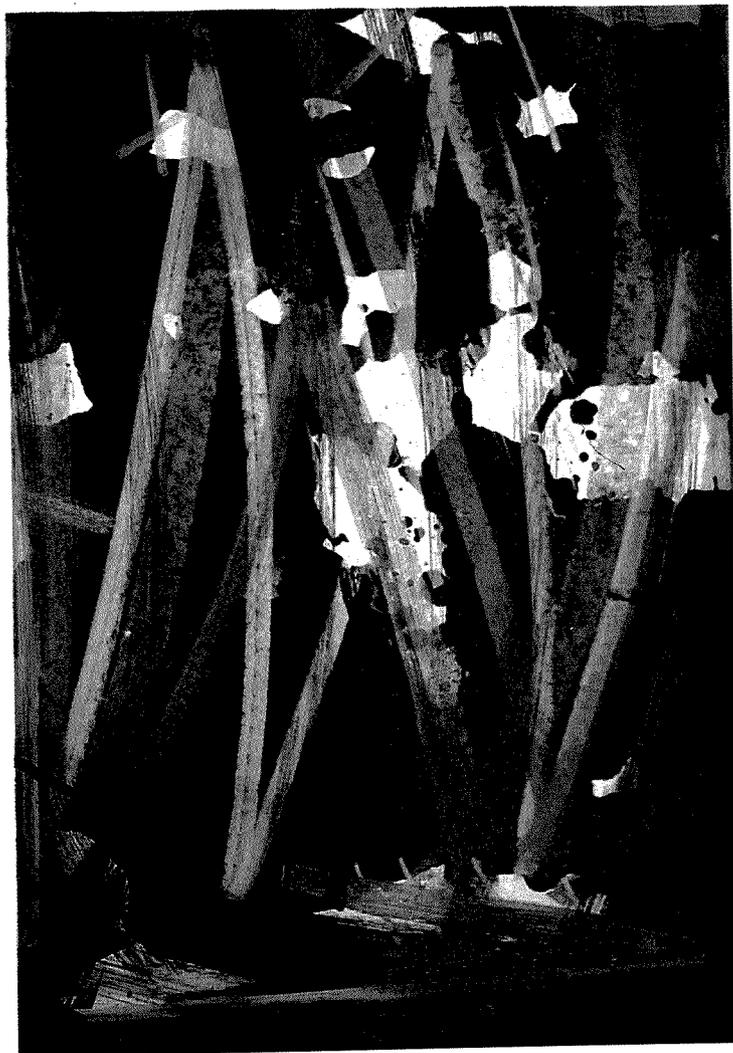


RETAMA



RETAMA

(COLABORACIONES INTERDISCIPLINARES)



SUMARIO

	<u>Pág.</u>
PORTADA (Gustavo TORNER)	
Presentación: " <i>Torner</i> "	5
" <i>La razón polémica</i> " (Antonio Hernández)	7
" <i>El valor de la lógica, según el Metalogicón de Juan de Salisbury</i> " (Pedro Belmar) . . .	20
" <i>¿Jornada única?</i> " (Mariano Herráiz)	29
" <i>Planificación del tiempo libre para niños en edad escolar</i> " (Hortensia Cano) . . .	33
" <i>El desarrollo de la autonomía como alternativa a la inadaptación escolar</i> " (Ana M. ^a Palomo)	37
" <i>La comunicación gestual</i> " (M. ^a Dolores Muñoz)	46
" <i>Los Institutos-Escuela: sus métodos de enseñanza</i> " (Adela Gil)	51
" <i>La ganadería lanar en Cuenca en el s. XVIII</i> " (José L. Aliod)	60
" <i>Retrato apasionado y fantasmal del P. Julián Zarco</i> " (Carlos de la Rica)	65
" <i>De la Monarquía a la República: nota histórica de una transición</i> " (Fernando Castro)	70
RETAMA LITERARIA	75

RETAMA (Colaboraciones interdisciplinares) N.º 6.

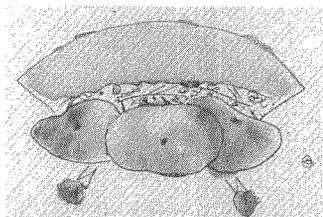
E. U. del Profesorado de E. G. B. "Fray Luis de León". CUENCA.

CONSEJO DE DIRECCION: M.^a Cristina FERNANDEZ, Javier F. GARCIA TORRI-
JOS, Antonio HERNANDEZ, Alfonso SALVADOR y José TORRALBA.

DISEÑO Y DIRECCION ARTISTICA: Carmen PEREZ.

DIRECTOR: Pedro CERRILLO.

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



TORNER

“No existe el arte, sólo. Existen las obras de arte”. Son palabras de Gustavo Torner, pronunciadas en su magnífica lección magistral, de octubre de 1986, con la que se abrió oficialmente el curso académico en la Universidad de Castilla-La Mancha. Un año después, le ha sido concedida la Medalla de Oro al Mérito en las Bellas Artes, galardón que viene a reconocer toda una trayectoria artística más que importante.

Hasta este momento y desde 1955, en que celebró su primera exposición individual en Cuenca, la obra de Torner está presente en museos y colecciones públicas de todo el mundo, habiendo expuesto en las más prestigiosas galerías y participado en muestras colectivas de relieve (Arte'73 de Londres, VII Salón de los 16, Arte Español Contemporáneo de la “Juan March”...); además, fundó, junto a Zóbel, el Museo de Arte Abstracto Español en 1966, es asesor artístico de conocidas instituciones y fundaciones, incluso su nombre aparece en creaciones musicales contemporáneas (“Torner para clavecín y trío de cuerda” de Tomás Marco, estrenada en París en 1978).

Es Torner un autor eminentemente cerebral, cuyos planteamientos estéticos y estilísticos son siempre fruto de una elaborada concepción formal. Como decía su gran amigo Zóbel: “Torner no tiene un estilo de hacer, sino un estilo de pensar”. Toda su obra está, efectivamente, pensada: los signos, los símbolos, los significados, trabajados mentalmente, de forma exhaustiva, hasta que no queda nada, absolutamente nada sin desmenuzar ni estudiar.

RETAMA quiere manifestar su admiración por un creador con quien se ha sabido asumir influencias culturales de corte universal, y cuyas obras pictóricas, sus esculturas monumentales, sus collages, sus decorados y figurines teatrales, su obra gráfica y sus diseños, han despertado un gran interés y una elevada valoración en todo el mundo.



LA RAZON POLEMICA.

ANTONIO HERNANDEZ SANCHEZ.

I.—Otras razones:

1). La razón trascendental.

Llamo así a toda la razón moderna desde Descartes a hoy aunque el término "trascendental" se refiera exactamente a la filosofía de Kant. Pero todo el pensamiento moderno, síntesis del racionalismo y del empirismo en todas sus variantes, se ha presentado a sí mismo como un vasto plan arquitectónico que incluye toda experiencia posible, como una síntesis total y apriórica que encierra "in nuce" la emergencia azarosa de nuevos fenómenos; una fundamentación originaria, más allá de toda manifestación y conocimiento históricos, como un principio constituyente del mundo y como su único principio lógico. Es cierto que son diferentes las "demarches" o las "performances" del racionalismo continental y del empirismo inglés, pero ambos han llegado a la definición de una razón férreamente ordenadora del mundo real y empírico, ideal que ya Descartes acariciaba pero que Kant, mejor que nadie y con más radicalismo que el filósofo francés, dibujó en la *Crítica de la razón pura*: "La filosofía trascendental es la idea de una ciencia cuyo plan tiene que ser enteramente esbozado por la crítica de la razón pura de modo arquitectónico, es decir, a partir de principios, garantizando plenamente la complitud y la certeza de todos los principios de la razón pura" (1). Igualmente se expresa en otra de sus obras: "Todo es trascendental, porque nada puede venir a nosotros sino a través de una unidad formal de pensamiento". (2).

No se puede negar que este "recurso trascendental", como diría Foucault, fue extraordinariamente positivo para afirmar la plena autonomía del hombre moderno como producto exclusivo de sí mismo frente a toda pretensión "trascendente" —religiosa o laica— de definirlo. Pero muy pronto esta misma razón perdió su aspecto liberador y emancipatorio y se concentró en su papel puramente instrumental como dominadora de la naturaleza aliándose con los nuevos esclavizadores de hombre, capital y poder políticos inmensamente engrandecidos. "La razón moderna, escribe Eduardo Subirats, se hipostasía bajo la racionalidad técnica del progreso industrial capitalista". (3). La grandeza de la razón moderna se hizo a costa de la pobreza del hombre concreto porque hoy no coinciden progreso material y emancipación. El primero lo hay, evidentemente pero la segunda está cada día más amenazada o sometida a grandes agencias impersonales que se han apoderado del funcionamiento de la misma razón. El lema que ponía Kant en la segunda edición de la *Crítica*: "De nobis ipsis silemus" (Callamos sobre nosotros mismos) se ha cumplido casi al pie de la letra después de dos siglos de desarrollo de la razón moderna: cada vez se ha hecho ésta más abstracta y lejana del hombre concreto o, como decía el físico cuántico Niels Bohr, ha progresado la razón teórica y ha retrocedido la razón moral. Hay más poder monopolizado por unos cuantos pero el hombre concreto tiene que defenderse con sus propios medios de la amenaza nuclear, de la destrucción del medio ambiente, de la guerra que no cesa. Se podría decir de la razón moderna lo que Kierkegaard decía del sistema de Hegel, que construía palacios suntuosos pero que él vivía en una cabaña. Sin convertirse en un trágico de la cultura, figura colindante de la reacción conservadora, se puede afirmar con Subirats en otra de sus obras que la "muerte, o las formas históricas de mortificación —la amenaza de la guerra, el duelo, la angustia de la existencia individual amenazada— informa la utopía de un orden social perfecto o armónico". (4).

Yo no creo, contra Subirats, que todo el pensamiento occidental desde los griegos sea una exaltación de la racionalidad contra la materialidad del hombre histórico. Y aunque esto pudiera probarse en parte, creo que el fenómeno es plenamente moderno y actual; caería-

mos en la postura negativamente nihilista de Heidegger sobre el "olvido del ser". Nunca como en los tiempos modernos ha habido un desarrollo tan formidable de la ciencia con sus inevitables consecuencias tecnológicas que efectivamente están alterando las formas clásicas del comportamiento biológico, individual y colectivo. Paralelamente, por torpeza voluntaria o por esa "astucia de la razón" de Hegel que progresa siempre contra el individuo, el propietario y el gestor de ese desarrollo científico pierde su rostro visible y concreto y se refugia en el anonimato de las llamadas "sociedades corporativas", con lo que se crea un estado de indefensión total para el ciudadano corriente. Y esta situación es nueva. No se puede argumentar con el sentido común de que "siempre ha habido pobres" o más sofisticadamente, como Pareto, que la distribución de la riqueza ha sido siempre la misma a través de la historia. (5). Diversos estudios sociológicos y económicos demuestran el empobrecimiento progresivo de los pequeños propietarios, a raíz precisamente de fenómenos modernos que acompañan la acumulación primitiva del capital y la creciente proletarianización de la población campesina, como lo prueba la historia de las "inclosures" no solamente inglesas. (6). Lo mismo pasa con el poder. Nunca el Estado ha sido tan poderoso y controlador de la sociedad civil, ni siquiera en los despotismos asiáticos. En primer lugar, porque el Estado no disponía de tantos recursos técnicos y militares para dominar a la población y porque los modos de producción pre-capitalista fueron siempre respetuosos con las comunidades naturales. (7). No había aparecido el poder "pastoral o individualizante" de hoy, por el que el Estado se cree en la obligación y en el derecho de suplantar la más íntima responsabilidad individual y al constituirse en garante de toda eticidad, coloca al individuo en un estado de máxima indigencia jurídica. (8).

La "transcendentalidad" de la razón moderna radica precisamente en esto: en haberse creado un sistema de pensamiento, eficiente y poderoso, refugiado en dos o tres macro-sujetos, a espaldas de los individuos concretos que han visto descalificados su conciencia y saber inmediatos y por consiguiente, impotentes ante tal tipo de racionalidad, inédito en la historia del pensar humano. Aún el mismo Hegel, que tanto exaltó al espíritu objetivo de las instituciones del Estado, siempre admitió la superioridad de otras formas absolutas de objetivación, como la filosofía, el arte e incluso la religión en sus formas no dogmáticas. Hoy resulta casi irrisorio la autonomía de tales esferas. ¿Habría que decir como Horkheimer y Adorno, que la razón moderna se ha vuelto destructiva? Eduardo Subirats también habla de "razón destructiva" (9). Yo hablaría mejor de una "razón arquitectónica", macroordenadora y fuerte, diseñadora de mundos, la mayoría extraños a las necesidades subjetivas de los hombres concretos. Razón ordenadora pero no razón emancipadora de servidumbres interiores, razón enriquecedora en lo material pero empobrecedora de los elementos que constituyen una formación libre personal; razón civilizadora pero no cultural, si aceptamos la división simmeliana entre civilización y cultura o la más moderna de W. Benjamín, E. Bloch y Hanna Arendt, entre progreso material o eudaimonismo social y libertad personal, lo que lleva en la práctica a un nuevo tipo de pobreza. (10). La razón moderna con su enorme eficacia tecnológica nos ha hecho ricos en proteínas y calorías pero pobres en autodeterminación y responsabilidad personales. Hemos pagado caro nuestra liberación de la naturaleza porque ha sido a costa de una pesada hipoteca que debemos a nuestros liberadores —la ciencia y el Estado juntos—. Salidos de las tierras pobres de nuestra medianía, hemos entrado en la abundancia faraónica de las servidumbres institucionales y estatales. Hemos cambiado libertad por seguridad o nos han hecho apetecer ésta por aquélla. Una razón generalizadora nos ha despojado de nuestras singulares certidumbres. Han terminado *nuestras* razones y ha aparecido *La Razón*, ha desaparecido nuestra *opinión* y ha surgido un Discurso, se ha esfumado nuestro saber y sólo impera una Estructura. ¿Opresión, ironía, destino, astucia, dimisión, providencia incluso para los numerosos doctores Pangloss de todos los tiempos? Lo cierto es que el hombre concreto se encuentra indefenso ante la razón científica y ante la razón política o de Estado. Fatalmente, el desarrollo de la razón moderna ha llegado a estos extravíos por considerar que no hay nada más que un tipo de razón, por haber despreciado un pluralismo de la razón, como ha observado finamente Isaac Berlin. (12). Desgraciadamente, la "razón trascendental", en todas sus formas, realiza la afirmación de Kant de que el "hombre es un animal que en sociedad necesita un señor". (13).

2.—La razón dialéctica.

Nadie como Hegel —figura jánica, le llama Adorno— ha expresado la fuerza y la debilidad de la razón dialéctica. La grandeza hay que fecharla en 1807, con la publicación de la *Fenomenología del Espíritu* y su decadencia en 1823, con "Los principios de la filosofía del derecho". Estas dos obras reflejan el "ala izquierda" y el "ala derecha" de su pensamiento. Hay que decir inmediatamente que la dialéctica de Hegel no es el simple formalismo de la triplicidad de tesis, antítesis y síntesis, formalismo repudiado expresamente por él al explicar su propio concepto de dialéctica, porque ésta no es simplemente un método sino la esencia de un pensamiento dinámico y omnicomprensivo sobre el ser. Para mí se resume, si vale aquí la pretensión de una síntesis, en las siguientes palabras: "La fuerza del espíritu es tan grande como su manifestación". (*Die Kraft des Geistes ist nur so gross als ihre Auseserung*). (14). Para Hegel el espíritu es sustancia y sujeto, naturaleza al modo de Spinoza y subjetividad como en Kant y Fichte; en el lenguaje expresionista de Bloch, la *Iliada* y la *Odisea* juntas. (15). Sujeto-objeto, no está jamás en reposo, como el ser derivado de la metafísica tradicional sino que es una potencia de división y negatividad hasta el "desgarramiento absoluto", vida que soporta la muerte y que no retrocede ante su horror". Lo negativo se convierte en la morada del ser que rechaza toda positividad, "seriedad, dolor, paciencia y trabajo", porque "la verdad es el todo" ("*Das Wahre ist das Ganze*"). Pero no un todo monótono y abstracto como el absoluto de Schelling, sino resultado de un largo itinerario que rechaza los atajos de la inmediatez y de la intuición; real y efectivo porque es una mediación, universal y particular a la vez, un Sí mismo y Otro, conciencia individual y cultura universal, "sin la impaciencia de llegar al final sin utilizar los medios necesarios: "Hay que soportar lo largo del camino, porque cada momento es necesario, hay que tener la paciencia de recorrer todas las formas en toda la extensión del tiempo; hay que tomar sobre sí el prodigioso trabajo de la historia del mundo".

"El ser es lo absolutamente mediado", repite machacona y lapidariamente Hegel ("*Das Sein ist absolut vermittelt*") (16). Anticipándose al existencialismo, para Hegel, el ser "está ahí", pero sin la angostura del *Dasein* de Heidegger, dice Adorno, "Para honra suya, Hegel no fue un pensador existencial (en el sentido inaugurado por Kierkegaard y hoy pervertido a frase pagada de sí misma)... En el mismo instante en que el momento existencial se sostiene a sí mismo con fundamento de la verdad, se convierte en mentira; y también reza con ella el odio de Hegel a quienes otorgan el derecho de la entera verdad a la inmediatez de su experiencia" (17). Hegel aborrece toda experiencia originaria fenomenológica o existencialista, todo principio "ontológico", toda la superstición de las cosas primeras, el fetichismo de lo "natural", las dulzuras inmediatas del yo, aunque sea el yo angustiado de Sartre que quiere sacar de sí mismo la fuerza de sus proyectos. "Hegel aprehende la experiencia, añade Adorno, como movimiento dialéctico que la conciencia efectúa en sí misma, tanto en su saber como en su objeto, hasta el punto que el nuevo objeto verdadero brote ante ella a partir de él". (18). Nada más ajeno a Hegel que el querer reconciliar la virtud o la desdicha personales con la marcha del mundo. Ni el "alma bella" del romanticismo ni la "conciencia desgraciada" del cristiano. Porque el destino del hombre sólo se realiza por medio de su objetivación que casi siempre es alienación; a través del exceso del poder del mundo sobre el sujeto. "La historia no es el teatro de la felicidad. En ella, los periodos de felicidad son páginas en blanco". (19).

La dialéctica de Hegel es "una visión del mundo, dice Kaufmann, del hombre y de la historia que hace hincapié en el desarrollo a través de los conflictos, en la capacidad motriz de las pasiones humanas (que da lugar a resultados absolutamente impremeditados) y en la ironía de las inversiones repentinas". (20). Tanto es así que existe el peligro de ontologizar su aspecto negativo como lo demuestra la historia intelectual del fascismo italiano y el nacionalsocialismo alemán. "Desde la Primera Guerra Mundial, dice Marcuse, cuando el sistema liberal empezó a revestir las formas de un sistema autoritario, un amplio movimiento de opinión ha querido culpar al hegelianismo de la preparación ideológica de este nuevo sistema". (21). Sin llegar a estos extremos, hay que retener de la dialéctica de Hegel, por oposición a la palabra y a la contemplación de la filosofía anterior, el lugar que ocupan la acción. (Tun), el trabajo (Werk) y hasta la guerra y la revolución. "El discurso hegeliano es dialéctico, dice

Kojève, en la medida en que describe la Dialéctica real de la Lucha y del Trabajo, así como el reflejo "ideal" de esta Dialéctica en el pensamiento en general y en el pensamiento filosófico en particular" (22).

Pero Hegel es una figura bifronte, como lo vieron sus primeros discípulos. Efectivamente todo el marxismo está en Hegel aunque invertido material y sociológicamente pero también toda la "razón de Estado", ya la proclame abiertamente el liberalismo autoritario o la oculte vergonzosamente el socialismo real o la justifique como etapa transitoria hasta el comunismo final. Es muy difícil compaginar todo lo que hemos dicho de la dialéctica de Hegel con estas palabras del prólogo a los principios de la filosofía del derecho: "Aquello que es racional es real y lo que es real es racional". Indudablemente, dice con acierto Adorno, la filosofía Hegeliana se encuentra colocada sobre el filo de la navaja; pues por poco que quiera haber desistido del conocimiento de la verdad, es innegable su tendencia a la resignación: quería justificar lo existente llamándolo incluso racional, sacando la conclusión de que el mundo no es posible transformarlo". (23). A pesar de su pantragicismo, Hegel no superó la concepción de Goethe, en definitiva cristiana, de que el bien puede obtenerse a través del mal y de que, por tanto en el fondo, bien y mal, están unidos; en el libro de Job, el diablo merodea por la corte de Yahvé y Goethe cree que el pacto con el diablo le va a conducir a Dios. Igualmente Hegel cree que la marcha de la historia hará del mal individual el camino para un progreso colectivo. La "reconciliación con la realidad". (*Versöhnung mit der Wirklichkeit*) anula toda dialéctica verdadera. Sin embargo, un pensamiento verdaderamente trágico separa absolutamente el bien del mal y no admite componendas con la realidad presente; por esto, como estudió Goldmann, Pascal y Kant son verdaderamente trágicos y no Hegel. Kierkegaard también se dio cuenta de esta debilidad del pensamiento de Hegel, como ha demostrado Celia Amorós en un magnífico libro. (24). Toda "reconciliación con la realidad" acaba en una glorificación del presente ya se de en una mentalidad burguesa o marxista. "Reconocer la razón, sigue diciendo Hegel, en dicho prólogo, como la rosa en la cruz del sufrimiento presente y gozarse de ella, es la visión racional y mediadora que reconcilia con la realidad". Esta actitud la ha heredado el socialismo real por no hablar del propio Marx y de otros marxistas como Georges Lukacs, cuyo libro sobre el "Joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista" escrito en 1938, fue, según la interpretación de Löwy, una aceptación de la dictadura de Stalin a través de la "reconciliación con la realidad" de Hegel. "Precisamente, en efecto, puesto que se ha alejado de las ideas revolucionarias de su juventud, Hegel ha podido convertirse en la figura filosóficamente culminante del idealismo alemán y ha podido comprender la necesidad del desarrollo histórico... Cuanto más se aparta de sus ideales revolucionarios y más resueltamente "se reconcilia" con la dominación de la sociedad burguesa, tanto más fuerte y consciente aparece en Hegel el dialéctico" (25). Lo peor de esta caída final de la dialéctica en la reconciliación de la realidad, es que se alinea con los triunfadores dejando en la cuneta el dolor y el fracaso de los perdedores. En definitiva, la dialéctica de Hegel en todas sus formas —cristiana, marxista, positivista, burguesa— acaba en una justificación optimista del mundo existente o en la justificación —piadosa o cruel— de los medios por un fin venidero —inmanente o trascendente— realizada, además, por los grandes agentes de la historia —Estado, proletariado, intelectuales, héroes o mesías—; lo que la convierte, como dice Horkheimer, "en la fábula idealista del ardid de la razón gracias a la cual se cohonestan la crueldad del pasado por medio del final feliz; divulga la verdad de que la sangre y la miseria son inherentes al triunfo de la sociedad, y el resto es pura ideología" (26).

3.—La razón fenomenológica.

Fundamentalmente la razón fenomenológica hay que atribuirla a E. Husserl (1859-1938) aunque existen otras filosofías afines, como la filosofía de la vida alemana de principio de siglo, el historicismo de Dilthey, Bergson, el existencialismo en todas sus variantes; la psicología de la Gestalt, la hermenéutica actual; pero fue Husserl el que sistematizó lo que aquí llamamos "razón fenomenológica". Tampoco podemos hacer la historia del pensamiento de Husserl ya hecha por otros (27). La fenomenología, como dice Jacobo Muñoz, se ha convertido, junto al Análisis y al marxismo en uno de los tres grandes troncos de la filosofía

contemporánea (28). Dos cosas fundamentales afirma toda razón fenomenológica aunque deja implícitas muchas otras: a) la inmediatez de la experiencia y b) la intuición de las esencias. La filosofía neokantiana, en torno en el que se movía Husserl, se fundaba en la mediación de los conceptos para aprehender la realidad a través de un sujeto anónimo que era el sujeto transcendental de Kant. Las cosas están hechas, "digeridas", dirá Sartre, por la salmuera del espíritu. Habían desaparecido del horizonte vital el sujeto psicológico o viviente y las "cosas" en su naturalidad; no había "cosas" sino "objeto", antes construidos por el idealismo, el fenomenalismo y el convencionalismo neokantianos. El "ritornello" de Husserl, que recordaban todos sus discípulos, era "Zu den Sachen Selbst": "Vuelta a las cosas mismas". Pero no las cosas tal como las veía el realismo sino las cosas en su aparición, tal como se presentaban a la conciencia constituyente; es la famosa "intencionalidad" que había heredado de su maestro Brentano; cosas y personas, como dice Merleau-Pont, uno de los que mejor comprendieron a Husserl, "tal como los afrontamos en la cólera o el amor" (29). O como decía Sartre, el mundo se presenta a la conciencia como mágico, digno de amor, de temor o de odio u objeto de manipulación, como en Heidegger. (30).

Frente a la "Enfahrung" o experiencia indirecta o mediada, Husserl defiende la "Erlebnis", la experiencia directa. No hay, por tanto, "hechos" sino "fenómenos", el mundo no es predicativo sino *ante-predicativo*, antes del juicio y la definición. El "significado" de las cosas no está determinado por ningún tribunal ajeno a la conciencia, su "sentido" o "esencia" es engendrado exclusivamente por ella. "La filosofía husserliana de la reflexión, dice Adorno, es la identidad de los extremos, de la datidad inmediata fáctica y del valer puro y sólo es tolerable como siendo inmediata ella misma pero no, como a su vez, conceptualmente mediata" (31). ¿Cómo es posible esto? Por el poder casi demiúrgico de la "epojé", de la reducción transcendental. Hay toda una escolástica alrededor de este recurso husserliano. Pero el mismo Husserl es bastante claro; cosa diferente es que tal reducción sea posible: "Por la "epojé" fenomenológica, ponemos fuera de juego la tesis general inherente a la actitud natural... (La "epojé") cierra completamente todo juicio sobre existencias en el espacio y en el tiempo... Entre la conciencia y la realidad se abre un verdadero abismo del sentido" (32). Con razón se ha relacionado a Husserl con el expresionismo de principio de siglo en su afán de construir un mundo nuevo de formas culturales lejos de todo naturalismo. Husserl debió percibir, dice Fellmann, que la absolutez de la conciencia humana, a la que él aspiraba, y en cuanto es dadora de sentido equivalente a la divina, sólo se puede expresar "ex negativo" en el acto de la destrucción del mundo. Sólo en cuanto aniquiladores, pueden los hombres llegar a ser creadores" (33). La realidad no es lo dado sino lo construido por la conciencia, afirmación que heredará el interaccionismo americano, aunque éste tenga otras influencias autóctonas en Peirce y W. James. Toda realidad se define subjetivamente. O lo que es lo mismo: se "interpreta", como dice la hermenéutica existencialista. "El ente cuyo análisis es nuestro problema somos nosotros mismos", dice Heidegger en *Ser y Tiempo* (34). La realidad no se da tal cual a la conciencia sino su perfil, su silueta; de aquí también el perspectivismo que algunos han sacado de la fenomenología (Ortega y Gasset entre otros). No es la certeza lo que busca Husserl, como dice Kolakowski, como si Husserl fuera un nuevo discípulo de Descartes. El sujeto cartesiano era una conciencia segura de sí mismo pero sin mun-



S. 17

do; el sujeto kantiano era un conjunto impersonal de juicios que ordenaban el mundo real; el sujeto de Husserl es una co-aparición instantánea con el mundo a través del valor, del sentido, de la acción, del cuerpo; es una presencia común de una identidad material y perceptiva con las cosas del mundo. Hay una intersubjetividad carnal entre el yo y el mundo porque ambos pertenecen a una tierra común. Se ha hablado del solipsismo en que cae la fenomenología. No es así por lo menos en el pensamiento de Husserl y éste lo dijo expresamente en sus *Meditaciones cartesianas*: "La unidad del sentido "mundo objetivo" se constituye sobre la base de un mundo primordial... es una comunidad de mónadas y sobre todo, una comunidad que constituye un solo y mismo mundo" (36). En la intención de Husserl, se da un "nosotros transcendental". Como dice Cristoff, el mundo husserliano, está dado como universo existente en una experiencia convergente y en una progresiva concordancia. Yo atribuyo al otro un mundo de experiencias no sólo análogo sino el mismo que yo mismo experimento. Por tanto la experiencia de co-sujetos está incluida en la subjetividad transcendental. La inter-subjetividad transcendental es, pues, aquella en la que se constituye el mundo real como objetivo y como existente para todo el mundo (37). Uno de los discípulos de Husserl, Alfred Schütz ha ahondado en este aspecto "intersubjetivo" de la fenomenología y es el sostén teórico de casi todo el interaccionismo americano, de la Etnometología y de la sociología de la vida cotidiana que se desarrollaron en los USA como consecuencia lógica de aquél. Schütz parte de la "tesis general de las perspectivas recíprocas", o, más sencillo, del pensamiento de sentido común o "mundo dado por supuesto". El conocimiento de sentido común es un sistema de construcciones o de experiencias similares que supera las diferencias de las visiones particulares; por ejemplo, se que el cartero recogerá la carta que yo deposito en el buzón. Hay un "Lebenswelt" o mundo de la vida compartido por todos porque no hemos sido engendrados en retortas sino por madres. Se da, pues, una intercambiabilidad de puntos de vista o de "símbolos" o de "acciones", de aquí el "inter-accionismo simbólico" (38). En el continente, este mundo compartido tendrá acentos menos culturales o "simbólicos" y más existenciales en Heidegger, Sartre y Marleau-Ponty, sobre todo, aunque es cierto también que hay una interpretación puramente idealista de Husserl que se dio principalmente en Max Scheler con una interpretación platonizante de la fenomenología que se acercaba un poco a la cristiana de Edith Stein. Pero no hay que olvidar que el vietnamita Tran-Duc-Tao hizo hasta una interpretación marxista de Husserl: "El mérito principal de la fenomenología fue haber liquidado definitivamente el formalismo dentro del horizonte mismo del idealismo y haber planteado todos los problemas de valor sobre el terreno de lo concreto. (39).

A pesar de la alta audiencia que ha tenido la "razón fenomenológica" en el pensamiento contemporáneo, se trata en el fondo de justificar la ilusión de un sujeto soberano y absolutamente creador cuando la realidad es que el hombre es un sujeto de denominación y servidumbre. Como dice Foucault, se trata de una soberanía sometida. La "razón fenomenológica" exalta al hombre al puesto del genio o del héroe o al lugar más humilde de intérprete o de humilde seguidor de los grandes inventores. O, peor, cae en la autoflagelación del existencialismo de sentirse responsable exclusivo del mundo o en la ingenuidad de los humanismos cristianos (Mounier, Lacroix) que enfocan el mundo desde la simpatía y el amor cuando la realidad es muy otra, más trágica y desabrida. La conciencia individual no es el operador individual de todas las transformaciones ni se da esa pura transparencia de una conciencia libre y autónoma. Lo que todos los días percibimos es la opresión del sistema y la separación de los individuos. Como ha escrito Morey, en la línea de Foucault, antes de hablar de un hombre en general o de la idealidad de las personas, hay que constatar el sometimiento de los sujetos. Hay que pensar al hombre fuera de la engañosa soberanía de la conciencia y situarlo en los enclaves empíricos de la vida del trabajo y de las servidumbres institucionales. El hombre no es una conciencia privilegiada que puede crear significaciones y representaciones a placer sino un sujeto concreto, no idéntico a sí mismo sino sometido a la violencia de la historia y a los poderes que externamente la gobiernan. "Lo primero que hay que hacer es interrogar lo que es ser sujeto en lugar de preguntar por el hombre mismo". (40).

4.—La razón semiótica.

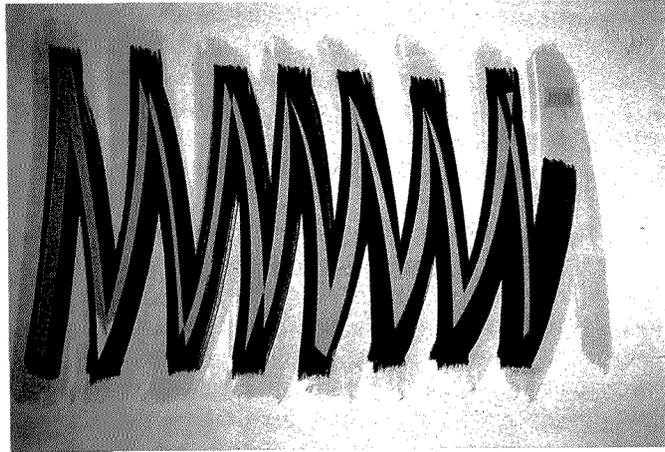
Es una nueva manera de entender el mundo y el hombre opuesta a los precedentes tipos de razón, pero sobre todo, a la razón fenomenológica, cuyos "dramatis personae" podrían ser Levi-Strauss y Sartre o la "estructura" del primero contra la "historia" del segundo, desarrollada en "El pensamiento salvaje" del antropólogo francés. Es una razón que se sirve de signos contruidos, no naturales; pueden ser palabras pero también otros objetos materiales; por esto, la semiología incluye a la lingüística. Pero siempre signos que significan por sí mismos sin ningún referente o signos sin significado natural. Roland Barthes distingue la *conciencia simbólica* de la *conciencia semiológica* en que aquélla emplea un lenguaje *denotativo*, que hace referencia a un objeto, real o ideal que le confiere significado y contenido; es el lenguaje preferido por la "doxa" o el sentido común, por las ideologías; por la misma ciencia. En cambio, la *conciencia semiológica*, usa un lenguaje *connotativo* o intransitivo, de la pregunta interrumpida o de la respuesta dispersa; es Orfeo que no puede volverse a tocar a Eurídice; lo que Barthes llama con Blanchot "literatura" o, simplemente "texto" que no tiene ningún mensaje fuera de él mismo, o en todo caso, remite a otros "textos"; algo que ha fabulado magníficamente Umberto Eco en "El nombre de la rosa" que acaba así: "Stat rosa pristina nomine, nómima nuda tenemus". (La rosa primigenia existe en cuanto al nombre, sólo poseemos simples nombres). (41).

Contra la pertinaz manía de la presencia, de la voz, de la verdad de una esencia y su revelación, de un centro misterioso que acabara con el caos, dice Jacques Derrida que solamente tenemos una "huella", un trazo, una diseminación, una *escritura* (gramma); no hay un solo sentido, sino sentidos derramados, diseminados (42). Como explica Rbbe-Grillet para el ámbito de la novela, la literatura actual es la literatura de la mirada, no de la naturaleza ni siquiera en su forma de tragedia (Racine, Camus, Sartre) porque la tragedia es una forma de justificar la naturaleza humana, ya sea bajo la forma de una necesidad, de una sabiduría o de una purificación (43). No es preciso hacer la historia de la semiología, pero Jacobson considera a Ch. S. Peirce como su fundador; por lo menos fue el que la sistematizó distinguiendo tres tipos de signo: *índice* (presente y continuo; *icono* (pasado y semejante) y *símbolo* (futuro y convencional). (44). Lo que ocurre es que "símbolo" en Pierce no tiene el sentido natural que tiene en la terminología continental sino de algo artificial, construido por consenso entre los actores sociales. En otro lugar me ocupé de explicar esto (45). Y por supuesto, Saussure, más conocido entre nosotros, que prefería el nombre de semiología a lo que los americanos y filósofos llaman semiótica. "Se puede concebir una ciencia, dice Saussure, que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social... Nosotros la llamaremos *semiología* (del griego *semeion*, signo). Ella nos enseñará en qué consisten los signos y cuales son las leyes que los gobiernan... La lingüística no es más que una parte de esa ciencia general. La leyes que la semiología descubre serán aplicables a la lingüística, y así es como la lingüística se encontrará ligada a un dominio bien definido en el conjunto de los hechos humanos. (46). Nos encontramos, pues, con signos que significan por sí mismos en virtud de un proceso humano que los han fabricado como tales; puros significantes sin significado aunque coloquialmente no podemos evitar la ambigüedad de la palabra "signo" cargada semánticamente de valoraciones ajenas a la semiología moderna, que distingue, con Julia Cristeva, dos correlatos del signo, estructura y comunicación o dos significantes: a) *significantes codificados o restringidos* y b) *significantes generalizados o comunicativos* (47). a) Los significantes restringidos o con estructura pueden ser binarios o ternarios, según se estructuren conforme a reglas de oposición de dos elementos (el rojo y el verde del semáforo); Barthes llama a este tipo de oposición binaria "Paradigma" o "sistema"; Jacobson "metáfora" o el aspecto selectivo del signo entre varios semejantes. Sobre este tipo de estructura binaria y sus múltiples variaciones está fundada la antropología de Levi-Strauss. La de Georges Dumézil sobre las ideologías indoeuropeas lo está sobre una estructura ternaria o de signos relacionados por combinación o contigüidad. Barthes la llama "sintagma"; Jacobson "metonimia", propia de los grandes textos o relatos; es el deslizamiento de un signo a otro en una combinación infinita llamada también "homología" que Roland Barthes aplica a la Moda, rotación de las posibles combinaciones de varios elementos textiles (48). b) Los significantes generalizados se refieren sobre todo a la comunicación. Aquí se trata de una comunicación

manifiesta en una relación cara a cara con el destinatario. Hay que citar en favor de este tipo de signos al semiólogo italiano Umberto Eco que se declara opuesto a toda "semiótica como sistema cerrado de mensajes o significaciones rígidas" (49). Para Eco, la semiótica tiene como objeto "la relación de envío" de una significación a otra o el darse cuenta de que la comunicación no se resuelve sólo a través de palabras sino a través de una serie de fenómenos; está en contra del signo codificado del que llama "estructuralismo ontológico" que toma la estructura como reproducción exacta de la realidad, en alusión directa a Levi-Strauss. Por esto Eco, está contra los autores "apocalípticos" que creen que la cultura es un código secreto para unos cuantos elegidos y a favor de los "integrados", que defienden una cultura popular o un sistema de signos abiertos a todos (50). Partidarios de estos significantes generalizados son también todos aquellos que se mueven dentro de lo que se ha llamado "Nueva comunicación" que van más allá de la comunicación cibernética o retroactiva de Wiener y Shannon que se funda en un modelo lineal o telegráfico entre emisor y receptor y su "feedback". La "Nueva Comunicación" se concibe como un sistema de canales múltiples en el que el actor social participa en todo momento, tanto si lo desea como si no, por sus gestos, su silencio o incluso su ausencia; su modelo sería la orquesta, donde todos están intercomunicados; por esto, se encuentra también muy cerca de los descubrimientos de la comunicación no verbal de Thomas A. Sebeok y otros. Podrían destacarse dos elementos de esta "Nueva Comunicación": el kinésico o gestual estudiado por Ray Birdwhistell, y el proxémico o espacio interpersonal de Edward Hall junto con los estudios de G. Bateson sobre el "doble vínculo" dentro de lo que llama "ecología del espíritu". Los principales teóricos de esta "Nueva Comunicación" son Paul Watzlawick, Janet Beavin y Don Jackson (51). ¿Hay que aceptar sin más la pretensión de esta "razón semiótica" que pretende que el hombre moderno está más comunicado que el hombre antiguo o clásico? Nosotros nos resistimos a tal pretensión. Primero porque toda estructura hay que interpretarla de nuevo ya que se encuentra ausente o inconsciente y nos podríamos encontrar con una nueva versión de la razón transcendental. Paul Ricoeur ha llamado justamente al estructuralismo de Levi-Strauss "un kantismo sin sujeto transcendental" (52). El sociólogo Robert Castel ha criticado la versión estructuralista que ha hecho Lacan del psicoanálisis de Freud o el paso de un modelo biológico o un modelo lingüístico, olvidando el núcleo prosaico de la existencia humana que todavía en Freud se fundaba en el cuerpo, las necesidades económicas y la violencia social: "Su esoterismo hace callar a un número increíble de personas, cosa paradójica cuando se pretende liberar la palabra" (53). Jacques Derrida tacha de "negativa" la semiótica de Levi-Strauss porque en el fondo busca un origen. Foucault califica el hermetismo de Lacan de "una forma de control y ejercicio del poder" (54). Esto mismo habría que opinar de la semiótica generalizada y de los que opinan que hemos llegado a una abundancia de signos que hacen posible una comunicación total dentro de nuestra cultura moderna. Hay una violencia y un abuso de poder en todos los signos que presiden la producción moderna de objetos y mensajes. Hay muchas cosas en los escaparates y muchos anuncios en la televisión que no responden a la demanda de los usuarios y que están por encima de sus posibilidades. Hay mucho diálogo en los "Mass Media" que no es el diálogo de la gente en torno a sus necesidades elementales. La "razón semiótica" convertida en "razón mediática" o en "razón económica" no convence sino a sus propietarios. Estudios sociológicos realizados por Lazarsfeld y Katz han demostrado que es más fuerte el impacto y la influencia del grupo familiar y social que todos los mensajes venidos de las grandes agencias de la producción y de la comunicación. (55).

