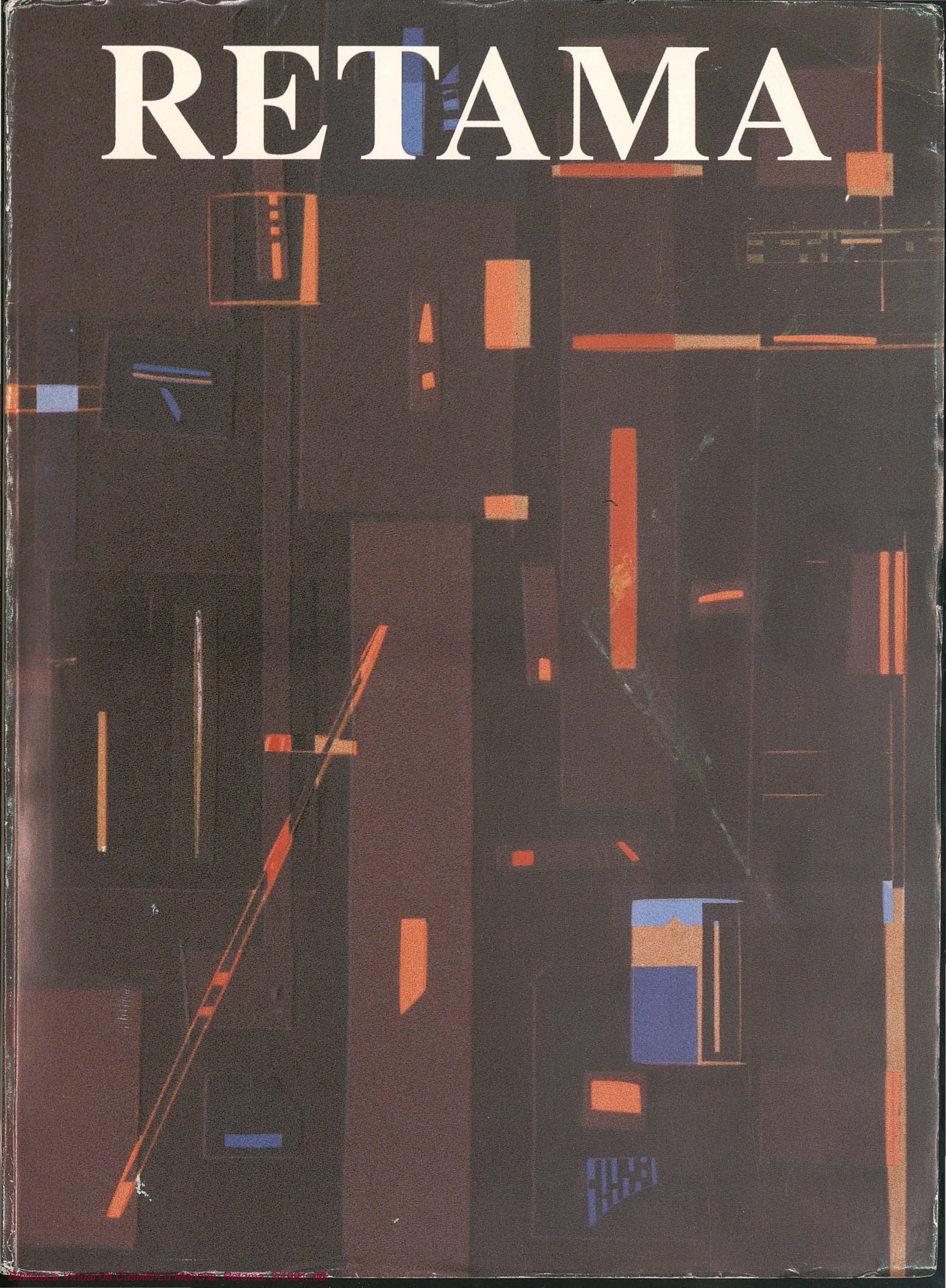
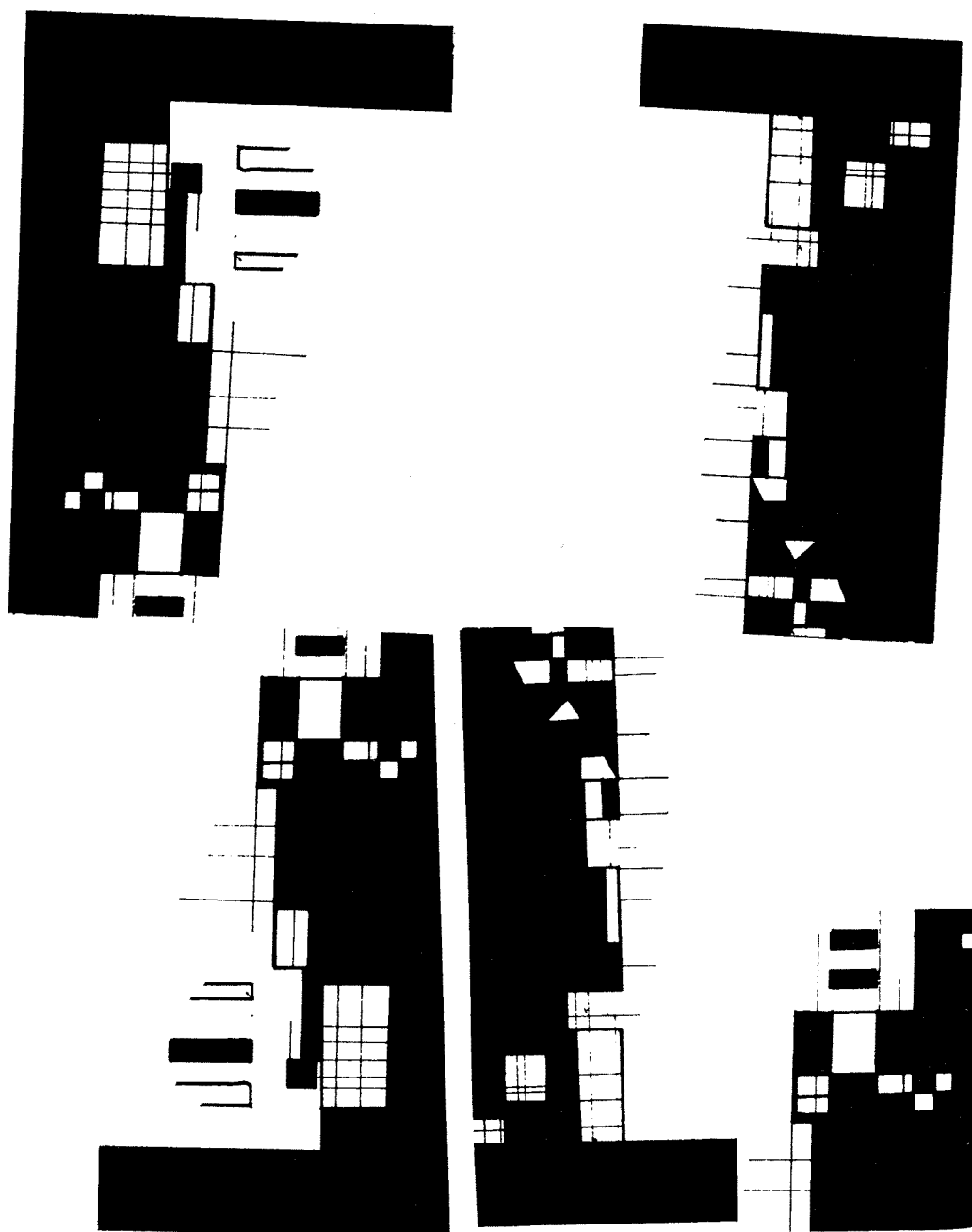


