nueva, es decir, desde la importancia de la interacción.

Otra contribución de la escuela soviética a la psicología ha sido el estudio sobre la memoria, destacando en su desarrollo los factores motivacionales y afectivos y considerando que su estudio debe realizarse dentro del contexto del desarrollo cognitivo, ya que, a menudo, estos procesos no se dan aislados sino que cumplen una función dentro de procesos más amplios.

#### *Aportaciones de la Psicología Soviética a la Psicología Evolutiva.*

Las teorías del lenguaje y su relación con el desarrollo cognitivo de Vygotsky fueron desarrollados dentro de un marco muy teórico y muy distinto al actual, y es en este campo del lenguaje donde podemos recoger las mejores aportaciones de esta teoría a la psicología infantil.

Vygotsky, a diferencia de Piaget que considera el lenguaje egocéntrico, enfoca sus estudios del lenguaje desde una perspectiva social, ya que considera que esta función en el niño tiene su origen dentro del grupo que le ordena.

Este proceso, esencialmente social, sigue varias fases, necesariamente cronológicas:

- Primeramente, es global y multifuncional.
- Más adelante sus funciones empiezan a diferenciarse.
- Y, finalmente, a una determinada edad (3 a 7 años aproximadamente) se divide en dos formas, eminentemente sociales:
  - \* Habla egocéntrica.
  - \* Habla comunicativa.

El lenguaje egocéntrico está unido a la actividad del niño ayudándole a superar las dificultades que éste encuentra, convirtiéndose en una "herramienta" para la solución de los problemas planteados. (Luego también es un instrumento del pensamiento en el sentido de búsqueda, planteamiento y solución de problemas).

En Occidente, esta concepción del lenguaje ha dado origen a algunas investigaciones sobre la influencia del lenguaje egocéntrico en la solución de problemas de determinadas tareas cognitivas (9) que inciden más directamente sobre la acción educativa en el ámbito escolar.

Baulichon (10) encuentra en niños de 5 a 7 años las verbalizaciones espontáneas cuyo propósito era regular el comportamiento y surgir cuando la tarea era difícil. Los niños que emitían más verbalizaciones reguladoras eran los más activos y los que mejor resultados obtenían. Encontró también que si se induce a un niño de 5 a 7 años a aumentar sus verbalizaciones, aumentará su eficacia en resolver un problema y al contrario.

Los seguidores de Vygotsky realizarán nuevas investigaciones en la línea pauloviana, considerando el lenguaje como segundo sistema de señales con carácter independiente y predominante que permite a los sujetos establecer nuevas conexiones con gran facilidad, superando la rigidez propia del primer sistema.

Según Luria (11) esta función del lenguaje —al ayudar a definir las señales necesarias— modifica sustancialmente la percepción del niño y facilita la elaboración de un sistema de asociaciones diferenciadas. El lenguaje permite al niño liberarse de las ataduras del refuerzo y a edificar, a partir de las reglas verbales interiorizadas, un sistema de autorregulación superior.

Según el mismo autor, la idea central, y la más directa aportación de la psicología rusa a la psicología evolutiva, es el desarrollo, implicando éste una síntesis dialéctica entre lo cog-

nitivo, lo afectivo y lo social. De hecho la formación de los procesos mentales —percepción, atención, memoria, lenguaje, pensamiento...— se realizará mediante la actividad que el niño ejerce sobre el mundo, dentro del contexto de las relaciones sociales con los adultos y con otros niños.

Un acercamiento a la comprensión del desarrollo sería la siguiente:

- 1.— Predominio de la relación emocional inmediata. (0-1 años).
- 2.— Actividad objetual-instrumental. (1-3 años).
- 3.— Actividad lúdica. (3-7 años).
- 4.— Actividad escolar. (7-11 años).
- 5.— Formas de comunicación dentro de las distintas colectividades. (11-13 años).
- 6.— Actividad escolar superior. (15-17 años).

En el análisis de estas actividades rectoras encontramos, por consiguiente la confirmación del objetivo básico de la psicología evolutiva desde el punto de vista de la escuela rusa: descripción y explicación del desarrollo global del sujeto (intelectivo, afectivo y social) dentro del contexto histórico-social concreto. La especificación de este objetivo viene marcada por el empleo de una metodología de tipo dialéctico.

#### *TEORIA DEL CICLO VITAL —LIFE-SPAN—*

Otro enfoque que pretende ampliar el rango de variables incluidas en el análisis evolutivo debido a la asunción del modelo interactivo contexto-persona es el del ciclo vital. Desde este enfoque, la psicología evolutiva no ha de reducirse al estudio de la infancia y la adolescencia como ha venido siendo clásico en prácticamente todo el resto de los enfoques evolutivos, sino que ha de abarcar todo el ciclo vital. Ahora bien, no es sólo el aspecto extensivo —toda la vida frente a la infancia y la adolescencia— sino el comprensivo el que determina las características específicas, tanto a nivel de teoría, como de metodología de este enfoque evolutivo. Más que una teoría particular, este enfoque implica un conjunto de orientaciones tanto de tipo teórico como metodológico que, anclados en el modelo dialéctico-contextual, tratan de ofrecer una mejor perspectiva para el entendimiento del cambio continuo a lo largo del ciclo vital, en el que la variable edad no constituye el eje fundamental organizativo de la psicología del desarrollo.

El objetivo de este enfoque, va a ser, pues, la descripción, explicación y optimización del cambio conductual a lo largo del ciclo vital en cualquiera de las áreas clásicas de otros enfoques —apego, roles sexuales, memoria, desarrollo social, inteligencia, etc.—, aunque teniendo en cuenta nuevas orientaciones. Así, cada período o etapa evolutiva no adquiere su comprensión plena a menos que se la contextualice dentro del cambio total a lo largo de la vida. Por otra parte, la explicación del cambio no ha de buscarse en determinantes de tipo biológico como contrapuestos a determinantes ambientales o viceversa, sino que el cambio es fruto de determinantes bio-culturales. Por consiguiente, el desarrollo ontogénico ocurre en un contexto que implica un medio biocultural continuamente cambiante. De esta forma, las fuentes de explicación de este desarrollo no puede ser, ni sólo la maduración, ni sólo el medio, sino, como indica Baltes (12), las influencias bioculturales normativas relacionadas con la edad, las influencias normativas bioculturales relacionadas con la historia y las influencias bioculturales no normativas.

Esto implicará la posibilidad de elaborar perfiles a lo largo del ciclo vital, a fin de que nos potencien una mejor comprensión de los cambios intraindividuales e interindividuales según el tipo predominante de influencias: relacionadas con la edad tendrían una mayor incidencia en la infancia y la vejez; las relacionadas con la historia en la adolescencia y edad adulta, y las no normativas incrementarían su influencia a medida que aumenta la edad.

#### *Aportaciones más directas a la Psicología Evolutiva.*

Nos encontramos con estudios siguientes, más directamente relacionados con la psicología del desarrollo:

- 1.— El apego.

Que según Lerner y Ryff (13) no se da sólo en los primeros años de la vida dentro de las relaciones padre-hijo; sino que el apego puede desarrollarse en otras muchas ocasiones a lo largo de todo el ciclo vital, como la formación o transformación de amistades en los adolescentes, en los marcos ocupacionales de los adultos, en el ámbito de la familia como en el matrimonio, un segundo matrimonio, la muerte de un ser querido, etc.



Cuando se introduce la perspectiva del ciclo vital en el apego, su metodología y su teoría necesitan una expansión. Los componentes relacionados con el apego sufren transformaciones posteriores en algunos aspectos como la motivación, logro, etc.

2.— Relación entre el cambio ontogénico y el biocultural.

Los individuos cambian en un contexto biocultural cambiante —las investigaciones sobre efectos de generación y relaciones intergeneracionales son un ejemplo de ello—. El estudio evolutivo debe considerar:

- El individuo-evolución ontogénica.
- La sociedad-evolución biocultural.

3.— Revisión de la metodología.

Este enfoque ha conducido a una revisión de la metodología de la investigación evolutiva. Balthes, Reese y Nesselroade (14) han intentado recientemente esta revisión metodológica.

La conclusión general fue que muchos de los métodos desarrollados por la psicología general son poco adecuados para el estudio del cambio evolutivo ya que en metodología de la investigación psicológica se han orientado hacia rasgos como la estabilidad —en lugar del cambio—, las diferencias individuales —en lugar de los patrones del cambio intraindividual—, etc. La búsqueda de una metodología adecuada es una preocupación actual de esta teoría: —Metodología generacional-secuencia—.



### TEORIAS NEOPIAGETIANAS.

La Teoría de Piaget ha ejercido mayor influencia que ninguna otra y su contribución ha sido decisiva para la construcción de la actual psicología evolutiva. Estas producciones de la escuela de Ginebra han ido modificándose según su propio desarrollo y a partir de las numerosas críticas que ha recibido.

Parte de estas críticas proviene de los llamados neopiagetianos que surgen a finales de los años sesenta como una crítica de mediano alcance convirtiéndose posteriormente en cambios teóricos que abarcan, no sólo lo cognitivo sino también la conducta en general.

El impacto de la teoría de Piaget ha sido enorme, teniendo en cuenta las diversas áreas de la psicología en las que ha influido: desarrollo cognitivo, adquisición del lenguaje, investigaciones transculturales, etc.

Así Modgil y Modgil (15) consideran que Piaget es el autor más citado durante los años setenta y las obras más importantes de la psicología evolutiva, los puntos clave a partir de los cuales los neopiagetianos empiezan a realizar sus propias aportaciones, son las siguientes:

- La visión del organismo humano como sujeto activo que construye la realidad.
- La importancia de los esquemas y estructuras cognitivas como determinantes del desarrollo intelectual.
- Las características fundamentales que definen los pasos más importantes a lo largo del desarrollo, etc.

En general, estas aportaciones neopiagetianas tienen por objeto, dar solución a ciertos problemas, insistentemente planteados a la teoría piagetiana como:

- La relación entre las leyes de aprendizaje en sus diversas modalidades tal como las entiende el enfoque conductista y las leyes del desarrollo según versión piagetiana.
- El problema del nivel de competencia y el nivel de actuación en el estudio del desarrollo, sobre todo centrado en el aspecto concreto de los desfases horizontales y las estrategias específicas de solución de problemas por parte del sujeto, etc.