5.—La razón dialógica.

Me refiero concretamente al pensamiento de Jürgen Habermas y a su propuesta de convertir la racionalidad no en la vieja "adecuación de las cosas y entendimiento" sino en un diálogo entre los hombres que los lleva a la verdad y al consenso. Habermas distingue una racionalidad *instrumental* y una racionalidad *comunicativa* o, con otra terminología, un paradigma *nomológico* y un paradigma *comprensivo*. La racionalidad instrumental es la misma que desarrolla la razón transcendental a través de un cuerpo de proposiciones —nivel locucionario del lenguaje— y de unos instrumentos técnicos. Es simplemente la razón tecnocrática



y burocrática tal como se ha desarrollado en Occidente y que está fundada sobre un *presupuesto nomológico*, es decir, como resultado de un único fundamento o su contrario, la racionalidad comunicativa se fundamenta en el intercambio entre los hombres —nivel ilocucionario del lenguaje—. Habermas cree que otros analíticos del lenguaje como J. L. Austin y J. R. Searle (entre los más importantes) que todas las personas que hablan entre sí tienen implícitamente un deseo de *rectitud, veracidad y verdad*. Los tres pragmáticos universales de todo *acto de habla* (speech act) que les llevarán a un consenso racional entre ellos. Si la racionalidad instrumental les llevaba a una *acción estratégica* de eficacia técnica y de éxito personal, la racionalidad comunicativa conducirá a los dialogantes a una comprensión interpersonal satisfactoria de sus intereses particulares. La verdad, para Habermas, no consiste tanto en una correspondencia exacta y matemática con las cosas sino en un consenso entre personal. Como explica Mardones, la razón de Habermas “es intersubjetividad, tiene un interés general, de todos, de solidaridad social”. (56).

Con este resumen deliberadamente sintético del pensamiento de Habermas, se le pueden hacer al filósofo alemán algunas preguntas: “¿Es verdad que hablando se entiende la gente? ¿No parece más bien que la palabra, como decía Talleyrand, le ha sido dada a los hombres para mentir? ¿No se tratará más bien de un buen deseo o una aspiración “transcendental” y no empírica difícilmente realizable? Es cierto como observa Cortina, que el diálogo de Habermas no es el simple sentir común o la buena voluntad de entenderse sino argumentación y confrontación y el mismo Habermas se ha cuidado de distinguir en el diálogo su tratamiento filosófico o pragmático-formal (sin el cual se caería en el transcendentalismo de su maestro Apel) y el tratamiento sociológico, real o político. Pero globalmente no nos convence la “razón dialógica” de Habermas porque, como dice Foucault, “la historicidad que nos arrastra es belicosa, no habladora”. (57).

II.—LA RAZON POLEMICA

1) Es una razón *concreta* contra todo tipo de abstracciones hipostasiadas y contra los grandes discursos unitarios o los análisis generales (ideológicos, científicos, religiosos, estatales): contra todo jacobismo autoritario, de derechas o de izquierdas, que pretenda suplantar la virtud de cada uno. Hay que librarse hasta del bien que se quiera hacer contra uno mismo, porque no existe una única razón ni un único valor último, sino una pluralidad de razones y valores la mayoría de las veces en guerra entre sí. No hay un solo bien para todos los hombres ni una solución satisfactoria para todos. Una sola idea o un único concepto de ser lleva al fanatismo y a la represión. Por ser concreta, una verdadera razón es *común*, de todos los

hombres y, por tanto, de los menos cualificados, de los "débiles", de los marginados, de los locos y los enfermos, que despreciaban Descartes y Kant, detentadores oficiales de una razón trascendental. (58). Es una razón que se defiende del esoterismo del experto y del especialista y que se siente con derecho a "intervenir" en los asuntos que le conciernen contra toda mediación del intelectual o del político que pretenden suplantar el derecho inalienable al propio gobierno de cada uno. Por esto, puede ser una razón *local, situada*, centrada en múltiples puntos, casi de guerrillas y, por lo mismo, quizá *individual* frente al fetichismo de la conformidad grupal y colectiva, como ha demostrado el psicólogo francés Serge Moscovici. (59).

2) Contra la razón dialéctica, la razón polémica es *negativa* de toda ilusión armónica que nos reconcilie fácilmente con la realidad, sobre todo con la realidad más victoriosa. Como decía Merleau-Ponty, "no es la dialéctica lo que está caduco sino la pretensión de darle término en un fin de la historia o en una revolución permanente" (60). El optimismo de los vencedores se ha instalado siempre sobre los cadáveres de sus enemigos. La razón polémica nunca elimina al adversario ni considera la muerte un paso necesario hacia la victoria; en este sentido es lucha estratégica no aniquiladora del contricante. Acepta la paciencia de la historia y la probabilidad de los argumentos contrarios, porque tampoco se siente en posesión de toda la verdad. Toda mística de la guerra y de la sangre huele a aristocratismo cuando no a pura reacción. "Al señor, dice Kierkegaard, todo le está permitido; su gesto es romper la copa después de beber" (61). Si siempre ha sido necesario luchar contra los poderosos, hoy es más urgente porque es muy difícil escapar a todas las tecnologías del poder. Los Estados, incluso los democráticos, se están convirtiendo en Estados-Comisarios; va a ser más difícil cada día mantener un ámbito de privacidad contra la voracidad inquisitiva de los gobernantes de turno. Más todavía que la economía privada, lo que está amenazada es la misma subjetividad personal. Todos desarmados ante un amo poderoso que nos ha arrebatado, además, las razones más íntimas de nuestra propia justificación. Todos bufones en esa corte ubuesca de los Estados poderosos. Tanta razón les asiste que nos han hecho dudar de nuestras propias convicciones. Sólo una *razón polémica* podía luchar contra las múltiples formas de la reconciliación y de la positividad.

3) En contra de la razón fenomenológica, la *razón polémica es institucional* es decir, trabaja dentro de inevitables mediaciones sociales-económicas, políticas e ideológicas porque la persona no es un dato originario sino el resultado de fuerzas exteriores que la han configurado como tal. Las percepciones del individuo —sensibles e intelectuales— están afectadas por su situación social o, como dice Bourdieu y Passeron, son "hábitus", cristalizaciones de procesos externos. Ni aún como naturaleza, los hombres perciben la realidad de la misma forma. En esto tienen razón Durkheim, Gehlen y otros: es la sociedad la que hace al individuo. Los psicólogos de la "New look in perception" dicen lo mismo: el espacio, una moneda, los hombres y los dioses son vistos de diferente manera según las diferentes culturas o sociedades. Como dice Foucault: el hombre es "un pliegue del exterior"; hoy el problema no es descubrir nuestra intimidad sino rechazar lo que somos". (62). Al hombre hay que entenderlo desde fuera de sí mismo. Según la escritora checa Olga Bernal, el Yo actual no es representable por las síntesis clásicas de la conciencia o del pensamiento, por la "mimesis" griega y cristiana (ya clausuradas), por una inmanencia devoradora del mundo (fenomenología y existencialismo) o por la representación categorial del racionalismo moderno. (63). Como demostraron al unísono Marx, Freud y Nietzsche, la conciencia personal hay que entenderla desde la biología, la economía y la historia, ciencias externas y objetivas. La "epojé" de Husserl es puro romanticismo o solapada reacción ante la prosa del mundo en la que está medida necesariamente la conciencia.

4) Contra la profundidad misteriosa de la razón semiótica (semiótica restringida) y contra su comunicación hiperbólica (semiótica generalizada), la *razón polémica es abierta y cualitativa*. Abierta y clara contra los partidarios de una "alta cultura" alejada de las valoraciones de la gente común. Un gitano marginado, un obrero sin trabajo, un turco en Alemania o un negro en Suráfrica, no necesitan ser psicoanalizados ni someterlos a ninguna interpretación "estructuralista" inconsciente para conocer sus problemas personales. En este sentido tiene razón Susan Sontag cuando clama "contra la interpretación" que desprecia la su-

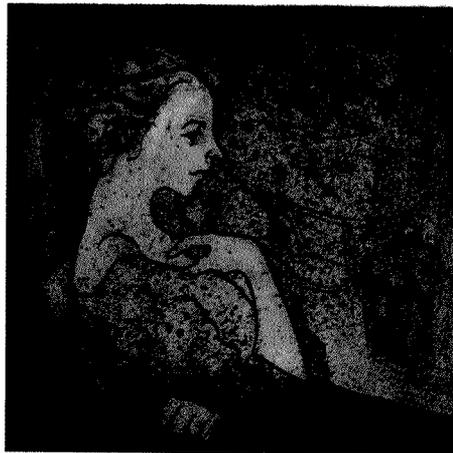
perfidia cotidiana, único plano en el que se mueve la mayoría de la gente. (64). La *razón polémica* es también *cualitativa* y *selectiva* frente a la pretendida comunidad de mensajes y de objetos que nos presentan los medios de comunicación social y las grandes agencias comerciales de la producción. La mayor parte de la información que se nos da es falsa y la abundancia de la oferta sólo satisface el consumo ilusorio de pequeñas satisfacciones, ya que los bienes fundamentales —casa, salario real disponible, prestigio profesional— son cada vez más escasos y ridículos. Eso del mundo “aldea total” es un mito de los que detentan la comunicación, de igual manera que calificar de “sociedad de la abundancia a la raquíta sociedad en que vivimos.

5) Contra la razón dialógica de Habermas y todos los que predicán un consenso fácil, fruto del didactismo y de la palabrería, la *razón polémica* es fundamentalmente *luchadora, combativa, violenta*. Como ha escrito Tierno Galván “diálogo y dialogar es una ficción para ocultar la contradicción hasta ahora insoluble”. (65). Un diálogo supone grupos y sociedades iguales, lo que todavía no es nuestro caso. Tierno llama “mecánica” a la realidad más material y empírica y a sus soluciones científicas mediante una “praxis” transformadora. “Todo lo demás son astucias engañosas de los humanismos blandos o el lenguaje elegante de la dialécticas verbales o puramente críticas que sitúan en otra escena” el inevitable enfrentamiento de los hombres.

NOTAS

- (1) Kant, E.—*Crítica de la razón pura*. Alfaguara, 1978, p. 59.
- (2) Kant, E.—*Transición de los principios metafísicos de la ciencia natural a la física*. Ed. de Félix Duque. Ed. Nacional, 1983, p. 725.
- (3) Subirats, E.—*Figuras de la conciencia desdichada*. Taurus, 1979, p. 107.
- (4) Subirats, E.—*El alma y la muerte*. Anthropos. Barcelona 1983, p. 70.
- (5) Pareto, V.—*Escritos sociológicos*. Alianza Universidad, 1987.
- (6) Paran, P.—*La economía política del crecimiento*. FCE. 1959, p. 119.
- (7) Samir Amin.—*Imperialismo y desarrollo desigual*. Fontanella, 1976.
- (8) Foucault, M.—*Saber y poder*. La Piqueta, 1985.
- (9) Subirats, E.—*Contra la razón destructiva*. Tusquest, 1979.
- (10) Arendt, H.—*La condición humana*. Seix-Barral, 1974.
Habermas, J.—*Perfiles filosófico-políticos*. Taurus, 1984, p. 109 y 328.
- (11) Foucault, M.—*Microfísica del poder*. La Piqueta, 1978, p. 166.
- (12) Berlin, I.—*Contra la corriente. Ensayos sobre historia de las ideas*. FCE, 1983, p. 139.
- (13) Kant, Cit. por L. Dumont. *Ensayos sobre el individualismo*. Alianza U., p. 136.
- (14) Hegel.—*Préface de la Phénoménologie de l'esprit*. Aubier-Montaigne. París, 1966, p. 30.
Adorno, Th. W.—*Tres estudios sobre Hegel*. Taurus, 1969, p. 67.
Rossi, P.—*La dialéctica hegeliana. En la evolución de la dialéctica*. Martínez Roca, 1971, p. 197.
- (15) Bloch, E.—*Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel*. FCE, 1982, p. 267.
- (16) Hegel. *Preface...* p. 89.
- (17) Adorno.—O. c. p. 72-73.
- (18) Adorno. Ib. p. 78.
Adorno.—*Terminología filosófica*. I. Taurus, 1976, p. 112.
- (19) Hegel.—*Filosofía de la historia*. Cit. por H. Marcuse. *Razón y revolución: Hegel y el surgimiento de la teoría social*. Alianza Ed. 1971, p. 230.
- (20) Kaufmann, W.—*Hegel*. Alianza Ed. 1968, p. 235.
- (21) Marcuse, o. c. p. 380.
- (22) Kojève, A.—*La dialéctica de lo real y la idea de la muerte en Hegel*. La Pléyade, 1984, p. 31.
- (23) Adorno, o. c. p. 65-66.
- (24) Goldmann, L.—*Le dieu caché*. Gallimard, París, 1955. (Trad. esp. Península, 1968).
Celia, A.—*Sören Kierkegaard o la subjetividad del caballero*. Anthropos, 1987.
- (25) Lukacs, G.—*El joven Hegel y los problemas de la sociedad capitalista*. Grijalbo, 1970, p. 96.
Löwy, M.—*Para una sociología de los intelectuales revolucionarios. (La evolución política de Lukacs 1909-1929)*. Siglo XXI, 1978, p. 205.
Bobbio, N.—*La dialéctica en Marx. En la evolución de la dialéctica*. Martínez Roca, 1971, p. 253.
- (26) Horkheimer, M.—*La actualidad de Schopenhauer. En Sociológica*. Taurus, 1971, p. 1.
- (27) Landgrebe, L.—*El camino de la fenomenología*. Ed. Sudamericana, 1968.
Husserl, E.—*La idea de la Fenomenología*. FCE, 1982.
Spiegelberg, H.—*The Phenomenology Movement: A Historical Introduction*. M. Nijhoff. La Haya, 1971. (2 vols).
- (28) Muñoz, J.—*Lecturas de filosofía contemporánea*. Ariel, 1984, p. 223.
- (29) Merleau-Ponty, M.—*El filósofo y su sombra*. En Signos. Seix-Barral, 1964, p. 219.
- (30) Sartre, J. P.—*Bosquejo de una teoría de las emociones*. Alianza, 1971.
- (31) Adorno, Th. W.—*Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento*. Planeta-Agostini, 1986, p. 160.
- (32) Husserl, E.—*Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía contemporánea*. FCE, 1985, p. 75 y 114.

- (33) Fellmann, F.—*Fenomenología y expresionismo*. Ed. Alfa, 1984, p. 28.
- (34) Heidegger, M.—*Ser y tiempo*. FCE, 1984, p. 49.
- (35) Kolakowski, L.—*Husserl y la búsqueda de certeza*. Alianza, 1977.
- (36) Husserl.—*Metitaciones cartesianas*. Vrin, París, 1969, p. 90.
San Martín, J.—*La fenomenología de Husserl como utopía de la razón*. Anthropos, 1987, p. 82.
- (37) Christoff, D.—*Husserl*. Edaf, 1979, p. 226.
- (38) Schütz, A.—*El problema de la realidad social*. Amorrortu, 1974, p. 78.
- (39) Tran-Duc-Tao.—*Fenomenología y materialismo dialéctico*. Nueva Visión, 1971, p. 2.
- (40) Morey, M.—*El hombre como argumento*. Anthropos, 1987, p. 162.
- (41) Barthes, R.—*Ensayos críticos*. Seix-Barral, 1967, p. 247.
Barthes, R.—*El grano de la voz*. Siglo XXI, 1983, p. 137.
Barthes, R.; Bremond, C.; Todorov, T. y Metz, Ch.—*La semiología. Tiempo contemporáneo*. Buenos Aires, 1964, p. 17.
Cristeva, J.—*Semiótica. Fundamentos*, 1978, p. 52.
Blanchot, M.—*El libro que vendrá*. Monte Avila, 1969, p. 109.
Eco, U.—*El nombre de la rosa*. Lumen, 1984, p. 555.
Giovannoli, R. (Ed).—*Ensayos sobre El nombre de la rosa*. Lumen, 1987.
- (42) Derrida, J.—*Posiciones*. Ed. Pre-Textos. Valencia, 1971, p. 35.
- (43) Robbe-Grillet, A.—*Por una nueva novela*. Seix-Barral, 1973, p. 61.
- (44) Jacobson, R.—*Lingüística, poética, Tiempo*. Crítica, 1981, p. 97.
- (45) Hernández Sánchez, A.—*Tres estudios sobre Filosofía de la Educación, Psicología y Psicología*. Cuenca, 1983, p. 91.
- (46) Mounin, G.—*Saussure. Presentación y textos*. Anagrama, 1971, p. 73.
- (47) Cristeva, J.—*Semiótica*, o. c. p. 87.
- (48) Barthes, R.—*Sistema de la moda*. Gustavo Gili, 1978.
- (49) Eco, U.—*La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen, 1975, p. 476.
- (50) Eco, U.—*Apocalípticos e integrados*. Lumen, 1984.
- (51) Winkin, I. (Dir.).—*La Nueva Comunicación*. Kairos, 1984.
- (52) Ricoeur, P.—*Structure et herméneutique. Le conflit des interprétations*. Ed. du Seuil. París, 1969, p. 31.
- (53) Castel, R.—*El Psicoanálisis*. Siglo XXI, 1980, p. 86.
- (54) Foucault, M.—*La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, 1980, p. 161.
- (55) Saperas, E.—*La sociología de la comunicación de masas en los Estados Unidos*. Ariel, 1985.
- (56) Mardones, J. M.—*Razón comunicativa y teoría crítica*. Univ. del P. Vasco, 1985.
- (57) Cortina, A.—"La tarea de la filosofía". *El País*, 6-1-87.
- (58) Derrida, J.—*Cogito et histoire de la folie*. En *L'Écriture et la Différence*. Du Seuil, 1967, p. 51.
Dörner, K.—*Ciudadanos y locos*. Taurus, 1974, p. 255.
- (59) Moscovici, S.—*Psicología de las minorías activas*. Morata, 1981.
- (60) Merleau-Ponty, M.—*las aventuras de la dialéctica*. La Pléyade, 1974, p. 274.
- (61) Kierkegaard, S.—*In vino veritas*. Guadarrama, 1976, p. 115.
- (62) Deleuze, G.—*Foucault*. Paidós, 1987, p. 125.
- (63) Bernal, O.—*Lenguaje y ficción en las novelas de Beckett*. Lumen, 1984, p. 74.
- (64) Sontag, S.—*Contra la interpretación*. Seix-Barral, 1984, p. 116.
- (65) Tierno Galván, E.—*Razón mecánica y razón dialéctica*. Tecnos, 1969, p. 260.





EL VALOR DE LA LOGICA, SEGUN EL METALOGICON DE JUAN DE SALISBURY.

PEDRO BELMAR LOPEZ.

Durante el siglo XII asistimos a un "renacimiento del latín clásico y del derecho, la extensión del conocimiento por la absorción de la antigua enseñanza y por la observación, y la obra creativa... en poesía y en arte" (1), así como también a un resurgimiento de la razón, fruto de las nuevas condiciones históricas del saber (2). Ese resurgimiento queda claramente expresado en el siguiente texto de Juan de Salisbury (3):

"Natura optima parens omnium, universos sensus locans in capite, velut quemdam senatum in Capitolio animae, rationem quasi dominam in arce capitis statuit, mediam quidem sedem tribuens inter cellam phantasticam et memoriam, ut velut e specula sensuum et imaginationum possit examinare iudicia".

Pero la actividad de la razón debe ser "ordenada" de tal modo que pueda evitarse caer en el peligro de las "novitates", es decir, las opiniones sobre Dios que no estén de acuerdo con las "auctoritates" y, por otro lado, dicha actividad debe realizarse en conformidad con las propias reglas formales de la razón (4). De ahí, la importancia del estudio del *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) como lo demuestra la abundante literatura sobre la ordenación de las ciencias y las discusiones en torno al lugar que le corresponde a la lógica en la clasificación del saber y sus relaciones con la filosofía (5).

En líneas generales (6) puede admitirse que los pensadores del siglo XII no se preocuparán por un desarrollo de la lógica en tanto ciencia, sino como disciplina que ordena el orden en que son expuestos nuestros conocimientos; es decir, en la medida en que expone los fundamentos o principios que garantizan la corrección formal del pensar. Sin embargo, el estudio de la lógica aparece envuelto en una ardua polémica de la que tenemos amplias noticias en el *Metalogicon* de Juan de Salisbury. Por ello a la exposición de su actitud ante la lógica aristotélica dedicamos el presente trabajo.

I. ACTITUD DE JUAN DE SALISBURY ANTE LA LOGICA.

La actitud de Juan de Salisbury ante la lógica (principalmente el "organon aristotélico") viene determinada por su intención de defenderla de los ataques de los antidualécticos de todo tipo, sean de orientación mística como Gualterio de San Víctor, bien que expresen el espíritu monacal de san Pedro Damiano o simplemente mantengan una actitud pragmática ante los estudios en general, como era el caso de los cornificianos (7), respecto a los cuales expresa Juan de Salisbury (8):

"...parietem solidum caecati more palpans, impudenter attentat et impudentius criminatur".

El nombre de "lógica" viene del griego "logos" y tiene dos acepciones: "sermo" y "ratio"; en ambos casos, lo que enseña la lógica son las reglas para saber pensar correctamente. Nació como una disciplina que trataba de las "voces" y de los "significados" y su finalidad consistía en deshacer las contradicciones e inconveniencias que se presentaban en el análisis de las cosas naturales (física) y de lo bueno y lo malo (ética). Así ocurría con los epicúreos, quienes explicaban el mundo a partir de la física atomista de Demócrito, como en los estoicos, que suponían la materia tan eterna como Dios mismo. Por ello fue necesario investigar y promulgar la ciencia que distinguiría "vocoium et intellectuum", para disipar los errores. Esa fue la labor de Aristóteles y su escuela:

"Hic est Peripateticorum princeps, quem ars ista praecipuum laudet auctorem" (9).

Es en el "Organon" aristotélico donde se encuentra la exposición de las reglas del arte lógico: verdad, falsedad, probabilidad, necesidad, imposibilidad en los enunciados; los modos de la disputa y las razones de las pruebas. Según Boecio —en el segundo comentario sobre Porfirio— era la ciencia que separaba lo verdadero de lo falso. Y desde el primer momento fue patente la necesidad de su estudio si se deseaba alcanzar la verdad.

La lógica puede ser considerada como disciplina y como instrumento. En el primer caso, no necesita de ninguna otra disciplina para fundarse, pues su "fuerza", *vis*, radica en ella misma (10). La posibilidad de la lógica radica en su carácter *reflexivo*: al mismo tiempo que es racional, tiene por objeto a la razón (11). Sin embargo, el estudio de la lógica no puede convertirse en un fin en sí mismo, como hacen los dialécticos puros, que dedican toda su vida a la lógica, ocupando el centro de todas sus preocupaciones (12):

"...quam solam profitentur, non decennium aut vicennium, sed totam consumpserant aetatem. Nam et cum senectus ingruit corpus enervat, sensuum retundit acumina, et praecedentes comprimit voluptates, sola haec in ore volvitur, versatur in manibus et aliis omnibus studiis praeripit locum" (13).

Los dialécticos puros examinaban toda sílaba, de dichos y escritos; toda letra, dudando de todo, como vía para encontrar el auténtico saber; pero este camino, para Juan de Salisbury, sólo conduce a "vaniloquios" y a perder de vista el sentido *auténtico* (14) de las palabras, a nuevos errores, pretendiendo superar las enseñanzas de los antiguos (15); recopilan las opiniones de todos, lo mezclan todo, incluso lo que es dicho por el vulgo, sin juicio crítico: lo proponen todo porque en realidad no saben qué es lo mejor (16).

Hay que evitar replegar la lógica sobre sí misma para no incurrir en puros formalismos que conducen a un círculo vicioso, perescrutando sus propios misterios, resolviendo ejercicios sólo válidos en y para la escuela, pero carentes de validez fuera de ella:

"...nec domi, nec militiae, nec in foro, nec in claustro, nec in curia, nec in Ecclesia, imo nusquam nisi in schola" (17).

No basta con tener conocimientos sobre el arte; hay que aplicarlos artísticamente:

"Ergo, qui disciplinarum inopia premitur, copiam quam dialectica pollicetur et praestat, non habebit" (18).

En el segundo caso, el valor de la lógica se mide en función de los conocimientos que se posean de una ciencia concreta, hasta el punto que la lógica es inútil separada de las restantes disciplinas filosóficas. Por el contrario, la lógica es un eficaz instrumento tanto para el físico como para el moralista, puesto que los razonamientos de uno y otro deben ser correctos desde el punto de vista del lógico: no puede analizarse o resolverse una cuestión al margen de las reglas lógicas, pues en ese caso, los resultados, si fueran acertados, no serían producto del método, sino del azar (19). Por ello, la lógica es un eficaz instrumento para toda ciencia, independientemente de su materia propia, fin y método específico.

Por este motivo, teniendo en cuenta, a su vez, que la lógica es *intérprete* de las "voces" y de los "significados", está considerada como la primera en el orden de la filosofía, debiendo ser *preleída* por los que se inician en los estudios filosóficos. La lógica es miembro principal de la filosofía, en la medida en que ordena todas las ramas de la filosofía, sirviendo de instrumento que da carácter científico a las restantes disciplinas. Dado que contiene los criterios de interpretación, orden y exposición del discurso, es inconcebible una parte de la filosofía al margen de la lógica:

"Qui vero sine logica philosophiam doceri putat, idem a sapientiae culta, omnium rerum exterminat rationes, quia eis logica praesidet" (20).

La lógica es así un instrumento imprescindible para la consecución de la verdad, objetivo de todo método. Por ello Cicerón, en *De Officiis*, la vinculaba a una primitiva virtud llamada *prudencia*, consistente en el hábito de buscar el conocimiento cabal de lo verdadero, amándolo por la justicia, manteniéndolo por la fortaleza y moderando las restantes virtudes por la templanza (21).

La lógica y la prudencia se relacionan en la búsqueda de la verdad. La prudencia consiste en examinar las cosas con una cierta habilidad; tomando la definición de Cicerón

"Prudentia autem est, ut ait Cicero, virtus animae, quae in inquisitione et perspicua solertiaque veri versatur" (22).

la relaciona tanto con la ciencia como con la *sapientia* (23).

La prudencia es el amplio marco donde se desarrolla el arte o método; lo cual quiere decir que la prudencia guía a la memoria indicándole aquello que debe ser retenido o repensado y conduce a la razón para examinar y definir lo que el entendimiento concibe. Nadie puede alcanzar el conocimiento científico si no es a través del estudio asiduo y del ejer-

cicio; si el filósofo se distingue del adivino y del inspirado es porque los razonamientos filosóficos se realizan siguiendo principios lógicamente demostrables. La supresión del estudio de la lógica en los programas escolares no sólo supone, para Juan de Salisbury, un error de carácter científico, sino que afecta a la formación y educación integral del individuo, pues ¿quién puede amar y cultivar lo que ignora? Sólo quien conoce plenamente la verdad es sabio; quien la ama, bueno, y quien la posee, feliz (24).

II. NATURALEZA Y OBJETO DE LA LOGICA.

Con el nombre de "lógica", Juan de Salisbury hace referencia a la "*ratio loquendi vel disserendi*". Su objeto propio son las "*disserendi rationes*" y las reglas de los "*sermones*".

La lógica puede referirse tanto a *ratio* como a *sermo*. En este caso, la lógica enseña el *magisterium sermonum omnium*, los cuales sólo pueden ser expresados mediante palabras; de ahí el vínculo de todas las disciplinas con la lógica. Sólo el estudio de la lógica, juntamente con las restantes disciplinas, proporciona criterios que permiten distinguir entre las disciplinas científicas y aquellas que deben ser reprobadas (25).

Si bien la lógica nació como una disciplina que trataba de "*voces*" e "*intellectus*", con la misión de disolver las contradicciones e incoherencias que se presentaban en el análisis de lo físico y lo moral, su objetivo es separar lo verdadero de lo falso. Es patente la necesidad de su estudio para llegar a la verdad, dado que esta no es accesible al hombre que se atiene sólo a su ingenio personal y natural (26).

Para hacer posible su estudio se imponía la elaboración sistemática de unos preceptos o reglas, formando una disciplina que pudiera enseñarse y aprenderse. Es así como se llegó a la fijación del arte de razonar, facilitando los modos válidos de razonamiento, las razones de las pruebas, especificando lo correcto e incorrecto lógicamente que pudiera encontrarse en los discursos; qué posible y qué imposible.

El objetivo de la lógica es la verdad. La verdad tiene que ver con lo real, mientras que lo falso tiene que ver con lo vano, con lo que no es (27). La verdad es *decir* de lo que es, que es; de lo que no es, que no es. No hay verdad sino a través del juicio, del *decir*. El *decir* lleva consigo dos elementos: por un lado, un equipo de palabras; por otro lado, un conjunto de conceptos, ideas o significados, los cuales se expresan mediante el equipo de palabras. En consecuencia, las reglas gramaticales deben estudiarse juntamente con las reglas lógicas. La expresión de lo pensado sólo es posible si la razón concibe *por* y *desde* la palabra, significando cosas que a su vez son presentadas o encontradas por los sentidos. Pero dado que los sentidos nos engañan generalmente y la razón humana es *infirmo*, para la investigación de lo verdadero es necesario guiarse por la prudencia. De este modo, la verdad es punto de coincidencia de lógica y prudencia, en la medida en que la prudencia, como hábito de buscar lo verdadero cabalmente, obliga a vigilar constantemente los pasos efectuados en la investigación, tanto desde el punto de vista material como formal y, por tanto, a la reflexión que ordene el propio orden de la razón (28).

El fundamento de la lógica como arte, como sistema de reglas de razonamiento, estriba en la capacidad del entendimiento humano de reflexionar sobre sí y expresar de forma ordenada el orden del pensar. Es, por tanto, en las "*secundae intentiones*" en donde reside la posibilidad de un tratado sobre el arte, *de arte*, independientemente de su aplicación, *ex arte*:

"Rebus itaque, ut dictum est, cum nomina primitus essent imposita, reversus ad se animus imponentis, ipsis nominibus vocabula indidit, per quae sermonum doctrina procederet" (29).

La exposición de la lógica, y en general, de las artes del *trivium*, tiene un marcado carácter defensivo, intentando demostrar la utilidad y justificación de su estudio. Ello lo lleva a cabo desde una doble perspectiva: por un lado, el reconocimiento de los límites de las facultades cognoscitivas; por otro lado, el ocultamiento de la naturaleza propia de las cosas. Es por este motivo que Juan de Salisbury se oponga a la inflexión de las reglas sobre sí mismas y, por tanto, a la reducción de todo problema a su vertiente formal, como intentaban realizar los dialécticos puros.

III. DIVISION DE LA LOGICA.

Juan de Salisbury divide la lógica en tres ramas: demostrativa, probable (dialéctica y retórica) y sofística, incluyendo además, como contenidos de la lógica, la definición, investigación, división, juicio, inferencia y argumentación general:

"Siquidem ei demonstrativa, probabilis et sophistica subjiciuntur videlicet demonstrativa a disciplinalibus viget, et ad eorum consecutiva progreditur: necessitate gaudet... Probabilis autem versatur in his, quae videntur omnibus, aut pluribus, aut sapientibus, vel maxime notis et probabilibus, aut consecutivis eorum... At sophistica, quae apparens et non assistens sapientia est..." (30).

A) *Lógica desmostrativa.*

La lógica demostrativa recurre a razones necesarias que es imposible disolver, enseñando la "*rerum inherentia*" (31):

"Sed demonstrativa necessarias methodos quarit, et quaerit, et quae illam inherentiam docent, quam impossibile est dissolvi..." (32).

La relación entre "*necessarias methodos*" y "*rerum inherentia*" significa la correlación existente entre la necesidad lógica y la realidad óntica. Pero esta correlación, de hecho, no puede demostrarse debido precisamente al límite de pensamiento. Sólo Dios conoce perfectamente la naturaleza y el ser de las cosas, *vires naturae*, mientras que en el hombre "...aut nullus pene scrutatur, aut rarus..." (33). Por lo cual el juicio sobre lo necesario es siempre temerario e incierto. ¿Quién conoce exactamente lo que puede o no puede ser? ¿Quién conoce de modo absoluto lo posible e imposible, lo contingente y lo necesario? únicamente Dios. La verdadera razón es aquella que es *cierta y firme* siempre, la cual realmente, como dice San Agustín (34) sólo le corresponde a Dios, quien es la razón que comprende todas las cosas porque comprende la naturaleza y el sentido de cada una de ellas. Esa comprensión en el hombre es *gradual*. En Dios no es posible el error porque Dios es la Verdad misma, es decir, adecuación de la verdad consigo misma. Pero en el hombre, es posible el error porque tanto la verdad como el error tienen que ver con la cosa en lo que la cosa es y con el pensamiento. Por ello la "*ratio demonstrandi*" es "*vacilante*" respecto a los juicios sobre la mayoría de las cosas naturales, pero es el método apropiado cuando se trata de la deducción matemática.

Este tema fue tratado ampliamente en *Policraticus* (35), al exponer los peligros de una extrapolación de los límites del conocimiento humano, pasando fácilmente de la matemática verdadera a la matemática falsa: "...se hincharon y declararon la guerra a la gracia de Dios, confiados en el vigor de la razón y en su libre albedrío" (36). La mecánica de la demostrativa consiste en la deducción a partir de unos principios primeros y evidentes, que, para las cuestiones físicas serían las leyes generales y primeras de la naturaleza. Pero estos principios apenas pueden ser aprehendidos, porque las fuerzas de la razón y del ingenio se debilitan cuando intentan aprehenderlos: "Sin embargo, en estos asuntos bien pueden ellos equivocarse, porque por más grande que sea su talento, este se queda corto ante la profundidad de las dificultades que estos asuntos entrañan" (37).

Ello no significa admitir la duda total en el conocimiento, como ocurría con los académicos combatidos en *Policraticus* (38). Quienes dudan de todo no pueden alcanzar ni la fe ni la ciencia, y, por tanto, ¿Cómo se puede ser filósofo? Toda ciencia requiere de principios sólidos y bien fundamentados: "Así como "*notio*" viene de "*notus*", según la gramática, así también "*ratio*" viene de "*ratum*", es decir, cierto y firme" (39). En las deducciones de la matemática, sin embargo, no cabe la duda: si se hacen correctamente, son verdaderas y necesarias, porque no pueden ser de otro modo; no cabe ni discusión sobre los resultados, porque los principios de que se parte son necesarios y evidentes, no necesitan demostración. El filósofo, pues, usando de la demostrativa tiende hacia la verdad:

"Qui autem demonstrativam et probabilem non amplectitur, utique non diliget veritatem" (40).

Pero el hombre no puede formular principios necesarios sobre las cosas, ya que no conoce la esencia real de las cosas. Por ello, Juan de Salisbury deja sin resolver el problema de la coherencia entre "*res*" y "*sermo*", que en este caso significa la conciliación entre la esen-

cia real de las cosas y la necesidad lógica del pensamiento:

"Homo vero quantuscunque, affectat quidem certiorari: eo quod amor veritatis cognatus et innatus est rationi, et, ut ait Martianus, cum philologia illam existentem, et ex non existentibus veritatem toto pectore deprecatur" (41).

Y finalmente, aquella diferencia la expresa claramente con estas palabras: "At in creaturis, aliud veritas, aliud ratio..." (42).

B) *La lógica probable.*

Lo probable es definido como:

"...quod habenti iudicium, etiam a superficie innotescit, sic quidem in omnibus, et semper, aut in paucissimis, et admodum raro, aliter existens" (43).

La lógica probable trata, por tanto, de aquellas cosas que son de conocimiento común para todos y siempre, o para muy pocos y excepcionalmente. Abarca tanto a la dialéctica como a la retórica, porque en ambas se encuentran principios comunes y generales del saber que cualquiera puede utilizar de forma correcta o bien siguiendo el "buen sentido". Sólo es dialéctico, según Aristóteles y Cicerón, el que utiliza correctamente las reglas propias del arte.

La dialéctica es "*bene disputandi scientia*" (44) y consiste en demostrar verdadera o probablemente aquello sobre lo que se disputa. La dialéctica, como parte de la elocuencia, sólo será útil en la medida de los conocimientos del que la utilice, de manera que será muy útil para el que sepa mucho y casi inútil para el que no sepa nada o pocas cosas. La "fuerza" de la dialéctica se pone de manifiesto al aplicarse a los conocimientos, ya que su meta es esclarecer la verdad y destruir la falsedad; pero si esto no puede conseguirlo, al menos podrá disputarse con probabilidad sobre cualquier asunto.

Lo pernicioso es replegar la dialéctica sobre sí misma, como hacían los dialécticos puros (45). Para éstos lo más importante es saber definir, dividir y convencer (46), pero sin el *sentido* de las palabras.

C) *La Sofística.*

La sofística también versa sobre los "significados" y, aunque engañosa, merece un lugar dentro del cuerpo de la filosofía. La sofística nunca aparece como tal, sino que unas veces *parece* ciencia demostrativa, otras dialéctica. Es una sabiduría aparente porque su objeto propio es lo que "parece ser verdadero":

"Cavilatrix enim est, et saepe a veris et manifestis per minutas interrogationes, aliasve doli sui insidias, ad dubia et falsa progreditur" (47).

El filósofo se distingue del sofista en que aquél, usando de la demostrativa, se orienta hacia la verdad; usando de la dialéctica, hacia la probabilidad; mientras que el sofista se conforma con aparentar ser probable. Por tanto, si merece un lugar dentro de la filosofía es no sólo por su utilidad para ejercicios escolásticos, sino también para reconocerla en todo momento de manera que no pase desapercibida.