RETAMA



RETAMA

(COLABORACIONES INTERDISCIPLINARES)



SUMARIO

	<u>Pág.</u>
PORTADA (JUAN GUEL BENZU)	
"El amigo manso" de Benito Pérez Galdós (M ^a del Carmen Utanda Higuera)	5
"Reflexiones en torno a la Naturaleza y Función de la literatura" (Fernando C. Abascal Cobo)	18
"Aproximación a una novela de la segunda mitad del siglo XIX: La Madre Naturaleza" (José Ignacio Albentosa Hernández)	21
"A la paz" (Mariano Herraiz Gascuña)	29
"El Teatro Neoclásico y las Tres Unidades dramáticas" (Sebastián Moratalla López)	30
"Hombres y Mujeres en el Teatro de Unamuno" (Angel Luis Mota Chamón)	39
"Criterios para una Antología Literaria destinada a estudiantes de E. G. B." (José Montero Padilla)	45
"Rainer María Rilke "El ángel de las elegías o la afirmación final de existencia" (María Dolores Ruíz)	51
"Una propuesta desde la filosofía para la Formación de Profesores" (José Luis Mora García)	61
"Aproximación a las tendencias Neo-positivistas en Geografía. Aplicación Didáctica a espacios geográficos concretos." (Francisco Cisneros Fraile, Esther Martínez Tórtola)	71
"Poema" (Mariano Herraiz Gascuña)	83
"El Educador-Profesor y el Desarrollo de la capacidad creativa" (Juan Antonio Moreno Abello)	84
"Experiencias Interdisciplinares con el Diccionario" (Rafael García Navarro)	89
"El Profesor de Educación Física ante las lesiones y enfermedades más frecuentes que impiden la participación de los alumnos. Primera Parte". (SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACION FISICA)	95
"Proceso de Restauración de la colección de exvotos de Villares del Saz y conclusiones derivadas del mismo" (Carmen Pérez)	109
"Evolución del desarrollo moral del niño en edad escolar: Teorías más representativas y su implicación en la tarea educativa" (Ana M ^a Palomo Gonzalez)	115
"Las elecciones municipales y el advenimiento de la Segunda República en la ciudad de Cuenca" (Elia García Sánchez)	125
"La Diócesis de Cuenca en el Reinado de Carlos III" (M ^a Belén Peytaví Soria) Coordinador (Mariano Herraiz Gascuña)	135
"Revisión de la problemática histórica del Monasterio de Santa María de Huerta (Soria)" (José Luis Senra Gabriel y Galan y otros)	141
"Ética y Política en el socialismo madrileño de principios de siglo 1900-1915" (Fernando Castro de Isidro)	149
"La Antropología como literatura o la poética de la persuasión" (Coordinador: Luis Díaz)	158

RETAMA (Colaboraciones interdisciplinares) N^o 8.

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

CONSEJO DE DIRECCIÓN: Mariano HERRAIZ, José A. MOLINA, Alfonso SALVADOR, Carmen UTANDA.

DISEÑO Y DIRECCIÓN ARTÍSTICA: Juan GUEL BENZU.

DIRECTOR: Juan GUEL BENZU.

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

ÍNDICE ILUSTRACIONES

	<u>Pág.</u>
Jesús GARCÍA VICENTE	60
Juan GUEL BENZU	13/17/28/33/82/94/107/108/140/157
Eduardo GUTIÉRREZ	148
Victoria MARTOS	5
Luis PÉREZ ORTIZ	134
Fotografía de Portada: Miguel Angel Guijarro	



Victoria Martos

EL AMIGO MANSO de Benito Pérez Galdós.

MARIA DEL CARMEN UTANDA HIGUERAS.

Escrita entre enero y abril de 1882 y aparecida a principios del verano según José M^a Perea, que hace referencia a “un cierto caballero de apellido Manso” (1), *El amigo Manso* marca junto con *La desheredada*, a la que sigue cronológicamente, el inicio de lo que el propio D^o Benito definió como “segunda manera”, y que significa la plenitud de nuestro autor.

En palabras de José F. Montesinos “Pocas veces escribí Galdós novela tan estrictamente contemporánea” (2), pues los hechos referidos se desarrollan entre 1877 y 1881, es decir, en los años inmediatamente anteriores a la redacción y publicación.

Sin duda inspirada en diversos acontecimientos que le sucedieron a D^o Benito en aquella época —llegada a España de su hermano con toda su familia—, no significa esto que Galdós se limite a calcar situaciones ni que —como apunta Unamuno— se trate de una especie de autobiografía.

De estos acontecimientos tomó nuestro autor la idea, probablemente algunas situaciones y, quizás, algún personaje, pero a partir de ahí elabora algo completamente nuevo y distinto adecuado al tema que a él le interesa, que quiere transmitir y que, desde luego, no es el de los indios o sus problemas. Entre otras cosas porque, como luego veremos, hace uso de personajes caricaturescos que sólo pudieran tener como referentes lejanos a sus parientes ya que prácticamente responde a clichés, a estereotipos que más bien tendrían origen en caracteres típicos del momento y no en modelos concretos.