Dentro de los intentos de solución a este tipo de problemas merece la pena destacar "la teoría de los operadores constructivos" de Pascual Leone (16) y la "teoría de los automatismos" de Case (17).

Siguiendo la línea de este trabajo, dirigido fundamentalmente a los futuros profesores de E. G. B. vamos a analizar únicamente aquellos estudios más íntimamente relacionados con la psicología infantil y aquellas teorías que han contribuido a su mayor desarrollo.

#### *Estudios más conexionados con la Psicología Evolutiva.*

##### 1.— El problema de los estadios y los desfases:

Todas las críticas y los datos utilizados para criticar los estadios piagetianos suelen coincidir con los que ponen de manifiesto la insuficiencia de la explicación que la Escuela de Ginebra ha ofrecido para explicar los desfases.

Un buen número de trabajos experimentales ha mostrado lo siguiente:

- Las tareas cuya solución es característica de un estadio determinado, no son resueltas por los mismos sujetos a la misma edad, sino que se encuentran desfases de varios años.
- A veces se utiliza una misma tarea en diferentes versiones.

Este problema se ha puesto de manifiesto en varias investigaciones, y aunque, posteriormente, la Escuela de Ginebra se ha ocupado de definir con más precisión los distintos desfases, no puede decirse que, hasta la fecha, haya ofrecido una explicación convincente acerca de a qué se debe este aspecto del desarrollo cognitivo (18).

##### 2.— Teoría de los Operadores Constructivos.

Esta teoría, desarrollada como hemos dicho anteriormente por Pascual Leone, mantiene una explicación de los estadios y desfases, basada en un aumento cuantitativo con la edad, en la capacidad de procesar información.

Se basa en tres nociones fundamentales:

- \* Noción piagetiana de "esquema", componentes básicos del sistema cognitivo del sujeto, es decir, unidades de información que utilizamos y almacenamos, y que van ampliando nuestro conocimiento y produciendo nuestra conducta. Cada individuo posee un repertorio de esquemas —cognitivos, motores y afectivos—.
- \* Noción de "campo de activación". Que consiste en el conjunto de esquemas que

posee el sujeto, y que son activados por la situación. Pero no todos poseen la misma fuerza asimiladora o de activación, sino que esta fuerza dependerá de varios factores que son los "activadores de esquemas".

\* Noción de "activadores de esquemas". Estos factores reciben el nombre de "Operadores Constructivos" y son los responsables de los procesos internos o "silenciosos" del sujeto. Puede ser de varios tipos:

A.— De naturaleza afectiva.

C.— Aprendizaje de contenidos.

L.— Lógico-estructural.

M.— Almacenaje a corto plazo.

F.— Junto con el M, el más estudiado por Leone.

La limitación en la capacidad de mantener información no sólo es igual en los niños que en los adultos, sino que sufre una evolución perfectamente predecible en términos cuantitativos. Desde el final del período sensorio-motor aumenta el espacio mental M hasta la adolescencia (cada dos años el sujeto adquiere la capacidad de utilizar un esquema más).

3.— Influencia de las diferencias individuales.

El punto de partida de este estudio se basa en el desarrollo de los llamados "controles o estilos cognitivos", tema que se viene investigando desde los años cincuenta y que surgió como objeto de estudio de algunos autores influidos por el estudio de la Gestalt y del Psicoanálisis del Yo.

Los "Estilos Cognitivos" son estructuras estables del yo que sirven para coordinar las intenciones y los deseos del sujeto y las demandas de la situación. Estos estilos pueden influir en los aspectos de la esfera cognitiva y en el ámbito de la personalidad y la conducta social.

Con similar pretensión de dar solución a algunos de los problemas de la teoría piagetiana, Case parte también de la tesis de que la explicación de los estadios y subestadios se comprende por el aumento cuantitativo de la capacidad de procesamiento de la información a medida que el sujeto humano va aumentando en edad. La operativización de esta capacidad implica el análisis de las estrategias ejecutivas cualitativamente distintas en cada estadio que vendrían determinadas, por una parte, por la práctica anterior que dota al sujeto de una mayor velocidad de ejecución y, por otra, por el aumento de la memoria activa debido al automatismo progresivo de la capacidad atencional, que posibilitaría, de esta forma, dejar más libre parte de la capacidad estructura atencional para mejor procesamiento ulterior de la información a medida que se avanza en edad. La transición de un estadio a otro implicaría cierto grado de automatismo en las estructuras de control del estadio anterior.

Estos enfoques neopiagetianos abren nuevas esperanzas de un mejor marco teórico para la interpretación del desarrollo y una mayor y más clara comprensión de las características peculiares del niño, condición básica para iniciar cualquier tipo de aprendizaje. Aunque en ambas teorías, anteriormente expuestas, hemos de esperar la confirmación mediante abundantes estudios empíricos.

#### *PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION.*

Tal vez uno de los intentos actuales más serios de ofrecer un marco teórico para la comprensión de la mente humana, que surge de la mutua confluencia entre la teoría de los computadores y la psicología experimental sea el enfoque del procesamiento de la información. Ahora bien, tanto en su "versión fuerte" como "débil" de la metáfora del ordenador, este enfoque ha sido utilizado para estudiar la mente del adulto, es decir, para explicar los procesos y representaciones utilizados por el procesador de la información adulta. Esto hace que este modelo sea, al menos de momento, no explícitamente evolutivo, aunque gracias a la importancia radical que ha adquirido en el estado actual de la Psicología Cognitiva, sea considerado por los psicólogos evolutivos como un modelo a extender al área del desarrollo. Así se comprende que la literatura evolutiva contextualizada bajo este modelo ofrezca un panorama desconexionado. Los trabajos sobre el desarrollo de la atención apenas se relacionan con los realizados sobre la memoria, ni éstos con los llevados a cabo sobre la representación o la solución de problemas. Pese a estas limitaciones, podemos constatar, no obstante, algunas de las aportaciones más importantes de este enfoque del entendimiento y explicación del desarrollo cognitivo. (19).



Partimos de la "versión débil" de la metáfora del ordenador (que nunca pierde de vista el propio sistema cognitivo humano en contraposición con la "versión fuerte" mantenida por técnicas de la inteligencia artificial) destacando, principalmente tres líneas de investigación evolutiva:

- El estudio ontogenético de los grandes temas de la psicología cognitiva: memoria, atención...
- Modificaciones y correcciones a las teorías clásicas del desarrollo especialmente a Piaget.
- Avances metodológicos en la investigación del desarrollo de estrategias y procesos cognitivos (análisis de tareas).

Áreas generales de investigación, significativas para el interesado en la Psicología del Desarrollo son:

- El desarrollo de la memoria: Proceso estudiado bajo dos puntos de vista: teniendo en cuenta su estructura o situando el énfasis en los procesos de dicha memoria.

En el primer caso tenemos las "teorías multialmacén" que describen la memoria como un sistema de tres almacenes dispuestos secuencialmente en relación al flujo de información (20), y en el segundo las teorías de los "niveles de procesamiento" que sostienen que la probabilidad de recuerdo de una información dependen del tipo de operaciones de codificación que el sujeto ha realizado. (21).

- Representaciones mentales: Considerando como materia prima de nuestro pensamiento el siguiente formato (22):
  - 1.– Imágenes mentales: que facilitan el recuerdo.
  - 2.– Mapas cognitivos: representación multimodal que incluye información.
  - 3.– Guines cognitivos: paquete organizado de información prototípica de una determinada situación (como por ejemplo ir al dentista, que incluye una secuencia característica de sucesos, un escenario, objetos, personajes, roles, etc.).

Aportaciones a las teorías del desarrollo:

Vamos a considerar algunas de las teorías o temas centrales del Campo de la Psicología Evolutiva bajo los planteamientos del procesamiento de la información.

La primera aportación es el redescubrimiento de la teoría de Piaget, especialmente en el ámbito anglosajón a partir de la divulgación de la obra Piaget realizada por Flavell (23).

Este replanteamiento conduce a algunas ampliaciones de la propia teoría de Piaget imponiéndose en el concepto de procesamiento de la información.

Describimos tres de ellas:

- Teoría del factor "M" de Leone.
- Teoría de los "Automatismos" de Case.
- La "Simulación de ordenador de tareas Piagetianas" de Klahr y Wallace.

*El espacio "M".*

P. Leone (24) desarrolla una síntesis entre algunos conceptos de Piaget y el procesamiento de la información inspirándose en la idea de memoria de trabajo propio de las teorías estructurales de procesamiento.

El espacio Mental o espacio "M" es el marco en donde se coordinan los esquemas y paralelamente a él existe un operador M que es la energía mental capaz de activar los esquemas.

Los estadios piagetianos se pueden reformular cuantitativamente en el número de esquemas combinados que pueden ejecutarse en el espacio —M— desde dos esquemas al principio del estadio preoperatorio hasta ocho, a finales de la etapa formal.

*Teoría de los Automatismos.*

Case (25) describe los mecanismos del desarrollo en términos de modificaciones progresivas en la capacidad del procesamiento de la información, reconociendo la existencia de una memoria de trabajo central que sirve para almacenar información y operar sobre ésta. Pero la capacidad de esta memoria no cambia con la edad, al menos, a partir de los dos años. El aumento se produce en la "capacidad funcional de almacenaje" debido a que se requiere menor capacidad atencional a ejecutar las operaciones básicas de las estrategias. La transición entre estadios la explica mediante los "automatismos". El paso se produce cuando se ha alcanzado un cierto grado de automatismo en el estado inicial, ya que las estrategias del esta-

dio siguiente se organizan en la memoria de trabajo a partir de las estrategias componentes de ese primer estadio.

Afirma que la eficacia cognitiva de los niños se deriva de la automatización de las estrategias, lo cual libera a la memoria de trabajo para asumir tareas cada vez más complejas.

#### *Simulador en ordenador de tareas piagetianas.*

Klahr y Wallace (26) intentaron analizar algunas tareas piagetianas interesándose fundamentalmente en la relación temporal en la adquisición de tareas y en los mecanismos de transición.

Su inspiración en la analogía del ordenador les lleva a sustituir:

- Las operaciones lógico-matemáticas de la Escuela de Ginebra, por la simulación en términos de procesamiento.