IV. EL ORGANON ARISTOTELICO.

A) *Categorías.* Este libro puede ser tratado desde dos puntos de vista diferentes: lógico y metafísico. Con este problema se enfrentan en el siglo XII (48): Las categorías pueden considerarse como "modos de pensar" o como "modos de ser". Para Juan de Salisbury, el objeto del libro es "*sermonibus incomplexis, in eo quod rerum significativi sunt*" (49).

En principio, los términos se consideran como significativos de las cosas y, en cuanto tales, pueden clarificarse los modos de predicar o atribuir un predicado a un sujeto.

Juan de Salisbury sigue principalmente la autoridad de Aristóteles: el objeto del pensamiento es lo real, pero si bien es uno el modo de existir de lo real, no es uno y el mismo el modo de pensarlo. El modo de pensar lo real tiene que ver con los modos de predicar, que son tres: unívoco, equívoco y denominativo. Indudablemente lo que se predica se hace según uno de estos tres modos: bien puede hacerse en un mismo sentido; o con un doble sentido, pero diferentes entre sí, o bien con un sentido análogo (50). De este modo, el puente de unión entre pensamiento y realidad son las categorías: por una parte, Aristóteles las define como modos de pensar y, por otra, como modos de ser de lo real. Por ello las categorías son el punto de coincidencia de lógica y ontología.

La investigación filosófica sobre el ser de la cosa sólo puede proceder a través del análisis de los diez predicamentos:

“quid, quale, quantum, ad aliquid, ubi, quando sit, quomodo situm, quid habeat, faciat, patiatur” (51).

Mientras la comprensión del todo y de cada una de las cosas está reservada exclusivamente a Dios, el hombre tiene que recorrer un camino que va desde los sentidos hasta el entendimiento para entender aquello que puede conocer. El paso hasta el conocimiento científico lo da el uso y la preparación por medio del estudio del arte, que se convierte así en aquella gracia que abre las vías del auténtico conocimiento. El conocimiento supremo a que puede aspirar el hombre es el conocimiento de Dios. Y Dios se revela a los que de todo corazón lo buscan. Es necesaria una educación integral para recibir la revelación divina: a Dios se llega por el conocimiento de las cosas en sus limitaciones, que es donde Dios manifiesta su grandeza, si bien El no puede ser conocido como se conocen las cosas finitas.

¿Cuál es entonces el valor de los predicamentos? Con los diez géneros de predicados es posible definir las cosas que se presentan a los sentidos y al entendimiento. Así, sobre cada cosa se puede decir qué sea, su cualidad, cantidad, lugar, etc. Por tanto, los predicamentos expresan la limitación ontológica de las cosas gracias a la cual es posible conocerlas, pensarlas. Por donde el pensamiento no es un molde por el que pasan las cosas y allí se transforman en cosas-pensadas, de manera que su ser en sí queda oculto, sino que el pensamiento revela el ser de la cosa a través de su esencia, al pensarla.

Si el ente se compone ontológicamente de materia y forma, una vez que se obtiene la forma por abstracción, ya no es necesario proseguir el análisis, pues tal intento sería inútil: conduciría a un proceso al infinito o a un círculo vicioso. El trabajo filosófico tiene una finalidad: el conocimiento de la cosa; esta es conocida en la aplicación de los diez predicamentos. Lo que se pretenda más allá de estos límites cae en el terreno de las vaguedades y suposiciones. Ello es así porque las categorías son los modos bajo los cuales se define el sujeto: son predicados sobre las cosas presentes a los sentidos y al entendimiento. Así, según Juan de Salisbury, las categorías resultarían incognoscibles al margen de las cosas que con ellas se predicar.

B) *Peri Hermeneias*. La introducción al estudio de los predicamentos se realiza a través de estudio del *Peri Hermeneias*, que trata sobre la interpretación, la significación de lo verdadero y lo falso, las proposiciones. Por ser un libro muy elemental, Juan de Salisbury cita que según Pedro Abelardo cualquiera de los doctores de la época podría escribir un libro igual o mejor, es decir, enseñar lo que este libro contiene de una manera más compendiosa y sencilla. En este libro se contiene los principios de la filosofía del lenguaje (52). He aquí su contenido:

“...quid nomen, quid verbum, quid ratio, quae species ejus, quae vires enuntiationum, quid ex cantitate sortiantur, aut qualitate, quae determinative verae sunt aut falsae, quae quibus aequipolleant, quae consentiant sibi, quae dissentiant, quae predicata divisim, quae conjunctim praedicantur, aut conversim, et quae non: item quae sit natura modalium, et et quae singularim contradictio” (53).

¿Cuál es la razón del estudio de este libro? Para Juan de Salisbury, las palabras tienen el mismo sentido en los antiguos que en los modernos; pero hay dos razones para el estudio de este libro: una, para evitar las palabras “inauditae” de los filósofos; otra, porque es más vene-

rable la antigüedad, mientras que un libro *nuevo* difícilmente podría ser considerado como *autoridad*. El recurso a la autoridad es un factor de la mentalidad de la época de cara al progreso científico; es preciso en el plano de pensamiento, asegurarse de que se camina por una vía firme y segura, desde una base sólida. La firmeza y solidez son condiciones que concede el pasado, de tal manera que sólo se podrá tener un auténtico progreso es garantizado por una autoridad precedente.

C) *Tópicos*. Juan de Salisbury considera muy útil el estudio de este libro, ya que en él se trata de la argumentación, de los principios del arte y de la fe (en sentido aristotélico) y de la naturaleza del "problema" en cuanto tal. El libro primero trata de los patrones (*loci*) de las argumentaciones y problemas, que deben servir para los disputantes en una cuestión. Igualmente enseña a construir y destruir argumentos, buscando siempre consecuencias necesarias.

El libro segundo trata de la naturaleza del accidente. El tercero contiene la doctrina sobre los "*comparabilium*". El cuarto se refiere a los problemas relativos al género y a la coherencia del género y la especie. El quinto enseña de cuántos modos se dice lo "propio". El sexto trata de la definición y del arte de definir. El séptimo contiene el problema sobre "lo mismo y lo diverso", es decir, el problema de la identidad. El octavo se refiere a ciertas tácticas que deben emplear ambos contendientes, precedidos de los ejercicios de clasificación y definición.

El libro debe ser conocido porque contiene las formas típicas que están presentes en las argumentaciones de las disputas; precisamente trata de los elementos básicos de la argumentación, como son las consecuencias necesarias o probables y el término medio. Su conocimiento es el mejor medio para poder analizar y destruir o superar las razones contrarias que plantea el oponente en la controversia.

La familiaridad de esos instrumentos del arte es garantía del éxito en la empresa; su conocimiento y dominio hacen al individuo "perito" que disputa científicamente. Los *Tópicos* cumplen con la condición que debe estar presentes en todos los disputantes: la cautela, consistente en exponer y desarrollar sistemáticamente el objeto en cuestión, y ello procediendo rectamente desde los patrones tanto de los argumentos como de las otras razones con las cuales pueden explicarse las definiciones y divisiones llevadas a cabo.

D) *Analíticos*. La utilidad de este libro viene dada por aquello que se aprende con su estudio: el análisis, consistente en resolver una noción poco inteligible o confusa (para el intérprete) en otra más inteligible o más conocida, sin que cambie el sentido de la primera, se trata de la exposición desarrollada o del desliece de una idea o de una cuestión. De donde si alguien quiere ser lógico necesariamente debe conocer esta doctrina.

Dado que la meta del análisis es la comprensión, el análisis debe dirigirse a la palabra, no en su materialidad, sino en su significación. Y ello por la relación existente entre la palabra, su significación y lo que significa, de manera que una oración mal construida o la mera pronunciación de una palabra tras otra pueden no significar nada; por el contrario, una oración bien construida puede significar algo verdadero o falso. En el caso de que se admitan como bien construidas aquellas oraciones que significan algo falso, esas oraciones serán inútiles o vanas. Por ello debe evitarse la intrincada sutileza en el empleo de la palabra, en la construcción de enunciados y, en cualquier caso, en la expresión de una idea, que pueda entorpecer una comprensión fácil.

La utilidad del conocimiento de los *Posteriores Analíticos* se basa en la necesidad de conocer los principios de las disciplinas que son necesariamente verdaderos. Aquella ciencia que tiene su punto de partida en los principios primeros, inmediatos y evidentes es la demostrativa tiene su base en leyes generales inducidas de los casos concretos singulares. Estas leyes, por tanto, no podrán inducirse sin percibir lo singular por medio de los sentidos.

El análisis tiene que ver con el juicio, tanto de los sentidos como de la imaginación, es decir, con las opiniones. Sobre estas recae el análisis de la razón, solicitada por la prudencia, cuya fuente es la verdad, la cual consiste en la adecuación de pensamiento y lo real. Solo dominando el arte del análisis podrá llegarse a la dilucidación de la verdad y al conocimiento científico.

E) *Refutaciones Sofísticas*. El libro *De sophisticis elenchis* trata sobre el razonamiento dialéctico, que parte de premisas probables o verdaderas, pero si bien persigue la verdad, se contenta con alcanzar la probabilidad; se contrapone, por tanto, al razonamiento demostrativo. Ahora bien, bajo la imagen del razonamiento dialéctico o demostrativo puede esconderse la sofística, la cual tiene que ver más con la apariencia de la sabiduría que con su auténtico contenido. La sofística es una sabiduría aparente, ejercida por aquél que pretende más parecer sabio que serlo. El sofista parece saberlo todo y se ejercita en todas las disciplinas, sorprendiendo siempre con su aparente saber a los incautos. Ahora bien, una vez descubiertas sus imitaciones, la sofística resulta ser una ciencia vana. Por tanto, es perniciosa, lo cual no quiere decir que sea inútil; es útil para ejercitarse en cuestiones escolares y cuando con ella se persigue esclarecer la verdad.

CONCLUSIONES.

En *Metalogicon* aparece una exposición completa del *Organon* aristotélico. Pero Juan de Salisbury no tenía intención de llevar a cabo un comentario sobre el *Organon*, sino su defensa. Esto es lo que determina su actitud ante la lógica aristotélica: sin el estudio de la lógica nunca podrá alcanzarse la ciencia y la auténtica felicidad. No se trata de admitir la obra lógica de Aristóteles como dogma filosófico, pues Aristóteles no es inefable y en muchas cosas se equivocó; pero debe seguirse el método más perfecto, el que ofrece el *Organon* aristotélico. Ciertamente la lógica es inútil si está sola; pero muestra su eficacia cuando está acompañada de las restantes disciplinas, cuando el pensar se conduce de acuerdo a sus leyes.

En la medida en que la lógica no sólo ordena nuestros conocimientos, sino que también expone el orden en que son ordenados, la lógica muestra el límite formal del pensamiento humano. Muestra así el ocultamiento de la esencia real de las cosas. Además pone de manifiesto la escisión entre razón y fe, entre el pensar y lo real, entre *scientia* y *sapientia*. La ciencia trata de lo humano (las cosas y nuestro conocimiento de ellas), mientras que la sabiduría trata de lo divino. En el mismo momento en que Dios sea identificado con el Ser en cuanto tal o la sustancia se producirá la escisión de ciencia y metafísica, de la que vivirá la filosofía moderna, teniendo como punto culminante el *noumeno* kantiano. Si, como dice E. Trías en su obra *Los límites del mundo*, la posmodernidad superará el pensamiento moderno cuando lo comprenda totalmente, dicha comprensión deberá efectuarse desde sus raíces medievales.

NOTAS

1. HASKINS, Ch. H., *The Renaissance of the Twelfth Century*, p. 4, Harvard University Press, 1933.
2. BELMAR LOPEZ, P., "Actitudes ante la filosofía en el siglo XII. El caso de Juan de Salisbury". *Anexo I. Revista de la U.N.E.D.*, Cuenca, curso 1986/87.
3. *Metalogicon*, IV, 17, 926 bc; P. L., 199, Migne. Ed. de C.C.J. Webb, p. 183.
4. *Vid.*, CHENU, M. D., *La théologie au douzième siècle*, pp. 353-357. Vrin, París, 1957. BRASA DIEZ, M., "Tres clases de lógica en Juan de Salisbury", *Miscellanea Mediaevalia*, 13 (1980) pp. 357-368. CROCCO, A., "Le cinque regole ermeneutiche del *Sic et Non*", *Rivista critica di Storia de la Filosofia*, año 34, fasc. IV, 1979.
5. *Vid.*, BELMAR LOPEZ, P., *op. cit.* Cfr. STEENBERGHEN, F. van, "L'organisation scolaire des études au moyen âge et ses répercussions sur le mouvement philosophique", *Revue Philosophique de Louvain*, 52 (1954) pp. 572-592.
6. Los intentos de los "dialécticos puros" no llegan tampoco a resultados positivos, siendo ampliamente combatidos por Juan de Salisbury en *Entheticus* (en donde se refiere a la escuela de Roberto de Melum) y en *Metalogicon* donde se condenan los abusos estériles de la lógica afirmando repetidamente que la "lógica, si está sola, es inútil".
7. BELMAR LOPEZ, P., "Problemas historiográficos en torno al movimiento cornificiano", *Estudios Filosóficos*, 96 (1985) pp. 337-342.
8. *Metalogicon*, II, prólogo.
9. *Metal.*, II, 2, 859 a; Webb, p. 63.
10. *Metal.*, II, 2, 858-9; Webb, p. 62-63.
11. *Metal.*, II, 3, 859 d; Webb, p. 64-65.
12. *Entheticus*, v. 70 (Ed. de R. E. Pepin).
13. *Metal.*, II, 7, 864 b; Webb, p. 72.
14. CHENU, M.-D., *op. cit.*
15. *Metal.*, II, 7.
16. *ibid.*
17. *Metal.*, II, 9, 866 d; Webb, p. 77.

18. *Metal.*, II, 9, 867 b; Webb, p. 77.
19. *Metal.*, II, 5, 861 a; Webb, p. 67.
20. *Metal.*, II, 3, 859 c; Webb, p. 64.
21. *Metal.*, II, 1, 858 a; Webb, p. 61.
22. *Metal.*, IV, 12, 923 c; Webb, p. 178.
23. Cfr. MAZZATINI, C., *Il pensiero filosofico di G. di Salisbury*. Ed. Gheroni, Torino, 1957 (Especialmente el capítulo dedicado a "Il rapporto tra la "ratio" e l'intellelto", pp. 108-109.
24. *Metal.*, II, 1, 808 a; Webb, p. 61.
25. *Metal.*, I, 10, 837 b; Webb, p. 27.
26. Vid. GREGORY, T., "Considerazioni su *ratio* e *natura* in Abelardo", *Studi Medievali*, 14 (1973) pp. 287-300.
27. *Metal.*, IV, 34, 937 bc; Webb, p. 203.
28. *Metal.*, I, 15-16.
29. *Metal.*, I, 15, 842 a; Webb, p. 35.
30. *Metal.*, III, 3, 859 d-860 a; Webb, p. 65.
31. BRASA DIEZ, M., "Tres clases de lógica en Juan de Salisbury", *op. cit.*
32. *Metal.*, II, 13, 870 d; Webb, p. 85.
33. *ibid.*
34. *Metal.*, IV, 30, 934 b; Webb, p. 198.
35. *Policraticus*, II, 18. Ed. de Migne. P. L., 199.
36. *Policraticus*, VII, 1, *op. cit.*
37. *Policraticus*, II, 29, *op. cit.*
38. *Policraticus*, VII, 2, *op. cit.*
39. *ibid.*
40. *Metal.*, II, 5, 862 a; Webb, p. 68.
41. *Metal.*, IV, 36, 940 a; Webb, p. 208.
42. *Metal.*, IV, 39, 942 c; Webb, p. 212.
43. *Metal.*, II, 14, 871 d, Webb, p. 87.
44. *Metal.*, II, 4, 869 b; Webb, p. 82-83.
45. *Metal.*, II, 7, Webb, p. 72.
46. *Metal.*, II, 7, 864-866; Webb, p. 72 ss.
47. *Metal.*, II, 5, 861 d; Webb, p. 68.
48. Vid. KNEALE, W. y M., *El desarrollo de la lógica*, p. 24. Tecnos. Madrid, 1972.
49. *Metal.*, III, 2, 892 d; Webb, p. 123.
50. *Metal.*, III, 2, 893 bc; Webb, p. 124.
51. *Metal.*, III, 3, 895 c; Webb, p. 128.
52. Este tema merece, sin duda, un estudio aparte. Vid., BEUCHOT, M., *La Filosofía del lenguaje en la Edad Media*, pp. 39-62. U.N.A.M., México, 1981.
53. *Metal.*, III, 4, 899 d-900 a; Webb, p. 135.





¿JORNADA ÚNICA?

MARIANO HERRAIZ GASCUEÑA.

Este es un tema con suficiente entidad para el diálogo y el debate, para la experimentación y la investigación desde una posición interaccionista y sociológica, pero no desde variables creadas artificialmente y desgajadas de la realidad social con sus relaciones, pseudoexperimentaciones que lo único que permiten es perder de vista un enfoque global de la sociedad, experimentaciones que sin embargo usaremos posteriormente como argumentación para justificar la jornada única, cuando su primordial característica es la de haberse planteado sin criterios sociales, ni científicos.

Desde la postura de la duda vamos a intentar analizar los posibles pros y contras que plantea la jornada única como próxima concepción del tiempo en el panorama educativo español.

1.º) Es ésta una realidad social a la que se tiende, y que en sí, ("actualmente"), no es ni más, ni menos pedagógica. Dependerá de múltiples factores puntuales imposibles de exponer ya que están condicionados por una gama amplísima de situaciones particulares.

También decimos: no es ni más ni menos pedagógica porque pensamos que las "cosas" no son en sí, sino que dependen del enfoque que les demos y de cómo creemos esas nuevas situaciones. Ahora bien, pero sí será más educativa porque debe llevar con ella una infraestructura que me temo no existe en grandes áreas de nuestro país.

2.º) Debemos estar muy atentos a nuestro discurso, porque a veces para justificarlo usamos racionalizaciones que intentamos corresponder con argumentos pedagógicos, pero que en sí tienen poco o nada de ello. ¡Cuántas veces justificamos la defensa de los intereses del adulto a la inmovilidad de los sistemas con el argumento del niño! ¿Son precisamente estos intereses los que defendemos con el planteamiento de la jornada única, o escondemos reivindicaciones del profesor? (1).

Se trata de sostener la jornada única con "investigaciones" dirigidas al rendimiento y a la fatigabilidad, lo que nos podría llevar a establecer una teoría de los biorritmos, algo arriesgado cuando sabemos muy bien que la variedad en educación será tanta como niños, circunstancias, intereses, motivaciones, contenidos, temas, disposición del maestro, etc., p. e., las curvas de rendimiento no justifican la jornada única porque se basan en la asociación escuela-trabajo, o escuela-oficina, en la dicotomía trabajo-ocio; en la creencia que el niño pasa un período diario equiparable a la jornada laboral, por eso su horario se debe asemejar al horario de trabajo del adulto, detrás está la idea que la escuela es —debe ser, que es más triste— un sitio desagradable, obligatorio y del que hay que huir, por lo que el tiempo escolar sólo ocupará la mañana. Es la misma dinámica que hasta ahora ha sostenido la escuela: la competitividad, el diagnóstico, la eficacia, sólo el producto y no el proceso, elementos que no aguantarían una crítica pedagógica rigurosa.

Por otra parte, una experiencia educativa americana, basada en la aplicación y seguimiento de los enfoques psicopedagógicos Piagetiano, Eficientista (Conductista) y el modelo tradicional y Psicoanalítico, vendría a incidir y confirmar nuestra argumentación. En los tres grupos, doce años después se observaba un crecimiento de la capacidad de aprendizaje, pero además en el grupo Eficientista (Conductista) aparecía una mayor involucración de los niños en actividades que conllevaban inadaptación. No sería necesario recordar que el modelo eficientista se basa en hacer más competitivo al niño. ¡No se puede justificar con curvas de rendimiento e índices de fatigabilidad la jornada única!

3.º) Otro argumento a favor de la jornada única parece ser la continuidad, pero también es relativo, porque ésta implica cambios de tiempos escolares, interrupciones, y el niño se cansa en 5 horas por la mañana como en 3 por la mañana y 2 por la tarde. Que el niño se duerma por la tarde es debido entre otras cosas a que no hace mucho tiempo que comió... Incluso en algunos estados americanos la jornada única se traduce en ir a la escuela a las 8 de la mañana y terminar a las 3 de la tarde —recreos y comida incluida—. Pensemos que nosotros adultos nos cansamos en una conferencia de 90 minutos, ¿por qué el niño no se va a cansar en 5 horas?

Se aprende cuando se ha aprendido a aprehender, y lo que menos preocupa en estos niveles es el rendimiento, porque lo anulan el interés, la atención y el proceso. Aparte, en los niños del C. I. o períodos escolares y cognitivos anteriores predominan los procesos de excitación sobre los de inhibición, lo que supone breves períodos de atención y la necesidad de cambios frecuentes en la actividad. (2) (3).

4.º) Otras posturas:

— Aquellos padres (4) del medio rural que quieren jornada única porque piensan llevar por la tarde al niño a trabajar al campo.

— Otros que no quieren porque no saben qué hacer con el niño por la tarde, y lo van a colocar frente al televisor, (5) posición lícita la de negarse desde este punto de vista a la jornada única.

— Aquellos otros que quieren jornada única porque disponen de medios económicos y culturales suficientes para ofrecerles alternativas a sus hijos en el tiempo libre de ocio creador, posición también coherente la de defender la jornada única desde esta óptica.

Estas posturas dispares nos van a plantear la necesidad de crear alternativas y sistemas paralelos que satisfagan las necesidades de ocio creador dentro o fuera de la escuela, sobre todo para las clases y medios menos favorecidos. (6).

La jornada única es un argumento indiscutible en las sociedades más escolarizadas, más educativas y por tanto en proceso de ser más "desescolarizadas". (7).

La jornada única en aquellas sociedades menos escolarizadas, menos educativas, plantea más problemas y exigencias.

También puede suponer interesantes aportaciones a la teoría y práctica educativa:

a) Una forma de abrir la escuela, concienciar y exigir a la sociedad que eduque, pues su información conlleva deseducación, contrabando de valores y desconcierto ideológico. (8).

b) Ofrecer más libertad, mejores y más posibilidades de educación. I. e., puede hacer más eficaz la idea de educación integral y educación para el ocio. (9).



c) Enseñar que no todo se enseña en la escuela, o por lo menos en la escuela obligatoria, la escuela sería un agente más de educación y ésta se puede recibir desde cualquier campo. Lo que nos aproximaría a la idea de sociedad global. (10).

Con la jornada única la educación y la escuela se desescolarizan: puede ser posible el programa de organizar la escuela como centro vivo para el niño, defendemos la escuela como un lugar libre y autónomo que favorezca el crecimiento y el desarrollo del niño en todos los sentidos, que satisfaga sus necesidades, donde juegue y aprenda a relacionarse con los otros, como laboratorio donde investigue y comprenda el mundo.

5.º) Algunos defensores de la jornada única piensan que va a suponer menos trabajo, craso error porque es (o por lo menos debe ser) más operativa, y en ella necesariamente el maestro se tiene que transformar en un dinamizador de la educación, más variedad de actividades, talleres de lenguaje, laboratorios de cálculo y experiencias, etc., y como hemos repetido debe contribuir a educar en el uso del tiempo libre, se tiene que preparar para dinamizar a los niños y orientarles en la música, el teatro, la lectura, la danza, el atletismo, etc., muy lejos por tanto de la concepción funcionarial, porque lo que menos es un maestro es un funcionario, sino un educador del ocio, educador del ser y del pensar, en vez del tener... y siempre desde el niño.

Ante esto, pregunto: ¿Está dispuesto? ¿Qué prestaciones y ayudas va a tener? ¿Qué interrelación se va a establecer con los órganos que también tienen competencia en estos campos? Estas dudas son situaciones que plantea la jornada única, sino queremos aumentar más las diferencias educativas entre los que tienen y pueden, con los que no tienen o no pueden porque su medio no es favorable.

6.º) Otro problema secundario que se suele usar como argumento para sostener la jornada única es el de "Europa", pero no es comparable, allí el horario escolar ha sido simplemente una adaptación a sus costumbres sociales, luz solar, desayunos, almuerzos, sueño, etc., en España, ¿no implicaría en cierta medida la necesidad de un cambio de hábitos?

Conectando con las preguntas que formulaba líneas atrás, añadiría: ¿La sociedad española ofrece realmente posibilidades de completar la educación fuera del sistema educativo? Si la ofrece, ¿a quién se la ofrece? ¿En qué medios sociales? Si resulta que un porcentaje elevadísimo se aprende fuera de la escuela, (11) ¿La jornada única no beneficiará a niños de ingresos familiares altos? ¿O el maestro está dispuesto también a completar la educación para el ocio? ¿No será excesivo? ¿La jornada única nos va a acercar a la práctica real de la educación integral, o simplemente va a suponer un cambio en los tiempos escolares?

Si la jornada única se plantea como sistema social capaz de ofrecer alternativas válidas de ocio al niño, y de ocio creador, para hacer real el derecho de todos a la educación y a la posibilidad de elegir aquello que desarrolle su personalidad, bien venida. (*).

(*) (Este artículo constituye la base de una de las ponencias de la mesa redonda sobre la jornada única, celebrada en el Instituto Alfonso VIII de Cuenca, el día 2 de julio de 1987. Organizada por la ASOCIACION CULTURAL E.V.E.CU. MOVIMIENTO DE RENOVACION PEDAGOGICA. Escuela de verano de Cuenca).

NOTAS

- (1) La defensa de los horarios del profesor y del niño no tienen por qué ser dependientes. Se puede complementar tiempos de descanso para el maestro y actividad para el niño.
- (2) MARTINEZ LOPEZ, P.: *Psicomotricidad y Educación Preescolar*. Madrid, García Núñez Editor, 1986, p. 52.
- (3) "Ley céfalo-caudal y próximo distal, la maduración neuromotriz se produce desde el neuroeje y eje raquídeo hacia la periferia. Por ello en el niño predominan, en un principio, los movimientos globales, indiferenciados". *Ibid.*, p. 54.
- (4) Nos remitiría a las escuelas de padres, y a la necesidad de su extensión y dinamización.
- (5) Recordemos que los psicólogos del desarrollo sostienen que sustituir la experiencia por la percepción pasiva retrasa el desarrollo.
- (6) Aquí podemos encontrar otro argumento para cambiar —o reencontrar— el rol del maestro: dinamizador social, sobre todo en aquellos núcleos con carencias de actividades para el tiempo libre, también se puede pensar en animadores socioculturales, colaboraciones con los ayuntamientos, etc. La desventaja de los últimos estriba en que son ajenos al sistema educativo, que es la ventaja que ofrecen los primeros, pero este planteamiento requiere estudios serios: distribución, coordinación y colaboración entre los maestros, maestros de apoyo en número mayor, una nueva modalidad de educador: el maestro de tiempo libre, pluses económicos, arbitrar que los niños vayan a la escuela a jugar —esta afirmación no presupone que haya de olvidarse de lo lúdico en el horario matinal, y que haya que dedicarse sólo a lo que se suele entender por cognoscitivo— y los maestros descansen.
- (7) No entiendo aquí desescolarización en sentido literal, sino en el de ampliación de las esferas sociales en que se recibe educación.
- (8) Sobre el tema ver: HERRAIZ, M.: "Las utopías perdidas". *Gaceta Conquense*, Cuenca, Año IV, n.º 156, p. 3.
- (9) En el pensamiento latino el ocio (*otium*) se contraponen al trabajo (*trepalium*), y el negocio (*necotium*) es la negación del ocio (*otium*). Ver DIAZ PLAJA, G.: *Los paraísos perdidos*. Barcelona, Círculo de Lectores, S. A. 1971, pp. 53 y 54.
- (10) Sobre el tema ver: MCLUGHAM, M.: *La galaxia Gutenberg*. Barcelona, Planeta-De Agostini, S. A., 1985.
- (11) En un informe de la O.C.D.E. recordaba que un porcentaje elevadísimo (alrededor de un 70 %) se aprendía fuera de la escuela.



PLANIFICACION DEL TIEMPO LIBRE PARA NIÑOS EN EDAD ESCOLAR.

HORTENSIA CANO.

Llamamos "tiempo libre" al espacio que queda sin ocupar, después de atender nuestras obligaciones familiares, laborales o escolares. Dicho de otra forma, se trata del tiempo no dedicado al trabajo, ni a ninguna obligación o necesidad, o bien, como lo definió el Consejo de Europa: "aquél que está a disposición del individuo fuera de sus inexcusables necesidades profesionales, sociales o familiares".

El tiempo libre es un derecho del que todo ser humano puede y debe disfrutar, pues lo necesita, principalmente, para su propio descanso. Como consecuencia de ello, en el campo laboral se tiende a la reducción de la jornada de trabajo, y ya no es solo el sábado por la tarde el que generalmente queda a disposición del trabajador, sino que, incluso, la semana de cinco días comienza a ser una realidad aceptada por instituciones y empresas.

Y lo mismo ocurre en el campo de la enseñanza. Los estudiantes de todos los niveles, desde la Escuela a la Universidad, disfrutan de antequo de la semana de cinco días, y cuentan con el sábado y el domingo para dedicarlos a sus aficiones favoritas.

Pero el hecho de disponer de tiempo libre plantea un problema inmediato, consistente en cómo ocupar o llenar ese tiempo.

No olvidemos que, en demasiadas ocasiones, las más grandes gamberradas, e incluso, auténticos actos delictivos, son "genialidades" de gente ociosa, que no encuentran una forma más propicia para distraer su aburrimiento.

Es necesario, por ello, planificar adecuadamente el tiempo libre, de tal forma que éste no se dedique exclusivamente al ocio, en el sentido vulgar de esta palabra, sino que tienda a la realización de actividades formativas y gratas, que constituyan, de hecho, un complemento de educación extraescolar.

Aparentemente puede ofrecer alguna dificultad el pretender destinar el tiempo de descanso, que se caracteriza por la libertad absoluta, a cualquier otra actividad, donde van a regir unas

normas y se va a tender a la consecución de determinados objetivos.

Por otra parte, es cierto que disponemos de una gran variedad de soluciones para llenar el tiempo libre, como son: las derivadas de los comúnmente denominados medios de difusión, es decir, prensa, revistas, libros, radio, cine, televisión, teatro, etc.; actividades sociales o culturales, libremente aceptadas por quienes vayan a practicarlas; y el asociacionismo, en sus múltiples variedades.

Nosotros, aquí, vamos a referirnos exclusivamente a lo que nos afecta directamente: La práctica de la actividad física y el deporte, por los muchachos comprendidos en edad escolar.

Es precisamente el deporte, y la actividad física en general, quienes pueden superar fácilmente esa dificultad que apuntábamos anteriormente, pues los chicos se entregan a ellos libre y espontáneamente, con interés y naturalidad, en detrimento de su tiempo libre, aceptando de buen grado la práctica de acciones disciplinadas, sujetas a reglamentos, y que presentan objetivos muy concretos, como son el desarrollo físico y el equilibrio psíquico de quienes las practican.

Y esta práctica físico-deportiva, al mismo tiempo, cuando es ofrecida como complemento de educación extraescolar, no pierde su carácter recreativo y placentero, pues conserva las características que definen una actividad como recreativa, y que, según J. Algar Barrón, en su libro *Planificación del tiempo libre*, son:

- * Se efectúan libre y espontáneamente, con absoluta libertad, sin compulsión de ninguna naturaleza.
- * Se realizan en un clima y con una actitud predominantemente alegre y entusiasta.
- * Dan lugar a la satisfacción de ansias psico-espirituales.
- * Se realizan desinteresadamente, solo por la satisfacción que producen.
- * Dejan sedimento positivo, en lo formativo y en lo social.
- * Dan lugar, (a veces, no siempre), a la ma-

nifestación de valores que no son preponderantes en la estructura espiritual de la persona.

- * Dan lugar a la liberación de tensiones propias de la vida cotidiana.
- * No esperan un resultado final, ni una realización acabada, sino que solo anhelan el gusto de la participación activa.

En otro orden de cosas hemos de añadir que, los poderes públicos han proclamado expresamente su apoyo a la promoción del deporte y de la actividad física. Así, los Ministros Europeos del Deporte, reunidos en Bruselas, en marzo de 1975, y en relación con la Carta Europea del Deporte para Todos, adoptaron, entre otras, la siguiente resolución:

“El Deporte debe ser una parte integrante de los programas de desarrollo cultural, educativo, social y de salud”.

La vigente Constitución Española, en su artículo 43.3 dice: “Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio”.

La Ley General de Cultura Física y del Deporte, de 31 de marzo de 1950, en su artículo 1.º, dice:

“Es objeto de la presente Ley el impulso, orientación y coordinación de la educación física y el deporte, como factores imprescindibles en la formación y en el desarrollo integral de la persona”.

Y el Comité para el Desarrollo del Deporte, del Consejo de Europa, en informe presentado al Consejo Internacional para la Educación Física y el Deporte, en septiembre de 1981, fija, entre otros, los siguientes objetivos del deporte, los cuales vienen a complementar esos otros tradicionales, conocidos de todos:

- * Ser fuente de placer y diversión.
- * Estimular la creatividad.
- * Mejorar la comunicación social.
- * Desarrollo de la deportividad.
- * Estimular la cooperación y el espíritu de equipo.
- * Aprender a respetar a instructores, compañeros y contrarios.

Y si estamos convencidos, pues, de que la práctica de las actividades físicas y del deporte pueden llenar el tiempo libre de los niños en edad escolar, ya que, sin perder su carácter recreativo, constituyen el vehículo perfecto para la obtención de objetivos, tanto físicos como morales, vamos a preparar el camino que debe recorrer el alumnado de nuestras escuelas, y tratemos

de evitar así que se vean en la necesidad de “consumir” esos otros “productos” que continuamente se les ofrecen, con una desmesurada publicidad y propaganda, aunque muchas veces no sean totalmente recomendables.

Comencemos por planificar, definiendo los objetivos concretos que nos proponemos alcanzar, los medios que vamos a precisar, el orden que vamos a seguir en la ejecución de las actividades, y el método de valoración final que vamos a emplear.

Como objetivo primordial señalaremos, naturalmente, que se trata de la utilización y entretenimiento del ocio o tiempo libre de los alumnos, con unas actividades que les procuren distracción y esparcimiento, pero en las que participen voluntariamente.

Como objetivos secundarios tendremos los propios de la actividad o deporte elegidos, como pueden ser, el endurecimiento físico, el aumento de agilidad y destreza, el mejoramiento de los distintos sentidos, el desarrollo de la fuerza, de la velocidad, de la resistencia, etc.

Ha de determinarse la periodicidad con la que van a desarrollarse las actividades, concretando si se trata de prácticas diarias, de fin de semana, o de vacaciones. En función del grupo que vaya a realizar la actividad se establecerá, asimismo, su duración, presupuesto preciso, y el ámbito de aplicación.

Seguidamente ha de elaborarse el proceso o plan de desarrollo de la actividad, para lo cual habrá de tenerse en cuenta el número de participantes, la capacidad de las instalaciones, personal técnico y auxiliar del que se dispone, horarios, actividades paralelas, actividades sustitutorias de otras ya programadas, (para prevenir cualquier imprevisto), etc.

Cuando se tome la decisión de poner en marcha el plan, siguiendo los planteamientos técnicos establecidos de antemano, ha de tenerse en cuenta que se puede fracasar, o por lo menos, conseguir un bajo rendimiento, si no estamos seguros de que contamos con una demanda aceptable de participantes; que nos ceñimos enteramente al horario preferido por los mismos; que contamos con el presupuesto preciso; y finalmente, que son adecuados los medios técnicos de que disponemos.

Durante el periodo de ejecución del plan debe establecerse los correspondientes controles, para cada uno de los pasos del mismo, celebrando, incluso, reuniones con los participantes y técnicos, para detectar cualquier deficiencia que pudiera existir.

En la evaluación final será el momento de aceptar los errores habidos, y procurar su corrección para próximos eventos. Dicha evaluación se hará en base a los fallos detectados, fidelidad al programa, obtención de objetivos, ajuste al presupuesto, etc., etc.

Por lo que se refiere a la selección de las pruebas o actividades a realizar, debemos hacer constar que, cuando se trate de pruebas atléticas, tales como carreras, saltos, lanzamientos, etc., en las que el participante actúa en solitario, deben establecerse cuantas categorías o grupos de competición sean precisos, para dar cabida a todos sin excepción, y que todos puedan participar dentro de un conjunto acorde con sus posibilidades físicas.

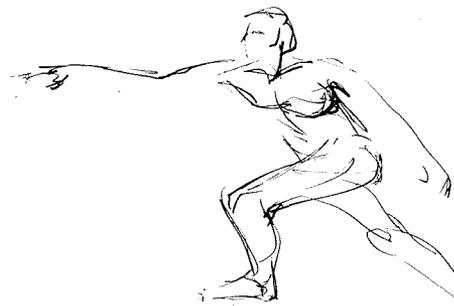
Si se trata de competiciones por equipos, bien sean de voleibol, fútbol, balonmano, baloncesto, etc., igualmente debe conseguirse que todos tengan cabida en los equipos que se formen, pues éstos deben constituirse en grupos homogéneos, de edades similares, estaturas, etc., pero enfocando siempre la formación de estos equipos no hacia el logro del éxito deportivo, sino hacia una completa, estimulante y satisfactoria actuación de todos los muchachos, que han de ver así cumplida su necesidad de llenar su tiempo de ocio, con actividades verdaderamente atractivas.

Quizá la fórmula ideal, sobre todo para desarrollarla en los fines de semana y periodos de vacaciones, sean las actividades al aire libre. Y dentro de ellas, concretamente, las marchas y acampadas, pues aquí sí que se cumple al cien por cien con la finalidad específica de entretenimiento del tiempo libre, y por supuesto, también con la de ser actividades formativas, que proporcionan un mejoramiento físico, (como es el endurecimiento, agilidad, destreza, perfección de los sentidos), y al propio tiempo, la observación directa de la naturaleza es el medio ideal para practicar ciertas enseñanzas de tipo informativo e instructivo.

Tanto en las marchas, como en las acampadas, deben hacerse cuidadosas planificaciones. En ambos casos habrá que definir su finalidad, su duración, horarios, las formas y los medios a emplear. Y naturalmente, sus respectivas técnicas de desarrollo.

La marcha y la acampada pueden combinarse perfectamente entre sí, de tal forma que, para desplazarse desde el lugar de origen hasta el lugar de la acampada puede organizarse una marcha o, bien, intercalar alguna de ellas durante el turno de campamento.

Cada vez que se organicen estas actividades deben aprovecharse para el desarrollo de los juegos en la naturaleza, tales como prácticas de observación, rastreos, orientación (por el sol, por las sombras, por la luna, por la estrella polar, por árboles, por muros, por la brújula, por planos, etc., etc.). Puede aprovecharse, igualmente, la ocasión, para iniciar a los niños en el montañismo, en la espeleología, en las transmisiones por banderas, o por señales de humo, en la construcción de puentes y pasarelas con cuerdas, en conocer los distintos nudos, y en mil actividades más que están en la mente de todos, pero cuya simple enumeración aquí resultaría demasiado extensa. No debemos dejar de mencionar, no obstante, la importancia que tiene el que los niños practiquen técnicas de socorrismo, en sus distintas variedades.