D^o Miguel de Unamuno, tan obsesionado siempre por los mismos temas, realizó “su” lectura particular de *El amigo Manso* y, lógicamente, interpreta según sus obsesiones y llega a afirmar: “en Máximo Manso (hay) poco, muy poco, que no sea de Galdós” (3), lo que le lleva a analizar la obra a partir de considerarla como autobiográfica. En este aspecto, aparte de reincidir en consideraciones ya expuestas antes al referirnos al conjunto de la novela, se podría responder al argumento unamuniano con el de que hay poco en Galdós que no sea de los intelectuales de la época más o menos relacionados con el krausismo, los institucionistas, etc. Además, a los rasgos característicos de un determinado grupo habría que añadir que el personaje es convertido en modelo, con lo que acaba distanciándose de un autor que desde el principio ha insistido en separarlo de sí mismo haciéndole afirmar desde la primera página cosas tales como: “Yo no existo”, “declaro que ni siquiera soy el retrato de alguien” y obligándole a exigir sus “fueros de mito”. (4).

Dejemos, pues, de lado tanto las teorías de Unamuno como las de W. T. Pattison, (5) empeñados uno y otro en mostrar que Galdós no hace sino tomar modelos de la realidad y de sí mismo para escribir su obra, y pensemos con Montesinos que por encima de esta circunstancia y de su, en cualquier caso, intranscendente eventualidad lo realmente importante es que “la novela es una realidad cerrada en sí misma, y el lector tiene que aceptarla en estos términos”. (6).

Aspectos particulares o anecdóticos al margen, *El amigo Manso* refleja fundamentalmente un momento y una mentalidad concreta que podríamos relacionar con la krausista e institucionista basándonos en la importancia que ambas prestaban al tema pedagógico, lo que hace que nada más empezar la novela hable su protagonista “de perpetrar un detenido crimen novelesco, sobre el gran asunto de la educación”. (7).

Denah Lida se ha preocupado de estudiar hasta qué punto influyó el pensamiento krausista en el autor y concretamente en el capítulo “Amor y pedagogía en *El amigo Manso*” analiza las influencias en la obra que nos ocupa, citando que “las doctrinas pedagógicas de Manso se parecen mucho a las de F. Giner de los Ríos y sus colegas de la Institución Libre de Enseñanza” o que “otras afinidades con el krausismo se notan en el interés de Manso por la educación de Irene y por el papel de la mujer en la sociedad”. (8).

Observa Denah Lida que nuestro filósofo nunca cita explícitamente a Krause, pero que sin embargo sus ideas, sobre todo a través de su interpretación española, se manifiestan continuamente aunque no de una forma absolutamente rigurosa, lo que también es normal si pensamos que se trata de una novela y no de una obra filosófica.

Krausista es asimismo la pretensión de buscar la armonía entre la sociedad y la filosofía, aunque esté en contradicción con las páginas en que se nos muestra palpablemente la separación entre el metafísico y el hombre de acción, opuesta al desarrollo que Sanz del Río y sus discípulos habían llevado a cabo de la obra del filósofo alemán. Pero pensemos también que, como señala Tuñón de Lara "el krausismo español es muy distinto del krausismo a secas", (9) o que como escribió Tierno Galván: "en España esta ideología adquirió el aspecto de una actitud de protesta". (10).

Se trata en cualquier caso de que D^o Benito va a novelar sobre un tema palpitante y desde el punto de vista de la filosofía en apogeo en aquel momento entre una burguesía descontenta y progresista, no de que vaya a crear un tratado filosófico, ni pedagógico, ni —menos todavía— nos vaya a contar las aventuras de su hermano Ignacio recién llegado a España desde Cuba. Por ello, la realidad externa, e incluso la autobiográfica, no pasa de desempeñar un papel meramente anecdótico y, por tanto, en esta realidad nueva que es la novela no es lo suficientemente importante como para centrarnos en su estudio.

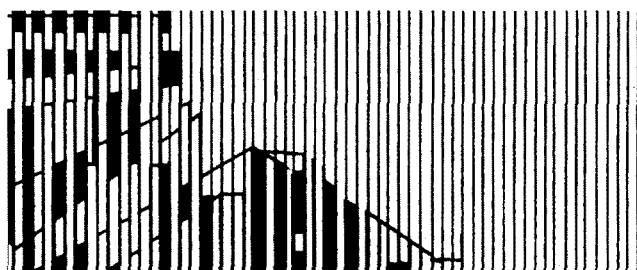
El amigo Manso se sitúa, como ya hemos dicho, en la llamada "segunda manera" por el propio autor y que otros han dado en denominar período naturalista, aunque su naturalismo no siga "al francés en el pesimismo sistemático, en la complacencia por indagar en los aspectos más innobles de la naturaleza humana, en la carencia de humor". (11). Es más, pensemos que el subjetivismo de esta novela, planteada como narración en primera persona, choca frontalmente con el objetivismo naturalista, y así Galdós no realizará disecciones a la francesa, sino vivisecciones, teniendo bien presente que se trata de seres humanos lo que se trae entre manos.

Walter T. Pattison (12) señala que Galdós supo mantenerse por encima de la disputa entre naturalistas e idealistas, superando la polémica precisamente al pensar que se podía establecer una armonía racional entre las partes en conflicto interrelacionándolas al modo krausista, actitud que aparece en *El amigo Manso* donde se conjugan el idealismo y el materialismo.



Ya señalamos anteriormente que toda la novela está narrada de forma autobiográfica, de tal manera que es el propio Máximo Manso, profesor de filosofía y filósofo de afición, ente inexistente que no ha sido ni será, quien nos vaya poniendo al corriente de lo que sucede. Así, la obra empieza con un “Yo no existo” y finaliza con un “Yo me voy”, y a lo largo de toda ella será esta primera persona la omnipresente. Por tanto, el punto de vista será el de Manso al que si bien podemos presumir en cierto aspecto omnisciente por su condición etérea, lo cierto es que la realidad de los acontecimientos nos irá mostrando hasta qué punto esto no es así, y nuestro profesor, con todo su cargamento filosófico, quedará en evidencia más de una vez. El contraste entre cómo ve las cosas nuestro narrador y cómo se desarrollan en realidad será precisamente uno de los atractivos de la novela. Por ejemplo, Manso en su período de idealización de Irene al ver encendida la luz de su habitación la creará entregada al estudio de alguna de sus obras; serán los acontecimientos los que muestran que, contrariamente a lo supuesto por el narrador, estaba entregada a la lectura de las cartas de Manuel Peña, presunto rival amoroso de Máximo Manso.

Galdós aúna así el punto de vista teórico del narrador con el de la realidad práctica de lo que se va produciendo, mostrando de forma irónica el contraste y evidenciando que el sabio no lo es tanto. Máximo Manso nos cuenta, en una especie de flash-bash, una historia que le sucedió cuando tenía treinta y cinco años y que ha vendido a un amigo que ha caído por sus pecados “en la pena infamante de escribir novelas”. (13).