La simulación para ejecutar una tarea piagetiana requiere que los psicólogos diseñen una serie de reglas o sistemas de producción, que al ser ejecutados sucesivamente por el programa de ordenador, alcancen la meta final de la solución del problema.

*Novedades importantes* de estos conceptos en relación con la teoría piagetiana son:

- Noción de recursos cognitivos limitados.
- Abandono de las estructuras lógico-matemáticas sustituidas por otras de menor rango.
- Análisis ontogénico muy completo ya que permite analizar el microdesarrollo en tareas y procesos específicos.

Como conclusión final a estas teorías diremos que:

- \* Ha proporcionado al estudio del desarrollo herramientas de trabajo muy sofisticadas.
- \* Ha sufrido aceptaciones y rechazos por parte de los psicólogos evolutivos.
- \* Algunos puntos se han erigido en parámetros de desarrollo como la memoria de trabajo y los niveles de procesamiento.
- \* Pero implica algunas deficiencias notables ya que ha descuidado:
  - Los aspectos de la conducta.
  - Fenómenos de conciencia.
  - Motivación.
  - Afecto, etc.

En conclusión, es un modelo cognitivo sesgado e incompleto.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Loren, K.: *Sobre la formación del concepto de instinto*. Plaza Janés. Barcelona, 1965.
- " " *El comportamiento animal y humano*. Plaza Janés. Barcelona, 1965.
- " " *Bases innatas en el aprendizaje*. Plaza Janés. Barcelona, 1976.
- " " *Biología del comportamiento*. S. XXI. Madrid, 1977.
- (2) Bowlby, J.: *Attachment and loss*. Vol. I. N. York. Basic Books. Paidós, 1969.
- (3) Vygotsky, L. S.: *Mind in Society*. The development of higher psychological process. Cambridge. Mass Harvard. U. Press. Tradc. Cast. Crítica. Barcelona, 1979.
- (4) Luria, A. R.: *The Making of Mind*. A personal cocount of soviet psychology Edited by M. Cole. Cambridge. Harvard. U. Press.
- (5) Luria, A. R.: *Ob. cit.*, pág. 44.
- Leontiev, A. A.: Structure semantique de mots. *Bulletin de Psychology*, 318, 1975, pp. 821-826.
- (6) Vygotsky, L. S.: *Ob. cit.*, 1978, pp. 92-94.
- (7) Vygotsky, L. S.: *Ob. cit.*, pp. 33, 134.
- (8) Carretero, M.; Madruga, Juan G.<sup>a</sup>: "Principales contribuciones de Vygotsky y la Psicología Evolutiva Rusa". En Marchesi, A.; Carretero, A.; Palacios, J.: *Psicología Evolutiva*. I. Alianza, Madrid, 1978.
- (9) García Madruga, J. A.: *El papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo*. Ponencia presentada en el primer seminario de Psicología Evolutiva y de la Educación I. C. E. UNED. Madrid, 1977.
- (10) Baudichon, J.: "Ocurrence et effects de la verbalisations an cours de l'accomplissement de taches cognitives". *Enfance* n.º 3-4, 1975, pp. 373-381.
- (11) Luria, A. R.: "Scientific perspectives and philosophical dead ends in modern liguistics". *Cognition*, 1975, pp. 377-385.
- (12) Baltes, P. B. y Nesselroade, J. R.: *History and rationale of longitudinal research in the stydy of behavior and development*. N. York. U. Press, 1979.
- (13) Lerner, R. M. y Ryff, C. D.: *Implementation of the life-span view of human development and vehavior*. Vol. I. N. York. A. Press, 1978.
- (14) Baltes, P. B.; Reesse, H. W. y Nesselroade, J. R.: *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. M. Books Cole. Tradc. Cast. Madrid. Morata, 1981.
- (15) Modgils y M. C.: *Piagetian Resarch (Comp)*, 6 vols. Winsor N. F. E. R. , 1976.

- (16) Pascual, Leone, J.: "Teoría de los operadores constructivos". En J. A. Delval (Com) *Lecturas de Ps. del N. Vol. I*. Madrid. Alianza, 1978.
- (17) Case, N.: *Intellectual development from birth to adulthood*. En R. S. Siegler. Children's thin king. Hillsdale. N. J.-L. E. A., 1978.
- (18) Inhelder, B. y otros: *Apprentissage et structure de la counaissance*. París PUF. Tradc. Cast. Madrid, Morata 1975.
- (19) De Vega, M.: "La metáfora del ordenador; implicaciones y límites". En Delclaux y S. (Eds) *Ps. Cognitiva y P. de la Información*. Madrid. Pirámide, 1982.
- (20) Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M.: *Human Memory*. 1968, pp. 89-195.
- (21) Craik, F. I. y Lockhart, R. S.: Lerels o Processing. *Journal of Verbal Learning and V. Behavior*, 11, 1972, pp. 671-684.
- (22) Kosslyn, S. M.: *Imagen and Mind*. Cambridge. Massach. U. Press, 1980.
- (23) Flavell, J. H.: *The devellmental psy. of Jean Piaget*. Tradc. Cast. *La Psicología Evol.* de J. Piaget. Paidos. Barcelona, 1981.
- (24) P. Leone, J.: "A matemtical model for the transitions rule en Piaget's developmental". *Acta Psychologie*, 32, 1970, pp. 301-345.
- (25) Case, R.: "Learning and development". *Human Development*, 15, 1972, pp. 339-358.
- (26) Klahr, D. y Wallace, J. G.: Class inclusion Processe. En J. F. Diggory *Informations procesing in children*. N. York. A. Press, 1972.





## SOCIALISMO Y SINDICALISMO EN MADRID (1911 – 1915)

FERNANDO CASTRO DE ISIDRO

### 1. INTRODUCCION.

La huelga general de 24 horas que para el 2 de Agosto de 1909 convocara el PSOE, con el apoyo solidario de la UGT, contra la política represiva del Gobierno Maura/La Cierva, señala un cambio altamente significativo en la Historia del movimiento socialista español: por vez primera, después de vanos intentos frustrados, en muchos casos por la propia actitud personal de Pablo Iglesias, la UGT, a instancias de la dirección socialista, se decidía a participar en una empresa política. (1).

Resultado de una profunda labor de auto-crítica que desde tiempo atrás se venía haciendo, la ortodoxia socialista, en consonancia con los acuerdos adoptados por la Internacional Obrera Socialista en su VIII congreso, implicaba este cambio de estrategia, que además adelantaba lo que iba a ser la función posterior de la UGT en el seno de la Conjunción, una renuncia a la amplia autonomía sindical tradicionalmente disfrutada y una mayor dependencia por consiguiente de su acción a la emprendida y dirigida por el PSOE. (2).

Con ello perseguía el socialismo español —según se conformó ulteriormente al entablar la Conjunción con los republicanos, que completa este mismo giro cualitativo del socialismo— alcanzar una mayor presencia y relevancia en la vida política nacional, así como atraerse para sus filas a esos elementos obreros que se sentían cautivados por el ideal republicano. Demostraba también que, por una vez al menos, su táctica, acorde con la realidad inmediata, había sido elaborada despreciando el viejo doctrinarismo que antaño la encajonara en un profundo aislamiento. Sin embargo, no había podido superar esta estrategia el localismo provinciano, que condicionó su éxito y produjo el surgimiento de una nueva polémica, ahora mucho más rica pero también más virulenta. (3).

Se ajustaba esta nueva estrategia, en efecto, tan bien a las peculiaridades propias de medios que, como el madrileño, el vizcaíno o el malagueño se caracterizaban tanto por una elevada presencia de sociedades obreras de ascendencia política republicana —vinculadas, fundamentalmente, a la UGT a través de las Casas del Pueblo—, como por una elevada politización del elemento obrero, que resultaba impracticable, por

su propio carácter específico, en áreas donde, contrariamente, tanto la separación física entre las sociedades obreras de distinta orientación ideológica, como el apoliticismo eran la nota predominante; y en donde el mismo republicanismo carecía de base obrera.

No es de extrañar, por tanto, que en zonas como Orense, Valencia, Castellón, Santander o Barcelona, se manifestaran pronto verdaderas acciones de rebeldía contra los dictados tácticos de los CCNN de la UGT y del PSOE que, aunque sin ninguna ligazón entre sí, por lo menos en apariencia, claramente denotaban la escasa utilidad de esta nueva estrategia fuera del entorno para el que había sido adoptada. Pues, en el fondo, como se demostró, ésta sólo resultaba funcional allí donde, de partida, ya contaba el socialismo con un importante grupo de adeptos y una cierta influencia sobre la población trabajadora. (4).