Hemos pretendido solamente, con este breve trabajo, dejar constancia de nuestro convencimiento sobre el importantísimo papel que pueden desempeñar las actividades físicas y el deporte en la planificación del tiempo libre de los niños en edad escolar, puesto que, según hemos dicho antes, y lo repetimos ahora, pueden reportar a aquellos innumerables beneficios físicos, psíquicos y culturales, sin perder, en ningún momento, el aspecto recreativo.

Vamos a terminar transcribiendo unos párrafos de los manifiestos mundiales sobre la educación física y sobre el deporte, elaborados por la Federación Internacional de Educación Física, en 1971 y 1968, respectivamente, los cuales vienen a avalar nuestro punto de vista:

Importancia de las actividades al aire libre.

“En el mundo actual que tiende cada vez más hacia una civilización urbana, es necesario que las actividades físicas al aire libre ocupen un

lugar importante, tanto en las escuelas, como en los ratos libres de los adultos, por ser estas actividades eminentemente formadoras, liberadoras y equilibrantes”.

El deporte, parte integrante de la educación.

“Desde hace ya tiempo se reconoce la importancia de la actividad física en la educación de los jóvenes. El deporte contribuye a un armonioso desarrollo físico de aquellos, les prepara psicológicamente para el esfuerzo, les ayuda a su equilibrio físico y psíquico, participa en la formación de su voluntad y de su carácter y favorece su adaptabilidad social”.

Bibliografía consultada:

Cuaderno de divulgación, núm. 1, editado por el Colegio Oficial de Profesores de Educación Física, en 1979. (Contiene el texto de los Manifiestos Internacionales sobre Educación Física y El Deporte).

“El juego no tiene edad”, de María Elena García. *Revista de Educación Física*, Marzo-Abril, 1987. IDEASPORT (Barcelona).

Actividades Juveniles de Tiempo Libre, de Carlos Granados, Fernando Lorente Medina, y los Gabinetes de Sociología y Actividades de tiempo Libre del Instituto de la Juventud. DONCEL, 1971.

Apuntes de Planificación de tiempo Libre. Ocio y Recreación, de Juan Alfar Barrón.



EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA COMO ALTERNATIVA A LA INADAPTACION ESCOLAR.

ANA MARIA PALOMO GONZ ALEZ.

El fin que persigo en este artículo, no es proporcionar a sus lectores una serie de "consejos" o "recetas", que ofrezcan una solución a los problemas de los niños que necesitan ayuda psico-pedagógica en nuestras aulas, sino ofrecer una serie de ideas y sugerencias —la mayoría de ellas conclusiones de trabajos de investigación— que puedan aportarnos una luz sobre cómo esta ayuda puede ser eficaz, a fin de lograr la integración total de estos niños en toda la comunidad educativa.

*De todos los autores consultados en la confección de este trabajo —a los que posteriormente voy a hacer referencia— quiero destacar como básico y fundamental a Piaget. Es bien sabido, que su teoría del desarrollo cognitivo ha ejercido una gran influencia sobre investigadores educativos y profesionales de la enseñanza. En su libro *El criterio moral del niño*, nos muestra cómo el ser humano, el niño, en el desarrollo de su personalidad pasa de una conducta heterónoma, guiada fundamentalmente por la autoridad de los adultos y una interpretación rígida de las normas, a una conducta autónoma, guiada fundamentalmente por consideraciones sociales y una interpretación flexible de las normas. (Piaget, 1932).*

Reflexionando sobre este punto —que considero de gran interés para todo educador—, y sobre la importancia que supone considerar la conquista de esta autonomía, por parte del niño, como ideal educativo (Kamii, 1982), he intentado buscar cuáles podrían ser las manifestaciones más características de esta autonomía en el niño, en edad escolar; los determinantes que las condicionan; y los medios, a través de los cuales pueden fomentar su desarrollo, con vistas a una intervención educativa (Mayor, 1985).

Desarrollar todos estos puntos a lo largo del desarrollo del niño, en cada una de las edades, sería un trabajo interminable. Me he centrado, en este estudio, en la etapa escolar —niñez, pre-adolescencia— ya que es la edad que considero fundamental para el desarrollo de esta autonomía.

DESARROLLO DE LA AUTONOMIA.

Piaget, investigando la actitud de los niños hacia las normas (Piaget, 1932) llega a la conclusión de que esta actitud sigue una doble fase:

- consideradas obligatorias e inviolables, creadas por la autoridad del padre, fundamentalmente.
- consideradas, gracias a la interacción social del niño, no absolutas, sino creadas por la sociedad.

Así explica este autor, el paso de una actitud de heteronomía u obediencia ciega a los adultos, a una decisión libre o de autonomía, en la que la característica fundamental es la reciprocidad.

Para Piaget, esta autonomía sólo se logra en contacto con otras personas, por lo que considera el trabajo grupal como sistema de educación ideal.

Los factores que determinarían, según dicho autor, el desarrollo de esta conciencia de autonomía (cuyo fin último sería la autonomía moral) en el niño serían:

- El desarrollo cognitivo.
- Las relaciones con iguales.
- La supresión de la presión coercitiva de la autoridad adulta.

Partiendo de esta idea central, y analizando algunos trabajos de investigación de los autores más representativos en este tema (Kohlberg, Hoffman, Turiel, Selman...) he seleccionado algunas de las "manifestaciones" del niño en este camino hacia la conquista de la autonomía, que no es otra cosa que la conquista de su individualidad.

1.^a.—Conducta apoyada de la aceptación de los adultos.

En esta etapa, el niño ya ha logrado una mayor comprensión en su capacidad de razonamiento, y un enriquecimiento en las relaciones interpersonales, logros que van a hacer posible, un cambio en su conducta respecto a la etapa anterior —infancia— (Gessel, 1985). A partir de ahora, el niño empieza a consolidar las actitudes desarrolladas durante los primeros años —no conscientemente—, y, ante el mundo "misterioso" y "aterrador" que le rodea, busca la seguridad que los adultos pueden ofrecerle. Mientras tanto:

- Se afianzan sus actitudes básicas.
- Se va manifestando un cambio en sus juicios, lo que le permite juzgar sus acciones, según el efecto que producen en los que le rodean.

2.^a.—Conquista de la autonomía mediante la cooperación.

Según Piaget, al final de la infancia, empieza el niño a formular juicios basados en el concepto de justicia y de igualdad. Esto significa, que los juicios del niño se arraigan en su experiencia social. (Al jugar con otros niños, presupone que la base de su relación con ellos, es el respeto mutuo que todos aportan al grupo, y que reciben de él).

Es la fase que Piaget llama subjetiva, en la que el niño, a través de la interacción con el medio, construye desde su interior, sus propios valores; lo que supone, el paso de la heteronomía a la autonomía. Ya no depende del adulto en obediencia total, está inmerso en la sociedad de pares, donde las relaciones son mantenidas por el respeto mutuo entre todos los miembros del grupo. A medida que el niño va formando parte de grupos de iguales más amplios y variados, las reglas se van haciendo menos absolutas y autoritarias y más dependientes de las necesidades y deseos del grupo.

Estudios de campo han demostrado que los chicos que participan más en actividades sociales, no sólo son más populares entre profesores y compañeros, sino que tienen mayor madurez en sus juicios morales. (Keasy, 1971). Y en los medios sociales disminuidos, interpersonales y difusos, carentes de oportunidad para adopción de roles, presentan juicios menos maduros. Aunque Piaget sostiene que los padres no juegan un papel crucial en el desarrollo de la autonomía del niño, se ha comprobado (Aronfreed, 1961, Hoffman, 1967, y Kohlberg, 1976) que si los padres utilizan unas técnicas coherentes de disciplina que impliquen razonamientos y explicaciones, que tengan en cuenta las opiniones de los demás, el comportamiento será más maduro y más autocontrolado.

Desde esta misma perspectiva, Kohlberg, concreta las manifestaciones autonómicas del niño en esta etapa ("conducta moral de cooperación"). Las resume en "una perspectiva del individuo en relación con los otros", y serían:

- Conciencia de sentimientos compartidos.
- Los acuerdos, expectativas, toman primacía sobre sus intereses individuales.
- Relaciona los puntos de vista de sus compañeros, o adultos, poniéndose en lugar del otro.—"Role-Taking".
- Considera las relaciones interpersonales como una necesidad e intenta ser "buena persona" a los propios ojos y a los ojos de los demás.
- En sus relaciones con los otros hay confianza, respeto y gratitud. (Hersh, 1984).

3.^a.—Comportamiento pro-social.

Entendemos por conducta pro-social, a los actos voluntarios que realiza el niño, o el adulto, con el fin de producir un resultado positivo para otros, sin que exista un beneficio personal inmediato para su autor.

Ha sido un aspecto de la conducta estudiado por la teoría del "Aprendizaje Social", y es considerada, por sus autores, como antecedente de la moral social en la que incluimos las

siguientes manifestaciones:

- no perjudicar a otros.
- generosidad.
- bondad.
- altruismo.
- consideración de los derechos y bienestar de los demás.

Todas estas manifestaciones, defendidas por dicha teoría, comprobada experimentalmente por Bandura, las adquiere el niño mediante la observación de modelos. (Mussen, 1984).

En esta etapa, próxima ya a la pubertad, pasa el niño, de la conducta por sanciones externas a un control interno y simbólico (cosa muy importante a tener en cuenta por los educadores) que le impulsa a realizar conductas altruistas y a aceptar las normas y valores "impuestos" por la comunidad en que vive (escolar, familiar, social...) Según Aronfreed, el niño, por observación de su modelo, puede asimilar, poco a poco, la conducta pro-social, que según dicho autor, tiene varios componentes:

- 1 – Sensibilidad afectiva, vicaria o empática (estudiada y revisada experimentalmente por Hoffman). Respuesta afectiva a los estados de las otras personas que rodean al niño.
- 2 – Imitación de modelos altruistas: en la familia, compañeros, T. V., cine, lecturas, ambiente...
(Estudios experimentales indican que el altruismo, correlaciona positivamente con la edad).

De todas estas manifestaciones, características de la conducta autónoma del niño (pre-adolescente) deducimos los "*determinantes*" que las motivan: autoridad de los adultos, tensión entre la individualidad y la aceptación por parte de los otros, apego a la familia, educadores, medios de comunicación, diálogo con los adultos, búsqueda del yo, etc., etc.

De todos estos determinantes, hemos seleccionado, como más característicos de la edad que nos ocupa y como más significativos en la adaptación del niño a la comunidad educativa, en general, los siguientes:

1.º.—La familia.

Las interacciones sociales, como hemos visto, desempeñan un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad del niño y en su adaptación al mundo que le rodea. El contacto con sus compañeros, proporciona al niño:

- la oportunidad de aprender las normas de conducta socialmente aprobadas por la comunidad a la que pertenece.
- una fuente de motivación, mediante la aprobación y desaprobación social que se conforme a esas normas.

Según Gesell (1985), las interacciones sociales tempranas se producen en la familia. Los niños aprenden de los padres, hermanos y otros miembros de la familia, lo que su grupo considera bueno o malo. De ellos deducen los niños la motivación necesaria, para conformarse a las normas conductuales preescritas por la familia.

Como norma general, la mayoría de los psicólogos evolutivos coinciden en que los acontecimientos de los primeros años de la vida del niño pueden configurar su personalidad, perpetuarla o modificarla, según en la situación en que fue criado puesto que la disciplina inicial crea predisposiciones o potencialidades cuyo desarrollo dependerá de la evolución de las exigencias que el ambiente formule sobre él.

El apego a los padres que se desarrolla en la primera infancia, y la influencia de éste sobre la personalidad infantil, ha sido un tema muy estudiado. En cambio, la influencia parental sobre los niños mayores no se ha estudiado con la misma intensidad que en el período de la infancia. (Hoffman, 1983).

Las investigaciones realizadas con niños que han superado la primera infancia, y por tanto, la fase del apego y dependencia afectiva, son escasas, (algunos estudios longitudinales).

A través de estas investigaciones, se han identificado dos tipos de influencias:

- Directas.
- Indirectas.

Directas.

La mayor parte de las influencias que el niño recibe por mediación directa de los padres, se debe al condicionamiento conductual o al aprendizaje observacional. Los padres intentan moldear la conducta de sus hijos a través de recompensas y castigos que, a menudo, tienen éxito, al menos a corto plazo. Los niños aprenden imitando a sus padres sin ningún esfuerzo por parte de éstos. Sin embargo sabemos que los niños tienden más a imitar modelos que proporcionan afecto, cuidado físico y seguridad (Mussen, 1977) (Bandura 1963), por lo que la tendencia a imitar a los padres es mayor que a cualquier otro adulto.

Indirecta.

Los efectos indirectos, se refieren a las influencias de uno de los padres sobre otro, que, a su vez, se comporta de manera distinta con su hijo. El potencial de efectos indirectos es enorme, según los autores citados.

El estilo disciplinar de los padres es importante para el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad, y muy especialmente para la adaptación del niño en la comunidad educativa en general. El niño desarrolla controles internalizados (conciencia), (autocontrol), (autonomía) con mayor facilidad cuando sus padres se sirven del razonamiento para imponer disciplina, y con menos facilidad cuando utilizan la fuerza. El razonamiento, "Inducción", supone a llevar al niño a considerar las consecuencias de su conducta —especialmente la desobediencia— para otras personas. Hoffman, comparte esta opinión, unánime en casi todos los psicólogos que han trabajado sobre este tema, y afirma, que, por esta razón, las madres tienen mayor influencia en los niños que los padres.

Baumrid (citado por Hoffman) en sus estudios sobre estas influencias parentales, concluye, que los niños competentes (simpáticos, independientes, y positivos con sus compañeros, y dóciles y prudentes con los adultos), tienden a tener padres rectos, que proporcionan razones firmes a sus hijos. Los padres autoritarios, que no razonan sus órdenes, así como los permisivos, que no ofrecen referencia, tienen hijos menos competentes socialmente y menos adaptados, escolar y socialmente.

Problemas familiares, como divorcios, hostilidad, disputas, ausencias prolongadas, etc., por parte de los padres, producen en el niño signos de desajuste psicológico, que, consecuentemente, repercuten en todas las áreas del desarrollo del niño.

Rutter (1975) muestra en sus investigaciones, que la hostilidad y las disputas matrimoniales, están entre las causas más importantes de desajuste psicológico, que repercuten con gran fuerza en todas las áreas de la personalidad del niño, concretamente en su adaptación escolar y ambiental.

Luego, los padres ejercen una influencia significativa en sus hijos debido a la manera en que se comportan respecto a ellos, tanto como a la manera en que se produce la interacción entre ellos.

Esta influencia aumenta, en la medida que crece su implicación en la crianza de sus hijos —sobre todo la influencia del padre—.

2.º.—Los compañeros.

A medida que se ensanchan los ámbitos sociales (barrio, escuela...) los niños descubren —a través de los juegos y mediante la comunicación con sus compañeros— que algunas de las normas de conducta que aprenden en el hogar son similares a las de sus coetáneos, mientras que otras, son diferentes. Conforme aumentan las interacciones sociales con los iguales, lo hacen también la influencia de éstos, y cuando existen discrepancias entre las reglas del hogar y las del grupo, los niños suelen aceptar las de este último, y rechazar las de la familia. Lo mismo ocurre en la escuela, la aprobación de los compañeros, es más importante para la mayoría de los niños, que la del propio maestro.

Piaget(1932) dio mucha importancia a esta interacción en parejas o grupos, "pares", principalmente, como factores de mayor influencia en la conducta del niño y su realización personal, escolar y social. Por este motivo propone como sistema de educación ideal, el trabajo grupal (juegos, proyectos, discusiones...). Este autor, al explicar el desarrollo cognitivo, afirmó, que el egocentrismo del niño suele reducirse, por medio del proceso social que permite y anima al niño a ver situaciones desde el punto de vista de otras personas.

Por medio de estas interacciones sociales, los niños:

- no sólo tienen oportunidades para aprender códigos de comportamiento.
- sino para darse cuenta del modo en que otros evalúan su conducta y obrar en consecuencia.

Según esto, si las valoraciones son favorables, les proporcionan una fuente de motivación para adaptarse a las normas del grupo a que pertenece: de trabajo, grupales, morales, etc. Si las valoraciones son desfavorables, los niños modificarán su modo de actuar y aceptarán las que le garanticen la aprobación y la aceptación que desean.

Cuando los niños cuentan con la aceptación de sus compañeros, aumentan considerablemente sus posibilidades de interacción social (y con ello su adaptación escolar). Por el contrario, los niños que se ven marginados, rechazados, o desdeñados por sus compañeros, se ven privados de oportunidades para aprender el código del grupo, y a menudo, se les considera como inmaduros desde el punto de vista de la personalidad en general (la falta de madurez conductual es un obstáculo importante para la aceptación social). (Keasey 1978).

Hay investigaciones de laboratorio que comprueban que la niñez moldeará a sus compañeros en un abanico de conductas altruistas, prestación de ayuda, respuestas afectivas, etc. (Hoffman 1983). Y estudios correlacionales han demostrado una fuerte correlación negativa entre la sociabilidad temprana y la tasa de delincuencia y de trastornos conductuales durante la edad adulta. Lo mismo contamos con una abundante literatura sobre la influencia de los compañeros en toda una variedad de situaciones de aprendizaje.

3.º.—Educadores.

Los educadores, al igual que los padres, juegan un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad del niño y en su adaptación escolar y ambiental. En la relación con los educadores, importa, no tanto la frecuencia de la interacción con los niños, sino el tipo de ésta en sus relaciones cotidianas.

En la escuela, sobre todo a partir de los 6 años, aunque el niño, ajusta su comportamiento a las normas del maestro, cuando aquel fomenta la desaprobación del maestro —copiar, tapar a un compañero...—, el niño se inclina por la aprobación de sus coetáneos. Existe unanimidad en todos los psicólogos que han trabajado en este sentido, en que la escuela tiene normas predominantes de conducta, y valores que, con toda probabilidad, surten efecto en el niño, a corto o largo plazo. Este incluye normas tanto oficiales como informales.

La profesora Margot Stern de 8.º curso de una escuela de Masachusset (en Hersh, 1984) sostiene que en la interacción del niño en la escuela es importante la atmósfera de confianza en la clase. Es decir, que la interacción en una clase exige que los alumnos, vayan más allá de un mero compartir la información, necesitan un clima en el que sea posible, la apertura de uno mismo. "Es necesaria una atmósfera de aceptación, en la que la confianza, la simpatía y el respeto sean cultivados intencionalmente, porque los niños necesitan escuchar a otros, y ser escuchados a la vez". (p. 133). La importancia de una atmósfera de confianza, sigue la autora, es una necesidad para la interacción de los niños con el profesor —y entre sí mismos— y crucial para una influencia positiva en su adaptación escolar.

La habilidad de escuchar y comunicar eficazmente con los alumnos, por parte del profesor, estimular su capacidad de razonamiento en las discusiones y situaciones conflictivas, ayudarles a entrar en interacción, fomentar situaciones de diálogo, ponerse en la perspectiva de sus alumnos, etc... Son estrategias que constituyen los comienzos de un clima en clase, en el que el desarrollo personal del niño y su adaptación escolar y social están garantizados.

4.º.—Los medios de comunicación.

Los medios de comunicación, ejercen más influencia sobre el desarrollo de la personalidad del niño que algunos de los medios socializantes que hemos tratado, debido a que presentan a los niños una visión más espectacular de la vida, y no se atan a las restricciones de la realidad. (Maccoby, 1964). Los niños que se dedican más tiempo a los medios masivos, revelan una forma de pensar más estereotipada. Otro efecto está, según dicho autor, en que las películas y los dibujos animados, las publicaciones policiales y las revistas de historietas, pue-

den ser factores que fomenten las manifestaciones agresivas, al sugerir que una fechoría ejecutada con inteligencia, puede escapar al castigo.

Otros factores relevantes sobre estas influencias pueden ser:

- identificación con personajes fascinantes o prestigiosos que presenten a la violencia y a la crueldad como actitudes dignas de elogio.
- la presentación sugestiva de una detallada información necesaria para ejecutar actos criminales.

Concretamente Hoffman (1983) ha investigado exhaustivamente los efectos que la T.V. ejerce sobre los niños y llega a la conclusión de que (según los experimentos realizados) los niños expuestos a un modelo vivo y filmado que se comporta agresivamente, tienen propensión a comportarse como el modelo poco después. Cuando el niño observa un programa violento, es probable que desarrolle una inmediata tendencia a la conducta agresiva. El punto importante a nivel social, es el de si la violencia en T. V. tiene efectos a largo plazo.

Los investigadores que han realizado encuestas sobre muestras representativas han encontrado correlaciones positivas entre la contemplación de programas de T.V. violenta, por parte del niño, y la agresión mostrada por éste. Estas correlaciones, sin embargo, no prueban una correlación casual. Se ha comprobado que los niños que prefieren la T.V. violenta puntaban como más agresivos en su conducta diez años más tarde. Esta investigación exige cooperación de los padres, escuela, y otras situaciones para que sea significativa.

A modo de resumen:

Los experimentos de laboratorio demuestran que la violencia televisiva puede tener una influencia de efecto inmediato sobre el incremento de la violencia.

Las investigaciones correlacionales señalan efectos a largo plazo.

Y los estudios de campo, muestran que pueden incrementarse las tendencias agresivas de los niños en contextos naturales durante el tiempo en que contemple T. V. violenta, y algún corto tiempo después.

Recientemente los investigadores han iniciado estudios que se centran en el modo en que la T. V. influye al niño, independientemente del contenido del programa. Una prometedora línea de investigación, puesta en marcha por Collins (1979) ha revelado la incapacidad del niño para separar el argumento central de los detalles periféricos (muchas veces los niños no pueden establecer la inferencias apropiadas sobre los motivos que subyacen a los actos de agresión o las consecuencias que tendrá un acto sobre la víctima o actuante), lo que el niño retiene es el propio acto agresivo.

Otros estudios han comenzado a investigar cómo la participación por parte del niño con personajes televisivos, puede conformar una base para producir la influencia.

Parece sugerir, que para que se produzca influencia positiva o negativa, de la T. V. sobre el niño, es necesario que la programación se complete con otros procedimientos de adiestramiento. Aunque se requiere mayor investigación para asegurar estas afirmaciones, la mayoría de los psicólogos están de acuerdo en asegurar que la T. V. ha pasado a ser una fuente significativa en el desarrollo de la personalidad del niño.

Es preciso una nueva línea de investigación sobre la T. V. como agente socializador.

“Medios” que hacen posible el fomento del desarrollo de la autonomía en el niño:

Una vez analizadas las manifestaciones más características de la autonomía en el niño, y los determinantes más comunes en esta etapa escolar, podemos llegar a la conclusión de que existe una predisposición para el aprendizaje, no sólo en todas las áreas de la personalidad, en general, sino también en la adquisición de esta autonomía o autocontrol en la conducta.

Existen diferentes medios a través de los cuales podemos ayudar al niño a lograr esta evolución: normas de autoridad, imitación, sanciones, disciplina, responsabilidad, cooperación, etc.

He seleccionado la disciplina, para analizarla detenidamente pues es en este punto en donde existe unanimidad en todos los autores como medio *“ideal”* para lograr el desarrollo de la autonomía en el niño.

Disciplina:

Los distintos autores, han considerado siempre la disciplina como esencial para el desa-



rollo del niño, sin embargo, las ideas respecto a lo que es una buena disciplina ha sufrido muchos cambios.

Spok (1974), distingue dos aspectos en la disciplina:

- a) –*Negativo*, que significa control mediante la autoridad externa, por lo común aplicado de forma arbitraria, es sinónimo de castigo, y no siempre garantiza que la actividad abandonada, se verá reemplazada por otra más aceptable.
- b) –*Positivo*, sinónimo de educación y asesoramiento, puesto que hace hincapié en el crecimiento interno: la autodisciplina y el autocontrol. A su vez éste conduce a una motivación hacia el interior.

Según nuestro punto de vista, la disciplina negativa hace al individuo inmaduro, mientras que la positiva fomenta la madurez, ya que la función principal de la disciplina es enseñar la aceptación de una restricción necesaria y ayudar a dirigir las energías del niño hacia causas útiles socialmente aceptables, y la disciplina positiva es la que podrá alcanzar este objetivo en forma más adecuada que la negativa.

Nos referimos a la disciplina positiva cuando nos referimos a ella como medio de lograr el desarrollo progresivo de la autonomía en el niño. Se ha comprobado que los niños necesitan la disciplina para ser personas bien adaptadas y felices. La necesidad de la disciplina en la educación del niño depende de la edad (Clifort 1958).

Clifort ha estudiado las condiciones que afectan las necesidades de la disciplina en los niños, seleccionando seis de ellas como importantes: la edad, la hora del día, la actividad a la que se dedican los niños en ese momento, los diferentes días de la semana, el número de hijos en la familia, y el tipo de disciplina. (pp. 45-82).

Como elementos de la disciplina citamos: las reglas, los castigos, las recompensas y la consistencia (Hurlock 1986).

A modo de resumen diremos que las *reglas*, sirven como base para formar los conceptos de cómo actuar en los niños. A partir de ellas éstos aprenden lo que su grupo considera correcto e incorrecto, relaciona la conducta que manifiesta en el hogar, con la manifestada en la escuela, el grupo, etc. Gradualmente, a medida que aumentan sus capacidades intelectuales, va relacionando estas normas con otras similares hasta llegar a formar un código completo de valores que van a regir su conducta.

En cuanto a los *castigos*, los consideramos como una de las formas menos satisfactorias de disciplina, porque los niños, raramente, la asocian con el acto por lo que se les castiga. Debido a los efectos psicológicos que producen los castigos corporales, en la actualidad, se reconoce, que se deben usar poco, y de preferencia, no mucho después de que los niños puedan entender las razones para ello. Y, aún así, deben reunir varias condiciones, ser adecuados, ser congruentes, impersonales, constructivos, razonables, etc. Nunca han de despertar resentimientos que destruyan la motivación que los niños tienen para aplicar el aprendizaje en la práctica.

Consideramos a las *recompensas* como fuentes poderosas de motivación en el niño, si sus esfuerzos pasan por alto al adulto tendrán poca motivación en sus acciones. Sobre todo en la niñez tienen un valor muy importante, son agentes reforzantes de buena conducta.

Un cuarto elemento de la disciplina es la *consistencia* entendida como estabilidad en la conducta, por parte del adulto. La consistencia implica que no hay cambios. Es la característica de todos los campos de la disciplina.

Tipos de técnicas disciplinarias. Dejamos las técnicas disciplinarias autoritarias y tolerantes, para analizar las técnicas disciplinarias democráticas como ideal modo de ayudar a conseguir los objetivos propuestos, en nuestro caso, del desarrollo de la autonomía en el niño.

Se utilizan, razones, debates, explicaciones, para ayudar a los niños a comprender la razón por la que se espera que se comporten de un modo dado. Se hace hincapié —por parte de todos los autores expertos en el tema— en el aspecto explicativo de la disciplina. Según crece el niño, no sólo se le debe dar explicaciones de las reglas de conducta, sin oportunidades para expresar su opinión referente a ellas. Si sus razones parecen válidas, los padres y los educadores que utilizan la disciplina democrática, se mostrarán siempre dispuestos a modificar o cambiar las reglas.

La elección de técnicas disciplinarias por parte de padres o educadores se basa en razones que estos consideran válidas, las pueden modificar, hasta cierto punto, si descubren —mediante sus propias experiencias— que no dan tan buenos resultados como esperaban.

CONCLUSION.

Basándonos en todo lo expuesto, podemos llegar a la conclusión de que toda educación (especialmente las acciones o medios dedicadas a fomentar el desarrollo de la autonomía en el niño) debe asentarse sobre la base de prácticas de socialización tempranas, siendo los padres, educadores, amigos y medios de comunicación las principales y primeras fuentes de aprendizaje. A medida que avanza el desarrollo cognitivo del niño, hay que iniciarlo en pequeñas tareas de grupo y presentarle las primeras nociones de normas y valores a través de frecuentes y diversas situaciones de la vida diaria. Los educadores, por sus opciones pedagógicas y su condición de modelo son decisivos en el desarrollo de la autonomía de sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- ARONFREED: (1967) (1983): Citado por HOFFMAN: *Infancia y Aprendizaje*. Monografía n.º 3, 1983, pp. 15-35.
- BANDURA, A. (1963): "Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, pp. 274-281.
- CLIFFOR, E. (1958): Discipline in the home. *Journal of genetic Psychology*, 95, pp. 45-82.
- COLLINS, W. A. (1979): Children's comprehensions of television content. En E. Wartella (Ed). *Children communicating: Media and Development of thought Speech and understanding*. 1979. B. Hills.
- GESELL, A. (1985): *El niño de 5 a 10 años*. Paidós. B. A. p. 805.
- HERSH, R. H. et al. (1984): *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Narcea Madrid.
- HETHERINGTON, E. M. (1982): *Perspectivas actuales de Psicología Infantil*. Anaya. p. 404.
- HOFFMAN, M. C. (1967) (1983): "Desarrollo moral y conducta". *Infancia y Aprendizaje*. Monografía n.º 3. pp. 15-35.
- HURLOCK, E. (1986): *Desarrollo psicológico del niño*. Castillo. Madrid. p. 419.
- KAMII, C. (1982): "La autonomía como finalidad de educación: Implicaciones de la teoría de Piaget". *Infancia y Aprendizaje*, 18, pp. 3-32.
- KEASEY, C. B. (1978): Children's developing awareness and usage in internality and motivos. En C. B. Keasey (Ed) Nebraska. *Symposium on Motivation*. (Vol. 25) Lincoln. Press.
- KOHLBERG, L. (1976): Moral development and behavior. N. York. Traducción al castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 1982, pp. 33-51.
- MACCOBY. (1964): Efectos of the mass media. En Hoffman: *Review of Children Development*. Resears. N. York pp.323-358.
- MAYOR, J. (1985): Desarrollo y Educación: Intervención educativa. En J. Mayor. *Psicología Evolutiva*. Anaya.
- PIAGET, J. (1932): *El criterio moral del niño*. Trad. Cast. Fontanella, 1971.
- RUTTEER, M. y Cols. (1975): *A multixial Classifications of Child Psychiatric Disorders: An Evaluations of a Propesal*. Genova. W. H. O.
- SPOCK, B. (1974): *Raising children in a difficult time*. N. York. Norton.
- VIZARRO, C. (1977): "Influencia de la clase social en la adquisición infantil de hábitos y valores". *Infancia y Aprendizaje*, 18.

“LA COMUNICACION GESTUAL”.

MARIA DOLORES MUÑOZ VALLEJO.

Es evidente, para todos los que nos dedicamos al mundo de la enseñanza, que se están produciendo cambios, incluso en sus planteamientos más filosóficos.

Nos encontramos con preguntas como: ¿PARA QUE EDUCAMOS? Las respuestas ya han sido dadas:

“PARA AYUDAR AL DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES DEL INDIVIDUO, PREPARARLO PARA HACER USO DE SU LIBERTAD Y AUTONOMIA, AYUDARLE A INTEGRARSE EN SU SOCIEDAD Y EN ELLA SER ACTIVO; EN ULTIMO TERMINO PARA AUTORREALIZARSE”.

O:

“¿NUESTRA ESCUELA ES REALMENTE UN ESPACIO DONDE EL INDIVIDUO RECIBE ESTA AYUDA PARA SU DESARROLLO Y ESTA PREPARACION PARA SU VIDA EN SOCIEDAD?”.

Las respuestas en este caso varían según las escuelas que se estén cuestionando.

Es un hecho que hoy día, en España, hay escuelas en distintos grados de desarrollo. Afortunadamente, se podría decir que la gran mayoría de ellas se han renovado, o están en proceso de hacerlo. (Gracias, sobre todo, —y es el momento para decirlo— al esfuerzo de nuestros maestros, que desde hace varias décadas comenzaron un reciclaje por propia iniciativa y que hoy se ha generalizado e institucionalizado por medio de CEPS, Escuelas de Verano, etc.). Ello ha ocasionado el llevar a tela de juicio, los planes de estudio. Se han quedado anticuados, desfasados. Es necesario reactualizarlos para que se adapten a las nuevas demandas de una Escuela Renovada.

Esta nueva reformulación ya ha visto la luz en algunas áreas. Por ejemplo en el campo de la Educación Especial, con la aparición del Real Decreto 334/1985 de 6 de Marzo, por el que se ordena la Educación Especial. Todo él está repleto de normas, disposiciones y principios fieles a la nueva filosofía educativa.

Estos momentos de cambio son necesarios. La sociedad evoluciona y necesita adaptar sus mecanismos de habilitar ciudadanos activos y sanos a sus nuevos tiempos.

Pero no todos los sectores del alumnado tienen la misma suerte. Hay alumnos, como los que voy a señalar más adelante, que prácticamente no han experimentado ningún cambio en sus planes educativos desde hace CUATROCIENTOS AÑOS. Me refiero a LOS SORDOS PROFUNDOS.

Como dice Agustín Lázaro López (1):

“En la noble villa de Sahagún de Campos (...) Desconocemos la fecha de su nacimiento, pero por deducción (...) podemos colocarla entre los años 1510 a 1513 (...) Nació Pedro Ponce de León, que tomó su hábito de monje benedictino en el monasterio de Sahagún el 23 de noviembre de 1526, pasando después al monasterio de Oña, donde permaneció hasta su muerte. En este monasterio Fray Pedro Ponce (como él firmaba) aceptó ser ayo y maestro de dos niños mudos de 9 y 11 años llamados Francisco y Pedro de Tovar, hijos del marqués de Berlanga (...) Fray Pedro inicia su obra con un trabajo elemental y rudimentario, pero no por ello fácil. Comenzó desbrozando el camino y sentando bases. Es una fase preliminar que consistió en recorrer los caminos trillados por todos los que de alguna manera se habían preocupado por esta desgracia. Lo elemental era tratar de que aprendiesen buenos modales, evitar que lanzasen gritos desordenados, que aprendiesen a utilizar las manos para comer, que fueran capaces de alguna ocupación y que pudieran expresarse con gestos para lo más rudimentario y común, utilizando el lenguaje de signos, fundamentalmente dactilográficos de que se servían los monjes en los momentos de silencio más riguroso, como los signos de pan, agua,

escoba, libro, plato (...) Hasta aquí Fray Pedro no hizo más que lo normal y común. Lo excepcional y genial del monje de Oña, fue no quedarse en lo conseguido como límite de lo posible, sino tener la osadía de comenzar a construir a partir de esta base (...) Tras la fase preliminar anterior y basado precisamente en la observación inicia una etapa, que le lleva a descubrir en sus discípulos una aptitud especial para la imitación, como compensación a la sordomudez (...) Por otra parte había leído en Plinio que un sordomudo puede ser pintor (...) Les enseña a dibujar las cosas que tiene a la vista, mesas, árboles, puertas, ventanas, etc., y luego les señala cada cosa dibujada con un signo. Un paso más en esta primera etapa sería enseñarles a hacer palotes, círculos, semicírculos y finalmente letras y los vocablos de las cosas más usuales y sencillas como pan, mesa, dedo, plato (...) Por este procedimiento los niños llegan a captar la relación existente entre el dibujo-signo que trazan y el objeto que les designa.

Este ensayo repetido ciento de veces les hará ir penetrando en cosas más difíciles. El camino pedagógico ha recorrido como tres pasos sucesivos: dibujo, signo, objeto. Por el dibujo al signo y por el signo al objeto. Un paso más en el camino será llegar al dibujo directo del objeto y así lograr meter la imagen en la mente. Tras el conocimiento de los objetos sensibles les hará entender acciones más abstractas, pero también sensibles, como: comer, dormir, escribir, ver (...) Todo esto escrito por los discípulos les proporciona un extenso vocabulario que les capacita para un habla interior rudimentaria.

Fray Pedro se prepara ahora a recorrer la etapa final, definitiva, en una lucha sin desmayos. El sabía perfectamente que el oído del sordo estaba muerto y no era recuperable, pero también estaba convencido de que no había razón alguna para que los órganos de la fonación enteramente sanos, no pudieran ponerse en funcionamiento (...) Si lograba su propósito se produciría el milagro esperado (...) Comienza la segunda etapa, y en ella el primer paso consistirá en hacer observar a los muchachos con suma atención el movimiento de labios, lengua, garganta y mejillas del maestro; para que ellos en un segundo paso, puedan reproducir esos mismos movimientos con todas las fuerzas que les sea posible. Este esfuerzo enorme y titánico dará como resultado los primeros sonidos organizados de letras, sílabas, palabras. Luego hizo descubrir a los niños la idea de la relación existente entre los dibujos y figuras hechas sobre el papel en la etapa anterior, el movimiento de los labios, lengua y garganta y los objetos que nos rodean. Este trabajo fue una lucha paciente y tenaz contra los órganos inactivos y atrofiados de la fonación, en un camino por nadie iniciado y en contra de las tesis científicas de siglos que auguraban la inutilidad de sus esfuerzos (...) El primero en hablar fue Francisco del cual puede decirse que fue el primer mudo que en el mundo habló por industria de varón. También Pedro consiguió hablar clara y abiertamente y, cosa admirable en un sordomudo, llegó inclusive a cantar, distinguiendo los intervalos musicales, los tonos, el ritmo y la entonación (...) Fue un día grande en la comunidad aquel en que Pedro de Tovar apareció en el coro de los monjes leyendo y pronunciando con toda facilidad las palabras de los salmos en los grandes libros corales (...) Aquel día lloró Fray Pedro de felicidad y dio por bien venidos todos los trabajos y todas las contradicciones”.

He aquí narrado, deliciosamente, cómo fue descubierto el método de DESMUTIZACIÓN y el primer plan de enseñanza de la LECTOESCRITURA, para alumnos sordomudos, así como la utilización de la DACTILOLOGIA como técnica auxiliar, y el uso de una primaria COMUNICACION GESTUAL. Todas ellas técnicas en uso en la actualidad, que siguen los mismos pasos metodológicos que en los momentos de su descubrimiento.

Fray Pedro Ponce inició su trabajo con una comunicación simbólica gestual, ayudado por los símbolos dactilográficos que los monjes utilizaban en sus silencios. Con la incorporación del dibujo pasó a una comunicación simbólica gráfica, que les proporcionó a los niños mudos no sólo un avance en el desarrollo mental en cuanto a la incorporación de un código de signos abstractos, sino el acceso a la escritura ordinaria. Con la incorporación de su méto-

do de DESMUTIZACION y la ayuda de la LECTURA LABIAL, consiguió que sus alumnos desarrollaran el lenguaje oral, tanto a nivel de expresión como de comprensión y un nuevo código simbólico para mejora de su desarrollo mental y social.

El camino estaba trazado. Sin embargo a su muerte a punto estuvo de perderse el maravilloso invento. Nadie se atrevió a continuar su obra. Nadie recogió su ciencia. Ningún monje del monasterio se atrevió a continuar su trabajo y crear una escuela de sordomusística. Papeles y cuadernos quedaron olvidados en el archivo del monasterio. Años más tarde dos hombres al servicio de la familia de los dos niños, llamados Juan Pablo Bonet y Manuel Ramírez de Carrión, se apoderaron del descubrimiento y lo publicaron como suyo, sin mencionar el verdadero nombre del autor con el nombre de "Método Bonet y Carrión" que pasará las fronteras de España y será reconocido en toda Europa. Entonces la Orden Benedictina por medio del Abad de Oña reclama la gloria del descubrimiento para Fray Pedro Ponce. Pero fue en el S. XIX cuando se le hace verdadera justicia ya que José Bartolomé Gallardo buscador de libros encuentra el manuscrito del fraile y lo publica. Desde entonces quedó ocupando el primer puesto en la ciencia y el arte de la DESMUTIZACION de sordomudos.