Desde este punto de vista del narrador que se autobiografía, comienza mostrándonos la situación: autopresentación, personajes principales, circunstancias, etc. Este apartado ocupará los siete primeros capítulos, constituyéndose por tanto la presentación en foco de atención. Incluso los títulos de estos capítulos evidencian esta intención presentativa: “Yo no existo”, “Yo soy Manso”, “Voy a hablar de mi vecino”, “Manolito Peña, mi discípulo”, “¿Quién podrá pintar a Doña Cándida?”, “Se llamaba Irene” o “Contento estaba yo de mi discípulo”.

En lógica correlación con este carácter introductorio, el ritmo y el tiempo mantienen lo que en representación gráfica sería prácticamente una línea horizontal sin ningún tipo de altibajos a lo largo de estos siete capítulos. Si acaso, podríamos señalar un tempo algo más rápido cuando en el transcurso del capítulo II el narrador protagonista nos cuenta su historia y la familiar en sólo nueve páginas, lo que le exigirá una mayor velocidad narrativa, condensando muchos acontecimientos en pocas hojas.

La segunda parte, que cubriría los capítulos 8 al 29, podríamos denominarla de enamoramiento o idealización. En ella se nos cuenta el cambio en la vida de Máximo Manso y, especialmente, el atractivo que sobre él va ejerciendo Irene, así como el descubrimiento de no ser él el elegido de la mujer de sus sueños. De forma gráfica comienza este apartado con un “¡Ay, mísero de mí!”, y acaba con un no menos teatral “¡Oh, negra tristeza!” Temporalmente coincide exactamente con el período en que Irene permanece de institutriz en casa de Ignacio Manso y tendría, dentro de una evolución continuada, sus momentos de máxima tensión en el capítulo número 15, “¿Qué leería?”, con su anticlimax en el 16, “¿Qué leía usted anoche?”, y en el número 25, “Mis pensamientos me atormentaban...”, donde Máximo alcanza el nivel superior del atormentado de amor que muestra unos celos que no es capaz de concretar pero que le hacen sufrir.

En toda esta segunda parte en la que el foco de atención se centra en la atracción de Manso por Irene, la anécdota central se ve acompañada en todo momento por la descripción del ambiente en casa del hermano, dando oportunidad a Galdós de mostrarnos todo aquel mundo de politicastos y caciques, culminando en la función benéfica final que sería la suma y compendio de cuanto aquel personal era capaz de disparatar.

Detallista en las descripciones ambientales sin caer en lo moroso, ágil cuando ha de tratar los sentimientos del enamorado en tonos románticos, éstos serían los tempos predominantes en función, lógicamente, de lo que se narra.

El tempo se acelerará en la tercera parte cuando el entorno pierde importancia y la narración se centra en Irene y sus hombres. Será este el apartado donde ocurran más cosas, pues si hasta aquí hemos podido hablar de una presentación y de una serie de escenas más o menos psicológicas en que se nos iba desvelando el enamoramiento y el contexto físico en que se producía, ahora realmente hay acción. Máximo va a descubrir la conjura entre su hermano y doña Cándida, pero sobre todo va a obtener la certeza de que sus irracionales presunciones eran ciertas y que, además, el amor de su amada es su querido alumno. Hasta este momento ha aparecido casi exclusivamente un decorado, la casa de José M^a Manso; ahora serán varios y nuestro protagonista irá de uno a otro a un ritmo febril hasta que, todo resuelto, acabe en boda.

Esta tercera parte comienza con el capítulo número 30 y finaliza en el 46. En ella y paralelamente al tempo, encontramos lógicamente una tensión más alta con constantes momentos de clímax en los que los diferentes personajes involucrados en el asunto se irán viendo las caras uno a uno con Máximo Manso, ofreciéndonos así desde el yo del narrador una panorámica completa de lo que va ocurriendo. Ahora bien, en ningún momento la tensión llega a hacerse trágica, pues la ironía de que está teñida toda la novela hace que siempre exista un distanciamiento respecto a lo sucedido, pero sobre esto volveremos posteriormente.

Finalmente, la cuarta y última parte constituye un largo desenlace en varios capítulos —concretamente desde el 46 al 50— en el que se hace un balance final donde si bien el protagonismo pertenece a la pareja de recién casados, no deja de dársenos cuenta minuciosa de las andanzas de los demás personajes, aunque en casos se haga de forma sucinta. Mientras, y creando así una estructura circular, nuestro narrador “se deja morir” para volver al Limbo, a la nada, de donde había salido para contarnos la historia.

Se puede suponer, por tanto, que en esta parte final la acción pasa de nuevo a un segundo plano: si la primera parte dijimos que era presentativa, aquí podríamos hablar de resumen con un ritmo y un tempo plano, pues en realidad la acción ha terminado y no se trata sino de completarla.

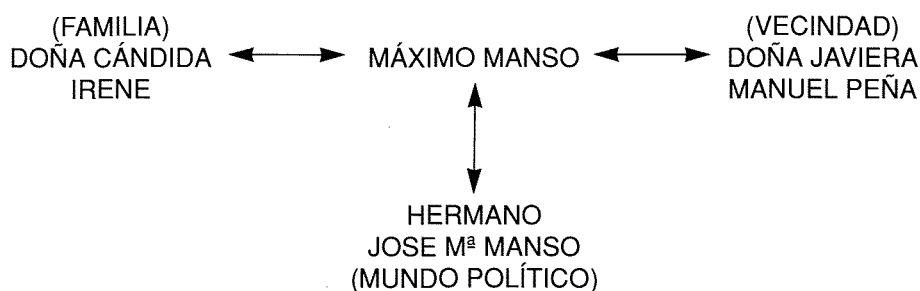
No deja de ser curioso que si analizamos esta estructura circular en cuatro apartados, observaremos que dejando aparte el primero y el último, de presentación y conclusión-balance respectivamente, los dos fundamentales representan el contraste entre idealización y realidad. Más concretamente, mientras en el segundo se nos va mostrando la paulatina idealización de Irene por Máximo, en el tercero tendremos la oportunidad de ver cómo al irse desvelando los defectos reales de aquélla, el idealista los irá integrando y asumiendo en el conjunto sin que por ello el personaje de Irene se vea disminuido en su valoración. Se trata simplemente de que el filósofo, sin dejar de serlo, evolucionará a una posición más real, menos metafísica. Sólo el inexistente Manso podía vivir alejado de la realidad, pues los seres de carne y hueso necesariamente han de ser más pragmáticos.