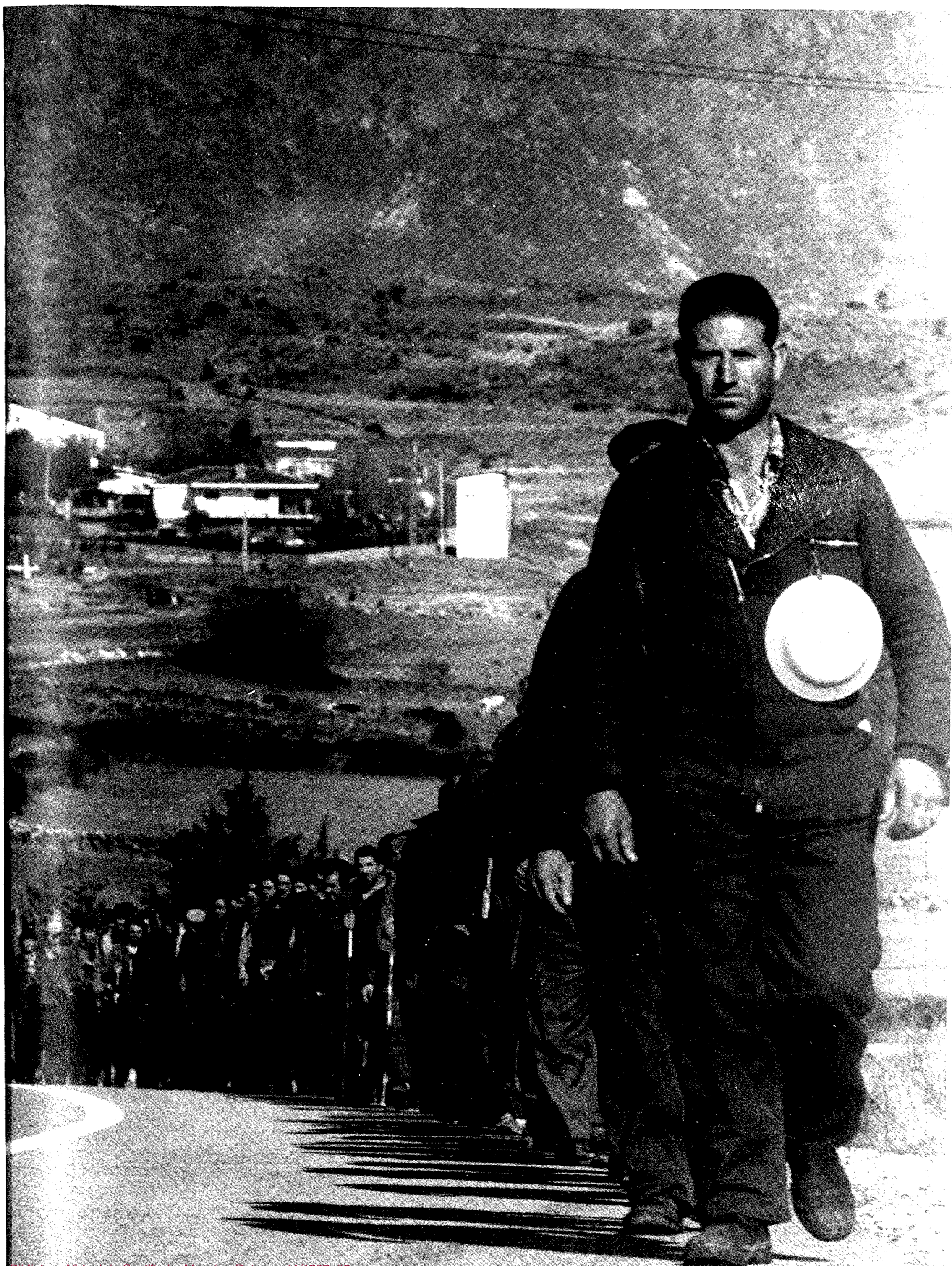
Pero, sin lugar a dudas, es en Barcelona donde antes y de manera más racional se formulan las primeras críticas contra la táctica *impuesta* por el socialismo madrileño al resto de las agrupaciones y secciones. Y ello porque, a diferencia de los demás socialistas de la periferia, desde 1907 venían practicando los catalanes, no sin la oposición de un reducido grupo de oficialistas encabezados por Puig y Matamala, una experiencia autóctona. (5).

Antes que la Internacional Obrera Socialista celebrara en Stuttgart su VIII congreso y que se aprobara, no sin cierta oposición, la dependencia de la acción sindical a la política, en Barcelona se había constituido *Solidaridad Obrera*, el primer núcleo organizado del *sindicalismo* español. (6).

Con un planteamiento doctrinario diametralmente distinto al postulado por la socialdemocracia, y con una manifiesta influencia de las tesis preconizadas desde 1906 por la CGT francesa, nacía *Solidaridad Obrera* como respuesta realista y pragmática a la quiebra del sindicalismo local, evidente desde el fracaso de la huelga general de 1902, y con la pretensión de albergar en su seno a todas aquellas sociedades obreras organizadas que, más allá del control de los partidos obreros de izquierda y de las influencias anarquistas, aceptaran el carácter exclusivo de la acción sindical y practicaran la lucha revolucionaria como medio para la realización de su programa vindicativo.

Los socialistas catalanes vieron en este renacer de la actividad sindical la oportunidad que estaban aguardando para lograr esa ascendencia sobre la clase trabajadora barcelonesa, industrial y combativa, que el socialismo necesitaba y ha-







bía perdido cuando, por decisión de su CN, la UGT trasladó desde allí su residencia a Madrid en 1898. De ahí que se integraran desde su origen en la actividad iniciada por esta nueva organización; y de ahí, igualmente, que desde un primer momento se negaran a aceptar el cambio propuesto por los socialistas de Madrid.

Su negativa, sin embargo, no traslucía ninguna actitud de ruptura con la ortodoxia. Como socialistas no se plantearon en ningún momento ni abandonar el PSOE ni renunciar a la actividad política. Más aún: por este propio carácter ortodoxo que infundían a su acción, su integración en *Solidaridad Obrera*, aunque fue mal entendida, no persiguió otro objetivo que el de conseguir en Cataluña lo mismo que Jaurés había logrado en Francia con la CGT, a saber: desde el respeto a la autonomía sindical, aprovechar políticamente la acción impulsada por este núcleo sindicalista. Por eso, la polémica alentada por los catalanes contra la Conjunción nunca derivó en luchas personales ni, en lo que es más importante, en acción alguna que pudiera ser considerada como un acto de ruptura o escisión.

## 2. EL SOCIALISMO MADRILEÑO: LA FALTA DE UNIDAD.

Toda esta solidez del socialismo madrileño comenzó, no obstante, a fracturarse cuando tras los sucesos de Septiembre de 1911, y como expresión externa de toda una lucha interna por hacerse con el control de la Agrupación, se inició en el seno de ésta un debate paralelo al nacional que respondía, a diferencia de éste, a razones de orden eminentemente doctrinales e ideológicas. (7).

La represión gubernamental desencadenada contra las organizaciones obreras a causa de la huelga general convocada conjuntamente por los CCNN del PSOE y la UGT, que llegó incluso al extremo de ilegalizar a la UGT mediante técnicas leguleyas —a lo que no se había atrevido ni el propio Maura en 1909—, demostró, en efecto, a un heterodoxo grupo de críticos a la dirección nacional del socialismo (Largo Caballero, García Quejido, García Cortés y el grupo de jóvenes en torno a Manuel Núñez de Arenas) la impotencia de la Conjunción, que durante todos los acontecimientos se mostró inactiva, y la invalidez de la acción política que el socialismo se había propuesto desarrollar desde ella. Es más: este mismo fracaso demostraba a los críticos que la acción del socialismo debía centrarse preferentemente en la actividad sindical, tanto organizativa como reivindicativa, contrariamente a como se había venido haciendo durante los últimos tres años; y

que sólo en esta actuación propia el socialismo podía labrar su éxito. (8).

Ahora bien; suponía ello un viraje doctrinario que la ortodoxia no estaba dispuesta a aceptar. Pues con este planteamiento inicial se acababa, además de con el propio proceso democratizador en el que el socialismo estaba comprometido, con la misma razón de ser del *partido obrero*. Este quedaba relegado a un segundo plano, sin otra función que la de servir a los sindicatos como correa de transmisión de su programa en el Parlamento; en un Parlamento que, incluso, había perdido para estos mismos críticos todo su atractivo anterior. Porque, en el fondo, lo que estaba sucediendo era que un sector de la socialdemocracia en España, lo mismo que en el resto de Europa, estaba perdiendo la fe en la Democracia, después de haberla perdido en la Revolución.

Pero, y aunque en principio todos se mostraron unidos en su acción y críticas contra la ortodoxia socialista (representada por Torralva Becci y Besteiro —éste último desde 1913— en la ASM; por Barrio, Anguiano, Llana y Cordoncillo en la UGT, el sindicato minero y el ferroviario; y por Saborit en la Federación Nacional de las JJSS), no todos participaron —o al menos así no lo dieron a entender— de este planteamiento radical. Menos aún cuando con él un sector exaltado de estos críticos (Núñez de Arenas, Egocheaga y José Luis Martínez), conforme comenzaron a perder el poder político conseguido, una vez que en 1913 el grupo pablista inició su reacción, lo utilizaron para justificar una escisión. (9).

A finales de 1911 la fractura del socialismo madrileño era un hecho. Tres grupos se debatían en el seno de la Agrupación: dos, que desde posiciones ortodoxas doctrinales habían llegado a concepciones distintas de lo que debía ser la acción a desarrollar por el socialismo; y uno que, desde la más pura heterodoxia ideológica, se proclamaba contrario, no sólo a la estrategia oficial adoptada, sino a la propia teoría que la infundía y justificaba.

Desde este año, y hasta 1915, en el que la ortodoxia momentáneamente se afianzó en los CCNN del PSOE y la UGT, toda la acción del socialismo español, en tanto que en el debate general que se venía manteniendo la actuación de los socialistas madrileños era decisiva, dependió de las distintas alianzas coyunturales que mantuvieron estos tres grupos y, muy especialmente, del diferente posicionamiento tomado con relación al grupo más genuinamente sindicalista que encabezaba Núñez de Arenas; lo que explica, a su vez, su importancia.



### 3. EL GRUPO SINDICALISTA MADRILEÑO.

La fuerza de este grupo, aunque numéricamente exiguo —no eran más de 80 militantes en la ASM—, residía tanto en la capacidad de trabajo que demostraban como en su propia preparación intelectual, y en los contactos extrasocialistas que mantenían; lo que les hacía ser indispensables en cualquiera de las actividades de cultura, información o propaganda que por entonces desarrollaban las distintas instituciones socialistas (muchas de las cuales ellos mismos habían fundado), aprovechando las óptimas condiciones que les brindaba su integración en la Conjunción. (10).

Pero no sólo estuvieron presentes en todos los centros de elaboración y difusión ideológica que el movimiento socialista iba creando, sino que eran ellos los *productores ideológicos* más importantes con los que contaba este mismo movimiento por entonces, siendo, además, los más entusiastas animadores de ese proyecto de elevar la preparación técnica, científica y cultural de los obreros en el que el socialismo se había empeñado.

Desde *La Escuela Nueva* y, posteriormente también desde *La Escuela Societaria*, o desde la Biblioteca de la Casa del Pueblo, o desde la redacción del *El Socialista* diario, o desde cualquiera de los diferentes *círculos socialistas* esparcidos por Madrid, o, incluso, desde la propia *Junta de Ampliación de Estudios*, donde, gracias a las amistades que allí tenía Núñez de Arenas, pudieron conseguir pensionados en el extranjero para destacados jóvenes socialistas como Ramón Lamonedá, emprendieron estos activos *sindicalistas* su labor cultural y educativa que, en todo momento y a la par, utilizaron como medio de divulgación de su programa alternativo, además de como crítica a la propia ortodoxia oficial.