Y así ha llegado hasta nuestros días, en que puede decirse que en términos generales y salvo excepciones se sigue trabajando siguiendo el mismo método del fraile que lo descubrió.

En aquel momento Fray Pedro dio un giro completo a la educación del niño mudo. De ser considerado científicamente ineducable, pasó a ser considerado instruible a niveles de lenguaje oral y lectoescritura.

Pero lo que fue revolucionario en su tiempo hoy se ha quedado insuficiente. Fruto de ello es la polémica que existe entre los partidarios de una educación ORAL PURA (que serían los sucesores de este modelo de educación basado en la lectura labial, desmutización, etc., pero puramente centrado en una comunicación oral) y los partidarios de un nuevo replanteamiento de la educación del sordo basados en la realidad del niño sordo y su situación ante la sociedad de hoy día (éstos serían los partidarios de una educación TOTAL, que com-



prendería la ORAL más la GESTUAL en los primeros años de la vida, hasta el desarrollo de un nivel óptimo oral).

Según A. M. Sos Abad (2) profesor de sordos y presidente de la Asociación Española de Comunicación Gestual, la situación actual del niño sordo es la siguiente:

“—En la mayoría de los sordos profundos y severos los resultados (de la utilización del método ORAL PURO), son extremadamente bajos: LENGUAJE POBRE Y MAL ESTRUCTURADO, dificultad en el habla para oyentes poco acostumbrados, la inmensa mayoría no entiende los textos escritos, bajo nivel escolar y cultural y en casi todos sentimientos de fracaso y frustración.

—Los casos de relativo éxito de ORALISMO PURO, sigue siendo el fruto de una educación privilegiada en la cual el esfuerzo de muchos padres y profesores es de carácter individual.

—La lectura Labial cansa rápidamente al sordo y está sujeta a unas condiciones muy especiales (suplencia mental, distancia, diálogo frente a frente, inteligencia, cultura, etc.).

—Al utilizar el sordo en exclusiva el LENGUAJE VERBAL (HABLA ORAL) como único medio de comunicación y de información, le mantiene (al sordo) en posición de inferioridad comunicativa permanente y de dependencia de los demás (siempre es un marginado verbal).

—Antes de los NUEVE-DIEZ AÑOS los niños sordos profundos, por la lentitud de adquisición del HABLA (LENGUAJE ORAL) no mantienen una conversación afectiva con sus padres, familiares, amigos, profesores y así el sordo sufre un BLOQUEO AFECTIVO PERMANENTE.

—El medio primario, básico, fundamental y que se debe adquirir desde un principio es la COMUNICACION GESTUAL y que jamás perjudicará a la COMUNICACION ORAL, si ambos sistemas se ven estimulados adecuadamente en estrecha relación.

—La comunicación Gestual debe ser utilizada precocemente antes de que un sentimiento de IMPOTENCIA COMUNICATIVA SE INSTALE ENTRE LOS PADRES Y EL NIÑO SORDO.

—No hay antagonismos entre COMUNICACION GESTUAL Y COMUNICACION ORAL, serán contrapuestas o complementarias según el uso que hagamos de ellas en nuestras comunicaciones y en la instrucción”.

Los partidarios del método ORALISTA PURO, no aceptan el lenguaje de gestos. (Sabemos de alumnos sordos que son castigados por usar entre ellos este tipo de comunicación). Alegan que si se apoya este tipo de comunicación, el sordo no se centra en el lenguaje ORAL y por lo tanto se obstaculiza su desarrollo. Sin embargo los partidarios de la COMUNICACION GESTUAL opinan que no sólo no deterioran el desarrollo de un lenguaje oral, sino que si se enseña el lenguaje gestual como LENGUA MATERNA, el nivel de desarrollo cognitivo es igual que el de los oyentes; la estructuración mental de un lenguaje puesto al servicio de la expresión del pensamiento o de la comunicación es similar a la del oyente, el cual se puede traducir después a un lenguaje ORAL, que estaría mucho más desarrollado que el que se hubiera obtenido por el método ORAL PURO; que el niño sordo no sufriría un bloqueo emocional y afectivo por falta de comunicación con su medio porque desde pequeño se estaría comunicando con sus familiares con gestos, pero no gestos cualquiera sino gestos codificados que pertenecieran a un idioma GESTUAL GENERAL, que luego le sirviera para hacerlo extensivo a otros grupos sociales más allá de su familia.

La postura ORALISTA PURA propone un MODELO de instrucción basado en el Método de Fray Ponce, consistente en:

- Técnicas de Desmutización.
- Técnicas de Lectura Labial.
- (— Inhibición de un desarrollo mímico de comunicación).

La postura de COMUNICACION GESTUAL propone un modelo de instrucción consistente en:

— Idioma Gestual enseñado como lengua MATERNA y simultaneado en cuanto sea posible con:

1. Técnicas de Desmutización.
2. Técnicas de Lectura Labial.
3. Dactilología.

La postura ORALISTA PURA es la que predomina en nuestras escuelas. Mientras que los defensores de la Comunicación Gestual más la Oral, es decir los partidarios de una COMUNICACION TOTAL, se encuentran entre las iniciativas privadas.

Para concluir y volviendo a las dos preguntas iniciales,

1.^a: ¿PARA QUE EDUCAMOS AL NIÑO SORDO?

La respuesta válida para los otros alumnos, aquí no es verdadera. La realidad es:

“PARA QUE SEA UN ALUMNO A IMAGEN Y SEMEJANZA DEL OYENTE, SIN ATENDER A SU PROPIA IDIOSINCRACIA QUE APUNTA A UN MODELO DISTINTO DE INSTRUCCION”.

2.^a: ¿NUESTRA ESCUELA ES REALMENTE UN ESPACIO DONDE EL NIÑO SORDO RECIBE UNA AYUDA PARA DESARROLLAR SUS POTENCIALIDADES, LO PREPARA PARA HACER USO DE SU LIBERTAD Y AUTONOMIA, LE AYUDA A INTEGRARSE EN SU SOCIEDAD Y EN ELLA SER ACTIVO Y EN ULTIMO TERMINO AUTORREALIZARSE?

La respuesta, en el caso de los niños sordos es: NEGATIVO.

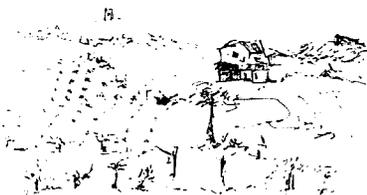
Es un hecho que:

- No desarrolla sus potencialidades al máximo.
- No lo hace libre sino dependiente del oyente.
- No se integra en la Sociedad, es un Marginado Social.
- La Escuela, y después la Sociedad, no le ha prestado las ayudas que él necesita para desarrollarse en su singularidad, ni para integrarse, ni en definitiva para autorrealizarse.

El incorporar la COMUNICACION GESTUAL al modelo de instrucción del niño sordo descubierto por Fray Ponce hace cuatrocientos años y el que la aprendamos también los oyentes que nos dedicamos a la enseñanza, como un idioma más, pero que nos va a posibilitar el entendernos con un colectivo “muy nuestro” para el cual ésta es su forma natural de comunicación, puede ser la solución para que se produzca el CAMBIO DESEADO. Primero cambiando las personas por iniciativa propia, después generalizándose y después por necesidades docentes movilizándose los planes de estudios..., la experiencia así lo demuestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- (1) LAZARO LOPEZ, Agustín: *Fray Pedro Ponce de León. Breve resumen de su vida y obra*. Imprenta Provincial. Burgos, 1984, págs. 3, 5 y 11.
- (2) SOS ABAD, A. M.: *Curso Básico de Intérpretes de Comunicación Gestual*. Ed. A.E.C.G. Madrid, 1976. págs. 1 y 2.



LOS INSTITUTOS - ESCUELA SUS METODOS DE ENSEÑANZA.

ADELA GIL CRESPO.

INTRODUCCION.

Desde hace algunos años, al sentirse la necesidad de introducir cambios en los planes de estudios y métodos de enseñanza se han revivido las instituciones que en su día se plantearon el problema no sólo de cambiar los métodos del enseñar tradicional, sino el de cambiar a una sociedad haciendo a los individuos más responsables, con espíritu crítico, más veraces, comprensivos, tolerantes, amantes del saber, con curiosidad científica, artística, literaria.

Se vienen publicando libros y artículos; se ha celebrado el centenario de la Institución Libre de Enseñanza, el cincuentenario del nacimiento del Instituto-Escuela de Madrid, últimamente se habla y se celebra el nacimiento y funcionamiento de la Residencia de Estudiantes y de la Junta de Ampliación de Estudios. Existe una verdadera curiosidad por lo que significó en la enseñanza y en la cultura española la obra de unos hombres, como Francisco Giner de los Ríos, José Castillejo, Manuel Cossío, Alberto Jiménez Frau, María de Maeztu, Ramón y Cajal, Ramón Menéndez Pidal.

A los que nos formamos en este ambiente, mucho nos complace el recuerdo, aunque más nos complacería si se sacasen enseñanzas prácticas de lo que esta gran inquietud pedagógica significó en la vida española.

Como alumna que fui del Instituto-Escuela de Madrid y profesora de trabajos manuales en los Institutos-Escuela de Sevilla y de Valencia trataré de exponer, por qué nació el Instituto-Escuela de Madrid, cuáles eran los métodos de enseñanza, y cuándo y por qué se fueron extendiendo a otras regiones españolas, con la creación de Institutos-Escuela en Barcelona, Sevilla, Valencia, quedando truncado por la guerra civil las de Bilbao y Málaga.

Una renovación pedagógica: la Institución Libre de Enseñanza.

No puede hablarse de los Institutos-Escuela, sin antes exponer, aunque se haga en brevedad, el porqué renovar nuestra enseñanza tradicional. En la última lección dada en el Instituto Beatriz Galindo de Madrid, con motivo de mi jubilación, presenté una panorámica de lo que había sido la enseñanza española, desde los intentos de renovación de los hombres de la Ilustración, hasta el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza en el año 1876. A lo largo del siglo XIX, la enseñanza sufrirá los vaivenes de la política, pues no se ha de olvidar, que el educar es conducir, y se conduce, no siempre respetando la libertad de los individuos hacia donde se dirige el poder.

Así, se sucederán los planes de enseñanza según gobiernos conservadores o progresistas. La Universidad estará bajo control. Pero en el año 1868, se producirá un cambio, el fracaso de la revolución democrática, dará lugar a un repliegue de fuerzas hacia adentro y a la búsqueda de soluciones para renovar el país. Es a esta generación a la que pertenecen los reformistas en los diferentes campos del hacer español. Y es en este momento en el que hemos de prestar atención para comprender la obra llevada a cabo por D. Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza. En esta renovación ejercerá gran influencia el pensamiento de Sanz del Río, introductor de la obra del filósofo alemán Krause, quien encontró en el pensador alemán lo que venía buscando: racionalismo, sentido ético y que a través de su cátedra ejercería una gran influencia en sus discípulos, entre los que se encontrarían, Francisco Giner de los Ríos y Nicolás Salmerón. En el pensamiento del Maestro hallarían lo que buscaban para llevarles a la acción, haciendo entre ellos la conciencia de la renovación del país desde el punto de vista intelectual y desde el punto de vista de la integridad moral, y la mejor forma de llevar a cabo su obra, sería a través de la educación, formando a hombres capaces de renovar el país.

Ya es conocido, por lo mucho que se ha escrito en los últimos tiempos, que la circunstancia histórica para que fuese posible la acción se dio cuando se publicó el Decreto por el que se obligaba al profesorado a firmar una profesión de fe religiosa y política dinástica. La repulsa a firmar esta orden por algunos profesores, entre los que figuraría Sanz del Río daría lugar a su expulsión de la Universidad en el año 1867. Expulsión que sería breve, pues con el momentáneo triunfo de la Revolución de 1868 serían repuestos en sus cátedras, pero cambiaría su situación al ser aplastada la revolución. Pronto se dejó sentir la reacción, con fuerte repercusión en la enseñanza. Con el predominio de una iglesia integrista, a la que pasó la enseñanza, con una Universidad que volvió a los esquemas napoleónicos, en lo que contaban más los títulos que el verdadero saber, con el control político y religioso, que de nuevo se instauró, motivó las protestas de algunos de los catedráticos universitarios, entre los que figuraba D. Francisco Giner de los Ríos. Este dirigió una carta de protesta al ministro sin seguir el conducto reglamentario, lo que le valió no sólo la repulsión de la cátedra, sino también el proceso y prisión en el castillo de Santa Catalina en Cádiz. Estando en prisión, expulsado de la cátedra, debió pensar en llevar a cabo la renovación de la Enseñanza desde fuera de la Universidad, como en su día pensó y llevó a cabo Jovellanos creando el Instituto de Gijón.

En el año 1876 nacía la Institución Libre de Enseñanza fundada por D. Francisco Giner, con la colaboración de algunos de los catedráticos expulsados de la cátedra. La idea era la de crear un centro independiente de la intervención estatal, en la que se pudiese armonizar la libertad científica, con la independencia del profesor fuera de la tutela del Estado.

Con los inicios de su fundación, tratándose de profesores universitarios, fue un centro de formación universitaria y de segunda enseñanza, pero pronto se darían cuenta, de que para llevar a cabo una verdadera y profunda reforma de la enseñanza se debería empezar por la enseñanza primaria. Así pues, en el año 1878, empezó a funcionar una escuela que estaba inspirada en los métodos y experiencias de aquellos países que habían renovado sus enseñanzas.

Nacía la Institución Libre de Enseñanza, sin ninguna subvención estatal, sostenida con las cuotas de los socios, teniendo como meta: "la perfecta educación de sus alumnos, absteniéndose de perturbar el alma de la niñez o de la adolescencia, anticipándose en ellas la hora de las divisiones humanas".

Este me parece un aspecto de gran importancia a destacar en estos tiempos, en los que, en determinados momentos, se ha venido confundiendo "renovación pedagógica" con difusión entre el alumnado de ideas políticas o confesionales, convirtiéndose el aula en una verdadera palestra, lo más opuesto a la ideología, que sostuvo Giner de los Ríos quien decía: "es preciso sembrar en la juventud con pulcritud y reverencia el más estricto respeto a la libertad, la más austera reserva en la elaboración de las normas de vida, el más religioso respeto por cuantas sinceras convicciones consagra la Historia".

¿Cómo debía de ser la enseñanza para conseguir estos propósitos? Este es un punto importante por ser, no sólo el que se aplicó en la Institución, sino el que se llevaría a los Institutos-Escuela.

"La enseñanza debe ser cíclica y coordinada, todo se debe empezar a enseñar desde los párvulos hasta los últimos años de la Universidad; lo que variará, serán los grados de esta enseñanza. En todos los años y en todos los grados hay que dotar de actividades escolares con un sentido educativo y activo, dando la misma importancia a las clases de juegos que a las matemáticas o a la filosofía".

Basadas en estas ideas se formulará el contenido y metodología de la enseñanza. Se consideraba que había que dar a los alumnos una cultura general, que no se ha de confundir con una cultura superficial, procurando que los alumnos asimilasen aquellos conocimientos que cada época especialmente exige, para cimentar sobre ella, una educación profesional y de acuerdo con la vocación y aptitudes para el desempeño de una profesión, en el campo científico, en el industrial o en las profesiones liberales.

La educación debía primordialmente, tender a preparar a personas capaces de concebir un ideal, de gobernar su propia vida y de realizarla en armonía con todas sus facultades.

Si importante era la formación del pensamiento y del espíritu, no lo era menos la del cuerpo, el vigor físico, la corrección y la nobleza de los hábitos y las maneras, la amplitud y

delicadeza en el sentir, la depuración de los gustos estéticos, la humana tolerancia, la sana alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad.

Es decir la formación integral de todos los caracteres para mantener vivo el interés del alumno, recitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados.

¿Cuál era la metodología empleada para conseguir estos resultados?

La clase no había de servir para dar y tomar lecciones, o sea para comprobar lo aprendido fuera de clase, si no para aprender a trabajar, fomentando, en lugar de suprimir, el esfuerzo personal. La enseñanza no debía de ser únicamente teórica sino predominantemente práctica, así pues, las tareas que se realizasen fuera de clase, debían orientarse en el mismo sentido, proponiendo ejercicios que obligasen al alumno a buscar, a reflexionar, a componer y resolver personalmente. No se debía despreciar la memoria, pero para su fomento se debía de hacer el aprendizaje de trozos literarios, de poesías, de todo aquello que contribuyese a fomentar el sentido estético del alumno. Los trabajos a realizar fuera de clase se iniciaban desde los primeros años, moderadamente en las primeras secciones, e irían aumentando según la edad, procurando evitar el trabajo excesivo.

Otro aspecto a destacar, era la relación de profesor-alumno. Dado el carácter de la enseñanza, individual y familiar, el maestro está siempre en íntima y personal relación con el alumno. El alumno debía permanecer en la Institución el mayor tiempo posible, para que la acción educadora fuese continua, entrando a las nueve de la mañana y saliendo a las cinco de la tarde, para lo cual debía comer allí.

La enseñanza del arte tenía una particular importancia, pues contribuía a sensibilizar al individuo, de aquí la importancia que se concedió a las visitas a museos y excursiones. Don Francisco narra en uno de sus ensayos la visita que hizo con sus alumnos al museo de Reproducciones Artísticas, hoy desgraciadamente suprimido, para ver dos obras que acaban de llegar: una de Lucca de la Robbia y otra de Donatello. Sobre ellas no se había explicado nada. Los alumnos fueron emitiendo juicios de valor, primero por la impresión recibida, poco a poco fueron matizando hasta llegar a un acertado análisis, llegando a establecer con objetividad la diferencia entre ambos escultores.

El estudio de las Ciencias Naturales fue particularmente importante y dentro de ellas la Geología, que se estudiaba sobre el terreno, en excursiones cortas, tales como las realizadas a pie al Pardo, el valle del Jarama, o las motorizadas a la sierra de Guadarrama.

He de destacar, que la excursión era previamente elegida por el profesor, haciendo uso del mapa, para la localización del lugar. Se preparaban bloques y diagramas de la zona objeto de estudio. Una vez en el campo, con esta previa preparación se procedía al estudio detallado del terreno, edad geológica, formas del relieve. Al regreso de la excursión, con el material recogido y con lo visto, se hacía un trabajo.

Antes de terminar esta exposición sobre la educación y la metodología, que se recogerá en los Institutos-Escuela, no puedo silenciar la opinión que tenía D. Francisco sobre los exámenes y que ha sido mi caballo de batalla a lo largo de los cuarenta y cinco años dedicada a la enseñanza.

En uno de sus ensayos titulado *Más contra los exámenes*, decía: "Se comprende que cuando maestro y discípulo apenas sostienen entre sí una superficialísima comunicación personal cuya dificultad aumenta hasta hacerla, a veces, imposible la inmensa aglomeración de alumnos en las clases, de gran número de establecimientos, cuando en estas condiciones sería inútil pedir al profesor juicio alguno formal acerca de estudiantes que apenas conoce de vista, se haya pretendido compensar la falta de este juicio por medio de ciertas pruebas momentáneas, en que el candidato manifieste el fruto de su estudio". Aún cuando en este caso justificase el examen, habrá que darle mayor duración y quitándole solemnidad, aún así consideraba que no se podía comparar con las condiciones normales en las que el alumno puede dar más de sí mismo.

Otro interesante punto a destacar del concepto pedagógico de D. Francisco expuesto en *Maestros y catedráticos*, es el referido a la vocación del profesorado. Empieza así el artículo "¡Ay de la escuela donde el pobre maestro cuenta impaciente en el reloj los minutos que aún faltan para dar por terminadas las clases!". Atribuía, en parte, esta falta de vocación

en los maestros rurales a la falta de preparación y a la falta de medios para el ejercicio de su profesión.

Hasta aquí he expuesto lo que significó la Institución Libre de Enseñanza en la renovación educacional española. Su labor se proyectó en los Institutos-Escuela, de los que paso a hablar, en la Junta de ampliación de Estudios en las Colonias de Verano, organizadas por la Institución, en las Residencias de Estudiantes masculina y femenina.

Dejó un sello imborrable en la conducta que recojo en estas palabras: "La Institución encarece la puntualidad y la continuidad en la asistencia de los alumnos, en beneficio del aprovechamiento de los mismos de la creación de hábitos de regularidad y del espíritu del deber".

Nacimiento del Instituto-Escuela de Madrid.

Al leer este artículo puede el lector formularse la pregunta de por qué crear otro centro, si la renovación pedagógica ya la había realizado la Institución. Pero la Institución era un centro privado, que carecía de la facultad de expedir títulos, y gran parte del alumnado que en ella se formaba, llegada la edad, seguía cursos universitarios. Había, pues, un contrasentido: aquellos alumnos que necesitaban tener el título de bachiller debían de pasar exámenes en los institutos oficiales de la capital. Así se producía una dicotimia entre el ideal institucionista de no exámenes y la realidad con exámenes oficiales.

Había que resolver el problema, y fue posible hallar una solución siendo ministro de Instrucción Pública D. Santiago Alba. El 10 de mayo del año 1918 se promulgaba el Real Decreto por el que se creaba el Instituto-Escuela de Madrid, como centro experimental, pues aquellos hombres de la Institución, consideraron que para hacer una reforma de las Enseñanzas Medias, primero había que experimentar en un centro que sirviese de modelo a los que se fuesen creando.

Creo de interés recoger algunos de los puntos básicos del Decreto. En el artículo primero se dice: "Con los elementos del Profesorado oficial y bajo la inspección y dirección de la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, se organizará en Madrid un Instituto-Escuela de segunda enseñanza, con residencias anejas para todos o una parte de los alumnos, en el que se aplicarán nuevos métodos de educación y planes de estudios".

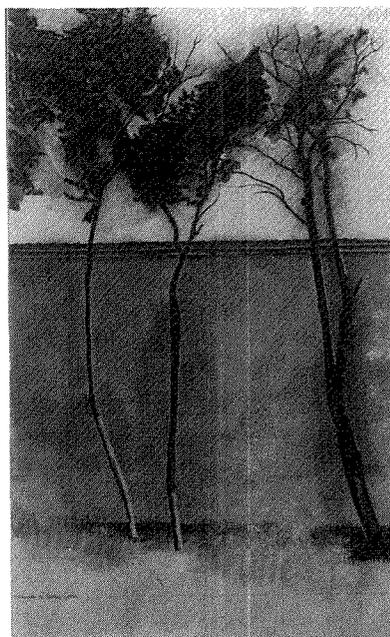
Pensaron que era necesario el centro experimental, pues se había visto a lo largo de las numerosas reformas de enseñanza acaecidas en nuestro país, que eran muy poco eficaces, al aplicarse métodos y planes que habían sido ensayados, a un profesorado que aún no estaba identificado con el espíritu del reformador, o carecían de medios para secundarle.

Pues si las reformas se hacían sin ensayar y generalizadas a todos los centros de enseñanza, "sólo afectaban a factores externos, descuidando los fundamentales en la obra de educación, tales como la personalidad del maestro, su relación con los alumnos, la vida corporativa de la escuela". Cabe preguntar, si se trataba de un centro oficial, cómo se organizaban los planes de enseñanza y cómo se seleccionaba al profesorado. Debía ajustarse a lo establecido oficialmente, pero teniendo la Junta de ampliación de estudios amplias facultades para decidir.

El bachillerato tendría los seis años, pero cada centro podía tener una sección preparatoria con uno o varios grados. Aunque las materias eran las mismas que existían en los otros centros oficiales, la Junta, previa propuesta al Ministro, podía establecer la división de Bachillerato clásico, con Latín y Griego, y Bachillerato de Ciencias, en el que las lenguas clásicas eran sustituidas por lenguas vivas y Ciencias. Para la enseñanza de la Religión se observarían las disposiciones vigentes. La Junta se reservaba la distribución de las materias en grados, la forma de pasar de unos a otros, los métodos docentes, las prácticas de laboratorio y de taller, y las garantías de suficiencia para otorgar el título de Bachiller "a fin de que este corresponda tanto a la formación plena y general que pueda esperarse de los alumnos a la edad aproximada de los diecisiete años, como a la preparación especial necesaria para la admisión en las Universidades y Escuelas Superiores".

Debían organizarse las enseñanzas para que ninguna clase excediese de 30 alumnos. Las enseñanzas corrían a cargo de catedráticos numerarios o auxiliares de institutos generales y

técnicos, y de aspirantes al Magisterio secundario. La sección preparatoria, por maestros superiores, pudiéndose encomendar, para la enseñanza de idiomas vivos a súbditos extranjeros. Los catedráticos numerarios eran designados por el Ministerio de Instrucción Pública, pero a propuesta unipersonal de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Esta era la encargada de distribuir a cada uno las enseñanzas y las horas de trabajo. Estos catedráticos estaban en Comisión de Servicios, pero si éstos no se identificaban con los métodos de enseñanza y su labor era ineficaz, la Junta tenía facultades para restituirles a su destino de origen. Eran de interés los llamados profesores aspirantes, muchos de ellos eran alumnos universitarios, que impartían clases, y estaban bajo la dirección de unos profesores especiales. Estos profesores aspirantes tenían que reunir las siguientes condiciones: ser espa-



ñol, tener más de 17 años, haber hecho o estar haciendo estudios universitarios en las facultades de Ciencias o de Filosofía y Letras. Para estos profesores-estudiantes se hacía posible la combinación de los estudios universitarios con las prácticas docentes en la Escuela, completándose su formación con la crítica, lectura, trabajos personales y experimentales de seminario pedagógico, completándose su formación con estudios y prácticas en centros de enseñanza extranjeros.

Hasta aquí han quedado expuestas las razones que asistieron a los educadores para la creación del Instituto-Escuela de Madrid, ahora pasaré a exponer mi experiencia personal como alumna del Instituto-Escuela de Madrid, y posteriormente como profesora de trabajos manuales en los Institutos-Escuela de Sevilla y Valencia al tiempo que cursaba estudios universitarios en las Facultades de Filosofía y Letras.

El Instituto-Escuela de Madrid empezó a funcionar en la calle de Miguel Angel, en el edificio perteneciente a una institución de Boston; se ampliaría posteriormente al aumentar el alumnado a unos pisos en la calle de Martínez Campos, pasando más tarde a los altos del Hipódromo, al lado de los edificios de la Residencia de Estudiantes.

Desde sus orígenes la enseñanza se dividió en preparatoria a cargo de maestras y maestros y Bachillerato, impartidas las clases por catedráticos, profesores-estudiantes o en prácticas, profesores especiales, de idiomas, que eran nativos, de música, dibujo, trabajos manuales y deportes.

Siguiendo las pautas de la Institución, los juegos y deportes eran importantes. En el recreo no se soltaba a los alumnos, sino que los profesores jugaban con nosotros, adiestrándonos en juegos en equipos. De esta época puedo recordar en los recreos a Jimena Menéndez Pidal.

En el curso, equivalente al ingreso, a los diez años de edad, las clases dadas por maestras, se dividían entre dos, una de ellas daba las clases de ciencias y otra las de letras. No había libros, las maestras explicaban, hacían esquemas en la pizarra, formulaban preguntas. No se tomaban apuntes, en la preparatoria. Con la explicación, preguntas formuladas y esquemas teníamos que hacer resúmenes. Cada materia en su cuaderno correspondiente. Una vez a la semana las profesoras recogían los cuadernos, los corregían y devolvían corregidos, anotando las faltas para corregirlas y repetirlas.

Cuando a esta edad de diez años, consideraban que se había alcanzado el nivel educado, sin exámenes, se pasaba al Bachillerato.

La enseñanza era mixta, las clases eran de 25 a 30 alumnos. Se aplicaban los principios educativos de la Institución: solidaridad, comprensión, limpieza, puntualidad y rígido sentido del deber.

Ya en el Bachillerato, desde primer curso, cada materia era impartida por especialistas en la misma. Cada curso, para respetar el número de alumnos por clase se dividía en secciones, como se hace actualmente, dando a cada sección una letra. Al igual que en la primaria, no había libros, a excepción de los de idiomas. Se seguía el mismo método, explicaciones en la pizarra, esquemas, pero a medida que se iba ascendiendo de curso, ya era posible tomar apuntes explicando para ello, el profesor a un ritmo más lento.

El estudio de las diferentes materias era cíclico, pondré como ejemplo de algunas materias, la Lengua y Literatura. En el primer curso se prestaba particular atención a la lectura, dictado, aprendizaje de poesías, redacciones y estudio elemental de la gramática. En el segundo curso, se atendía a la redacción, estudio de la sintaxis, siempre aplicando métodos prácticos, que se acompañaban de trabajos de casa. En el tercer curso era preferentemente preceptiva literaria, y ya en el cuarto curso, Gili Gaya explicaba gramática histórica, tomando como base el *Poema del Mío Cid*. Naturalmente a lo largo de estos cuatro años teníamos libros de lectura, los editados por la Junta de Ampliación de Estudios, destinados al Instituto-Escuela, en la colección "Biblioteca del Estudiante".

La clase de Ciencias Naturales tenía una importante parte práctica. En el primer curso se estudiaba Botánica y Zoología, completándose el estudio con una visita semanal al Museo de Ciencias Naturales, y la Botánica haciéndose colecciones de plantas y en el laboratorio, viendo preparaciones de hojas y tallos.

Cíclicamente se estudiaba Fisiología e Higiene, Mineralogía y Geología. Tal vez de todas las materias, la más deficiente fuese la de Matemáticas, o por demasiada altura o por falta de metodología del profesorado de esta rama. El estudio de la Física y Química, en gran parte se impartía en los laboratorios, en los que se trabajaba en pequeños equipos. Se completaba el estudio de las materias de Letras y Ciencias con excursiones y visitas a museos.

Siendo una de las grandes inquietudes el cultivo de la sensibilidad artística, las clases de Historia se acompañaban de visitas a los museos semanalmente. Así por ejemplo, en segundo y tercer curso, todos los jueves, por la mañana, íbamos a los museos de Arqueología y al de Reproducciones Artísticas, donde había un profesor exprofeso para explicarnos. En cuarto y quinto las visitas eran al museo del Prado, estudiándose la pintura de las principales escuelas.

No he de pasar por alto el estudio de la Historia y de la Geografía, también cíclico, estudiándose Historia Universal, dividida de acuerdo a la edad del alumnado y la geografía de España, de América y de Europa. Hasta cuarto curso se estudiaban las materias descritas, además de latín e idiomas modernos: francés, inglés y alemán. Para no fatigar al alumnado, los horarios se hacían en interés de los alumnos, distribuyendo armónicamente las materias.

Por las tardes se distribuían las clases de deportes, obligatorias, pero que no calificaban, y por ello tenían más interés; las de trabajos manuales, en las que la artesanía era la base de ellas: bordados, cartonaje, talla, repujado en cuero y metal, encuadernación, tejidos, alfombras. Las clases de dibujo eran del natural: bodegones, animales vivos, principalmente con el empleo de la acuarela. No puedo silenciar las clases de música con el Sr. Benedito y sus ayudantes. Se daban unas clases elementales de solfeo, para, con el papel pautado se transcribía la música de las canciones, del folklore nacional y extranjero, que aprendíamos a cantar en coro, a distintas voces.

A partir de cuarto curso, el bachillerato se dividía en Ciencias y Letras, tal como arriba expuse. Dándose prioridad en los de Ciencias a las Matemáticas, la Física y Química y Ciencias Naturales, y en el de Letras al Latín, Griego, Historia y Literatura. Pero a partir del año 1931, con los cambios de planes hechos en el Magisterio, y dado que en aquellos años la salida de gran parte de las alumnas era precisamente la carrera de Magisterio, se introdujo a partir de cuarto curso una tercera modalidad, el bachillerato unitario, en el que impartían materias de Letras y Ciencias, o sea Latín, Matemáticas, Ciencias Naturales, Filosofía, Historia, Literatura, Física y Química. La razón de este cambio debió de ser, porque para entrar en la Escuela de Magisterio, había que hacer un examen-oposición, en el que se exigían Letras y Ciencias.

Es de importancia destacar los métodos de valoración, de conocimientos y de comportamiento. Se medía el trabajo personal de clase y casa y por las pruebas y preguntas realizadas en clase. Cada trimestre se enviaban notas a la casa, debía ser el tutor de cada clase el que las entregaba; en ellas se tenía en cuenta los conocimientos y el comportamiento. No hay que olvidar que la educación tenía una gran importancia.

Considero que en estos momentos en los que se ha producido una cierta relajación, y se vienen confundiendo los principios de autoridad razonada con autoritarismo impuesto, el respeto a la colectividad sostenido por un orden basado en la disciplina razonada con el libertinaje, he de hablar de cómo se mantenían los principios básicos; primero, había unos horarios que respetar, siendo los primeros en dar ejemplo los profesores. Todo retraso o falta debían ser debidamente justificados. El orden en la clase sólo se mantenía por prestigio del profesor. Si éste no tenía autoridad y prestigio las clases eran lamentables. La solución del profesor era la expulsión. El alumno expulsado debía de presentarse al profesor de guardia, que le apuntaba en el cuaderno de expulsiones. A las tres expulsiones se llamaba a los padres, y si la conducta no mejoraba se enviaba al alumno por ocho o quince días a su casa, con el agravante de perder el curso o de ser expulsado del centro. No eran frecuentes los castigos. En los primeros cursos el castigo consistía en ir el jueves por la tarde a hacer trabajos.

La limpieza era muy importante, sabido es que para no tener que limpiar lo mejor es no ensuciar, y si se ensucia, el que lo hace debe proceder a la limpieza. Los primeros en dar ejemplo eran los profesores. No se debían tirar papeles al suelo, y si por azar en los pasillos, en el campo de juegos había alguno caído, era el primero en agacharse a recogerlo, con lo que sin hablar daba ejemplo.

Hablaré al fin de las excursiones. Eran científicas y pedagógicas, obligatorias para toda la clase. Se hacían en los cuatro primeros años una cada trimestre, de un día de duración, y en los dos últimos cursos de ocho y quince días. Las excursiones eran rigurosamente programadas y planificadas por el centro, con la asistencia de los profesores que señalaban los objetivos de cada excursión. Se hacían en tren, en tercera, a los lugares más próximos y de facilidad de comunicaciones por ejemplo Toledo, El Escorial y en autocar, donde la distancia era mayor o había dificultad en los horarios de tren. Sobre el terreno, los profesores explicaban, se tomaban notas y al regreso había que hacer un trabajo, que era rigurosamente obligatorio, para ello se llevaba un cuaderno de excursiones.

Las de quinto y sexto, eran diferentes. Antes de salir de viaje, los profesores encargados habían explicado itinerario, paradas, visitas a realizar y estudio geológico del terreno del recorrido. Se visitaban monumentos, fábricas, en inclusive minas. Aún recuerdo la excursión de sexto curso a Andalucía, con las paradas geológicas, la evocación literaria de D. Quijote, en Puerto Lápice, el descenso al pozo de la mina de los Arrayanes, en la Carolina, tomando

clara conciencia de la vida dura de los mineros. La belleza de la Alhambra, con la lectura de la poesía de Villaespesa y las leyendas de Irving. La mezquita y las ruinas de Medina Azahara. La visita a una fábrica de aceite en Montoro, y los campos de caña de azúcar y su elaboración en Motril.

Preguntarán cómo se financiaban las excursiones si eran obligatorias, pues bien, había una caja de excursiones, en donde cada alumno, desde que entraba en el Bachillerato pagaba una peseta semanal. En las excursiones de quinto y sexto había que completar con una cierta cantidad que oscilaba entre las 100 y las 150 ptas.

Nacen otros Institutos-Escuela.

Desde la fundación del Instituto-Escuela de Madrid casi hasta el advenimiento de la República, la vida de este nuevo centro tuvo unos años una cierta incertidumbre para subsistir. Al igual que la Institución, el Instituto-Escuela fue atacado por la coeducación, por la enseñanza de la religión, la libertad de pensamiento y la tolerancia espiritual, injustamente, como luego supimos. Ignorancia y desconocimientos motivaron la hostilidad, que cesó unos años antes de que se implantase la República. Ya con sosiego el Instituto-Escuela de Madrid aumentó de alumnado y fue necesaria la construcción de dos nuevos edificios, el de Atocha y el de los altos del Hipódromo, hoy Ramiro de Maeztu. Fuera de Madrid se organizaron los Institutos-Escuela de Barcelona, el de la Ciudadela y el de Sarriá, el de Sevilla, instalado en el que fue Colegio de la Compañía de Jesús, el de Valencia, también en el Colegio de la Compañía de Jesús, en la calle de Cuarte.

Los nuevos Institutos seguían las mismas pautas, aunque respetándose lo dispuesto en el Real Decreto fundacional, de que cada Centro "sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas de la ciudad y de la región donde se halla enclavado y de la clientela que lo frecuenta".

Voy a referirme a los dos Institutos-Escuela que conozco fuera del de Madrid, el de Sevilla y el de Valencia.

El I. E. de Sevilla se fundó por Decreto de 2 de mayo de 1932, firmado por D. Fernando Giner de los Ríos, entonces Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes. Se instaló, como he dicho, en los locales del Colegio de los Jesuitas. Ya con anterioridad se había creado el 28 de enero del mismo año un colegio oficial de primera y segunda enseñanza; dirigido por Juan de Mata siguiendo las directrices del I. E. de Madrid. Se regulaba por el Patronato que se encargaba de nombrar al profesorado de la primaria y del Bachillerato, presentando la propuesta al Ministerio. Los maestros de preparatoria debían de presentarse a un concurso. Las vacantes se anunciaban en la Gaceta de Madrid, de acuerdo con lo establecido por D. Angel Llorca, maestro director del Grupo Cervantes de Madrid. El alumnado no era muy numeroso, estaba formado por alumnos becarios, seleccionados en las escuelas nacionales, y por alumnos de pueblos de las provincias de Córdoba y Sevilla, además de los de la misma capital. Había un internado mixto, en el mismo edificio del Instituto, dirigido por Carmen Martínez Sancho, catedrática de Matemáticas. El número de alumnos residentes no era elevado, pues el espacio era reducido. En un piso estaban las habitaciones de las niñas, y en otro, el de los niños. Instaladas con austeridad y buen gusto.

Este Instituto, instalado en el centro de la ciudad, carecía de campos de deportes como tenían los de Madrid. Sólo los patios, donde los alumnos hacían los dos recreos, el de la mañana y el de la tarde, por lo que a los internos había que sacarles fuera de la ciudad, los sábados y los domingos. Asistían a las clases, hasta la 1,30 y mientras los alumnos iban a sus clases, yo iba a las mías a la Universidad. La comida era a las dos, y entonces había que comer con los internos, vigilándoles y enseñándoles a comportarse con corrección en la comida. Descansaban hasta la entrada a clase, con juegos de pesatiempos o si preferían leer. Después de las clases jugaban en el patio, se duchaban y después de merendar, se preparaban para estudiar. El cuarto de estudio, era el comedor, con mesas de pino, sillas de enea, pero con la luz adecuada para que pudiesen trabajar. Por la tarde yo daba las clases de Trabajos Manuales, dando por cursos las mismas enseñanzas que en el I. Escuela de Madrid, trabajos de artesanía.