PERSONAJES

Ya hemos visto que Máximo, filósofo y metafísico, es quien nos cuenta la historia. Es él mismo quien en el momento de mayor desengaño con respecto a Irene exclamará: “¡Ay!”; aquellas prendas estaban en mis libros; producto fueron de mi facultad pensadora y sintetizante, de mi trato frecuente con la unidad y las grandes leyes, de aquel funesto don de apreciar arquetipos y no personas”. (14). ¿Podemos deducir de aquí que D. Benito nos deja traslucir que nos ha contado a través de Manso una historia con arquetipos y no con personas? Así lo pensamos. La primera época de Galdós está compuesta de arquetipos, de clichés incluso, de

personajes esquemáticos en los que se encarna el progresista-bueno o el reaccionario-malo. Ahora, su estilo ha evolucionado y madurado, y sin dejar de usarlos aquí lo que sí ocurre es que se da cuenta de que lo son, y nos hace un guiño de complicidad haciendo que sea su filósofo quien los cree.

Por eso, los nombres asignados siguen teniendo una intencionalidad, o ¿acaso no es Máximo Manso el más manso de los humanos o, irónicamente, D^a Cándida no representa todo lo contrario de lo que su nombre indica? La cabeza de Manolito es una “Peña” para lo que signifique especulación, aunque en lo práctico destaque, y un mal y petulante poeta no puede llevar por nombre sino un ampuloso Sainz del Bardal (bardo), al igual que un político con pocos escrúpulos debe llamarse Cinarra. Por tanto, en esta etapa, si bien resta algo del esquematismo inicial galdosiano, la técnica estilizada evidencia una mayor madurez, pues aunque los personajes secundarios siguen tratados esquemáticamente, los principales aparecen con encarnadura auténtica y compleja, destacando la creación del filósofo Máximo Manso que mostrándonos se nos presenta. Él es el centro y será a través de él como vayan apareciendo los diferentes personajes de la novela de acuerdo con un esquema que podríamos representar así:



Galdós prestará atención especial, aparte de al personaje principal, a Irene, a Peña y, en segundo término, a José Mª Manso. Serán éstos los que llevarán un mayor trabajo de elaboración, un mayor cuidado en su tratamiento, destacando el personaje de Irene —paz—, del cual y de forma gradual se nos van descubriendo aspectos que si bien pueden parecernos contradictorios son los que realmente nos la hacen verosímil. Seria, cauta, reflexiva, finalmente se nos mostrará enormemente pragmática, al igual que su enamorado Peña, incapaz de la abstracción pero brillantísimo en la oratoria y la política.

José Mª Manso será el político ingenuo y vanidoso al que Galdós añade algunas notas sobre todo en lo que se refiere a su asedio a la institutriz, y el diálogo entre los dos hermanos por este motivo es una obra maestra de la captación de caracteres, por lo que este personaje va más allá del estereotipo.

Por fin, igual ocurre con D^a Cándida —más bien D^a Astucia— y D^a Javiera, representantes respectivamente de las venidas a menos y a más. Las escenas en que ellas aparecen están teñidas de una acritud —Calígula— o de una ternura —ex-carnicera— que resultan deliciosas y superan con creces el mero esbozo para constituirse en auténticos retratos opuestos.

El resto de los personajes componen una galería de tipos costumbristas que como tales modelos sociales merecerán su estudio en el capítulo correspondiente.

LENGUAJE Y ESTILO

Tradicionalmente se ha insistido en aplicar a nuestro novelista lo que se ha dado en denominar como “sencillez funcional”: un estilo sencillo adecuado a la función que persigue.

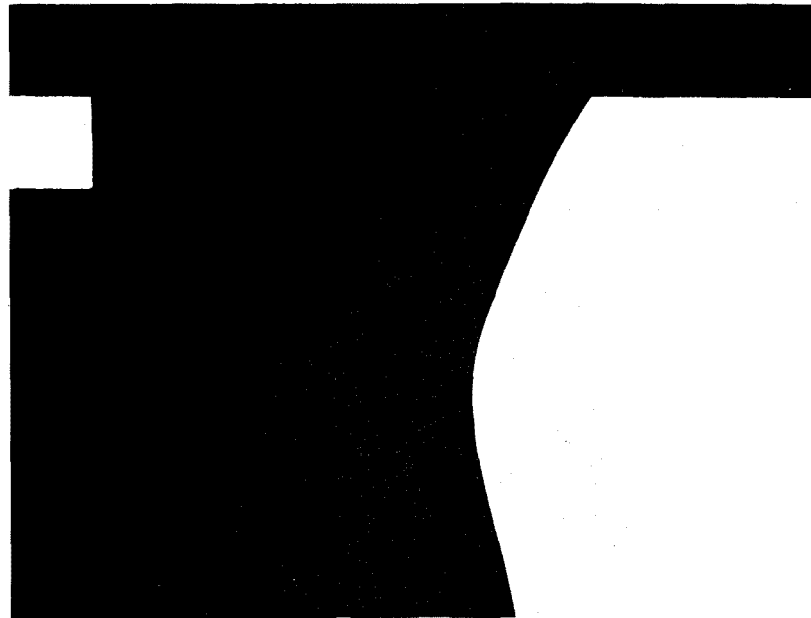
La definición nos resulta válida para este caso a pesar de que la condición erudita y filosófica del narrador pudiera hacer creer lo contrario. D^o Benito le hace hablar a su personaje tal y como comúnmente se piensa que debe expresarse una persona de sus características, pero sin caer en ningún momento ni en el engolamiento ni en la excesiva complicación que pudiera haberlo hecho incomprensible para un público popular.

En este aspecto hay que entender esa sencillez funcional: el personaje se expresa tal y como entendemos que lo debería hacer pero sin por eso dejar de cumplir su función novelesca, y sin que ello suponga una tremenda complicación del lenguaje y del estilo, sino manteniéndose en esa amenidad narrativa aparentemente fácil pero que tan difícil es de conseguir.

Las condiciones del narrador obligan a un ritmo más lento a lo largo de toda la obra de lo que es habitual en Galdós ya que la técnica analítica y descriptiva que le es propia a Manso así lo exigía para dar curso libre a las largas reflexiones de quien quiere viviseccionar todo con detalle de entomólogo y con el mayor criterio racionalista. El tiempo, o las páginas, nos mostrarán la paradoja de lo inútil de tal intento.

Juan Ignacio Ferreras habla de que aquí se encuentra el mejor Galdós y la mejor ironía cervantina, disintiendo con él Montesinos. No vamos a entrar en la polémica cuantitativa, pero sí es obligatorio afirmar que la mayor cualidad de la obra es la ironía y es ella la que marcará su estilo. Desde el propio tratamiento de Máximo Manso, pleno de tierna ironía y comprensión hacia un personaje que nos resulta el colmo de la honestidad, de la inteligencia teórica y de la ignorancia práctica, hasta el que se da a los demás personajes, pasando por las descripciones de situaciones y ambientes teñidos siempre del mejor humor, el lenguaje es utilizado constantemente en este sentido, hasta conseguir que la novela sea una auténtica delicia.