Así se explica la falta de protección del PSOE que estas instituciones tuvieron y los diferentes obstáculos que los *oficialistas* les fueron poniendo a lo largo de su Historia. E, igualmente, se explica así el uso, al que algunos autores han hecho referencia, de figuras como la de Jaime Veral, del que bien supieron éstos explotar su hipotético enfrentamiento teórico con Pablo Iglesias. (11).

#### 3.1. El programa alternativo.

Su programa se define, básicamente, por el carácter negativo que encierra, y por un claro confusiónismo de ideas y prácticas que le hacen

parecer contradictorio. Y ello, fundamentalmente, por ser formulado en su discurso crítico a la línea de actuación del partido y del sindicato, y porque esta misma exposición, en lugar de presentarse como una globalidad, era desarrollada parcialmente, por separado, respondiendo a cada una de las actuaciones concretas de las organizaciones socialistas. (12).

Era este grupo de sindicalistas madrileños enemigo de la Conjunción con los republicanos; y no, como podía suponerse, porque no la creyeran conveniente e, incluso, necesaria para el crecimiento de la organización socialista, sino por las consecuencias negativas que desde un principio produjo ésta a su entender.

La Conjunción había nacido como un pacto político revolucionario del que, en principio y en teoría, había quedado marginada la central sindical socialista. Ahora bien: la propia actuación de la Conjunción demostró muy pronto que ni la UGT había quedado al margen de ella ni el pacto tenía esos fines revolucionarios que prometían los cuadros dirigentes del PSOE.

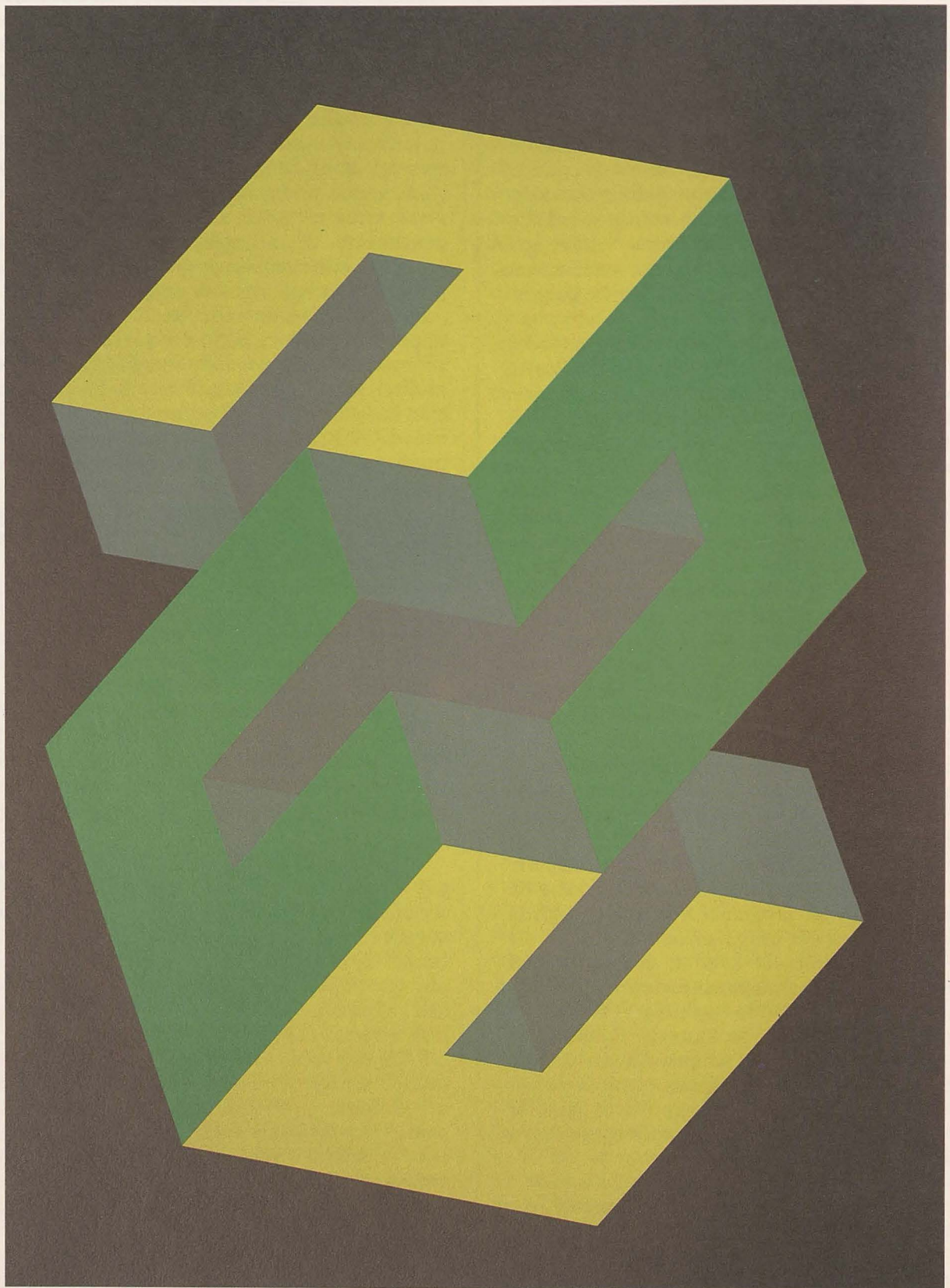
La UGT, contrariamente, fue utilizada por el PSOE y por la propia Conjunción desde un primer momento como fuerza *política*, con la que, por un lado, se amenazaba a la Monarquía —ligándola, en este aspecto con sus pretendidos fines revolucionarios— y, por otro, al utilizarla como fuerza electoral, se aumentaba el peso político de la Conjunción en las instituciones.

Así, la UGT perdió a sus ojos todo carácter sindical, de reivindicación económica y laboral, para supeditar toda su actuación a los intereses exclusivamente políticos de la Conjunción que, además, sólo beneficiaba a las fuerzas republicanas.

La misma Conjunción también era criticada por el carácter negativo que infundía a la acción socialista, y porque desde ella, por su obstinada negativa a entablar un diálogo con los grupos liberales monárquicos en el poder, era poco menos que imposible ligar el socialismo a la actividad reformista que desde el propio Estado se estaba desarrollando.

Ahora bien: todas estas críticas denotaban miedo. Un miedo excesivo a que la politización del sindicato y su utilización revolucionaria sin contar con los medios adecuados —apoyo financiero y militar— pudieran traducirse, como los hechos parecían demostrarles, en una acelerada pérdida de militancia y en derrumbe precipitado de la propia organización sindical.

No eran promonárquicos ni “jesuitas”, como algún socialista contemporáneo suyo llegó a imaginar. Eran, esencialmente, reformistas de-





sencantados de la política en general y de la práctica parlamentaria en particular, que trataban de conseguir mediante la eficacia sindical el acrecentamiento del socialismo para, una vez fortalecido —y en esto coincidían con Iglesias—, ensayar la revolución, que no sería burguesa sino obrera. (13).

Este afán reformista y esta fe en la eficacia sindical llevó al grupo a postular una acción política sindical que requería para su éxito un previo estudio socioeconómico de la realidad española, una estrecha colaboración con las instituciones sociales, económicas y culturales que el Estado iba creando, una intensa formación teórico-práctica de los cuadros sindicales y, lo más importante, un cambio radical en las relaciones partido-sindicato, de tal manera que la actuación política del partido fuera en todo momento dependiente de la proyectada y llevada a cabo por el sindicato.

Llegaron incluso a formular que el PSOE era innecesario, dada su excesiva decantación por la actividad parlamentaria, que en nada servía a los intereses particulares de los trabajadores, al considerar el Parlamento como una institución burguesa que jamás traduciría en leyes, por su propio espíritu de clase, sus reiteradas demandas.

Llegó este grupo a barajar la posibilidad de crear un *Partido Sindicalista* que no tendría más misión que la de servir al sindicato como medio de diálogo con el Estado, al que sorprendentemente —y he aquí una de tantas contradicciones que se observan en su discurso teórico— consideraban como poder arbitral en las relaciones entre el Capital y el Trabajo.

Aquí radica la explicación además de esa intensa relación que en todo momento mantuvo este grupo con los sectores reformistas en torno a Melquiades Alvarez, que cultivaron más allá del propio recinto de *La Escuela Nueva* que a todos albergaba. Al romper éstos, a partir de 1913 con la *Conjunción* y presentarse luego como alternativa a la *decepcionante* política liberal que la Monarquía consentía, en ellos confiaron esa labor, eminentemente técnica, que sólo si alcanzaban el poder político realizarían, de transformar el Estado autoritario que la Restauración creara en un Estado de servicio con un elevado contenido social.

La mayor parte de la actividad de este grupo de sindicalistas madrileños fue dedicada, no obstante, a buscar los medios necesarios para la fundación de este centro de estudios y formación de cuadros sindicales que muy tempranamente imaginaron. Surgió así el proyecto de *Mu-*

*seo Social*. Fiel reflejo de la ideología del grupo y de sus propias ambiciones, se proponían con este organismo cubrir un triple objetivo, a saber: técnico, educativo y director.

1.—*Técnico*. El Museo, como si de un centro de altos estudios sociales se tratara, tenía por misión elaborar todo tipo de información que la actividad sindical demandase. Pues consideraban, revolucionariamente, que la acción impulsada por los sindicatos debía estar sometida a estrictos criterios de racionalidad científica.

2.—*Educativo*. A la vez consideraban como necesaria la cualificación técnica de los cuadros directores de estos mismos sindicatos, pues, en su opinión, sólo de esta manera su actividad reportaría esa eficacia pretendida. Dado que en España era notoria la ausencia de Escuelas Sindicales (tan solo existía como tal *La Escuela Societaria*, que ellos mismos dirigían), atribuyeron al Museo, en su proyecto ideal, esta función instructora.