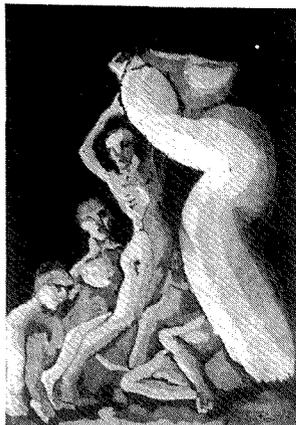
El Instituto desapareció en el año 1936. He de destacar de este Centro, las clases de Literatura, dadas por el catedrático Alfredo Malo Zarco quien había montado en sus clases pequeñas bibliotecas con los libros a disposición de los alumnos para que se aficionasen a leer.

Hablaré brevemente del I. Escuela de Valencia, nacido por el mismo tiempo que el de Sevilla; lo conocí en los tres años de la guerra civil, prestando mis servicios como profesora de Trabajos Manuales, al tiempo que proseguía mis estudios en la Universidad. La organización era semejante a los descritos e igualmente estuve encargada del internado de las niñas. Estaba instalado en el mismo edificio y se procuraban seguir las mismas normas, de cuidado y atención de los alumnos en los estudios, juegos, higiene, hora de las comidas. Pero dado la situación y el peligro, las excursiones con los internos eran más difíciles de hacer, no obstante algunos sábados, llevaba a los internos, becarios, hijos de los emigrados, a Valencia, ya que algunos de los padres estaban combatiendo; o al cine, o a la cercana huerta de Manises.

Para terminar esta exposición resumiré en breves palabras lo que fue el fundamento de esta renovación pedagógica, nacida en el año 1876 con la Institución Libre de Enseñanza; institucionalizada en el año 1918, con la creación del Instituto-Escuela de Madrid, y suprimida en 1936 y 1939: tolerancia religiosa, tolerancia política. Su originalidad fue, desde sus orígenes entroncar diferentes corrientes del pensamiento: idealismo Krausista, pragmatismo anglo-sajón y el racionalismo de la ilustración española. Innovó una enseñanza sin exámenes, sin premios ni castigos, preparándonos a conocer el entorno español, a conocer y sentir el arte, y a iniciarnos en la ciencia a través de los trabajos de laboratorio y, sobre todo, a despertar el espíritu de solidaridad, de convivencia y de respeto mutuo.

Acabo con esta interrogante ¿Cuál habría sido la trayectoria de la enseñanza española de no haberse truncado esta experiencia científico-pedagógica?





LA GANADERIA LANAR EN CUENCA EN EL SIGLO XVIII.

JOSE LUIS ALIOD GASCON.

Casi todos los investigadores que se ocupan de la Mesta hablan de la "cuadrilla conquense" o "de Cuenca" como si de una sola se tratase. Sin embargo, en los documentos del siglo XVIII hay registradas tres cuadrillas con sendos alcaldes: la de Cuenca, la de Beteta (1) y la de Cañete, esta última población tenía subdelegación de la Mesta (2), como Cuenca.

El alcalde de cuadrilla de Cuenca ejercía su jurisdicción sobre los ganaderos residentes en los pueblos de las cinco leguas de la ciudad que eran 78 agrupados en cuatro mestas: La Melgosa, Mariana, Colliguilla y Chillarón (3). Nina Nicken (4) considera a la "cuadrilla" a nivel regional (p. e. Cuenca), e ignora si había subdivisiones o unidades más pequeñas, subdivisiones que vemos que existían al menos a un nivel operativo para control de ganado y ganaderos y cobro de impuestos. Las mestas de los cuatro lugares citados se reunían anualmente; en La Melgosa y Mariana solían ser en distintos días del mes de Mayo, aunque a veces se adelantaban; y en Colliguilla y Chillarón, en los meses de Octubre y, preferentemente, Noviembre.

La cuadrilla de ganaderos celebraba unas juntas en la ciudad, en la vivienda de alguno de sus miembros más importantes en cuanto a riqueza ganadera. Entre 1754 y 1839 se reunieron en 149 ocasiones (5). Sus funciones consistían en elegir al alcalde de cuadrilla para un período de cuatro años, repartir y cobrar alcabalas, realizar el apeo y amojonamiento de los cotos de la ciudad, atender reclamaciones y denuncias de sus miembros, conservar los privilegios de la cabaña real, nombrar diputado y sustituto para la juntas generales del Honrado Concejo de la Mesta en El Espinar o Madrid, nombrar los guardas de las dehesas y pastos, conceder pastos a ganaderos enfermos, repartir las hierbas de los quintos de la ciudad, vigilar los "arrompidos" ilegales, premiar la caza de animales dañinos, etc.

Presididos por el alcalde de cuadrilla los ganaderos acuden a las juntas en número variable; en 1756 acuden únicamente 9 ganaderos y en 1759 van 13 incluido el alcalde; en la del año 1779 asisten 19; en la de Marzo de 1783 votan 53 ganaderos; en la de Abril de 1787 se reúnen 36; en la de 1806 asisten 12; en una de 1815 votan 64; en la de 1817 acuden 43; en la de 1825 hay 32; en la de 1829 están presentes 39; en la de 1834 votan 69 ganaderos (6). El aumento del número de ganaderos asistentes con el paso de los años parece deberse a la presencia de ganaderos riberiegos (estantes) y de los representantes de las cuatro mestas de Cuenca (La Melgosa, Mariana, Colliguilla y Chillarón).

Las cabezas de ganado lanar que poseían los ganaderos controlados en las cuatro subdivisiones de la Mesta en los años en los que disponemos de datos eran:

(7)

Año 1731

Mestas	Pueblos	Ganaderos	Cabezas
La Melgosa	14	95	11.375
Mariana	17	94	6.658
Colliguilla	17	87	13.931
Chillarón	17	150	9.231
Totales	65	426	41.195

Año 1732

La Melgosa	15	110	15.649
Mariana	15	80	6.033
Colliguilla	16	178	13.909
Chillarón	18	160	12.476
Totales	64	528	48.167

Año 1733

La Melgosa	13	97	11.467
Mariana	17	106	6.881
Colliguilla	18	180	18.167
Chillarón	17	169	12.911
Totales	65	552	49.426

Año 1734

La Melgosa	15	115	14.754
Mariana	15	95	8.364
Totales	30	210	23.118

Año 1739

La Melgosa	14	137	17.054
Mariana	19	146	12.353
Colliguilla	15	192	—
Chillarón	14	113	—
Totales	62	588	29.407

Año 1750

La Melgosa (+)	19	208	22.480
Mariana (++)	16	163	9.986
Colliguilla (+++)	15	151	12.873
Chillarón (++++)	15	145	12.115
Totales	65	667	67.454

(+) 2 pueblos no dan el número de cabezas; (++) 3 pueblos no dan el número de cabezas; (+++) 2 pueblos no dan el número de cabezas; (++++) 3 pueblos no dan el número de cabezas.)

Si bien existen datos hasta 1756 de pueblos y ganaderos en el *Libro de anotaciones*, los de cabezas de ganado se ofrecen de manera intermitente e irregular. El crecimiento del número de ganaderos entre 1731 y 1750 (de 426 a 667, un 56,5 % de crecimiento), y de cabezas de ganado (de 41.195 a 67.454, un 63,7 % de aumento), demuestra una coyuntura favorable para la ganadería conquense en la primera mitad del siglo XVIII. Asimismo crece la media de cabezas por propietario: 96,7 en 1731 y 101,1 en 1750.

El año 1750 aparece como el punto culminante del desarrollo ganadero, al menos en lo que respecta a la cabaña estante controlada por la cuadrilla de Cuenca. En este año se produjo una decadencia a causa de una gran mortandad de ganados por causas no especificadas (8). El *Libro de anotaciones* refleja esta caída a pesar de no registrar las cabezas de ganado con regularidad a partir de 1751. En este año el número de pueblos representados en las cuatro mestas locales desciende a 58 y, si bien el de ganaderos registrados permanece relativamente alto (616), el de los ganaderos que declaran ovejas se eleva a 403, así como el de cabezas de ganado a 43.867. Durante los años 1752 y 1753 no se celebraron mestas y a partir de la celebrada en Mariana el 23 de Mayo de 1756 se terminan los registros. En 1754 los ganaderos registrados son 499 y 601 en 1755, apreciándose una recuperación que no podemos comprobar por falta de datos.

En el año 1752 un cálculo (9) eleva la cantidad de cabezas de ganado lanar transhumante a 39.600, la del ganado estante a 566 y la de cabras a 3.550, incluidos los ganados pertenecientes al estamento religioso, pero no las dedicadas al abasto de carne, cálculo referido únicamente a la ciudad de Cuenca. Los grandes propietarios en este año eran don J. Manuel Alvarez de Toledo (3.501 ovejas), doña Ana Salomarde (1.730 ovejas), don Juan R. Alvarez de Toledo (1.750 ovejas), don José Ramírez Messa (2.575 ovejas churras y 136 cabras), don F. Gregorio Cerdán (9.762 ovejas, 547 cabras y 116 vacas), don Manuel Antonio Cobo (1.220 ovejas), don Manuel de Cardeña (3.213 ovejas y 63 cabras), don Francisco García (1.710 ovejas y 120 cabras), y doña Quiteria Antonia Salomarde (8.582 ovejas y 469 cabras). Aproximadamente el 75 % del ganado considerado como transhumante propiedad de los vecinos de Cuenca pertenece a 9 ganaderos, y a dos de éstos el 46 % del total.

En el año 1761 (10) los responsables de la encuesta no saben exactamente el ganado que hay, aunque lo calculan en 39.600 cabezas de lanar (cifra poco verosímil por ser la repetición de la de 1752), 5.248 de cabrío, 30 de caballar, 187 de mular, 671 de asnal, 390 de vacuno y 590 de cerda.

Con motivo de una tasación de los pastos de los quintos de la ciudad en el año 1770 (11) para adjudicarlos a los ganaderos transhumantes vecinos de la misma, don Baltasar P. del Castillo y Frías declara 13.071 cabezas, don Manuel de Cerdeña 2.312 cabezas de todas clases, don Gregorio Cerdán 11.910, doña Ana Josefa Salomarde 9.880 ovejas y 256 cabras, don Juan Manuel Alvarez de Toledo 3.900 cabezas, y Vicente de Borja, vizconde de Huerta, 14.000 (12.000 vinculadas y 2.000 libres). En conjunto, estos 6 ganaderos transhumantes poseían 55.073 cabezas.

Otras declaraciones presentadas en el año 1763 para participar en el reparto de los pastos de los quintos de la ciudad (12) proporcionan los siguientes datos: don Santiago Cerdán y Alburquerque poseía 4.935 cabezas más otras 400 en renta, doña María Pilar Maestre 1.685, don Baltasar Castillo y Frías 14.046 (495 de cabrío), doña Ana Josefa Salomarde 7.195 de lanar y 397 de cabrío, don Francisco Gregorio Cerdán 6.452 de lanar y 677 de cabrío, don Julián de Titos 1.600 de lanar y don Francisco de Cardeña 1.420 cabezas. Falta entre éstos el vizconde de Huerta quien no presenta declaración por tener adjudicados ya los pastos. El ganado lanar de estos 7 propietarios comprende 37.763 cabezas.

En el año 1786 (13), don Francisco Peiró Villaloz declara 1.504 cabezas de ganado, doña Ana Josefa Salomarde 8.211 de lanar y 423 de cabrío, don Santiago Cerdán y Alburquerque 5.879 y 2.766 de doña Pilar Maestre, don Pedro José de Titos 3.324, don Francisco de Cardeña 1.635, don Baltasar Pedro Castillo Frías Haro 16.426 (388 de cabrío), y don Francisco Gregorio Cerdán y Salazar 8.162. Estos 8 ganaderos poseían 47.907 cabezas de ganado lanar.

En 1790 (14), un reparto de contribución sobre los ganados salidos del esquila en 1789 proporciona los siguientes datos: don Francisco G. Cerdán 6.242 cabezas de lanar y 496 de cabrío; sus nietos, 4.326 de lanar y 308 de cabrío; don Baltasar Castillo 13.847; do-

ña Josefa Juliana Herrera (difunta) 8.341; don Julián Guzmán y Villoria, coronel, 1.499, el vizconde de Huerta 9.343; don Pedro José de Titos 916 y don Francisco Cardeña 1.385. En conjunto 45.899 cabezas de ganado lanar repartidas entre 8 ganaderos. En el reparto de quintos de este año aparece como ganadero don A. J. C. Arostegui al que se le adjudican pastos para 2.872 cabezas; teniendo en cuenta la proporción adjudicada al resto de los ganaderos, estas cabezas debían corresponder a un rebaño de 8.335.

A tenor de los datos disponibles, entre 1752 y 1790 el ganado tránshumante de los grandes propietarios creció casi un 50^oo, si bien en los últimos años muestra una tendencia al estancamiento.

Según el *Memorial de la Concordia* (15) había en Cuenca 14 cuadrillas de ganaderos tránshumantes en el año 1783 con 158.551 ovejas, 7.995 cabras, 597 vacas y 3 acémilas, y además 475.976 ovejas estantes, 41.397 cabras y 5.167 vacas. Estas 14 cuadrillas de la Mesta conquense deben incluir las subdivisiones, cinco en la de la ciudad, en que estaban fraccionadas las cuadrillas de la región. En este año, el ganado tránshumante propiedad de los miembros de la cuadrilla de la ciudad suponía aproximadamente un tercio del total.

La Guerra de Independencia supuso un duro golpe para la ganadería lanar conquense, el 11 de Mayo de 1817 solo un ganadero, don Juan Bravo y Alonso (16), acude a la subasta de los pastos de los quintos de la ciudad quedándose con 4 de ellos, 18 quedan vacantes, por 1.000 reales cuando el tasado más bajo era el de "Hoya de las Yeguas" en 500 reales. Realizada una segunda convocatoria, únicamente un comerciante de la ciudad, Luis M. Sáinz, se queda con otros dos (los de "Pinar Llano" y "Sierra Somera"). En 1819 son cuatro los que acuden a la subasta (17) (don Andrés M.^a Cerdán, don Félix de la Cueva, don Luis M. Sáinz y don Juan Bravo), aumentando con sus pujas el precio tasado, el del "Pinar Llano" valorado en 1.000 reales es adjudicado por 2.000 y el de "Sierra Somera" cuyo precio de partida era de 950 reales lo es por 1.650. Estos datos indican una ligera recuperación de la cabaña conquense.

En 1829 pagan el diezmo de lana fina como ganaderos tránshumantes cuatro vecinos (18):

Ganaderos	Peso lana	Precio arroba	Total
D. Manuel Cerdán	24 arrobas 2 libras	38 reales	933 re. 8 m.
D. Vicente Corral	22 arr. 12 lib. 8 onz.	39 "	877 re. 17 m.
D. Inocencio de Angel.	17 arr. 19 lib. 4 onz.	39 "	692 re. 11 m.
D. Ramón Castilla	3 arr.	41 "	123 re. — m.

El peso total del diezmo equivale a la lana de unas 470 ovejas, es decir, al impuesto de 4.700 ovejas que, aún contando con la correspondiente ocultación, supone una brutal disminución en relación con la cabaña existente en la década de los ochenta de la centuria anterior.

Durante la Guerra de Independencia el ganado tránshumante cambió de mano (19) y



experimentó una importante decadencia en España. De los ocho ganaderos citados en 1819 y 1829 sólo dos poseen apellidos concordantes con ganaderos transhumantes del siglo XVIII en Cuenca. Comparando las cifras de la transhumancia conquense con las de España:

año 1796: España	4.500.000	cabezas	
año 1832: id.	1.100.000	"	
año 1790: Cuenca	46.000	"	
año 1829: Cuenca	5.000	"	(calculado)

Observamos que la de todo el país queda reducida a la cuarta parte mientras que la de Cuenca a la novena.

Por todo lo antedicho puede afirmarse que el siglo XVIII fue favorable para la ganadería conquense, a pesar de crisis como la de 1750, que no se debió a un mal año meteorológico (21) sino a algún contagio, y a pesar de los constantes intentos de los agricultores de extender los cultivos a costa de pastos y cañadas.

NOTAS

- (1) *Sobre cesación de un alcalde de mestas*. Negociado de Propios. Leg. 71, expediente 10. Archivo Municipal de Cuenca. D. Félix Bautista de la Sierra era alcalde de cuadrilla del Concejo de la Mesta en Beteta, quien en el año 1737 había puesto audiencia en Tragacete para proceder contra agricultores de este lugar por haber realizado éstos rotaciones en pastos comunes.
- (2) *Libro de las Juntas de la Cuadrilla de Señores Ganaderos de Esta ciudad y su partido*. Leg. 1.490, expediente 2. Archivo Municipal de Cuenca. Junta celebrada el día 13 de Mayo de 1832.
- (3) *Libro de anotación de ganaderos*. Negociado General. Leg. 1.218, expediente 2. Archivo Municipal de Cuenca. Las mestas recibían el nombre del lugar más frecuentado de reunión. La de La Melgosa agrupaba a La Cierva, Olmedilla de Arcas, El Zarzoso, Las Zomas, Cañada del Hoyo, Ballesteros, Palomera, Arcas, Valdeganga, Villar del Saz de Arcas, Tórtola, Mohorte y Reíllo. La de Mariana a los pueblos de Ribatajadilla, Pajares, Embid, Portilla, Uña, Ribagorda, Castillejo, Las Majadas, Ribatajada, Valdecabras, Arcos de la Sierra, Villaseca, Torrecilla, Zarzuela, Sotos y Villalba. La de Colliguilla los de Barbalimpia, Villar de Olalla, Cölliga, Fuente Ruz, Jábaga, Hortizuela, Villanueva de los Escuderos, Valmelero, Cabrejas, La Osilla, Altarejos, Fresneda de Altarejos, Las Tejas, La Abengoza y Los Palancares. Y la de Chillarón los de Villar de Domingo García, Nohales, Fuentes Claras, Navalón, Villalvilla, Sotoca, Sacedoncillo, Villar del Saz, Noheda, Tondos, Bascuñana, Valdecañas, Bólliga, Villarejo del Espartal, Fuentes Buenas y Arcos de la Frontera.
- (4) Nickun, Nina: *La Mesta au XVIII^e siècle*. Ed. Akadémia Kiadó. Budapest, 1983. p. 140.
- (5) *Libro de Juntas...* Op. cit.
- (6) *Libro de Juntas...* Op. cit. Juntas del 20 de Febrero de 1756, del 9 de Septiembre de 1759, del 7 de Octubre de 1779, del 16 de Marzo de 1783, del 9 de Abril de 1787, del 9 de Marzo de 1806, del 9 de Abril de 1815, del 3 de Abril de 1817, del 26 de Junio de 1825, del 11 de Octubre de 1829 y del 8 de Junio de 1834.
- (7) *Libro de anotación...* Op. cit. Todos los datos de los cuadros siguientes han sido elaborados a partir de los datos contenidos en este documento.
- (8) *Real Cédula de S. M. estinguendo la Renta de Servicio y Montazgo y se sustituya por la extracción de lanas*. Leg. 1.558, expediente 9. Archivo Municipal de Cuenca.
- (9) *Interrogatorio que precede al Catastro de riquezas. Año 1752*. Leg. 135, expediente 1. Archivo Municipal de Cuenca. Respuesta a la pregunta n.º 20.
- (10) *Catastro de Riquezas*. Leg. 1.554, expediente 3. Respuesta a la pregunta 18.^a
- (11) *Real provisión de su majestad prescribiendo las reglas en el repartimiento de pastos en las tierras de propios y arbitrios y concejiles labrantías*. Leg. 70, expediente 2. Archivo Municipal de Cuenca.
- (12) *Sobre repartimiento de quintos entre ganaderos de esta Ciudad*. Leg. 70, expediente 5. Archivo Municipal de Cuenca.
- (13) *Sobre repartimiento de quintos entre ganaderos de esta Ciudad*. Leg. 70, expediente 6. Archivo Municipal de Cuenca.
- (14) *Sobre repartimiento de quintos entre ganaderos de esta Ciudad*. Leg. 70, expediente 7. Archivo Municipal de Cuenca.
- (15) Nickun, N.: Op. cit. Cuadro 9, p. 167.
- (16) *Expediente de subasta de los 22 quintos que corresponden a la Ciudad*. Leg. 79, expediente 9. Archivo Municipal de Cuenca.
- (17) *Expediente de Remates de Quintos de Sierra*. Leg. 79, expediente 10. Archivo Municipal de Cuenca.
- (18) *Libro de reparimiento de lanas finas, churras, corderos, etc., del año 1829*. Leg. 1.012, expediente 15. Archivo Municipal de Cuenca.
- (19) Así lo afirman tanto autores clásicos (M. del Río, *Vida Pastoril*, Madrid 1828, pp. 115-125, y don Benito Felipe de Gaminde *Memoria sobre el estado actual de las lanas Merinas Españolas y su cotejo con las Extranjeras: Causas de la decadencia de las primeras y remedio para mejorarlas*. Madrid 1829, publicado en *Agricultura y Sociedad*, n.º 6, enero-marzo de 1978, pp. 317 y ss.)
- (20) García Sanz, A.: Op. cit., p. 307.
- (21) Para conocerlas crisis agrarias debidas a las deficientes cosechas puede consultarse la obra de G. Anes *Las crisis agrarias en la España Moderna*. Ed. Taurus, Madrid, 1970.

RETRATO APASIONADO Y FANTASMAL DEL PADRE JULIAN ZARCO, NATURAL DE CUENCA Y DE LAS EXTRAÑAS RELACIONES QUE CON LA DICHA CIUDAD SOSTENIA.

CARLOS DE LA RICA.

(A Julián Grimaldos)

Si incursionamos el paisaje vital del bibliotecario, apenas si los ruidos y las señales de calurosas pasiones resaltan sus entornos: tranquilo y sosegado lo contemplamos al filo de sus libros, recogiendo en la cuartilla unas notas, poniendo en orden los ficheros, redactando informes, recibiendo cartas y noticias, comunicando, quizás, hallazgos, desvelando secretos encerrados en enormes montones de legajos. Al parecer su vida es ordenada, puntual, libre de las presiones que la calle impone. Así hasta que la nebulosa de los mundos indagados no se ingiere en los entresijos de su ser y lo conturba. Porque el "demon" de los signos le ha contagiado su veneno: Un monje llegando al crimen por no soltar el espíritu frenético de la risa aristotélica; el sabio doctor Kien que cae en la trampa y llega al sacrificio y al "auto de fe". Pues locura y pasión dan y producen también los libros.

¿Acaso no recibe el actor su papel y lo interpreta reviviendo el personaje? Lo que eran líneas, frases, acotaciones y diálogos recobran vivacidad, movimiento, enfrentan las situaciones y las realizan siquiera sea fingidamente. Y es que existe otra vida que no es la que discurre entre dormitorios y comedores, oficinas o andamios, campos de deporte o aviones supersónicos. Entre las potencias que el ser humano posee destaca ese arranque creador que es la imaginación, el viento impetuoso que está fuera del espacio y que más le acerca a su definitiva condición de mezclador y alquimista del tiempo que mide y limita dejándose penetrar. De pronto el elegido encuentra los materiales preciosos y los lanza alborozado. El cristal es traspasado, el otro lado está ahí tentador e invitando. Y sin por qué conversas con el Rey nuestro señor don Felipe II el Prudente, o te vas con la Infanta Isabel Clara o burlas la razón imponiéndola irreversiblemente. He aquí el gran portento que de los libros salta y es manantial y aún trastorno luminoso.

Tropezaste con el doctor Arias Montano, precesor y primer ordenador de esta magna, real, laurentina biblioteca. El divino Luis de León acaba de traducir para amigos aquel salmo o el cantar de cantares. O te vas con él a la mazmorra. Porque lo que han dicho de las locas genialidades de Hervás y Panduro, gran sabedor de lenguas e igual de las distancias espaciales y de los seres de diversas naturalezas y aún de habitantes de Marte y los contornos de miles de estrellas, todo lo ves ahora y lo compartes. El capellán real le ha traído su pluma y con ella rubrica el agustino conquense, las manos al brasero gigante que atufara, dicen, a un Borbón español. Y no azufre diabólico lo que, sencillamente, es potencia del alma y más creadora. Y al contacto con el aire se le abren amanecer encendiéndose celeste alba.

Para tales menesteres es necesario barajar la inocencia: si pretendemos armonizar el estampado de los grabados o las sutilezas de los signos verbales para mezclarlos en la tienda mortal que nos cobija necesitamos la inocencia, esa primordial gracia que elimina lo accesorio o hace de ello elementalidades. Estamos a un ápice de conseguir el milagro y nuestro fraile lo ha logrado en su biblioteca. Por eso se abren los armarios y el Padre Zarco, que de él estamos tratando, salta de la Carretería, Madederos, Yesares o el Campo de San Francisco al sortilugio de los arabescos, las sagradas letras hebreas o manuscritos catalanes, valencianos, gallegos y portugueses. Movi6 su vida al claustro, pero antes repasara latines de franciscanos belmonteños: fue allí donde viera por vez primera al agraciado Luis de León, de estirpe conversa, cabalista, hebraísta, gran pensador y teólogo, y poeta, divinal, predestinado, inevitable poeta. No le llamó a la corte e imperio del verso, pero le hizo versado en investigaciones, escudriñador de folios y carpetas. Y le susurró el destino de hábito. Le daría por compañero a otro de su estirpe, el muchacho agradeció la deferencia y tendió la mano a Benito Arias Montano.

Metido en tintas se sabe ya. A su lado, los estantes y las grandes bolas del mundo, los lienzos y las cartografías, los frescos de la techumbre. Y no se ha dado cuenta que, de pronto, po-

nía la mano en su hombro el calumniado rey Felipe, ese del Monasterio y San Lorenzo mártir y diácono. Rara propiedad la del conqense: iluminados, flexibles al encantamiento, los conjuros y las avenencias con el futuro. Sin darse cuenta demasiado, aunque se presume de lógicas y racionalidades, aunque se sea don Fermín Caballero, con nombre en el callejero de Cuenca y en el madrileño, que por algo fue alcalde de la Corte y Villa. Julián Zarco Cuevas pregunta algo al oído del abate Lorenzo Hervás y Panduro. Y sigue a su lado, de perfil y con manuscrito de Teresa de Jesús a la mano, Fray Luis de León, hermano de religión del flamante bibliotecario.

¿Qué dicen esas ilegibles parrafadas? Y con él se avienen presto: de tal y tal tratan. La norma es inflexible: catar la noticia, examinarla y pronunciarla, oficio es de historiador. No caben ni las más mínimas reticencias de la fantasía: fue de tal guisa, aconteció. Y está registrado. Pero él no se ha dado cuenta todavía. Sigue sin notar las presencias: han movido los hilos y le hacen guiños desde el pasado. Lo excitante ahora es pasearse por los viejos laberintos, los antañones portales, las crujientes escaleras. En el estante estaba oculta la bella princesa del ojo tapado y Escobedo, don Felipe y la reina Isabel de Valois y aún el mal parado Carlos. Zarco ha bajado a las grutas sepulcrales y el tufillo de los restos reales le ha conmovido. Por entre los mármoles se estremecen los fantasmas. Por vez primera ha sentido frío y un vago presentimiento de muerte violenta y prematura. De su escalofrío le saca de nuevo Arias Montano que le lleva a la Real Biblioteca.

En El Escorial hace frío y yo mismo lo siento. Porque en este instante yo bajo a las grutas y recibo en mi nariz el olor a alcanfor. No hace mucho bajaron acá los restos mortales de Alfonso XIII y yo le he prometido a su Augusto hijo un responso por el padre. Y he preguntado por el despacho de Zarco. Me traían la curiosidad y la necesidad de decirles a todos que sólo se puede jugar con la fantasía, que en élla está la mejor de las verdades; porque todo es verdad, pero no toda del todo. Y que hay sombras a la vera del Monarca Prudente. Y otro agustino ilustre lo advierte y me hace asomar al tejado; Octavio Uña me ha dicho nombre que ya amaba por conocimiento, Uclés. Y le llaman Escorial de La Mancha. De Belmonte y La Mota del Cuervo, manchegos, eran los progenitores: Gervasio y Convertida. No podía ser de otro modo y ahí radica su simpatía por León, o de Fray Luis por él y le haya señalado tan propiciamente.

La Mancha, vengo repitiéndolo, es trampolín hacia el infinito, centro cósmico del universo para el poeta Angel Crespo, riego de la última Castilla. Cuenca lo es hacia el Mediterráneo, universalismos y aventura, Valdés y Albornoz, Nápoles y Bolonia. Y Trento para el Cano tarancoero y racionero conciliar. Zarco ha nacido en Cuenca baja, Cuenca de carreteras, hace un siglo. La del Bulevar de Caquito, la Ventilla y Calderón de la Barca, la que saliendo del Huécar es Tintes, huertas, Puerta de Valencia, calle del Agua, o el antiguo alhorí y Casa de Reclutamientos en mala hora demolida. Pero pesan su balanza Mota y Belmonte, molinos y espejismos, castillo y colegiata. Su calle huele a pino y la nombra: Maderos. Los vegetales bajan por el Júcar y visten los gancharos blusilla y alpargata. Si lo apuráis, por Carretería picotean las gallinas. Y la Genara lleva su corona de verde laurel al 15 de Julio, al obelisco que recuerda las matanzas y los horrores carlistas. Y el padre, Gervasio Zarco, guardia civil de a caballo, hace escolta al monumento. Convertida Cuevas le enseña al niño el aparato oficial y luego, juntos, se encaminan a San Francisco, parroquial de San Esteban, a rezar el rosario y a oír un sermón del ex-guardia civil don Eusebio Zazo, magistral y entonces presbítero.

He mirado el retrato que Macario Sánchez le pintara para el salón de la Biblioteca. Me observa profundo desde su rostro ovalado y bien proporcionado. De repente lo pienso: fue, indudablemente, el mejor de los bibliotecarios; alguien lo dijo antes, pero ni importa. Lo descubro, sin más, repasando el retrato: agustino de El Escorial, al sillón frailuno sentado, oteando libros que toca con los dedos. Sonríe, le sonrío, pues sé que ahora, él mismo, sabe que yo llevo razón y que él, desde tiempos, lleva clavado allí, inmutable e imperecedero, por compañeros a Montano y Pedro de Valencia.

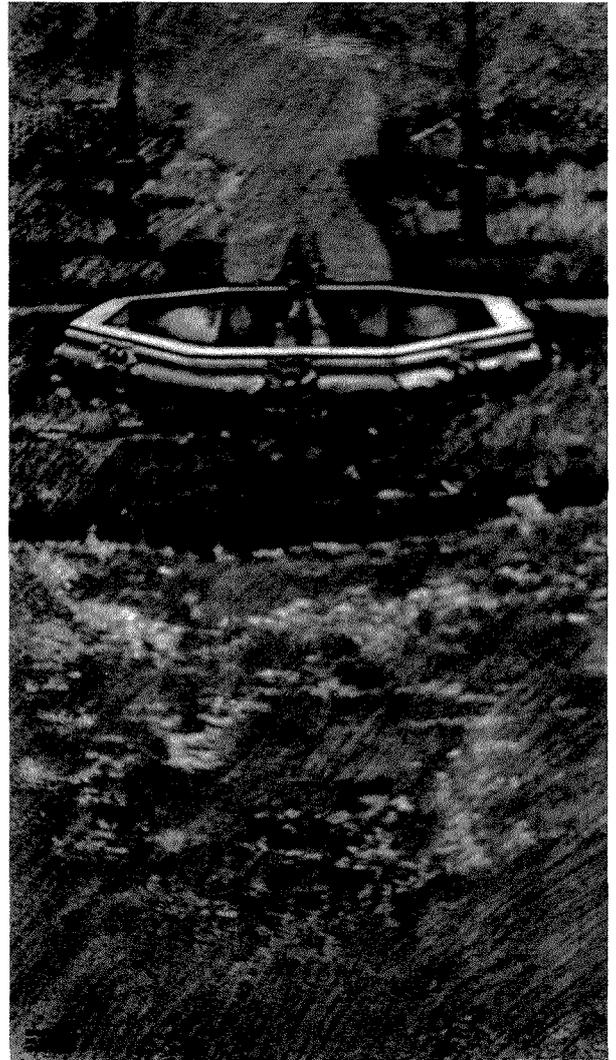
¿Quién sospechó siquiera el aburrimiento del bibliotecario? Las horas y sus minutos, los días y los meses Julián Zarco Cuevas campanelando entre deslumbramientos, gestos magistrales, la expresión dulce o solemne del que se adentra a los mundos interiores, universos de lo posible e imposible, del futurible y las percepciones de la intuición o la razón, todo en uno y como en bloque. Sólo en el desierto despierta la vida; sólo de la soledad puede nacer la multitud; solamente caen sobre ti las estrellas cuando las retas desde el exilio de la noche. Y al Desierto caminan los padres de Israel, Moisés, Arón y Josué al frente, según termina de recordar Fray Luis, el de la frente ancha, camino de perfec-

ción, asceta y místico, inefable y transparente fraile agustino. Y lo comprende Julián Zarco y, una vez más, pasa la página y se enfrasca en el universo poblado del pasado que es presente porque él lo resucita y lo vive transcribe deliciosamente convertido en notario. Las pasiones acá son otras y la conversación apunta a la adivinación y, de pronto, te ilumina una luz: tuviese el rey mucha paciencia, sentábase en la piedra, se hacía conducir hacia la obra y ya tenía ganas de venirse aquí para desde los cerrados aposentos gobernar el mundo. Señor, estaréis mejor al lado de esta ventana por donde entra el sol y os puede calentar las manos. Y va el rey y se queja de su gota. Y Julián Zarco se atreve y devotamente celebra ante él la Misa: Et famulos tuos Papam nostrum Pium et Regem nostrum Philipum. Entre Luis Gómez de Silva, Antonio Pérez o Mateo Vázquez y el Gran Duque de Alba.

Tenía el fraile sus dedos marcando la estela del renglón cuando Luis de León le pregunta: ¿Quieres venirte conmigo a Belmonte? Estaba recostado a la ventana, entornado entrecejo al saludo y en la solana cambiaban los pájaros de rama. No hay nada semejante a este castillo famoso donde la magia del progreso cambiará turnos de torneo en su falsa apariencia de medievo. Todo es disparatado en esta tierra: Sofía y Jimena, don Rodrigo y el gigante americano, la Emperatriz y el tejido que cubre las galerías. Y yo lo estoy viendo desde esta dimensión sin tiempo. Su Majestad lo sabe sin duda: desde Lisboa se divisan mejor las flotas, pero os habéis empeñado en mantener vuestro gobierno de Flandes y América en esta celda con celosías y yo os digo fingidas vísperas cantadas. Belmonte es una maravilla. Nació mi padre en la villa donde aprendió riendas al caballo y se hizo guardia civil. ¿Verdad que en La Mota del Cuervo, con sus molinos arriba, con su curva de río de asfalto, es buen lugar para que nazca mi madre Convertida?

Han encendido las lámparas y los demás hermanos caminan a la colación de la cena; más él no se mueve de su silla, vino don Cristóbal de Mora y seguro le reprende su parquedad el paisano de Horcajo, los paisanos de Horcajo de Santiago, Lorenzo Hervás y Panduro desterrado a la Roma papal por voluntad de su Majestad Católica, Angel González Palencia mostrando las reliquias de las santas Rufina y la otra santa, no sé cual, enterradas sin estarlo y por ende con nosotros, y esta vez Gil de Albornoz le da la razón y el Cardenal, su Eminencia, vive a caballo y duerme en su cámara de Bolonia.

Escuchando en el lugar los agudos quejidos de los condenados de la Inquisición. Enfrente Aguirre y San Esteban, donde solía alzarse el patíbulo, Campos de San Francisco, adonde abajose el moro para rendir la ciudad. Trote de mulas



la Carretería, volviendo hacia San Antón, presa y batanes del Júcar, leyenda de Florez Pavón: Sebastianus Episcopus de viis mulierculis ad frugum revocandus piam domun. Porque Julián Zarco se ha llegado a Cuenca: Relaciones de Pueblos del Obispado de Cuenca. Los recados de vuestra merced han conseguido que mi ocupación en este momento se trasladara a Cuenca donde he de conseguir organizar los fondos documentales y de archivo y todos sabemos la preocupación de Su Ilustrísima. Abril y 1936 y él apenas sabe nada de huelgas, ni está en conspira-

ciones militares, ni en golpes de estado mal logrados con guerra civil por remate. Don Cruz Laplana le obsequia a la mesa: un tazón de buen chocolate y tostadas. Luego vuelven nostalgias viendo sin ver la torre y el fámulo le acompaña a Mangana. El barrio y la gran explanada con mosaicos de parque de Santa Luisa. El frontón sobre los muros de Santa María y antañona sinagoga. ¡Cuánto daría mi compadre Luis de León por estar con nosotros ahora! Y no me importan galardones ni reconocimientos cuando dentro de meses mi único orgullo sea habitar esta correa y la negritud de vestimenta y éлло sea motivo del cielo y la escala de Jacob me advierta que ser religioso y fraile es lo que importa: lo académico y los títulos son devaneo y el banquillo mi ciencia como dijo Jesús condenando cualquier fanatismo: día llegará que cuando os maten pensarán que hacen a Dios homenaje. O al hombre mismo. Como en tiempos pasados que al pensar le llamaran delito si se traspasaban los límites, ¿lo recuerdas, tú, Luis de León?

Jerónimos en San Lorenzo el Real y con ellos el padre Zarco recibe asiento académico en la Real de la Historia. Estuvo Cuenca presente. En sus pueblos, en las Relaciones, Señor, que Vos mismo solicitásteis de cada municipio de la gran Diócesis. Vuestra Majestad sabe cuán gloriosos fueron sus preladados: qué pastores la llevaron en sus primeros pasos. Y el Rey lo sabe pues que su lejano abuelo a la ciudad los trajera y diera cáliz o cuenco, estrella de ocho puntas, como presencia del Cristo vivo, matinal lucero, a Castilla en los cielos. ¿Quiere su paternidad que le diga en qué séquito hacen entrada aquellos santos varones? Y bien sabía del fervor que semejantes piedras se engastaran a la ciudad y le recordaba su intervención hacia los pobres. O de ese príncipe renacentista y eclesiástico insigne de Villaescusa de Haro que de Málaga la hermosa a la morada en alto tuviera por más suya y de los tratos con Jamete. Señor, y que en este instante Pedro de Valencia me da aviso y he de poner impulso por saber otras cosas, que V. M. Católica trabajó en prolongar su estancia al sol en sus dominios. Todo vanidad al cabo. Pero veo arder a San Julián y con él vaya seguro yo, presto también en la Casa Suprema con el Rey mi señor sin término jamás. Y punto dicho.