Citar ejemplos nos obligaría a copiar la obra entera, pero el simple recuerdo de la famosa fiesta benéfica en todos y cada uno de sus detalles, las descripciones del salón de José M^a, o la escena de la selección del ama de leche, formarían parte de la galería de retratos más divertida del siglo XIX, todo ello acentuado por el estilo cultista del narrador con amplios períodos, algún que otro arcaísmo, referencias cultas, etc.; porque, precisamente, esto va a marcar más el contraste, subrayando por tanto cuanto hay de irónico de forma que, inventando un término, podríamos hablar de una "metaironía": la ironía de la ironía, pues a la propia de un intelectual como Máximo Manso hay que añadir la de un socarrón como D^e Benito Pérez Galdós que, a su vez, ironiza sobre el irónico.



ASPECTO PSICOLÓGICO

Al hablar de los personajes ya señalamos que estamos lejos del Galdós maniqueísta de las primeras novelas y que si ahora utiliza tipos es para los papeles secundarios, pues los principales no tienen nada de esquemáticos y sí mucho de seres humanos. No vamos por tanto a reinci-

dir en lo ya tratado, sino que atenderemos otros temas relacionados con este aspecto como son los sueños y los comportamientos.

Es importante destacar la forma exquisita con que gradualmente se nos va mostrando la atracción y posterior enamoramiento de Máximo hacia Irene. De manera progresiva, detallada y siempre continuada en un alarde de penetración, pues tan transparente se nos aparece Manso como opaca a la postre se revelará la aparentemente diáfana Irene. Gestos, miradas, detalles van construyendo situaciones y evidenciando pensamientos hasta el punto de que las palabras son muchas veces algo secundario. En este sentido, es ilustrativa la escena, prácticamente al final, en que Manso quiere encubrir con palabras su amor hacia Irene, una vez que ésta se ha casado con Manolito Peña, y, sin embargo, la mirada de ella desarma todos sus razonamientos y discursos, o al menos así lo siente el pobre D^o Máximo.

Antes, y a la par que va creciendo el amor del filósofo, pequeños detalles, comportamientos mínimos nos enseñan que las cosas no son tal y como se nos están presentando, sino que queda en el lector un poso de duda del que al final se percata hasta el abstraído metafísico.

Y cuando Galdós ya tiene a su personaje enamorado y desesperado por ese amor, “con la candidez de los autores de cuentos, después de que se han despachado a su gusto narrando los más locos desatinos...” (15) le hará tener sueños premonitorios en los que se nos va desvelando la realidad porque “este atroz sueño mío que me atormentó a la mañana, fue nacido de mis hipótesis de la noche anterior, y llevaba en sí no sé qué probabilidad terrible”. (16).

Lo que ocurre es que para Manso esto será objeto de detenida reflexión sobre el tema, como buen racionalista: “No es puramente arbitrario y vano el mundo del sueño, y analizando con paciencia los fenómenos cerebrales que lo informan, se hallará quizás una lógica recóndita”. (17).

Galdós no conocería todavía las teorías psicoanalíticas, porque se difundieron posteriormente, pero indudablemente debía tener alguna noción o alguna referencia a través de amigos, lo que le permitía entrar en este tema intelectualizándolo. Otra cosa sería si lo abordara desde el punto de vista tradicional, pero no es este el talante que corresponde a nuestro amigo Manso.

Detallado estudio psicológico de los personajes, intervención del sueño; la obra de Galdós ha ganado en profundidad, en matices desde aquellos tipos de una sola pieza que ahora apenas si los usa para cubrir el relleno ambiental, siendo capaz de crear un personaje que pasa de ver a Irene como la mujer perfecta a darse cuenta de que “era como todas” (18) y, no obstante, continúa amándola porque, como humano, es contradictorio.

ASPECTO SOCIOLÓGICO

La literatura y, en el caso concreto que nos ocupa, la novela son fuentes históricas fundamentales pues aportan a la historia, y sobre todo a la historia social, datos que de otra forma nos serían desconocidos, ya que las obras historiográficas raramente atienden a una serie de aspectos sociales que, sin embargo, se recogen en las obras literarias. Sobre todo aquéllo referido a costumbres, comportamientos, formas de vida, etc.

Si esto que acabamos de decir es indiscutible, no lo es menos que utilizar la novela como fuente histórica exige grandes cuidados, pues si la tendenciosidad y el partidismo aparecen en obras históricas con pretensiones de objetividad, mucho más estarán presentes en obras de creación literaria que “a priori” se nos presentan como visiones subjetivas. Distintos estudiosos de la obra literaria han demostrado las frecuentes manipulaciones a que es sometida la verdad histórica en tales obras —citemos, por nombrar a uno de ellos, a Noël Salomón y sus estudios sobre el teatro barroco—.

Ciñéndonos ya al caso concreto del autor que nos ocupa, Galdós, tendremos que partir de su mentalidad liberal y de su descontento con la política española de su tiempo, lo cual, de una forma u otra, se transparenta en su obra que será crítica. Sin embargo, Galdós está considerado dentro de la literatura como un escritor realista, lo que, pese a lo ambiguo del término, nos permite imaginarlo fotógrafo de su tiempo, con todas las imprecisiones que este intento apresurado de definir el realismo pueda acarrear. Galdós será un fotógrafo crítico de la sociedad que le tocó vivir, y en ese aparato creativo, en ese mundo de ficción que inventa la realidad será referente más o menos remoto, pero existente.

Además, no olvidemos la tradicional manía galdosiana de empaparse de Madrid y de sus gentes hasta profundizar en esa sociedad del S. XIX que luego llevará a sus novelas y que es autor de unos extensos *Episodios Nacionales*, donde la realidad escrupulosamente histórica sirve de marco de actuación a unos personajes ficticios. Si a esto añadimos que Galdós reproducía muchas veces personajes existentes --se cuenta que D^o Benito los perseguía-- veremos cómo la ficción tiene siempre una base real en la novelística del autor canario.

Estructuraremos todo el material histórico y social en tres apartados fundamentales:

- 1.— La política.
- 2.— La sociedad.
- 3.— La cultura y la educación.

1.—La política:

El amigo Manso fue escrita entre enero y abril de 1882, y narra hechos que sitúa entre 1877 y 1880. Para situarnos históricamente, recordemos que estos años coinciden con el período de la Restauración, pues precisamente a partir de 1881 comenzarán Cánovas y Sagasta, conservadores y liberales, a turnarse en el poder, teniendo como fondo todo un sistema caciquil.