3.—*Director*. Pero, por esta misma actividad encomendada, tanto técnica como formativa, que hacía depender de ella a toda la actividad sindical, el Museo, de hecho, pasaba a convertirse por voluntad de sus creadores en un “Estado Mayor Obrero” desde el que se coordinaría toda la acción de los sindicatos. Fue esta obsesión por la centralización de las decisiones sindicales en un órgano distinto al CN de la UGT —que desde el congreso de 1914 albergó a su vez un CE que elegía democráticamente la base congresual— lo que en último extremo motivó las críticas de Vicente Barrio y los oficialistas, y las acusaciones de afán de poder que vertieron sobre ellos.

### 3.2. Los apoyos ideológicos. (15).

Reacios a aceptar cualquier tipo de ortodoxia y con un afán puramente funcional, este grupo sindicalista madrileño buscó los apoyos teóricos e ideológicos en los autores que, como es lógico imaginar, habían dedicado su quehacer intelectual a revisar básicamente todos los supuestos doctrinarios que los teóricos de la Socialdemocracia habían elaborado con su empobrecida lectura de la obra de Marx.

Desde un principio, y como reacción al propio marxismo y al asfixiante socialismo alemán, centraron su estudio en ese pasado anterior al autor de *El Capital* en el que el socialismo francés dominó la escena revolucionaria europea. Se remontaron así en sus averiguaciones históricas, encaminadas a encontrar esa experiencia que confirmara sus pretensiones, a la misma Revolución francesa y a las obras sociales que ésta ini-



ciara a partir de 1793. La obra historiográfica de Juarés en este sentido les fue valiosísima. En ella encontraron ese apoyo práctico que justificaba sus deseos de colaboración interclasista, fuera de cualquier alianza política, que demandaba su deseo reformista. Lo mismo les sucedía con Bernstein y con la experiencia inglesa de la *Fabian Society*, a la que consideraron como ejemplo a seguir en España.

La obra teórica de Lassalle también desempeñó un papel importante. Pues además de negar la existencia de la *lucha de clases*, afirmaba, desde el socialismo, la necesidad de colaborar en un proyecto común y nacional las organizaciones obreras y el Estado, al que otorgaba Lassalle esas mismas atribuciones que los reformistas españoles reivindicaban para el Estado de la Restauración.

La obra de Nietzsche y, fundamentalmente, su concepto del Superhombre, recubrió toda esta ecléctica ideología, infundiendo en ella un aire de rebeldía del que propiamente careció y un exaltado espíritu elitista.

Ahora bien: si estas obras teóricas y prácticas les sirvieron para argumentar su crítica tanto a la dirección del movimiento socialista como a la ideología que arropaba y justificaba la acción que aquellos defendían, la obra de Sorel y la experiencia de los sindicatos ingleses, franceses y belgas, les sirvió a su vez, para argumentar su teoría de la crisis de los partidos socialistas, con la que justificaban el salto de la acción revolucionaria a la organización sindical, y, por tanto, la centralización en los sindicatos de toda la actividad vindicativa de los obreros.

### 3.3. Los resortes de poder.

Hasta bien entrado el año 1913 los pablistas no emprendieron su reacción. Se lo impedía tanto la permanencia en la *Conjunción*, siempre difícil y complicada, del Partido Reformista de Melquíades Álvarez (estrechamente vinculado a este grupo sindicalista a través de *La Escuela Nueva*, y desde ésta al socialismo), como el mismo hecho de que parte de los órganos de decisión política de la ASM y las JJSS de Madrid estaban en manos de ese grupo de críticos en torno a Largo Caballero, Quejido y García Cortés, que en todo momento consintieron y aprobaron, contra las tesis conjuncionistas barajadas por la ortodoxia pablista, el programa alternativo de este grupo sindicalista. (16).

Eran, sin lugar a dudas, los años de esplendor de esa intelectualidad, rebelde y crítica con el pasado, que creyó encontrar en ese socialismo

abierto, como era el madrileño de entonces, ese proyecto vital que la Restauración les negaba, y al que contagiaron, por su estrecha convivencia, su esencial heterodoxia, muy amiga de teorizar las crisis y sobre todo la del marxismo.

El congreso de 1912 señala el inicio de la declinación de la ortodoxia pablista y del ascenso del sector crítico madrileño. Aún cuando, por la intervención de Iglesias, la *Conjunción* con los republicanos fue mantenida sin necesidad de votación, era evidente que al mismo Pablo Iglesias se le trataba de alejar de los órganos de poder.

No tiene otra explicación el asunto de la incompatibilidad planteada entre el cargo de presidente del CN del PSOE y el de director de *El Socialista* diario; igual que el hecho de la posterior elección como director del nuevo órgano de prensa socialista a García Quejido; y la ulterior pugna mantenida entre éste, el Comité Nacional y la ASM en torno a la discusión de si el director podía o no elegir con entera libertad al equipo de redacción. (17).

Aunque nuevamente venció Iglesias y el CN, en tanto que Quejido se vio obligado a dimitir como director, el triunfo tampoco fue exclusivamente de la ortodoxia, pues, en sustitución de éste, no tuvo otra alternativa que elegir a García Cortés. Y con él, como redactores, a los miembros más destacados de este grupo sindicalista que, además, desde Mayo de 1912 habían colocado a Núñez de Arenas en la secretaría 2.<sup>a</sup> del CL de la ASM (de hecho, secretario de Actas), puesto que sólo dejaría para acceder a *El Socialista*. (18).

Desde entonces, y hasta Agosto de 1913, además de estar presentes en todas las revistas que controlaba la ortodoxia y de llegar incluso a vencer su control, dejando sin voz a Iglesias, quien se verá obligado a fundar un nuevo semanario (= *Acción Socialista*), este grupo de sindicalistas se hace fuerte en las JJSS de Madrid que preside J. Luis Martínez (el enfrentamiento con Saborit y la Federación Nacional tiene aquí su origen), y en el Sindicato de Mineros, una vez que Egocheaga, ya en Riotinto, rompa orgánicamente con la ortodoxia, fuerte en el CC de la Federación Nacional de Ferrovianos, a la que pertenecía él y la sección de mineros de Riotinto antes de su paso a la Federación Nacional que presidía Perezagua. (19).

Así, el debate que había tenido como escenario la ASM transcendía más allá del ámbito propiamente madrileño y del partido para hacerse nacional y afectar a la acción emprendida por las Federaciones, Ferroviaria y Minera, la UGT y el mismo IRS; máxime, cuando con el estallido,

a instancias de Egocheaga, de la huelga en la cuenca minera de Riotinto, el grupo sindicalista contó, además de con los medios de comunicación del partido, con una experiencia atractiva que ofrecer a la militancia socialista. (20).

#### 4. LA REACCION DE LA ORTODOXIA.

La ortodoxia no podía permanecer inactiva por mucho tiempo. Se sentía obligada a dar una respuesta inmediata y contundente a lo que consideraba una acción organizada de disidencia encaminada a terminar con la propia existencia de las organizaciones socialistas. El expediente disciplinario de expulsión iniciado contra Egocheaga y el de sanción contra Núñez de Arenas y J. Luis Martínez será el motor de arranque de todo un proceso de reacción que la ortodoxia, ahora unida, iniciará a partir de Agosto de 1913 contra los sindicalistas, aprovechando la favorable conyuntura que le brindaba la salida de la Conjunción en Junio del Partido Reformista. Este proceso concluirá con su establecimiento definitivo en el CL de la ASM a principios de 1914, adelantando lo que será la reacción que en este mismo año y en el siguiente desarrolle dentro de la UGT y el PSOE.

No obstante, debía obrar con cautela en todo este asunto. La participación directa en el litigio de los cuadros más sobresalientes del PSOE significaba reconocer de hecho la existencia de una divergencia y, por lo tanto, mostrar al exterior una falta de unidad ideológica y estratégica que, por supuesto, era poco conveniente para la propia existencia de la Conjunción (en la que Pablo Iglesias y la corriente oficialista habían depositado todas sus esperanzas de aumentar la militancia y el electorado), dada la ausencia real de unidad entre las fuerzas políticas que la integran.

Por ello permanecieron al margen durante todo el proceso, dejando que el joven Saborit, a la sazón presidente del CC de la Federación Nacional de las JJSS, asumiera el papel protagonista. Todo se desarrolló como si de un asunto entre jóvenes se tratara. Dejaron incluso el cargo de presidente del CL de la ASM en manos del joven también Torralva Beci que, una vez dirimido el caso, lo cedió al verdadero beneficiario, Julián Besteiro. El asumió provisionalmente, hasta que el congreso de 1915 a petición de la ASM devolviera a Iglesias la dirección de *El Socialista*, el cargo de director de este diario. (21).

En tres direcciones se desarrolló la ofensiva: 1) como ya dijéramos, planteando un expediente disciplinario contra los tres miembros más destacados y representativos del grupo sindicalis-

ta; 2) censurando la labor de dirección de *El Socialista*; y 3) solicitando constantemente la prohibición taxativa de que la militancia socialista pudiera ser beneficiaria de cualquier tipo de retribución, ayuda o protección estatal que no requiera una previa oposición o elección democrática.

La primera se concluyó definitivamente, después de un largo proceso, cuando por unanimidad la ASM acordó en la asamblea ordinaria celebrada el 24 de Mayo de 1915 la expulsión de Egocheaga. Un año antes, en la asamblea del 26 de Abril de 1914, la misma Agrupación había acordado por 115 votos contra 1, reprobar y censurar públicamente la conducta de J. Luis Martínez y la actuación de Núñez de Arenas.

La segunda cuando, después de dos proposiciones de censura contra el director de *El Socialista*, encabezada la primera por Saborit y Manuel Reyes y la segunda por el primero y Largo Caballero, en las que se indicaba explícitamente que éste "carecía de condiciones para dirigir el diario", Mariano García Cortés dimitiera de su cargo en Noviembre de 1914. (22).

Por último, la tercera tuvo que esperar para su conclusión a la celebración del X Congreso. Aprobada la solicitud de Saborit, se diezmo la fortaleza del grupo en tanto que uno de sus apoyos, el económico, quedó cortado.

#### 5. CONCLUSION.

La ortodoxia, sin embargo, no había conseguido un éxito rotundo. Sólidamente establecida en los CCNN del PSOE y la UGT se vio obligada por el mismo contexto cambiante de la época a modificar su estrategia a partir de 1916 en el sentido propuesto por los sindicalistas. El pacto entablado por la UGT con la CNT lo demuestra, así como toda la acción reivindicativa sindical que desde él emprende a través de una oleada de huelgas generales que tienen su inicio en la convocada por la Federación Ferroviaria para el 12 de Julio. Con ellas no pretendían más objetivo que el de advertir de su poder al Estado para que Este, presionando a su vez a los patronos, les convenciera de los beneficios que reporta la negociación colectiva. (23).