Hablaba al prior fray José de Sigüenza, alcarreño, y con él a Peregrino Tibaldi, y a Benito Arias Montano, cercano su proceso. Al padre Zarco le interesan defensa y palabras que el prior laurentino hace de su predecesor y observa los cantos al revés de tanto volumen puesto en los

armarios, el trivium y quadrivium las letras sagradas del saber. Al parecer todo es tan simple siempre. Comienzan las envidias, tapadas las carpetas con excusas, que si la herejía, el mal que nos corroe, la multitud envenenada y los peligros de corrupción de la comunidad entera de la nación. Nada ha cambiado salvo las distancias del camino: a otros lugares, distintos peregrinos; más exactos los motivos. Pensarán que hacen a lo Alto merced. Hogueras, sambenitos, juicios populares, matanzas, exterminio, fusilamientos. La Providencia saca de ello la seda que conduce suave al fin supremo. Tuvo que llegar la destrucción del Templo, la conducción al cautiverio de Babilonia; pero nació la idea universal del Dios único y el Judaísmo. Tal vendrá la reconciliación tras la convulsión. Y el hermanamiento con los separados que el Rey persigue.

Entretuvo la mirada pasándola a un lado: Veía subir el chopo sobre la brisa de la tarde. Huyeron las hoces hacia sus ríos, caían los penúltimos, los postreros rojos y violetas. Tal vez le haya recibido Luis Martínez Kleiser y ofrecido unos higos blancos, al cien por cien de la mejor miel. Dos canónigos catedralicios le asoman después a San Isidro. Trabajaré sin duda en el encargo episcopal. Julián Zarco Cuevas ha conocido, junto al postigo que llamen de Huete, a don Juanito Giménez de Aguilar, cronista de la ciudad, y un poco espacio de tiempo discurren frente a la reja mayor con sus encajes dorados: tras de ella los estucos de Maratti, las figuras de Bociardi y los mármoles de La Cierva. Y un muchacho, inquieto y miope, nacido bajo el baldaquino del 7 cabe la fuente del Escardillo y al que llaman Federico.

El obispo Laplana, aragonés recio, repliega los manteos. Venga, padre Zarco, a la ventana. Esta Cuenca es ciudad extraña, colgada y vertical, azul y violentamente de plata vieja como cuentan era la chapa que este Cristo alfonsino tenía en la cruz. Repasan ambos los estantes habitación de treinta mil volúmenes, incunables preciosos, los documentos inquisitoriales confiados a Sebastián Cirac Estopañán. Desea el Señor de Pareja y Casaseca la creación de una junta de archivos y bibliotecas. Necesitamos la mano experta que siquiera desde lejos nos oriente y diga y nadie mejor que usted, mi querido padre. Y los contornos del parque, abajo mi Carretería, se están llenando, Correos a medio hacer, la segura presencia del Banco, Constancia y Hacienda, mi amado San Francisco. Veo con placer las estampas de la típica serranía en ABC y Blanco y Negro. Conozco a Angel del Campo y Cerdán, y se

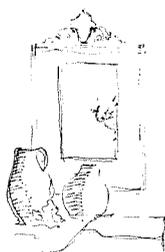
del profesor Rodolfo Llopis empeñado en levantar una Escuela del Magisterio.

Kien se golpeaba la cabeza, volvía a empezar de nuevo, su extrema desesperación crecía por momentos, minuto a minuto. Desde el principio había pensado que nada era tan importante como un libro. Nadie, ni una persona de carne y hueso podía superar el entresijo vital de los personajes de un libro. Acostumbraba meterlos todos en la cabeza. Y ahí estaba ese otro mequetrefe oponiéndosele al ajedrez, haciéndole de libro. No sólo de pan, de amor, vive el hombre. Necesita la palabra, el verbo que todo lo produce. Antes que existieran las cosas, eran las palabras, estaba dispuesto el árbol sefiótico, temblando al acercarse el momento creacional: Davar, logos, verbo, palabra. Un movimiento y mandato serían suficientes. A Kien le había humillado aquella maldita y taimada mujer y le había sujetado a la cama atándole manos y pies. Y sin embargo, aún maniatado y sujeto, pensaba. Las palabras lo son todo en el proceso de la creación. Desde un libro se puede cambiar la historia porque para algo existen los futuribles. En el libro descubrimos la realidad y el juego de los entes y las cosas. No puede quedar en paz nada que no sea, a la vez, objeto del destino de la palabra.

A Lorenzo Hervás y Panduro le han encomendado el cuidado de la Pontificia Biblioteca del Vaticano. En su búsqueda ha encontrado la respuesta a la Providencia que hasta ahí le ha traído; pero han trastocado las caridades de la Compañía impidiendo su función misional de América: hasta él han traído los hermanos palabras distintas y extrañas que él compara y levanta acta de la hermandad de todas las lenguas.

Porque entre libros crecen los ojos de Julián Zarco en la Laurentina, real biblioteca del monasterio de El Escorial. Erudito porque sabe y maneja los ficheros hallando los esbozos de manantiales de miles de palabras. No puede sentirse cómodo en otro lugar que no sea este precisamente. Nada sabe apenas de Lerroux, ni de don Manuel Azaña, presidente y antiguo alumno del monasterio, atildado y sabio escritor; no de los mítines y oraciones de Gil Robles, ni de la talla de Prieto o Rico. Ni del Fanjul merodeando los pueblos de Cuenca, aquellos pueblos que al Rey Prudente su señor le hicieron llegar noticias del pasado. Necesita sus libros: dejadle al margen de todo y de la intriga y de las nubes que pasan y descargan. Palabras, palabras, palabras son las que entretienen a Hamlet paseando las estancias danesas del palacio corrompido.

De pronto Julián Zarco Cuevas ha entretenido todo, apartado las cosas a un lado y vuelto pensamiento a Fray Luis su compañero que le da la mano. A Benito Arias Montano, fray José de Sigüenza, o Pedro de Valencia. Brillaba Cuenca impar, la Carretería retorciéndose como un meandro más del Júcar, Huécar de la calle del Agua, Tintes y el parque donde conversan doña Gregoria y Lucas Aguirre muy cerca del palacio provincial. Hasta él alcanza el sol de la mañana asomando de oro y redondo como una moneda de su señor Felipe II, el astro que sube por encima de las rocas y las hoces alumbrando la mal parada catedral. El la sobrevuela y la recorre viéndola traspasar en el futuro llanura rumbo a las grajas que se escapan a los chopos del Terminillo. No hay más páginas en blanco ni secreto: la Palabra le ha apresado para siempre y es en este instante el momento inicial de las cosas.



DE LA MONARQUÍA A LA REPÚBLICA: NOTA HISTÓRICA DE UNA TRANSICIÓN.

FERNANDO CASTRO DE ISIDRO.

Entre la caída de la Dictadura y la proclamación de la II República sólo transcurrieron catorce meses. Desaparecido Primo de Rivera, los odios que su obra había concitado cayeron sobre el propio Rey, al que se hará responsable directo de la interrupción de la vida política española, durante los últimos seis años. Desasistida de sus propias fuerzas, la Monarquía se deslizará hacia Abril de 1931. Durante tan breve etapa, España se dividió en dos bloques antagónicos. Las dos Españas se enunciaban ahora en una disyuntiva: Monarquía o República. Y en ésta las fuerzas monárquicas, desgastadas y acomplejadas, llevarían la peor parte. Las republicanas, con un claro talante revolucionario, superarán su propia división con la formulación de una meta común: el derrocamiento del Régimen.

En tan difíciles circunstancias se recurrió al general Berenguer —ilustre soldado y Jefe del Cuarto Militar del Rey— para formar gobierno. Quedó éste constituido a comienzos de Febrero. Lo caracterizaban tres notas: conservador, homogéneo y palatino; Ortega hablaría de error. Pero en realidad era difícil proceder de otra manera, porque el Rey no tenía donde elegir. Berenguer actuaría con la Constitución teóricamente restablecida, aunque nunca tuvo Cortes. Lenta, pero claramente, practicó medidas liberales y pacificadoras. Una amplia amnistía superaba el pleito artillero. Abordó el vendaval universitario, reintegrando a sus cátedras a los profesores cesados, reconociendo legalmente la existencia de la FUE y reponiendo a la Junta Directiva del Ateneo. El gobierno llevaba urgentemente a la Gaceta los decretos derogatorios de la Legislación dictatorial. La Asamblea Nacional desaparecería. Eran gestos de reconciliación que buscaban la superación del pasado inmediato.

Fue, sin embargo, en la construcción del inmediato futuro, donde Berenguer quedaría prisionero de su error. No vio otra salida para la Monarquía que una vuelta pura y simple a la normalidad constitucional, a través de la elección de unas Cortes ordinarias, el restablecimiento de la Constitución de 1876 y el funcionamiento de los partidos históricos. El profesor Pabón ha señalado la imposibilidad histórica y moral de tal salida. "Tratábase de volver atrás como si nada hubiera ocurrido. Salir de la anormalidad, volviendo a la normalidad perdida. Era un intento de escapar al efecto, volviendo a la causa". Los hombres de la Monarquía constitucional no podían moralmente aceptar esa solución. Frente a ésta defenderán la necesidad de ir a unas Cortes Constituyentes. Decidir el futuro apelando a un nuevo fallo, a una nueva sanción superadora de lo que había quedado roto un día de Septiembre de 1923. De esta manera, durante el gobierno Berenguer, la Monarquía pierde el apoyo de sus propios partidarios. El gobierno y el propio régimen encontrarán, a partir de ahora: 1. Como las fuerzas monárquicas, divididas, se alejan del Régimen; 2. El paralelo ascenso y organización de los elementos republicanos.

En un breve resumen se puede caracterizar el primer campo:

Estaban en primer lugar los grandes agraviados por la Dictadura, a la vez líderes de los viejos partidos dinásticos. Por el lado conservador Sánchez Guerra. Su postura: la publicada en el mes de Febrero en el Teatro de la Zarzuela. El Rey —para él— es el primer culpable en el advenimiento de la Dictadura. Por eso se declaraba monárquico, pero antifonsino. "No más servir a señores que en gusanos se convierten", diría entonces rememorando el romance del duque de Rivas. Por el lado Liberal, Santiago Alba, el gran ofendido por el dictador, se mantiene al margen de la situación, desde su retiro de París, pese a los requerimientos de Cambó y el propio Rey.

Viene luego el bloque de los constitucionalistas. Lo encabeza Melquíades Álvarez, que defiende una tesis posibilista. Ni Monarquía ni República. El Régimen que unas Cortes Constituyentes decidieran. Con Melquíades Álvarez se alineaban otros disconformes: Burgo Ma-

zo, José Bergamín, etc. En el grupo acabaría recalando el viejo desengañado Sánchez Guerra, y conectando el otro: Santiago Alba.

En un tercer plano se sitúan los tránsfugas de la Monarquía. Miguel Maura y Alcalá Zamora representan los ejemplos más conspicuos. Maura se declaró republicano en el Ateneo de San Sebastián en el mes de Febrero. "Razoné ampliamente —confiesa— los motivos de mi decisión de incorporarme a la República. El momento de dar el paso trascendental había llegado y lo daba sin vacilar". El caso de Alcalá Zamora no es menos grave. En el mes de Abril expuso sus ideas en el Teatro Apolo de Valencia. Allí se mostró partidario de una República "viable, gubernamental y conservadora". En la que participaran gentes "que han estado y están a mi derecha", que mantendría el Senado y, en éste, la participación de la Iglesia. Los dos pronunciamientos se inscribían en una marea antidinástica, que venía prologada por los propios monárquicos. Sumergido en ésta, Osorio y Gallardo confiesa en Mayo, en Zaragoza, su incompatibilidad con el Rey: solicita su abdicación.

Por último, la Unión Monárquica Nacional. Recién nacida, englobaba, en la nostalgia del momento, las fuerzas procedentes de la Dictadura. Reúne los restos de Unión patriótica, y es dirigida por antiguos ministros de D. Miguel y su propio hijo. Su postura era —lógicamente— antagónica a la de Berenguer.

Ante este panorama se explica el fracaso del esfuerzo Cambó. Un supremo esfuerzo —en medio de la cruel enfermedad— que se dirigió a reconstruir con nueva savia el sistema de los partidos monárquicos, una de las bases del Régimen. Su esquema era hábil. Y era compartido por el Rey y Berenguer. Se fundamentaba en tres premisas:

Primera. Unir el grupo conservador de Gabriel Maura con la Lliga, alumbrando así un moderno partido conservador: el Centro constitucional.

Segunda. Convencer a Santiago Alba para que reconstruyera en su torno el viejo partido Liberal, que serviría de alternativa al primero. A ese fin se destinó la entrevista del Rey con el viejo Liberal, celebrada en el hotel Maurice de París en el mes de Junio.

Tercera. El partido de Melquíades Alvarez jugaría un papel equilibrador y serviría de engarce con la izquierda republicana y socialista.

El pueblo quedaba al margen, como mero observador. Y el plan se vino abajo, por supuesto: la enfermedad agotaba físicamente a Cambó. Las fuerzas políticas de Maura no significaban gran cosa en la tormenta de esos días. Continuaban las reticencias de Alba.

En contraste con la desunión de los monárquicos, las fuerzas republicanas aceleran su organización. A la caída de la Dictadura, la República se veía muy lejos. El propio Azaña lo ha reconocido: "hasta muy pocas semanas antes de las elecciones de Abril, la República nos parecía una lontananza remota". Durante el gobierno Berenguer el republicanismo crece notablemente. El gran esfuerzo de unidad cristalina en el Pacto de San Sebastián, que luego aparecerá como punto de arranque de la II República Española. En la reunión, celebrada en el Casino Republicano de la ciudad donostiarra, se encuentran los más destacados líderes de los partidos republicanos con los representantes de la izquierda catalana. Asistían a título personal dos socialistas: Prieto y Fernando de los Ríos. Superado el problema catalán —suscitado por Carrasco Formiguera— se produjo la conjunción entre catalanismo de izquierda y republicanismo. La otra gran decisión política allí tomada, fue la preparación de un movimiento revolucionario contra la Monarquía, que quedó confiado a un Comité presidido por Alcalá Zamora. Lo integraban además Maura, Azaña, Marcelino Domingo, Alvaro de Albornoz, Indalecio Prieto y de los Ríos.

A la unidad republicana se sumaría más tarde el partido socialista y la UGT. Después lo haría la CNT, tras la decisión de su Pleno Nacional en el mes de Noviembre. En esa misma fecha Ortega y Gasset publicaba su artículo *El error Berenguer*, demoledor para la Monarquía. La acción contra el Régimen se consolidaba.

A partir de este momento el gobierno Berenguer se enfrentará con dos fuertes tempestades: el movimiento revolucionario del mes de Diciembre y la campaña de retraining iniciada a finales de Enero de 1931.

Desde comienzos de Septiembre el Comité Revolucionario designado en San Sebastián actúa ya en la capital de España. En sus reuniones del Ateneo madrileño llega incluso —a la altura de Octubre— a establecer el reparto de carteras de un futuro e hipotético gobierno

provisional de la República. El signo de los tiempos llegaría a hacer realidad ese gobierno, tan distante ahora incluso de los sueños de sus promotores. Pero no quedaba la acción del Comité reducida a esos menesteres. El movimiento revolucionario se pondrá en marcha. Contaba éste con tres fuerzas, que sus organizadores intentarán controlar:

Primero. Las propias del Comité, republicanas y socialistas.

Segundo. Las militares, procedentes de los grupos unidos a Queipo del Llano.

Tercero. Entre esos grupos militares, los elementos jóvenes, representados por Alejandro Sancho, Fermín Galán, Ramón Franco, actuarán de enlace con una tercera corriente revolucionaria: la representada por la CNT.

El movimiento se preparó para el día 15 de Diciembre. Su máximo director era Queipo del Llano, encargado de reducir Madrid. El general Fernández de Villa Abriollo se sublevaría en Logroño. López Cohoa se levantaría en Lérida. Núñez de Prado en Burgos. El comandante Ramón Franco tomaría el aeródromo de Cuatro Vientos y bombardearía Palacio y los cuarteles no sumados al movimiento. El éxito de la rebelión en Barcelona parecería asegurado por la conjunción entre anarquistas y militares comprometidos. Al final, la proyectada revolución se resume en dos actos:

Uno. La sublevación de Fermín Galán en Jaca.

Dos. La aventura de Ramón Franco en Madrid.

Examinemos brevemente esos dos actos:

Uno. A pesar del viaje de Casares Quiroga a Jaca —encargado por el Comité Revolucionario para detener el movimiento— éste se produce: malhadadamente se duerme antes de poder entregar el mensaje. La guarnición de la ciudad se subleva el día 12 de Diciembre, bajo la dirección del capitán Fermín Galán. Sus soldados —mal equipados y obstaculizados por la lluvia— son batidos con facilidad el día 13, cuando avanzan hacia Huesca. Al día siguiente Fermín Galán y su compañero de guarnición García Hernández son juzgados en sumarísimo Consejo de Guerra y en la tarde de ese mismo día son fusilados. La República tenía sus primeros mártires.

Dos. El segundo acto: Madrid. Es la aventura de Cuatro Vientos, protagonizada por Ramón Franco y sus compañeros, que conquistaron el aeródromo. De nada sirve, no obstante. La huelga proyectada en la capital no ha cuajado. Así lo aprecian tanto Ramón Franco, como Queipo del Llano. Y mientras el general Orgaz recupera Cuatro Vientos, los rebeldes huyen a Portugal.

Falta, sin embargo, un tercer acto. El más importante. Son las consecuencias del frustrado movimiento. Los fusilamientos de Jaca se convierten en un alto símbolo para la causa republicana. Objeto de un culto popular que trasciende la propia República y llega incluso a la guerra civil. Por otro lado, la detención y acuartelamiento de algunos miembros del Comité Revolucionario (Alcalá Zamora, Maura, Albornoz) que no se han escondido o emprendido la huida, más la de Besteiro y Largo Caballero, que se entregan, intensificará la causa republicana y la más tenaz propaganda contra el trono. Tras Diciembre se observa un claro ascenso republicano, en el que tuvieron papel muy activo los intelectuales. Papel que cristaliza en Febrero de 1931, con la aparición del grupo *Al servicio de la República*, dirigido por Figuras tan prestigiosas como Ortega, Marañón y Pérez de Ayala. Un importante revulsivo contra la Monarquía.

El gobierno Berenguer ha pasado la tempestad de Diciembre. Una nueva —y esta vez definitiva— sufre a comienzos del nuevo año. La convocatoria a Cortes se ha venido retrasando —es la *lentitud* Berenguer—. Pero su decisión era, a pesar de todo, inquebrantable. Y así lo había hecho saber. La nueva tempestad viene representada por el retraimiento de los grupos políticos —tanto monárquicos, como republicanos— ante las elecciones próximas. Sólo quedarán fuera de la campaña abstencionista los conservadores.

El primer retraimiento fue el de los constitucionales de Melquíades Álvarez, hecho público, tras su reunión del Ritz el 29 de Enero. Dos días más tarde publicaban un acuerdo semejante los republicanos. El 3 de Febrero lo hacían los socialistas. A pesar de todo Berenguer lleva a cabo sus propósitos. El 8 de Febrero aparecían el decreto de convocatoria a Cortes Ordinarias y el que restablecía las garantías constitucionales. Faltaba un cuarto retraimiento: el de Santiago Alba —la esperanza neoliberal—, que se conoció el día 10. Por último,

una nota publicada el día 14 anunciaba que Romanones y Alhucemas se sumaban a la campaña. Ese mismo día la crisis quedaba planteada. El primer ensayo de encauzar el régimen había fracasado.

En la resolución de la crisis aparecen de nuevo el vacío y el desastimamiento. Se ensayó primero la solución liberal: era la carta de Santiago Alba. Cambó no había dejado de insistirle sobre la imperiosa necesidad de consolidar la nueva etapa de la Monarquía. A pesar de estos requerimientos y los que el propio Rey le hace ahora telefónicamente en varias ocasiones, Alba no salió de su negativa reiterada. Estaba "seguro de saber que no podía ser útil al país y la Corona", comunicaba al Rey.

Tocaba entonces el turno al lado conservador, a Sánchez Guerra. A pesar de la postura definida en el Teatro de la Zarzuela, el Rey le invita ahora a la formación de un gobierno de amplia base. El paso que en este momento da Sánchez Guerra es muy grave. Se presenta en la Cárcel Modelo, para establecer consultas con los miembros del Comité Revolucionario, presos allí por los sucesos de Diciembre. Era un triunfo moral para los republicanos, que el mismo Maura ha reconocido: "era un golpe de muerte para el régimen, porque ya nadie dudó de la suerte que le esperaba".

Fracasada la solución Sánchez Guerra le sigue la aconsejada por La Cierva y Romanones. Y se llega a la formación de un gobierno de concentración, que reúne las últimas fuerzas del régimen. Su presidente resulta ser el candidato presentado por Romanones: se trata del almirante Juan Bautista Aznar. Pero este gobierno de notables vivirá en desacuerdo constante, porque estaba constituido por personalidades heterogéneas y discrepantes. Por encima de todo faltaba un jefe, la pieza clave. Porque Aznar, oficialmente presidente, era ese almirante de cuya presencia en las Jefaturas de Estado o del gobierno dijera Julio Guillén que era anuncio de naufragio. En cierto modo la concentración monárquica lograda inclinaba la contienda política hacia un dilema: Monarquía o República.

El nuevo gabinete tomaba posesión el día 18. En su declaración inicial prometió ya elecciones municipales y tras estas otras inmediatas para Cortes Constituyentes. El día 6 de Marzo quedaban convocadas las elecciones municipales para el 12 de Abril, las provinciales para el 3 de Mayo. Las de diputados y senadores tendrían lugar el 7 y el 14 de Mayo, respectivamente. La Historia haría, sin embargo, que no se pase de las elecciones de Abril.

Días después de publicarse la convocatoria se producían nuevos e importantes hechos, que evidenciaban el ascenso republicano. El 20 de Marzo se celebró el juicio contra los miembros del Comité revolucionario. El fiscal solicitó la pena de quince años para Alcalá Zamora y de ocho para los demás. El día 23 se publicaba la sentencia de sólo seis meses y, al día siguiente, se decidiría la libertad provisional de los condenados. El juicio se había convertido en una clara manifestación republicana. La sentencia era un triunfo moral para la República. A este acontecimiento vino a sumarse la agitación universitaria, que culminó en los hechos de la Facultad de San Carlos.

Las elecciones municipales del 12 de Abril dieron el triunfo a las candidaturas republicanas en casi todas las capitales de provincia, excepto nueve. En Cataluña suponía el triunfo de la Esquerra. No obstante el número de concejales monárquicos elegidos fue muy superior al de los concejales republicanos. Los propios datos oficiales dieron 22.154 concejales monárquicos, frente a sólo 5.875 republicanos.

Sin embargo la valoración de los resultados originó dos reacciones, que llevan a la caída de la Monarquía:

Primera. El carácter de plebiscito que los republicanos han dado a esas elecciones municipales, y al éxito urbano de su causa, son aprovechados por ellos para jalearse una victoria que en realidad no existía.

Segunda. Pero no se hubiera consumado el éxito de esa tesis, sin abandono de los propios monárquicos, que quedan convencidos ellos mismos por los argumentos de sus contrarios.

Más que de triunfo de la República puede hablarse de abandono de la Monarquía. El gobierno conoció los resultados electorales en la noche del mismo día 12. Ya en la madrugada del 13 Berenguer telegrafió a las capitanías —como Ministro de la Guerra— ordenando que habrían de seguir sin trastornos el curso lógico que les *impusiera la suprema voluntad*

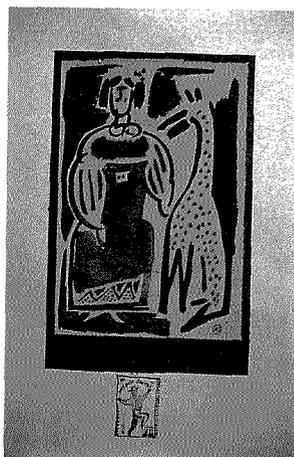
nacional. El contenido del telegrama fue inmediatamente conocido por el Comité Revolucionario, y el día 14 fue publicado por la prensa. Parecía eliminar cualquier posibilidad de que la Monarquía recurriera al Ejército.

Viene luego el ofrecimiento del Gobierno al Comité de celebrar de inmediato las elecciones a Cortes Constituyentes. El Comité rechazó la oferta, al tiempo que valoraba el derrumbamiento de sus contrarios. Pero el hecho más decisivo del día fue la entrevista que Romanones celebra con Alcalá Zamora en el despacho de Marañón. La iniciativa había partido del propio Romanones. En la reunión se estableció la renuncia de D. Alfonso XIII y la transmisión de poderes. El Rey habría de salir de Madrid antes de la puesta del sol.

A las cinco de la tarde del día 14, cuando ya la bandera de la República ondeaba en el palacio de Telecomunicaciones, se celebra en Palacio un dramático —el último— Consejo de Ministros. El Rey pudo comprobar allí que sus consejeros se habían derrumbado. Sólo Bugallal y La Cierva siguieron insistiendo en que había que resistir. Pero sólo cabía la salida de una Dictadura y ya, para entonces, el general Sanjurjo se había puesto al servicio de la República, a través de Miguel Maura. No eran posibles soluciones intermedias. No era posible esperar a unas elecciones. De este modo, hacia las 9 de la noche de ese día histórico, el Rey salía camino del destierro, cuando ya el Gobierno Provisional de la República saludaba, desde la vieja casa de Correos —en la Puerta del Sol madrileña— a una multitud enfervorizada por la República. Esta quedaba proclamada en todo el país.



RETAMA LITERARIA



SUMARIO

"Azorín y sus novelas de posguerra" (**M.^a Carmen UTANDA** y **Angel L. Mota**), "Las nanas de Carmen Conde" (**Pedro CERRILLO**), "Residencia en la tierra", "Biblioteca Iberoamericana", "Actualidad de García Lorca" (**Pedro CERRILLO**), "Criterios para una nueva didáctica de la lengua y la literatura" (**Juan M.^a MARIN**).

AZORIN Y SUS NOVELAS DE POSTGUERRA.

M.^a DEL CARMEN UTANDA.
ANGEL LUIS MOTA.

Apenas cuatro meses después del final de la guerra, en agosto de 1939, Azorín regresa a España. Había marchado a Francia en 1936, al poco tiempo de que el levantamiento se iniciara; desde París había colaborado con el diario "La Prensa" de Buenos Aires, evitando en sus artículos cualquier alusión a la contienda civil; a partir de su regreso, sus colaboraciones adquirirán un tono gozoso y laudatorio de la nueva situación porque José Martínez Ruiz quiere arraigarse en ella.

Es suficientemente conocida la evolución ideológica de Azorín, que va desde posturas anarquistas radicales a un antirrepublicanismo que le lleva a defender al financiero Juan March o a colaborar con Lerroux, pero eludiendo siempre un compromiso abierto. Ahora, a la vuelta de su exilio voluntario, su situación es complicada pues si bien no ha estado con los perdedores, su actitud, ambigua en todo momento, le acarreó la desconfianza de los vencedores. A este contexto, súmese la mentalidad azoriniana y una edad ya avanzada y tendremos, muy esquemáticamente enunciados aquí, los datos mínimos para comprender la novelística de postguerra del escritor de Monóvar.

Seis novelas:

El escritor (1941). *El enfermo* (1943). *Capricho* (1943). *María Fontán* (1944). *Salvadora de Olbena* (1944). *La isla sin aurora* (1944),

son el resultado de este período en el que si bien insistirá en sus obsesiones y temas constantes, el tono será bien diferente: más experimental en apariencia y reiterativo en contenidos.

Preparando su regreso, Azorín había comenzado a colaborar en ABC en marzo de 1939 con un elogio de su inolado amigo el padre Zacarías García Villada y, para no dejar ningún lugar a dudas sobre sus deseos, no olvida publicar una *Elegía a José Antonio* en un claro intento de ganar la confianza de los vencedores.

Nacido en 1873, cuenta ahora —en 1939— 66 años y se siente viejo, enfermo, extraño y olvidado, sin que sea fácil decir cual de estos sentimientos predomina sobre el resto, porque su sentir del momento es resultado de la suma de todos y cada uno de ellos:

"No se acordará ya nadie de mis poemas ni de mis cuentos. Los jóvenes del día, ebrios de acción, no tendrán más que desdén para un viejo chocho.

¡Y, sin embargo, yo habré trabajado por la belleza y por España!". (1).

Y reflejo de este estado de ánimo será su producción literaria del momento, porque Azorín es un autor en el que vida y literatura se engarzan de forma inseparable, como señala José Carlos Mainer "hasta convertir al hombre en escritor y a éste en una suerte de sensibilidad refleja, mínima frontera entre la vaga conciencia de ser alguien y una realidad exterior que no tenía otro objeto que convertirse en literatura" (2), y esto hace que en un determinado momento llegue a declarar:

"He llegado a tener horror de la realidad". (3).

Este peculiar talento es el que le acarrearán las puyas de sus compañeros de generación que, como Unamuno, denunciarán "Los himnos más o menos azorinescos a lo que transcurre sin ruido en los lugarejos, son himnos hoy de mal agüero. Alientan a la cobardía" (4), o como A. Machado que, llamándolo "reaccionario", ironizará sobre su "asco a la greña jacobina", o le increpará "¿Y ha de helarse en la España que se muere? ¿Ha de ahogarse en la España que bosteza?".

Sin duda, todas estas circunstancias han contribuido a que Azorín sea, de todos los autores del 98, el que ha perdido el crédito de forma más rápida, de tal manera que hoy día hasta sus críticos más benevolentes le colocan algún "pero".

Ya en 1954 Gómez de la Serna habla de Azorín como de un "alma vegetariana" que "sacaba a bailar en su novela desvanecida y muerta a supuestas mujeres que vio sentadas en un sofá y, enmascarado de modernidad, anticuaba lo moderno antes de tiempo". En esta misma línea discurren la mayoría de las opiniones sobre el autor de *Castilla*. José Domingo habla de que "su limitación de ideas, la reiteración de motivos, la falta de aliento creador, lo convierten en el miembro menos importante de entre los grandes de su generación" (5).

Juicios similares a los anteriores proliferan a lo largo y ancho de la crítica literaria española, y la unanimidad alcanza cotas aún más altas cuando al período posbélico se refiere.

En *El escritor* el viejo Quiroga, alter ego de Azorín, reconoce que "No tengo ahora, esta es la verdad, ni la fluidez ni el calor, ni el ímpetu de los verdes años" (6), y esto lleva a que su producción última sea para Azorín una mimesis de sí mismo, con un más o menos "pretencioso aire de innovación, de originalidad, que resulta mucho más vacío, más antiguo, claro está, en cuanto lo contemplamos desde nuestro conocimiento actual de los rumbos de la narrativa contemporánea" (7). Más contundente todavía es Sanz Villanueva cuando afirma: "Da la impresión de que Azorín se ha impuesto seguir en el oficio de creador, pero que ya no tiene dotes suficientes para mantenerlo con la dignidad de sus mejores tiempos" (8), lo que, en el fondo, coincide con la afirmación de Quiroga-Azorín antes citada, o con ésta todavía más explícita: "Temo no poder escribir; sospecho que poco a poco, de día en día, me va a faltar el estro, es decir, la fuerza creadora, sin la cual el trabajo es infecundo" (9).

Prueba de esto podría ser el hecho de que su última obra presuntamente creativa es *Salvadora de Olbena*, que se publica en 1944 y que Martínez Ruiz todavía vivirá 23 años más, pero ya su actividad de escritor quedará reducida a sus colaboraciones en ABC, llegando a constituirse en paradigma del columnista del diario conservador madrileño. Y, es más, en 1952 llegó a anunciar su intención de abandonar la escritura. ¿Indicarían estos datos que Azorín era consciente de lo que los críticos señalan? Creemos que sí: ha realizado desde 1939 a 1944 un esfuerzo por reintegrarse y reverdecer laureles de gloria en la España franquista, pero lo cierto es que su desasimiento de la realidad le ha llevado a quedarse en una mera forma, en una pura técnica del escribir que constantemente se encierra en sí misma sin posibilidades de horizonte y solo, autocontemplándose eternamente en los cristales de Lhardy.

Azorín, que simultáneamente temía y deseaba su vuelta a España como su personaje María Fontán, sentirá probablemente ahora más su "predilección por el espíritu europeo" (10) mientras queda relegado a la condición de prestigioso articulista que finalmente morirá en una indiferencia envuelta en oficialismo.

Lo que sigue es un análisis no exhaustivo de cómo su obra de postguerra es una constante copia de sí misma en la que de forma obsesiva se repiten temas, personajes y situaciones sin objeto concreto, enmascarado todo en un determinado formalismo experimental y encubriendo un desarraigo que obsesiona al *escritor, enfermo y caprichoso* que se degrada imitándose y se imita degradándose.

I. EL TIEMPO COMO TEMA UNICO.

Probablemente sea el tiempo el tema central de los noventaiochistas, pero como señala Angel del Río "en ninguno aparece con el carácter obsesivo que tiene en Azorín, ni con mayor variedad de matices dentro de la monotonía de su obra" (11). Ya en una obra tan temprana como *Las confesiones de un pequeño filósofo* (1904) nos hace retraer su interés por el tiempo a la infancia: "¿Por qué es tarde?, ¿Para qué es tarde? ¿Qué empresa vamos a realizar que exige de nosotros esta rigurosa contabilidad de los minutos? ¿Qué destino secreto pesa sobre nosotros que nos hace desgranar uno a uno los instantes en estos pueblos estáticos y grises" (12). Después, y a lo largo de su obra, constantemente estará presente de forma explícita o implícita, bien como sucesión: "Hagamos lo que hagamos, ya esos momentos han pasado y no pueden volver" (13), bien como repetición en una especie de eterno retor-

no de Nietzsche cíclico en el que las cosas continuamente se autorrepiten, así los médicos de *El enfermo* y las pugnas entre jóvenes y viejos en *El escritor*: "una fuerza superior a nosotros, míseros mortales, hace que ineluctablemente cometamos hoy las mismas acciones de que ayer fuimos víctimas" (14). Es un tiempo que, en cualquier caso, se manifiesta trágico y obsesivo, a no ser en momentos en que se "orientaliza" y se deja arrastrar por él, fundiéndose con él en meditación, algo reservado al religioso y al artista; sólo entonces se sentirá libre: "No tengo, por tanto, el gobierno del tiempo. Por el tiempo navego a la deriva, y es un dulce navegar" (15).

Sea como fuere, el tiempo lo inunda todo, e incluso aparece en su representación tangible; así se refleja en el primer capítulo de *Salvadora de Olbena* que lleva por título "Los relojes", donde invadido todo por estas máquinas medidoras, cada una según su emplazamiento o circunstancia adquirirá distinto significado. Vinculada a esta concepción temporal, la imagen impresionista será la única realidad posible, y frente al imposible realismo, la obra de arte creará su propia y cerrada realidad.

En todo este esquema basado fundamentalmente en lo sensible, lo racional queda relegado a segundo plano con lo que la posibilidad evolutiva queda también cerrada. Por tanto, los planteamientos azorinianos están presuponiendo "a priori" sus propios límites intelectuales y sus novelas no serán sino repetición, ejemplificando en sí mismas el "eterno retorno", un círculo vicioso donde el único cambio posible reside en mínimas variaciones caprichosas que quedan ahogadas en sí mismas.

Azorín tenía su única posibilidad en la fugacidad de las sensaciones pero, por eso mismo, tras huir de la realidad y aborrecerla, su realidad termina por manifestarse insuficiente y agotándose en sí misma. Y Azorín, como Víctor Albert, "cierra los ojos para ver mejor" (16), y entonces "el montoncito de gazpachos representativo de lo real" se derrumba ante la *Crítica de la razón pura* de Kant (17) en una broma azoriniana para intentar explicarse a sí mismo, defendiendo a capa y espada su visión: "al despedirnos de la historia, entramos en



el terreno de la novela; para decirlo con más amplitud, en el terreno de la verdadera verdad" (18).

De esta forma, el tiempo, tema central de toda su obra, ha seguido un proceso involutivo más que evolutivo, y ha terminado por transformarse en una fragmentación obsesiva producto de una especie de contemplación más o menos mística que pretende estar más allá del bien y del mal como fórmula integradora, pero que termina en integrista y deformadora.

II. LA NOVELA DE LO INDETERMINADO, DETERMINADA Y DETERIORADA

En todo este período (1939-1944), Martínez Ruiz, extrañamente prisionero de sus circunstancias, no va a realizar ninguna aportación nueva, si exceptuamos algunos aspectos formales aislados, pues los intentos de congraciarse con la situación y su cada vez más cerrado ensimismamiento van a crear una novelística que viene a ser una repetición de su creación anterior devaluada.

Se ha hablado de novela de lo indeterminado al referirse a su obra —definición sobre la que volveremos—, pero lo cierto es que las constantes de nuestro autor al no evolucionar y sentirse condicionadas tanto por aspectos externos como, sobre todo, internos van a producir el deterioro y la decadencia.

Al presentarse lo mutable como lo único perdurable, al aparecérsenos todo como fragmentado, la determinación —aquí entendida como concreción— no puede pasar de ser considerada como espejismo, por lo que lo indeterminado ocupará un lugar preminente; esto conllevará una "narrativa" que viene marcada por la ausencia de elementos que podrían ser precisamente los que definieran el género: la acción, el espacio, los personajes e, incluso, el propio tiempo. Analicemos por separado cada uno de estos aspectos:

II. 1. Novela sin acción.

"Los hombres de acción, si tuvieran sensibilidad, no serían hombres de acción. No podrían hacer nada. La sensibilidad es el disolvente de la acción" (19). Azorín, pura sensibilidad, afirmaba esto en 1925. No deja de ser curioso que dedique su primera novela de postguerra, *El escritor*, a Dionisio Ridruejo, "estro y acción" y que en ella hable sobre "¿De qué manera armonizar el pensamiento y la acción?" (20). ¿Se trataba de "hacerse olvidar su pasado" (21) haciendo concesiones a una ideología y un lenguaje concretos?

Lo cierto es que si bien Azorín aparentemente revisa sus planteamientos teóricos en la realidad, en la novela permanece "la incapacidad de Azorín para contar" (22), lo que creará novelas sin argumento, sin acción.

Sería prolijo revisar una por una las novelas escritas por Martínez Ruiz entre los años 1941 y 1944 para comprobar lo dicho anteriormente, pero un simple repaso superficial nos servirá para confirmarlo.

El escritor nos muestra la relación entre un autor mayor y regresado del exilio —alter ego de Azorín— con otro joven perteneciente al bando vencedor en la guerra. En *El enfermo* aquel mismo escritor anciano reflexiona sobre la condición de enfermo en la que se ve preso como si de un nuevo enfermo imaginario se tratara. *Capricho* es un puro juego literario en el que a partir de una situación planteada, los distintos redactores de un periódico darán diferentes respuestas a la misma. *María Fontán* y *Salvadora de Olbena*, subtituladas respectivamente y de forma irónica como "novela rosa" y "novela romántica", son pretextos para recrear ambientes y momentos, pero sin una continuidad argumental aunque, puestos a comparar, habría en ellas una mínima línea narrativa en contraste con las otras. Por fin, *La isla sin aurora* es un nuevo experimento en el que un poeta, un novelista y un dramaturgo comparten andanzas, aventuras y reflexiones en la que, posiblemente, sea más dinámica de todas sus obras, pero que en último extremo queda frenada como dice Antonio Risco: "otra vez la novela que se novela a sí misma, la novela que se ve hacer al mismo tiempo que se lee, ideada por los personajes de la propia novela, que, en definitiva, no hacen nada más que imaginar, ensoñar, individualmente". (23).