D^o Benito se nos muestra aquí como un ser desesperanzado, lleno de pesimismo en todo lo que a política se refiere, recordando un triste pasado, un ridículo presente y un futuro sin solución que adivina incierto.

El pasado político lo representa Galdós a través de García Grande: "personaje que desempeñó segundos o terceros papeles en el período político llamado de la Unión Liberal..." (19) y que "se cría en los grandes sedimentos fungurales del Congreso y de la Bolsa..." (20).

Esta especie, al parecer nada extraña en la época, poco hizo en concreto por España, a no ser arruinarla arruinándose, pues aparte de linfatismo y vanidad poco más había en aquellos hombres y, desde luego, lo que no tenían eran ideas: "hombres sin ideas, pero dotados de buenas formas, que suplen a aquellas; apetitos de riquezas fáciles, un sargentuelo de las pandillas que se forman con las subdivisiones parlamentarias, una nulidad barnizada, agiotista sin genio, orador sin estilo y político sin tacto, que no informaba, sino decoraba las situaciones; sustancia antropomórfica, que, bajo la acción de la política, apareció cristalizada de diferentes maneras, ya como administrador de patronatos, ahora de director general, después de gerente de un desbancado banco o de un ferrocarril sin carriles". (21).

La cita es extensa, pero la he reproducido entera porque no tiene desperdicio, y dice mucho más de lo que yo pudiera nunca apuntar, y desde luego mejor.

Galdós llega a cebarse con este pintoresco personaje al que castiga con una esposa, Doña Cándida, capaz de arrastrar a la ruina a cuarenta García Grande. D^a Cándida, a la que volveremos después, y una sociedad aseguradora llevan al desastre a esta sustancia antropomórfica producto de la Unión Liberal.

El presente político será la Restauración, y en *El amigo Manso* se nos ofrecen varios modelos que, en conjunto, nos brindan un mosaico no menos cómico y triste. D^o Ramón M^a Pez será el representante máximo de la clase política de esta época, y de éste cuenta Galdós, siempre irónico, que: "era el oráculo de toda aquella gente, y cuando se dignaba expresar su opinión sobre lo que había pasado aquel día en el Congreso, sobre el arreglo de la Hacienda o el uso de la regia prerrogativa, reinaba en torno de él un silencio tan respetuoso, que no lo tuvo igual Platón en el célebre jardín de Academos". (22).

¿Era Ramón H^o Pez digno de tanta atención? Galdós nos contesta de forma que deja en evidencia tanto a orador como a oyentes y, por tanto, a toda una sociedad: "Sus huecos párrafos resonaban en mi espíritu con rumor semejante al de un cascarón de huevo vacío cuando se cae al suelo y se aplasta por sí solo" (23). A esta plástica definición de la mente de este hombre, una y redondea la descripción llamándole "busto parlante", con lo que el retrato del sucesor de García Grande no tiene nada que envidiar al de aquél.

Pero la fauna política galdosiana ofrece otras variedades, como Federico Cimarra del que Manso dice: "Estudiémosle de lejos, porque estos apestados tienen notorio poder de contagio, y

es fácil que el observador demasiado atento se encuentre manchado de su gangrenoso cinismo” (24). Definición más clara y brutal de un personaje es difícil de encontrar.

Lo malo es que Galdós afirma que tal clase de gentes abunda y que se extiende desde la última aldea hasta los cuerpos colegisladores, y todavía nos cita a más ejemplares de semejante galería, como Francisco de Paula de la Costa y Sainz del Bardal, ridículo “pariente lejano de las Musas”. Otro exponente sería José M^a Manso, hermano de Máximo, que a su vuelta de América, donde ha hecho fortuna, se sentirá llamado por la patria y pleno de ideas y frases dignas de ser comunicadas al país, aunque es menos perjudicial ya que se nos presenta como honrado y sólo es un infeliz ansioso de figurar y de poseer fama, ya que el dinero lo tiene. Moralidad y economía será su lema y, según nos cuenta su hermano Máximo, le ha acarreado un gran prestigio. Galdós terminará: “¿Será ministro? Me lo temo” (25). Máximo Manso intentará convencer a su hermano de que la dedicación al país no ha de ser mera palabrería sino una actitud consciente y seria: “Al oír esto del país, díjele que debía empezar por conocer bien al sujeto de quien tan ardientemente se había enamorado, pues existe un país convencional puramente hipotético, a quien se refieren todas nuestras campañas y todas nuestras retóricas políticas, entre cuya realidad sólo está en los temperamentos ávidos y en las cabezas ligeras de nuestras eminencias” (26). Pero José M^a Manso preferirá la política vocinglera y altisonante, de bellos discursos de palabras huecas y de total falta de ideas, y llamará “metafísico” a su hermano cuando éste le propone: “echar por tierra este vano catafalco de pintado lienzo y abrir cimientos nuevos en las firmes entrañas del nuevo país, para que sobre ellos se asentara la construcción de un nuevo y sólido estado”. (27).

Al rigor y a la honradez todos estos politicastro no prestarán atención, distraídos como están en el culto a sus ridículas personas, a sus ridículas oratorias y a sus ridículas sociedades, como la Sociedad General para Socorro de los Inválidos de la Industria, a la que Galdós nos presenta con tintes grotescos. Éstas son algunas de las actividades de la susodicha Asociación: “Lo primero que debía hacerse era abrir un certamen poético para premiar la mejor “Oda al trabajo”. El primer premio consistía en coliflor de oro e impresión de quinientos ejemplares...”. (28).

Resumiendo, Galdós nos presenta una política alejada de la realidad del país y pendiente sólo de satisfacer las ansias de notoriedad de los políticos. Una política carente de rigor, de la más mínima seriedad y con la que D^o Benito casi llegará al esperpento en sus ansias de ridiculizarla, una administración de caciques —recordemos al padre del ama de leche solicitando todos los puestos públicos del pueblo— y de democracia— José M^a Manso es nombrado a dedo— que Galdós contempla con una amargura que tiene mucho que ver con el dolor de España del 98.

Visión ridiculizadora y desesperanzada de una política que no podía hacer otra cosa, dadas sus características, que conducir al país a la catástrofe de 1898.

2.—La sociedad:

En *El amigo Manso* el estrato social que se nos presenta es el de una burguesía acaudalada y en contacto con la aristocracia, con una mínima presencia de la clase social baja del pueblo que sólo aparece a través de las escenas en que Máximo Manso va en busca del ama de leche y nos presenta a la pedigüña familia de ésta.