Y es que el sindicalismo, más allá de cualquier interés particular de grupo, como corriente de opinión socialista, surge como respuesta en el propio seno de la socialdemocracia ante el desencanto político. ¿A qué responde si no la propuesta teórica que Araquistáin y los intelectuales socialistas elaboran a partir de 1916? ¿Cuál es la razón última que explica la colaboración de la UGT con la Dictadura?

## NOTAS

- (1) Desde 1906 Vicente Barrio, secretario del C.N. de la UGT, se muestra partidario de esta participación en política del sindicato, que defenderá en varias sesiones del Comité Nacional de la UGT en este año contra la opinión de Pablo Iglesias. La más significativa es la que se celebró el 12 de Octubre. Ver *Actas de las sesiones del C.N. de la UGT*, depositadas en la Fundación Pablo Iglesias. Se cita igualmente en el artículo que el autor publicó en el núm. 2 de la revista *Retama*, Diciembre de 1985, *Lecturas Obreras* ("La Lucha de Clases", 1894-1907).
- (2) Este aspecto concreto del cambio de estrategia socialista ha sido tratado particularmente por el autor en *La Conjunción republicano-socialista a la luz de una polémica* ("La Lucha de Clases" Febrero-Septiembre de 1907), en *El Socialismo en España*, Madrid, F.P.I. 1986.
- (3) Fabra Ribas siempre denunció el carácter electoralista de la Conjunción. Ver la crónica del IX Congreso socialista que el semanario *El Socialista* publica en su número de 4-X-1912.
- (4) En Valencia, por ejemplo, la Casa del Pueblo en la jornada del 1.º de Mayo de 1910 patrocinó un acto que terminó convirtiéndose en un canto de alabanzas a Canalejas y a la Monarquía. Como tal institución envió, incluso, una representación ante el rey "en súplica de que fuesen indultados los trabajadores que aún sufren condena por los sucesos de Alcalá del Valle", que fue enérgicamente condenado por el C.N. del PSOE. Ver *El Socialista* de 13 y 20-V-1910. Para lo sucedido en Santander, Orense y Castellón, y consiguientemente para ver igualmente la actitud mostrada por el C.N. del PSOE, ver la crónica del IX Congreso del PSOE, *op. cit.*
- (5) Para todo lo relacionado con el caso catalán, ver Xavier Cuadrat, *Socialismo y Anarquismo en Cataluña (1899-1911). Los orígenes de la CNT*, Madrid, Revista de Trabajo, 1976, 672 págs. Esta experiencia autóctona estaba apoyada por Fabra Ribas, Recasens y Comaposada. Desde 1911 dará igualmente su apoyo el entonces joven Andrés Nin.
- (6) Las resoluciones del Congreso de Stuttgart se pueden encontrar en *El Socialista* de 6-IX-1907, y en la obra de Amaro del Rosal, *Los Congresos Obreros Internacionales del siglo XX*, México, Grijalbo, 1975, 465 págs., pp. 24-26.  
Las actas de la comisión que trató este aspecto de las relaciones partido-sindicato en este congreso fueron publicadas por García Cortés por entregas en *El Socialismo* en los números 9-15, del 17-VI- al 15-XII-1908.
- (7) Ver para el debate teórico referido en tomo a la Conjunción, los artículos que publicó la revista *Vida Socialista* en sus números 114, 115, 116, 117, 118, 122, 126, 127, 133 y 134 de Alvarez Angulo, entre los meses de Abril a Septiembre de 1912. Para la lucha interna en la A.S.M., ver además de las *Actas del C.L. de la A.S.M.*, ya citadas, las de las *Asambleas generales de la A.S.M.*, incluidas en *Libro de Actas de las reuniones celebradas por el Comité de esta Agrupación (Años 1896-1917)*, S.H.M., Armario 46, Legajo 60, carpeta 5.
- (8) Desde un principio este grupo de críticos se mostró en contra de la Conjunción. El mismo García Cortés llegó a dimitir por ello del cargo de secretario del C.N. del PSOE en Marzo de 1910. Ver *El Socialista* de 18-III-1910.  
Para los sucesos de Septiembre, además del libro citado de Xavier Cuadrat, es aconsejable un repaso de la prensa socialista y básicamente *El Socialista* de 27-X-1911 (Fueron detenidos y acusados de inducción, insubordinación y rebelión Francisco Mora y Francisco Largo Caballero, como Vicepresidentes del PSOE y la UGT respectivamente).
- (9) Tanto en el proceso de expulsión que se le incoó a Egocheaga como en los de sanción disciplinaria incoados por esta Agrupación a J. L. Martínez y Manuel Núñez de Arenas, aparece constantemente como cargo el hecho de que trataran de fundar un *Partido Sindicalista*. Para todo lo relacionado con este proceso y la distinta actitud que muestran los dos sectores de la ortodoxia con él, ver: *Documentación sobre la expulsión de Eladio Fernández por su actuación en el asunto de Riotinto (1913-1915)*, S.H.M., Armario 46, Le-

gajo 63, carpeta 2. Además, las actas de las sesiones del Comité Local de la A.S.M. de los días 15-VIII-1913, 22-VIII-1913, 29-VIII-1913, 26-IX-1913, 24-X-1913, 5-XII-1913, 14-I-1914, 26-I-1914, 30-I-1914, 27-V-1914, 16-IX-1914, 28-X-1914, 28-VII-1915, y las de las Asambleas generales de 3-VIII-1913, 7-XII-1913, 26-IV-1914, 7-V-1914, 9-V-1914, 24-V-1915 y 30-V-1915.

- (10) Casi todos los miembros de este grupo sindicalista, miembros a su vez de *La Escuela Nueva*, eran licenciados universitarios o bachilleres, y tenían acreditada dentro del PSOE una buena preparación intelectual y técnica (El mismo Egocheaga trabajó como secretario técnico en el C.C. de la Federación Nacional de Ferroviarios). Ver, en la documentación del proceso de expulsión, *Circular del C.N. de la Federación de Ferroviarios a los Sindicatos y Secciones de la Federación*, de 19-VIII-1913, firmada por Vicente Barrio y Ramón Cordoncillo.

La cifra citada ha sido tomada de esta interesante declaración de Saborit, recogida en la Acta de la sesión del Comité Local de 22-VIII-1913: "(dice Saborit que) está dispuesto a presentar recortes de las reseñas de discursos pronunciados por Manuel Núñez de Arenas y Eladio Fernández Egocheaga que demuestran su propaganda marcadamente sindicalista o anarquista, y contraria, por tanto, a nuestra táctica; y del primero dice que ha hecho la afirmación de que se propone fundar un partido sindicalista que ha de contrarrestar al Partido Socialista, para lo cual cuenta ya con unos ochenta individuos y se halla preparando el reglamento del mismo". Una cantidad muy aproximada a ésta resulta en la votación que se celebra el 12-X-1913 (Ver Actas de las Asambleas Generales) para nominar los cuatro candidatos socialistas que concurrirán a las elecciones municipales en Madrid, favorable a Rafael Urbano, miembro del grupo: 87 votos. Besteiro entonces alcanzó 356, y Pablo Iglesias 338. No obstante, Rafael Urbano quedó en quinto lugar.

- (11) Desde una perspectiva distinta a la propuesta han aludido igualmente en sus estudios a *La Escuela Nueva*, Antonio Elorza, Gerald Meaker, Manuel Tuñón de Lara, Saborit y Morato. Con la excepción de los dos últimos, todos, negando o desconociendo la polémica interna que se debatía en la A.S.M., han contribuido sin proponérselo a restar importancia al estudio de esta institución socialista, a la que la ortodoxia en su enfrentamiento se negó a reconocer como tal. Por eso le negó el voto en los Congresos socialistas (en los que se negaban, incluso, a admitirla figuras del socialismo, provenientes de su seno, tan eminentes como Julián Besteiro), y por eso igualmente se le negó su ingreso en la UGT cuando ésta lo solicitó en 1911.
- (12) Todo lo referente al programa de este grupo sindicalista ha sido elaborado atendiendo a las actividades propias de las instituciones que ellos crearon, a las declaraciones vertidas por ellos en la prensa socialista en forma de artículo o comentario o en las tribunas de opinión orales con las que el PSOE contaba ya en ésta época (y de las que *El Socialista* acostumbraba a publicar un extracto). Incluimos, además, como miembros del grupo a García Cortés, García Quejido y J.J. Morato, todos ellos profesores de la *Escuela Societaria* desde su constitución en febrero de 1913. Ver, fundamentalmente: *El Socialista* de 19-IV-1912, 26-IV-1912, 16-V-1912, 17-V-1912, 24-V-1912, 15-XI-1912, 4-VIII-1913, 18-VIII-1913, 25-VIII-1913, 13-VIII-1913, 16-IX-1913, 1-X-1913, 6-X-1913, 8-X-1913, 20-X-1913, 21-X-1913, 16-XI-1913, 20-XI-1913, 16-XI-1913, 22-XI-1913, 27-XI-1913, 9-XII-1913, 10-XII-1913, 21-XII-1913, 6-II-1914 y 30-X-1914. Además, es de gran utilidad la lectura del debate mantenido durante el mes de Julio de 1913 entre Núñez de Arenas y Vicente Barrio: *El Socialista*, 8-VII-1913; 9-VII-1913, 10-VII-1913, 11-VII-1913, 12-VII-1913, 14-VII-1913, 15-VII-1913, 17-VII-1913. Es igualmente aconsejable la lectura de la discusión entablada en el seno de A.S.M., iniciada por Saborit, a tenor de la publicación en *La Justicia Social* en Barcelona de dos artículos, *Fracaso de los Partidos y Sinceridad... Sinceridad*, de Núñez de Arenas y Fernández Mula: *Actas del Comité Local y de las Asam-*