La falta de argumento no nos parece grave, más cuando incluso se puede considerar como un aspecto experimental. La reseñable es que ya no se cuenta prácticamente nada nuevo,

no hay nada que no podamos encontrar en el Azorín anterior. Se repite a sí mismo sin avanzar. Que todas estas novelas tengan tintes autobiográficos y carguen las tintas en los mismos aspectos no es sino otra cara de la misma moneda.

Azorín, que nunca ha sido un gran imaginativo, parece como si quisiera en esta etapa —y engranando con lo que decíamos al principio— dar una mayor preponderancia a la acción, lo que contribuye a evidenciar todavía más su impotencia al abandonar el campo de la observación y la sensibilidad, que sin duda es el que le resulta más propicio. Incapaz de romper sus limitaciones, las evidenciará ahora más claramente al invadir terrenos ajenos en los que su bagaje más precioso dejará de serlo para convertirse en lastre.

II. 2. Los escenarios.

Castilla, Levante y París serán los reiterados escenarios de este ciclo novelístico, pero al igual que en *La isla sin aurora*, los escenarios aparecerán siempre imprecisos e indeterminados, porque como el mismo autor dice: "Dos días después de pintar, en una novela, una casa en el Moncayo, y descrito la que yo he imaginado, y no la verdadera" (24), coherente con su ya antes referido desprecio del realismo.

Posiblemente acorde con el ambiente de cerrazón, de encierro, propio de esta época, predominarán los interiores, correspondiendo a dos espacios fundamentales: el despacho o lugar de trabajo, que parece el mismo en todas las casas si exceptuamos los cuadros o algún detalle ornamental, y los correspondientes a casas rurales, en los que apreciaremos alguna variación más procedente de ese mayor contacto que parece producirse entre el hábitat y el entorno en un ámbito rural, y que hará que luces, sonidos —o silencios— y olores diversifiquen, aún mínimamente, las situaciones.

Ahora, si bien Azorín desprecia el realismo por considerarlo imposible, inviable, por otra parte es consciente de que "El artista literario salta de la realidad, como de un trampolín, a lo ideal; la realidad, una u otra, es la hipótesis: podrá haber saltado bien o mal, según la realidad en que el artista se apoye; pero el apoyarse en la realidad es imprescindible" (25). Por tanto, si cuando usa ambientes de los que posee base real nos resulta monótono por repetitivo, cuando lo hace sin contar con aquel sustento —caso de *La isla sin aurora*— y rompiendo con su capacidad observadora, el resultado será más que discutible.

Azorín ha gastado sus fórmulas. Ya no es el primoroso pintor de *Castilla* porque sus descripciones son copia de sí mismo dentro de un automanierismo; por otra parte, es incapaz de aportar novedades. El resultado será la monotonía y el tedio.

II. 3. Los personajes.

No se puede hablar con auténtica propiedad de personajes a través de la obra de Azorín. Podríamos hablar de tipos, de modelos, de esquemas, pero nunca de seres con encarnadura que evolucionan y viven a lo largo de una novela.

El estatismo azoriniano no podía conseguir —tampoco lo intentó—, en lógica consecuencia, lo que podríamos dar en llamar un carácter. Incluidos en un mundo cerrado donde no se plantea sino la inacción es cuando adquieren su sentido y su ser. Empotrados con calzador en un contexto contradictorio donde no se descarta la acción, pierden todo su sentido y muestran la incongruencia de este momento azoriniano.

El escritor, novela de la inmediata postguerra, se inicia nada menos que con esta cita de Goethe "la acción es la verdadera fiesta del hombre" (26), tras la dedicatoria antes citada a Dionisio Ridruejo. Teóricamente, Luis Dávila sería el representante de este talante en oposición al viejo y meditabundo Antonio Quiroga (Azorín). La "actividad" de Luis Dávila se traduce en ser capaz de escribir a cualquier hora y, en una manifestación de aparente juventud, moverse de forma más o menos aturullada y sin sentido. Finalmente, y pese a todos los prolegómenos, desembocará en la inacción o, si se quiere, en la mera acción contemplativa. Al final de la obra, Luis Dávila será un trasunto de Antonio Quiroga del que si se sigue predicando la acción, los hechos demostrarán que no ha sido sino pura apariencia. Y este final de la obra es suficientemente claro en este sentido, por lo que reproducimos íntegramente el fragmento: "No sigo escribiendo; oigo un leve rumor de pasos; Magdalena me pone la ma-

no en el hombro; levanto la vista, dejo la pluma y entonces Magdalena coge las cuartillas, las dobla y se las lleva. Sé yo que se las va a llevar, y así lo consigue antes que ella las arrebate; Magdalena espera sonriente a que yo acabe de poner este complemento. Ya he concluido" (27). En efecto: ya ha acabado la capacidad de Azorín para crear, y abre todo, para crear un ser dinámico tal y como parecen exigirle las circunstancias a las que él se doblaba sin advertir que al hacerlo, él y sus personajes resultan huecos, incoherentes e ilógicos, porque tenían sentido en unas condiciones pero no en estas nuevas que se esfuerza en plantear.

Aristocráticos, intelectuales, parsimoniosos y abúlicos cuadraban en una literatura que no se planteaba ningún objetivo que le fuera propio. Ahora aparecen desenfocados, absurdos, porque fuera de su contexto pierden su sentido mostrando a las claras sus carencias que antes ni siquiera eran tales.

Hemos citado como ejemplo a Luis Dávila, pero lo dicho sobre este ente de ficción azoriniano es extrapolable y de perfecta aplicación a los demás protagonistas —caso de que este término sea válido para esta ocasión— de las novelas comprendidas entre 1941 y 1944 sin excepción. El neurótico Víctor Albert de *El enfermo*, los redactores y directores del extraño periódico de *Capricho*, o los artistas de *La isla sin aurora* no son capaces, como el propio Azorín, de otra cosa que una introversión que únicamente lleva a palabras, frases y diálogos breves y cortados, creándose así un mundo distante donde el poco movimiento que reproduce es siempre en espiral. Trasuntos de su autor, son fieles a su estatismo sintiéndose desorientados, y mientras intentan aclimatarse al nuevo ambiente no hacen sino mostrar su impotencia que no es otra que la del propio Azorín, el cual llega a exclamar identificándose con el caballero de *Capricho*: "¡Que hagan lo que quieran! Seguiré yo mi ruta sin alterarme" (28). Sin embargo, pese a exclamaciones, nunca habrá posturas definidas.

Más objetivos —menos Azorín— María Fontán y Salvadora de Olbena no se nos mostrarán tan angustiosamente contradictorios, pero tampoco distarán de las obsesiones de nuestro autor. María Fontán no hará sino interrogar a los doctores Irala y García de Rodas —Hernando y Marañón en la realidad, y que ya aparecieron en *El enfermo*— sobre su vuelta a España; y en cuanto a Salvadora de Olbena, no deja de ser un sujeto pasivo de los comentarios y opiniones de un mundo de hombres en el que ella no pasa de ser una joya bella e ingeniosa fruto de la ciudad, de sus contertulios, de sus vecinos...

III. CONCLUSION.

Quedan aquí esbozadas, que no analizadas con la profundidad requerida, las líneas maestras de Azorín en un momento crítico en que el autor busca un nuevo camino ya que le parece forzoso adecuarse a los nuevos tiempos.

Mantendrá lucha consigo mismo y por su entorno para encontrar una coherencia, un sentido que las circunstancias han variado y que condicionará toda su producción: "Antes era yo uno y ahora soy otro" (29). Así, los defectos que Antonio Risco y otros críticos señalan en su producción —sensiblería, excesiva admiración hacia la aristocracia y la riqueza, repugnancia hacia los problemas materiales, espiritualismo gaseoso e hipócrita, etc.— quedan con mucho por encima de las virtudes, que son muchas, del resto de su producción.

El resultado es el olvido. Azorín es uno de los autores menos citados del 98 —buena prueba de ello es que nadie ha hablado todavía de que ahora se cumplen veinte años de su muerte cuando no de los más denostados. Injusto olvido para la obra y el hombre que cuenta con escritos dignos de figurar entre lo mejor del siglo XX, pero que fue víctima de sí mismo, porque en realidad, participaba de aquello de Gracián con que encabeza *El escritor* —paradójicamente tras la cita de Goethe que encarece la acción—: "Qué importa que el entendimiento se adelante, si el corazón se queda". Su corazón se había quedado y su entendimiento no fue capaz de ir adelante.

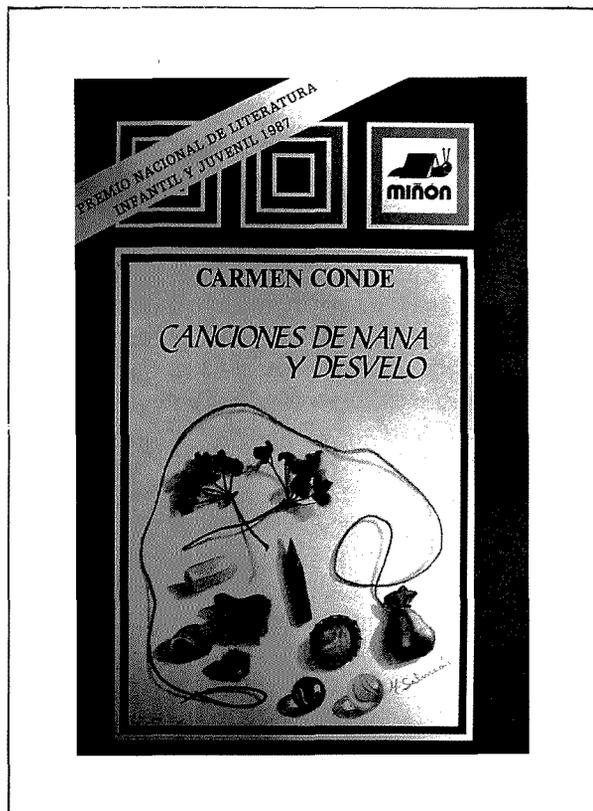


NOTAS:

- (1) AZORIN: *Sintiendo a España (Nauta en el Sena)*, pág. 689, en *Obras Completas* (tomo VI); M. Aguilar, Editor. Madrid, 1948.
- (2) MAINER, José Carlos: *Modernismo y 98* (tomo VI) de *Historia y Crítica de la Literatura Española*. Ed. Crítica. Barcelona, 1980; p. 373.
- (3) AZORIN: *Memorias inmemoriales*, en *Obras Completas*, ob. cit.
- (4) Carta de 1905 a Federico de Onís.
- (5) DOMINGO, José: "La prosa narrativa hasta 1936", en *Historia de la Literatura Española*, IV, siglo XX, dirigida por J. M. Díez Borque. Ed. Taurus; Madrid, 1980, p. 84.
- (6) AZORIN: *El escritor*, en *Obras Completas*, tomo VI. Ed. cit., p. 368.
- (7) VELAZQUEZ CUETO, G. *Ganivet, Unamuno, Azorín, Maeztu*. Ed. Cincel. Cuadernos de Estudio. Madrid, 1980; p. 57.
- (8) SANZ VILLANUEVA, S.: *Historia de la Literatura Española*, tomo 6/2. Ed. Ariel. Barcelona 1984; p. 53.
- (9) AZORIN: *El escritor*. Ob. cit.; p. 369.
- (10) AZORIN: *María Fontán*. Espasa-Calpe, colección Austral, n.º 525. Madrid, 4.ª edición 1971; p. 120.
- (11) RIO, Angel del: *Historia de la Literatura Española*, vol. 2. Ed. Bruguera. Barcelona, 1982; p. 393.
- (12) AZORIN: *Obras Completas*, tomo II; p. 43.
- (13) AZORIN: *La isla sin aurora*, en *Obras Completas*, p. 128.
- (14) AZORIN: *El escritor*, ob. cit.; p. 397.
- (15) *Ibídem*, p. 355.
- (16) AZORIN: *El enfermo*, en *Obras Completas*, VI, ed. cit.; p. 881.
- (17) AZORIN: *Capricho*, en *Obras Completas*, VI; p. 922.
- (18) AZORIN: *Salvadora de Olbena*, ed. Espasa-Calpe, col. Austral, n.º 1.160. Buenos Aires, 1953; p. 17.
- (19) AZORIN: *Doña Inés*, en *Obras Completas*, IV; p. 800.
- (20) AZORIN: *El escritor*, ob. cit., p. 363.
- (21) *Ibídem*, p. 382.
- (22) GARCIA DE NORA, E.: *La novela española contemporánea*, vol. I, Ed. Gredos; Madrid, 1973, 2.ª ed.
- (23) RISCO, Antonio: *Azorín y la ruptura con la novela tradicional*. Ed. Alhambra. Madrid, 1980; p. 99.
- (24) AZORIN: *El escritor*, ob. cit., p. 375.
- (25) AZORIN: *Salvadora de Olbena*, ob. cit., p. 76.
- (26) AZORIN: *El escritor*, ob. cit., p. 321.
- (27) AZORIN: *El escritor*, ob. cit., p. 402.
- (28) AZORIN: *Capricho*, ob. cit., p. 971.
- (29) AZORIN: *El escritor*, ob. cit., p. 322.

LAS NANAS DE CARMEN CONDE.

P. C.



Con motivo de la concesión del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil, 1987, Editorial MIÑON ha publicado el libro galardonado *Canciones de nana y desvelo*, junto a otros poemas de la misma autora, Carmen Conde, extraídos de dos de sus primeros libros: *Brocal* (1929) y *Júbilo* (1934). Todo ello con unas ilustraciones excelentes de Marisa Salmeán.

La importancia de Carmen Conde —miembro de la Real Academia Española de la Lengua desde 1978— en el panorama literario español de los últimos cuarenta y cinco años se ha sustentado en un sólido y riguroso pensamiento literario, así como en su permanente deseo de comunicación. Ello, en cambio, no ha sido impedimento para demostrarnos que el mundo infantil no le ha sido ajeno, no sólo como maestra que fue, sino también como escritora: *Cuentos del Romancero* —1978—, *Belén* —1979—, *Una niña oye una voz* —1979—, entre otros títulos.

En estas *Canciones de nana y desvelo* destaca la especial sensibilidad de la autora, además

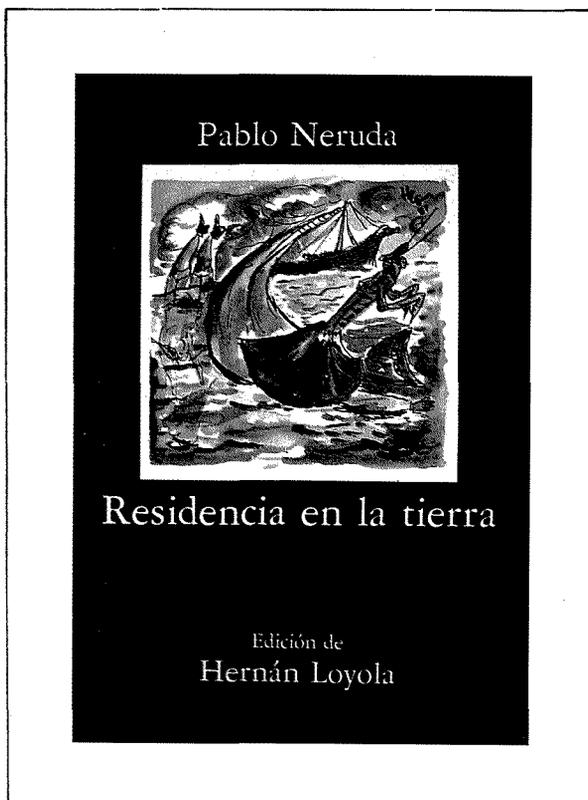
de su dominio de la técnica del verso, para construir sus poemas de acuerdo a los ritmos populares más usados en la tradición de la “nana”: romance octosilábico, romancillo (es una auténtica delicia su “Nana del sueño”), cuarteta octosilábica, empleo de estribillos, etc. Pero es que, además, todas estas canciones ofrecen al niño un torrente de alegría imaginativa, de libre fantasía: “—¿Si me duermes, florecilla,/me llevarás arropada/por tus jardines de peces/y tus encendidas playas? (...)” (P. 12); en ellas, el lirismo, a veces desbordado, es una constante: “¡Ay, quién fuera un ruiseñor/en una rama de escarcha!” (P.15). A veces, se crean auténticas historias en las que el componente narrativo aporta una riqueza adicional a la canción: véase “Desvelo del mar”, en la página 23. Muchos de los elementos más arraigados a la tradición de la “nana” están presentes en la obra de Carmen Conde, destacando sin duda el protagonismo del personaje más prototípico, la madre: “Cantando al hijo”, p. 26 y “Desvelo de la madre”, p. 27, entre otras.

Como decía al comienzo, en el libro aparecen poemas de *Brocal* y *Júbilo*, en los que también los niños son protagonistas. Pero, en estos casos, la autora aporta un ritmo poético muy distinto, esencialmente basado en la combinación de versos cortos y largos, en la explicitación de secuencias, en la ruptura deliberada del verso o en la ausencia de rima. Pero no por ello la aportación poética es menor; la delicadeza de Carmen Conde empapa estos versos, muy elaborados técnicamente, muy sólidos, pero muy frescos en su eficacia comunicativa.

La edición se completa con una pequeña colección de romancillos y un delicioso y personalísimo “Cancionero de Navidad”.

Es importante que autores del prestigio de Carmen Conde dediquen parte de sus esfuerzos creadores a esta literatura con personalidad propia. Y más importante aún, si cabe, que estos autores consagrados mantengan viva la llama de la tradición literaria infantil más popular, la del CACIONERO, tomando sus más enraizadas peculiaridades, tanto temáticas como formales, para recrear y dotar de nueva vida a unas historias que, por infantiles, no dejan de aportar grandeza a nuestra literatura.

CONDE, Carmen: *Canciones de nana y desvelo*. Valladolid. Miñón, 1985. Edición especial, 1987. Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil.



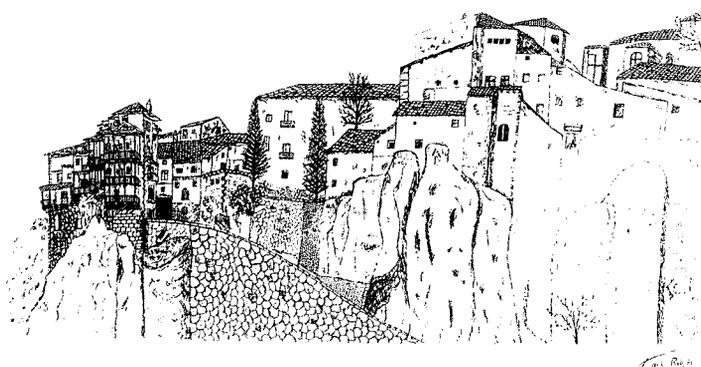
NERUDA, Pablo: *Residencia en la tierra*. Madrid. Colección Letras Hispánicas. Cátedra, 1987, 363 págs.

La excelente colección "Letras Hispánicas" de la Editorial Cátedra alcanza su número 254 con esta gran edición de Hernán Loyola sobre uno de los libros claves de la poética nerudiana. *Residencia en la tierra* fue iniciado por su autor hacia la mitad de la década de los 20, en Chile, para concluirlo unos diez años después, en 1935, ya en España. La presente edición se ha propuesto, con indudable éxito, ofrecer una versión conjunta de todas las composiciones que formaron en su momento las ediciones de *Residencia I* (Santiago, 1933) y *Residencia II* ("Cruz y Raya", Madrid, 1935).

BIBLIOTECA IBEROAMERICANA.

Con la idea de contribuir a la conmemoración del V Centenario del Descubrimiento de América, el Grupo editorial Anaya ha puesto en marcha un proyecto que lleva por nombre "Biblioteca Iberoamericana", una enciclopedia en cien volúmenes que representa una visión de conjunto de la temática iberoamericana, rigurosa pero de carácter divulgativo.

La colección se articula en cinco series complementarias: Historia, Biografías, Países, Ecología y, finalmente, Civilizaciones y Culturas. El proyecto ha sido dirigido y coordinado por el profesor Lucena Sandoval, y en él han colaborado otros prestigiosos profesores de diversas universidades españolas e iberoamericanas.



“ACTUALIDAD DE GARCIA LORCA”.

Aunque la personalidad y la obra literaria de García Lorca han sido objeto de numerosos estudios desde el mismo año de su asesinato —1936—, con mayor intensidad fuera de España al principio, y, posteriormente, en nuestro país, parece como si en estos últimos tiempos existiera un interés, todavía superior, por profundizar en algunos aspectos de su vida y de su espíritu creador.

La reciente serie televisiva que Bardem ha dedicado al poeta granadino ha suscitado opiniones encontradas, lo que parece lógico al tratarse de un autor contemporáneo, pero ya mítico; lo que no acertamos a entender es el empecinamiento de algunos por considerar negativo un producto que, si algo ha logrado, es comunicar al gran público bastantes claves del carácter artístico y del talante creativo de García Lorca, con notable acierto además en algunos de los pasajes de más difícil tratamiento.

Pues bien, al filo del final de la serie de Bardem, han aparecido en el mercado español dos excelentes obras que enriquecen el mundo lorquiano. La primera de ellas es el volumen II de la biografía de Ian Gibson sobre el poeta del 27: “De Nueva York a Fuente Grande (1929-1936)”. El libro comprende desde la llegada de Federico, en el verano de 1929 y en plena crisis personal, a la ciudad norteamericana, hasta el mes de agosto de 1936, en que es asesinado en su Granada natal. El profundo trabajo de investigación que Gibson ha llevado a cabo durante muchos años ha cristalizado en esta esclarecedora obra que aporta luz sobre muchas de las parcelas más oscuras del universo de Lorca.

El otro libro es un excelente epílogo a la labor desarrollada por Mario Hernández intentando fijar y catalogar los dibujos del poeta. Se trata de una nueva y más completa edición de estos dibujos, algunos de los cuales han sido expuestos el año pasado en Caracas, Buenos Aires, Montevideo, México D. F. y Nueva York, perfectamente ordenados y anotados por Mario Hernández, quien también nos acerca a la comprensión de esta faceta artística en su clarificador estudio previo.

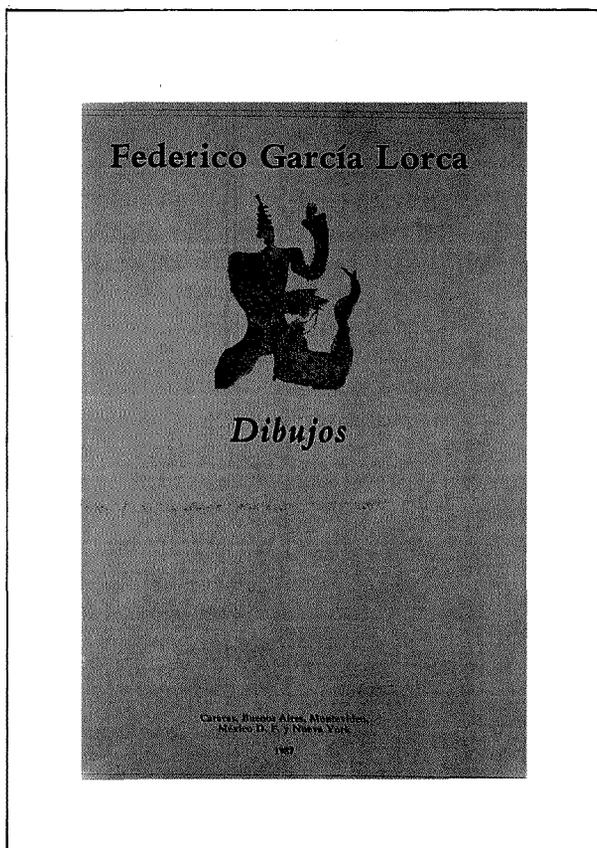
Muchos han dicho que todo está ya estudiado en Lorca, pero el tiempo nos está desmontando las posibilidades que su gran e inacabada

obra aún encierra. Su fascinante y, en cierto modo, misterioso mundo literario, está lleno de claves, algunas de las cuales, sólo las tenía —sin duda— él.

P. C.

GIBSON, Ian: *Federico García Lorca. 2. De Nueva York a Fuente Grande (1929-1936)*. Barcelona. Grijalvo, 1987.

GARCIA LORCA, Federico: *Dibujos*. Proyecto y catalogación de Mario Hernández. Caracas, Buenos Aires, Montevideo, México D. F. y Nueva York, 1987.



CRITERIOS PARA UNA NUEVA DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

JUAN M.^a MARIN MATINEZ.

Los movimientos de renovación educativa han revisado en los últimos años los presupuestos de la enseñanza y, lo que parece más importante, han alterado la práctica educativa española, de modo que están trastocando lo que era una rígida y estancada escuela. Si en los estudios primarios han penetrado con una cierta facilidad y rapidez, en los secundarios está resultando difícil remover los obstáculos y resistencias, aunque se empiezan a detectar indicios alentadores de renovación.

La didáctica de la Lengua y Literatura está experimentando últimamente una renovación muy apreciable y, poco a poco, vemos que la práctica en las aulas va cambiando afortunadamente, aunque todavía estemos lejos de su definitivo asentamiento. Quedan, bien es verdad, restos de la antigua escuela, profesores que, apegados al modelo universitario de la lección magistral, sólo adecuada a ese nivel, persiguen el mejoramiento de la competencia idiomática de sus alumnos a base predominantemente de gramática, teoría lingüística y análisis morfosintáctico e intentan iniciar a los chicos en la aventura de leer principalmente con exposiciones sobre la historia literaria; pero habremos de convenir que cada vez son más los profesionales que renuevan métodos y estrategias y alcanzan resultados muy halagüeños.

La aparición recientemente de algunos libros que recogen atractivas experiencias didácticas (1), la lectura de las actas del Simposio celebrado en Madrid, en junio de 1984, sobre estos temas (2) y la generalización de iniciativas de animación a la lectura (3) permiten enunciar algunos de los criterios básicos para la renovación didáctica de la Lengua y, sobre todo, de la Literatura.

En primer lugar, puede constatarse que se ha impuesto definitivamente el modelo de la escuela activa, con todas las consecuencias que eso lleva consigo: el centro de lo que ocurre en el aula ya no es lo que hace el profesor, su palabra y el libro de texto, sino el alumno y su propia actividad para adquirir las destrezas idiomáticas. Del antiguo papel del maestro como instructor y transmisor de conocimientos, apenas queda otra cosa que residuos y ciertas inercias. El docente

se ha transformado en un animador del aprendizaje (4); y consecuentemente aquella vieja preocupación de la didáctica por cómo enseñar ha cedido su importancia a la indagación de cómo aprende el alumno y cómo se puede optimizar ese proceso.

Debido a lo anteriormente expuesto, quedan proscritos los llamados métodos *memoristas* (entendidos como el aprendizaje cuya única meta es almacenar conocimientos de metalenguaje, teorías gramaticales, tecnicismos literarios, nociones de preceptiva, historia de la literatura, etc., conocimientos reiterados con mayor o menor fortuna en exámenes escritos), *gramaticalistas* (el exclusivo estudio de la gramática descriptiva) e *historicistas* o *culturalistas* (ojeada a la historia de la literatura para considerar y memorizar los principales movimientos estéticos, los escritores, sus obras y las características de las mismas). Si esas orientaciones metodológicas parecen estar obsoletas, el concepto tradicional de evaluación, y su anejo al examen, quedan también desechados y deben cambiar de carácter y propósito, sustituidos por otros más acordes con los nuevos criterios, dando entrada a otros considerandos tales como la autoevaluación, la valoración del cambio idiomático experimentado, la maduración de nuevas aptitudes, los hábitos lectores, etc., etc.

La inseparabilidad de las enseñanzas de la Lengua y la Literatura es principio metodológico indiscutido, por cuanto la obra literaria no constituye otra cosa que la más plena funcionalidad del lenguaje; sólo resta esperar que el propio MEC repare la anacrónica disociación actual en el Bachillerato, en donde conviven enfoques tan dispares como el de primer curso —Lengua y Literatura—, frente a segundo y tercero —exclusivamente Literatura—. Confiemos en que el diseño de la próxima reforma mejore la actual situación.

La enseñanza lingüístico-literaria ha de conectarse, por otra parte, a la de otras asignaturas, vertebrando una orientación interdisciplinar del saber humano, sea en forma de enseñanza globalizada en los estudios primarios, sea en forma de conocimiento de área en los estudios medios. (Júzuese, por ejemplo, la oportunidad de ese

enfoque en la Literatura de tercero de BUP y COU, cuyos planes de lectura responden al propósito de dotar al alumno de un instrumento adecuado para penetrar en el conocimiento de las diversas épocas de nuestra historia).

Por otra parte, la adopción de los métodos activos, y entre ellos el de la inducción, obligan a seguir en la enseñanza de la Lengua y la Literatura nuevas estrategias que antes eran exclusivamente complementarias y, por tanto, secundarias, y que ahora pasan a ser consideradas principales y básicas, consistentes en la actividad del discente, la realización de ejercicios para mejorar la expresión y comprensión oral y escrita, la ampliación del vocabulario —activo y pasivo—, la superación de las deficiencias ortográficas, la asimilación de las normas gramaticales, la desaparición del uso de estructuras sintácticas erróneas, la creación de textos, etc., y, por otra parte, debe centrarse en la actividad lectora del chico para iniciar su gusto por la lectura y garantizar la asiduidad del hábito lector. Llegados a este punto, conviene no dejar pasar la ocasión para recomendar cautela en ciertas prácticas, tales como la del comentario de textos y su orientación, pues no siempre enriquecen la emoción, sensible o intelectual del muchacho, las conjeturas interpretativas o el análisis exhaustivo de formas, estructuras y estilo, probablemente inadecuado para ciertas edades. Igual prudencia debe recomendarse en la realización de la lectura comentada de obras íntegras, no sea que una desproporcionada introducción histórica o el abuso de la documentación auxiliar facilitada al alumno lo lleven al aborrecimiento de los libros más convenientes y al hastío ante lo que no debería ser más que gozoso entretenimiento.

Cualquier libro no es apto para inducir en los chicos el gusto por la lectura. En este sentido se discute si son o no convenientes los clásicos a ciertas edades: evidentemente si van precedidos de una presentación adecuada, si están seleccionados en virtud no sólo de su acierto artístico sino también de su proximidad a los intereses, gustos y necesidades de los jóvenes lectores y no resultan inasequibles, la lectura de los clásicos es muy conveniente. No obstante, hay que vencer los prejuicios que fundamentan el rechazo de la literatura infantil y juvenil en el ámbito escolar o su clasificación de literatura de segunda clase, al menos en los niveles educativos del bachillerato; en este tipo de obras existen ejemplares magistrales y entretenidos que provocarán en los muchachos el placer de la lectura y facilitarán el nacimiento del hábito de leer. De ningún modo

puede considerarse lo dicho como referido únicamente a la EGB, nivel en el que ningún profesional solvente alberga dudas a este respecto; iguales efectos beneficiosos producirá su introducción en los estudios medios, ámbito en el que todavía existen resistencias ministeriales y profesionales.

También debe incorporarse a las clases la producción textual de los alumnos, más allá de la habitual redacción o composición. La aparición de los talleres literarios (5), en los que los chicos se ven impelidos y alentados a la creación de sus propias obras, sólo puede ser saludada con satisfacción por cuanto significa la consagración de la escuela activa y la consecución de los más ambiciosos objetivos de nuestra asignatura.

Para alcanzar algunos de los objetivos de la asignatura puede ser muy útil el empleo de los medios audiovisuales, campo todavía casi inexplorado. (Sorprende, en efecto, la ausencia de propuestas concretas sobre estos medios en el Simposio de 1984, antes aludido). Empieza a experimentarse con el vídeo en la grabación de cintas educativas; la utilización del televisor para contemplar representaciones teatrales o programas dedicados a grandes escritores o recitales poéticos acompañados de imágenes avala la idoneidad del medio para enriquecer las actividades lingüístico-literarias. Y junto al vídeo, otros instrumentos recomendables son los montajes con diapositivas, las audiciones de discos, etc. (6).

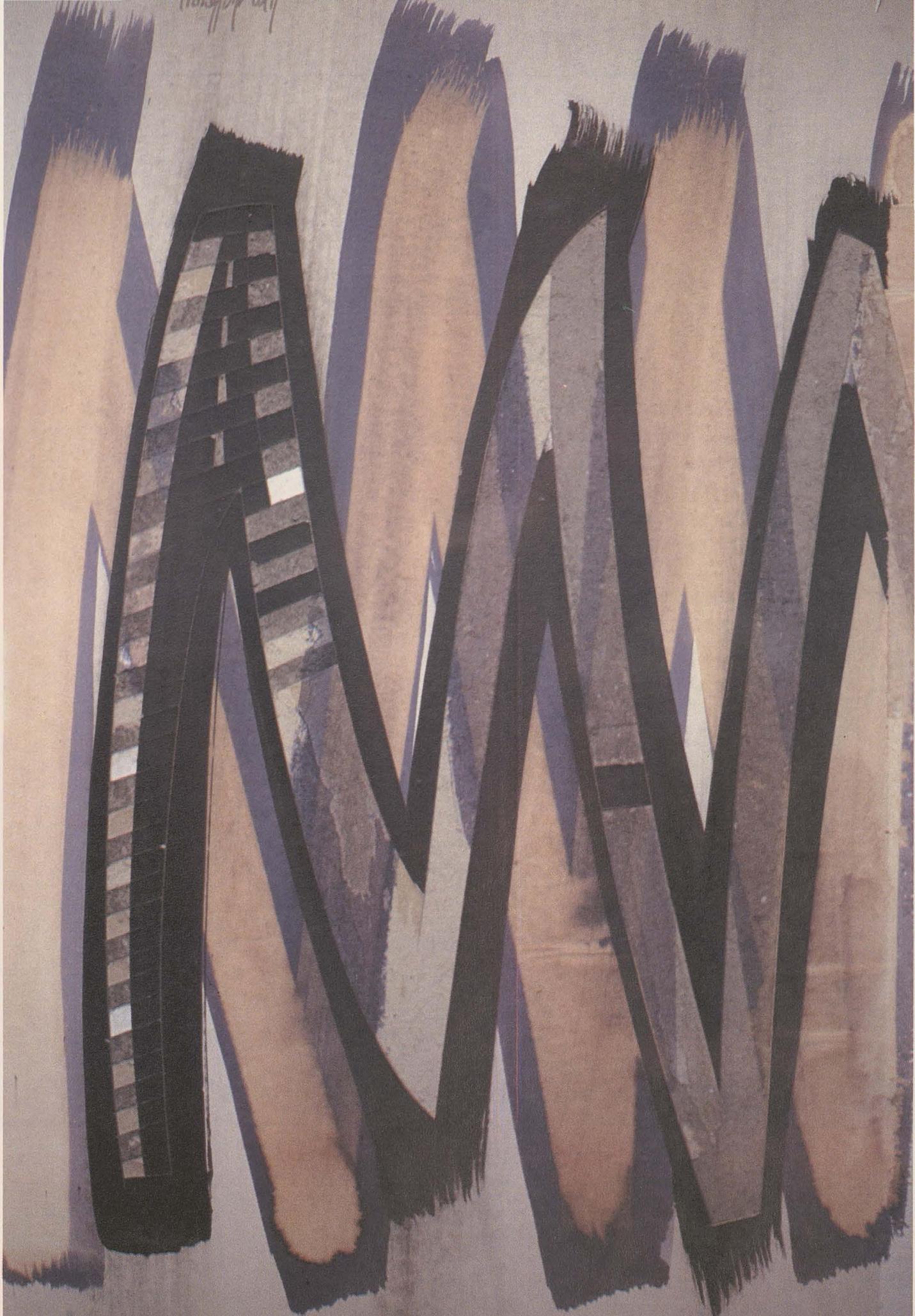
La animación a la lectura (7), por último, exige el funcionamiento y dinamización de la biblioteca escolar, la celebración de sesiones de libro-fórum, el establecimiento de la tertulia literaria, el encuentro con escritores vivos en las aulas, el montaje de recitales poéticos, la exposición en murales de creaciones literarias, el debate sobre cuestiones literarias de actualidad —la concesión de premios, los aniversarios, la muerte de escritores ilustres y cuantos azares se producen en el curso— y, por supuesto, la dramatización y la representación teatral en el centro escolar.

Estos son algunos de los principios fundamentales que caracterizan en la actual situación la innovación y renovación de la didáctica de la Lengua y la Literatura para un tiempo en que al profesor no se le va a juzgar por lo que los chicos saben sobre Lengua y Literatura sino por cómo usan aquélla, cómo escriben, cómo se expresan y si son lectores asiduos.

NOTAS

- (1) Sánchez Enciso, J. y Rincón, F., *Enseñar literatura*, Barcelona, Laia, 1987, y *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona, Montesinos, 1985; Zapata Lerga, P., *¿Adiós a la gramática? (Lectura y bibliotecas escolares)*, Valladolid, Diputación de Valladolid, s. a. (1987); Parmegiani, C., *Libros y bibliotecas para niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1987; VV. AA., *Memoria de las II Jornadas sobre literatura Infantil*, Zaragoza, CEP de Ejea, 1987.
- (2) *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*, Madrid, MEC, 1987.
- (3) Importantes experiencias se están emprendiendo en las bibliotecas públicas, como las presentadas en el reciente *Salón de la Literatura Infantil y Juvenil*, celebrado en Madrid en diciembre de 1987.
- (4) Muy estimulante a este respecto es la lectura de la ponencia que presentó en el citado Simposio de 1984 Juan Manuel Álvarez Méndez (*op. cit.*, pp. 33-48).
- (5) Véanse las propuestas del grupo barcelonés, encabezado por F. Rincón y J. Sánchez Enciso, primero editadas por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y ahora aparecidas bajo el sello de Teide. En la *Revista de Pedagogía* han ido apareciendo durante los últimos años sus propuestas, ahora reunidas en sus dos obras definitivas, citadas en la n. 1.
- (6) La aplicación de los ordenadores a la enseñanza de la Lengua es aún muy reciente y escasea la bibliografía al efecto; puede verse la obra del Equipo de Investigación Alborán, *Técnicas documentales e informáticas aplicadas a la didáctica de la Lengua y la Literatura*, Badajoz, Ed. de los autores, 1986.
- (7) En este campo conviene estar atentos a las campañas institucionales que tienen lugar en las bibliotecas públicas y a las iniciativas de la Asociación de amigos del IBBY, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Bibliotecas de Ciudad Real y Guadalajara, que ya presentan óptimos resultados.





INDICE DE ILUSTRACIONES

	Págs.
ARGILES, José.	31 y 59
DE GUELBENAN, Juan.	3, 15 y 89
DE PABLOS, Raimundo.	28, 55 y 67
DEL RIO, Felipe.	84
DEL SAZ, Sofía.	11 y 60
PALOMINO, Elisa.	5, 29, 63 y 74
PEREZ, Bernardo.	32 y 91 (fotos)
PEREZ, M. ^a Carmen.	6, 24, 50, 69 y 90
PEREZ, M. ^a Luisa.	18, 24, 31, 35 y 88
RECUENCO, M. ^a Teresa.	43, 48 y 82
SILVESTRE, Manuel.	19 y 78
TOMAS, Antonio.	45



ESTE SEXTO NUMERO DE **RETAMA**
SE TERMINO DE IMPRIMIR EN LA
FESTIVIDAD DE S. FERNANDO,
DIA 30 DE MAYO DE 1988
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