- bleas generales, ya citadas, de las sesiones de los días 24-IX-1914, 19-VIII-1914 y 13-IX-1914. Para una valoración global del grupo ver, Julián Besteiro, *Marxismo y antimarxismo*, Madrid, Gráfica Socialista, 1935, 28) págs. pp. 160-161.
- (13) El autor al que me refiero es Andrés Saborit, *Julián Besteiro*, México, Impresiones Modernas, S. A., 1916, 461 págs., pp. 67-72. Dice textualmente Saborit: "¿Fue Núñez de Arenas instrumento de los jesuitas en nuestras filas? Imposible probarlo, pero sus actuaciones parecían sospechosas".
- (14) Los objetivos del *Museo Social*, en *El Socialista*, 16-XI-1913.
- (15) Ver básicamente el artículo de Núñez de Arenas "Los aprendices tipógrafos", publicado en *El Socialista* el 13-VIII-1913. Para entender su antimarxismo, en *España*, 27-IV-1916, el artículo de este autor "Dos tácticas". Besteiro, en la Asamblea General de 7-XII-1913, ya citada, se refiere a la labor como redactores en *El Socialista* de algunos miembros de este grupo en los siguientes términos: "...algunos de cuyos artículos parecen estar escritos no por *superhombres*, como tal vez se consideren sus autores, sino por el *dehritus de la burguesía*". Ver además la obra de Saborit antes citada.
- (16) Desde Mayo de 1912, y hasta Enero de 1913, el C.L. de la A.S.M. está compuesta por: Presidente, F. Largo Caballero; Vicepresidente, Toribio Pascual; Secretario primero, Daniel Anguiano; secretario de Actas, Manuel Núñez de Arenas; Contador, Matías García; Tesorero, Jacobo Castro; Vocales, Luis Torrent y Lorenzo Aranzana. El 29-I-1913, elige la Asamblea general un nuevo comité, formado por: Presidente, F. Largo Caballero; Vicepresidente, Mariano García Cortés; Secretario 1.º, Luis Torrent; Secretario de Actas, Eusebio Villafuella; Tesorero, Jacobo Castro; Contador, Matías García; Vocales, Rafael Martínez, Angel Martín y Martín, y Mariano Fernández. Ver *Actas de las Asambleas y C.L. de la A.S.M.*, ya citadas.
- (17) A propuesta de Núñez de Arenas, el IX Congreso del PSOE decidió en su novena sesión, por 27 votos, la incompatibilidad del cargo de Presidente del Comité Nacional del partido con la dirección de *El Socialista* diario. Basó su argumentación Arenas en razones técnicas; las mismas que utilizó para su propuesta de que el cargo recayera en la persona de un periodista. Sin embargo, había una segunda intención velada: se trataba de arrancar al C.N. el control político del nuevo diario. A esto se opuso la Agrupación de Bilbao que consiguió aprobar que el nuevo director estuviera en todo momento supervisado en su labor por el C.N. (Fabra Ribas se oponía a ello. La supervisión política debía depender del Consejo de redacción). Después de un largo debate, el Congreso elegía como director a García Quejido por 5.781 votos, contra García Cortés, que sólo obtuvo 1.312. A pesar de ello García Quejido, inmediatamente después de ser elegido, dimitió, alegando que como hombre "independiente" entendía que la redacción debía formarse con periodistas aunque alguno de ellos no fuera militante del partido socialista. Era evidente que deseaba nombrar redactor a J.J. Morato, a lo que se negaba el C.N., que, además, era quien únicamente tenía potestad para decidir estos nombramientos. Así las cosas, el Congreso por aclamación volvió a elegir a Quejido. Aquí es donde empiezan los problemas. Desde entonces Quejido entiende que con su reelección quedaban derogadas las atribuciones del C.N. en cuanto a la capacidad de nombrar redactores, hecho que jamás aceptó el C.N. Todavía el 8-XI-1912 no se había solucionado el problema. Es entonces cuando se solicita a la A.S.M. que decida sobre el particular, haciéndolo en favor del C.N. Tras ello Quejido volvió a dimitir, siendo nombrado candidato García Cortés. Este será nombrado director de *El Socialista* diario después de un referéndum interno del Partido Socialista a primeros de año. Así se explica además el retraso en la salida del periódico. En lugar de comenzar a publicarse el 1.º de Enero de 1913 como estableció el IX Congreso, su publicación como diario no se inició hasta 3 meses después. En la A.S.M. García Cortés consiguió 82 votos. El resto de los candidatos: Matías Gómez Latorre, 10; Toribio Pascual, 6; Indalecio Prieto, 5; Isidoro Acevedo, 4; Fabra Ribas, 2.
- (18) Los redactores del diario *El Socialista*: Miguel Rez, Juan Relinque, Antonio Fernández Velasco, José López Baeza, Rafael Urbano y Juan A. Meliá; Manuel Núñez de Arenas, Eduardo Torralva Beci, Francisco Mora y José Feliú. Administración: Francisco Arenas, Luis Torrent, José Luis Martínez y José López Darriba, López Baeza se ocupaba de la información política; Rafael Urbano de las cuestiones culturales; Relinque y Velasco de las corresponsalías; Torralva Beci de la sección fija "Y así es la vida"; Núñez de Arenas de la información internacional. Ver *Vida Socialista*, 1-V-1913.
- (19) Según publicaba *El Socialista* de 9-II-1914, Pablo Iglesias, Tomás Álvarez Angulo, Eduardo Torralva Beci y Juan A. Meliá, habían abandonado la redacción de *Vida Socialista*. Angulo había dejado de ser su propietario. Desde Febrero de este año dependía la revista de Rafael Urbano, uno de los miembros destacados de *La Escuela Nueva* y este grupo sindicalista.
- (20) Francisco Mora, vocal del I.R.S., después de una visita a Riotinto en Julio de 1913 en compañía del coronel Marvá, elaboró un informe sobre la situación observada que la sección de Riotinto juzgó favorable a la Compañía. Egocheaga entonces publicó unos artículos en *El Socialista* con el pseudónimo de Juan Moro (18-VII-1913, 20-VII-1913, 21-VII-1913, 25-VII-1913) denunciando la labor de este Instituto y censurando la actuación de Francisco Mora. La dimisión de éste será solicitada en la Asamblea General celebrada por la A.S.M. el 3-VIII-1913, aunque no prosperará. Ver *Actas de las Asambleas Generales...*, op. cit. También *El Socialista* de 4-VIII-1913.
- (21) El 28-X-1913 asumía en funciones Torralva Beci la presidencia del Comité Local. El 6-II-1914, la A.S.M. elegía al nuevo Comité Local: Presidente, Julián Besteiro; Vicepresidente, Quino Martínez; Secretario 1.º Torralva Beci; Secretario 2.º, Desiderio Torren; Tesorero, Manuel Charlán; Contador, Matías García; Vocales, Aprominiano Bayón, Florentino García Capelo y Baltasar Jan Riquelerto. No obstante, el nuevo comité se abstuvo de tomar posesión hasta que la asamblea del 26-IV-1914 no decidió la expulsión de Egocheaga. Ver *Actas de las Sesiones del Comité Local y de las Asambleas Generales de la A.S.M.*, op. cit.
- (22) Con fecha de 16-XI-1913, 101 militantes proponían por vez primera a la A.S.M. el cese del director de *El Socialista*. La proposición estaba firmada, entre otros, por: Andrés Saborit, Toribio Pascual, Pablo Cervera, Manuel Llana Gil, Barrio, Tío, Lucio Martínez, etc. La Asamblea, no obstante, rechaza la proposición, contentándose con reprobar la conducta del director y "llamar la atención del Comité Nacional a fin de que procure poner correctivo a los males señalados". La segunda, firmada por 112 militantes (casi los mismos, Barrio no aparece esta vez, pero sí Largo Caballero. Se observa el giro de éste con relación al grupo) se presenta en el Comité Local con fecha de 17-X-1914. No obstante, la Asamblea reunida el 27-X-1914 no se verá obligada a cesar a García Cortés, pues éste, adelantándose a la ortodoxia, presentó su dimisión con anterioridad al C.N. Se confirma su dimisión en la circular enviada por este C.N. del PSOE al C.L. de la A.S.M. el día 11-XI-1914. Ver *Actas del Comité Local y de las Asambleas generales de la A.S.M.*, op. cit.
- (23) Los CC.NN. del PSOE y la UGT estaban formados en 1915; después del X Congreso, por: Pablo Iglesias, presidente de ambos; Julián Besteiro, vicepresidente del partido y vocal de la Unión; Francisco Largo Caballero, vicepresidente de la Unión y vocal del partido; Daniel Anguiano, secretario-tesorero del partido; Andrés Saborit, vicesecretario de la Unión y vocal del partido; Virginia González, vocal del partido y de la Unión; Francisco Núñez Tomás, secretario de Actas, y Luis Torrent, Toribio Pascual, Luis Araquistáin y Luis Pereira, vocales del partido; Vicente Barrio, secretario-tesorero y Modesto Aragonés, Eduardo Torralva Beci, Manuel Cordero y José Maeso, vocales de la Unión General.

## INDICE DE ILUSTRACIONES

	Págs.
ARGILES, José. . . . .	32, 33, 62 y 66
BOMPRESA, Gilda . . . . .	19 y 54
CAÑERO, Juan. . . . .	22 y 91
CARRILLO, María . . . . .	15
GOMEZ EL VIEJO, Martín.-Visitación de la Vir- gen (Detalle). . . . .	6
– Martirio de San Juan en puerta latina (Detalle) . . . . .	11
GUNDULA . . . . .	10
LOPEZ ITURRALDE, José M. <sup>a</sup> . . . . .	12
PALOMINO, Elisa . . . . .	13, 59 y 79
PEREZ, Carmen . . . . .	5, 17 y 40
SANTOS, Antonio. . . . .	26
SILVESTRE VISA, Manuel. . . . .	3, 25, 29, 55 y 90
VALERO, Aurora . . . . .	36 y 69
VICENTE, Sofía. . . . .	74



ESTE QUINTO NUMERO DE **RETAMA**  
SE TERMINO DE IMPRIMIR EN LA  
FESTIVIDAD DE SAN CRISPIN,  
DIA 19 DE NOVIEMBRE DE  
1987, EN CUENCA. POR LA  
S. COOP. ARCOGRAF  
(DEP. LEG. CU 180  
1985).





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

Universidad de Castilla-La Mancha