El núcleo fundamental, como ya hemos dicho, es el de la burguesía y su nota relevante será el deseo de aparentar. Este tema de las apariencias, tan querido en Galdós, se nos ofrece a través de diferentes personajes y en diversos aspectos.

—Doña Cándida, esposa del político García Grande, que, arruinada, intenta disimular su penoso estado económico tras una verborrea que constantemente atiende a describir grandezas mientras sablea despiadadamente a todo el que se pone a su alcance. Antes, en vida de García Grande, D^a Cándida no había dejado de tener ambiciones aristocráticas, y esta será otra nota común a toda esta burguesía ansiosa de figurar.

—El señor de Pez, con toda su familia, es otra curiosa figura de este mundo de apariencias, ya que con cincuenta mil reales lleva, inexplicablemente, una vida de lujo inverosímil y misterioso.

—Esta burguesía desea ennoblecerse aunque no sea más que por el contacto con la aristocracia, y así José M^a Manso “a pesar de haberse afiliado a un partido que tiene en su escudo la democracia rampante, quería, ante todo, ver en su salón gente con título...”. (29).

Pero en este mundo que el novelista nos describe lo importante, en realidad, es el dinero y el talento, como dice Manso en relación a su discípulo Peñita: “Es evidentísimo que la democracia social ha echado entre nosotros profundas raíces, y a nadie se le pregunta quién es ni de dónde viene para admitirle en todas partes y festejarle y aplaudirle, siempre que tenga dinero y talento”. Aunque después no deja de añadir Galdós: “Pero esta transformación, con ser ya tan avanzada, no ha llegado al punto de excluir ciertos miramientos...”, “nuestra democracia es olvidada, pero no ha llegado a ser ciega...”. (30).

3.—Cultura y Educación

Si Unamuno prestó atención a esta obra de Galdós fue indudablemente porque el tema le era grato cuando menos en su planteamiento y no es extraño, por tanto, que haya habido quien la ha calificado de “preunamuniana” (31). En efecto, tanto la existencia de una criatura “no existente” como el tema desarrollado dieron con el tiempo materia para muchas de sus páginas.

Sin embargo, no nos engañemos: ni la intención ni el tono son los mismos, e incluso los objetivos son dispares. Para el rector salmantino todo lo relativo al tema existencial es básico en su obra, y siempre es abordado de forma trágica, mientras que para el novelista canario se trata de un mero recurso literario que le va a permitir plantear la novela de una forma diferente.

De igual manera, el tema de la educación que D^o Miguel abordará en *Amor y pedagogía*, relacionado siempre con sus obsesiones y con un planteamiento más psicológico y metafísico, en D^o Benito se plantea como un tema social, con lo que si bien puede haber puntos de contacto, un análisis más detenido nos mostraría claras divergencias, lo que no significa que *El amigo Manso* no inspirara a Unamuno en su obra. Para concluir al respecto, no deja de ser curioso que Montesinos venga a señalar que Galdós no fue entendido por el noventaiochista.

Este mismo estudioso de la obra de Galdós dice de varias de sus novelas, entre ellas *El amigo Manso*: “Lo que viene a descubrir el novelista en estos libros es que España necesita ciertamente educadores, pero ¿qué suerte de educadores? El encuentra aquella ineducable, y por ello es ingobernable. El español quiere que las cosas sean lo que a él se le antoje, no adiestrarse para verlas y tomarlas como son, activa siempre en él la indestructible paranoia hispánica”. (32).

Estamos de acuerdo con el profesor Montesinos en que éste es el pesimista resumen de la novela, aunque no lo vemos tan desesperanzado, pues si bien Peñita acaba confundido con todos, pese a la esmerada educación que ha recibido de Manso, seguirá teniendo una capacidad crítica que ninguno de aquéllos que le rodean tiene, y si bien su oratoria es tan vacía como la de los demás, está por encima de la mayoría al no autoescucharse por ello.

Irene será el otro fracaso —fracaso relativo— de la educación ensayada por Manso. Montesinos explica que el problema de la educación de la mujer estaba a la orden del día entre Krausistas, progresistas y simpatizantes de toda laya, y que también tendría que ver esto con la Institución Libre de Enseñanza. Galdós soñará la mujer que quizá también había soñado Giner de los Ríos: “He aquí la mujer perfecta, la mujer positiva, la mujer razón, contrapuesta a la mujer frivolidad, a la mujer capricho” (33). Pero el pobre Manso se equivocará nuevamente e Irene mostrará su antipatía por “esas tremendas Gramáticas, Aritméticas y Geografías” y se reflejará sin vocación docente, ni científica, sino simplemente ansiosa de librarse de las garras de su tía Doña Cándida.

No obstante, frente a los tipos de Doña Cándida, García Grande, Pez y demás, es evidente que Peña e Irene poseen una dignidad que ni por casualidad aparece en aquéllos.

Llama la atención el hecho de que Manso, que practica con Peñita una educación directa y viva, sea sin embargo rutinario y monótono en sus clases del instituto, y que esta educación tradicional sea también la que practique Irene con los sobrinos de Manso, con el consentimiento de éste.

Las ideas pedagógicas de Manso son acertadas, y Montesinos habla de que su fin es “la captación del discípulo por la amistad”. El capítulo IV reúne todas las teorías pedagógicas de Galdós-Manso, teorías que sólo serán usadas con su discípulo, y que tienen mucho de positivo pero también mucho de idealismo, de ese idealismo imposible que destila la figura toda de Máximo Manso y que el comportamiento de sus discípulos se ocupará de dejar en evidencia, pues la España del siglo XIX es demasiado real como para permitirse esos lujos idealistas. De ese enfrentamiento entre idea y realidad, Manso-España, nacerá el producto lógico: Peña e Irene, cultos, abominando de muchas cosas que les rodean por su formación, pero impregnados de defectos del ambiente. Máximo Manso, como él mismo nos dice al principio, es un ser ficticio y por ello se puede permitir ser idealista, pero no así sus discípulos que son seres reales.

Aparte de estas notas sobre la educación, que son la clave de la obra, el escritor nos cuenta muchos datos relacionados con la cultura de su tiempo, retratándola como producto lógico de esa sociedad que da poetas como Sainz de Bardal del cual Galdós se burla sin piedad: “También oímos muchos faros de esperanza, de puertos de refugio, de vientos bramadores y del golfo de la duda, lo que no significaba que Pardal se hubiera metido a patrón de lanchas, sino que le daba por ahí, por embarcarse en la nave de su inspiración sin rumbo, y todo era naufragios retóricos y chubascos retóricos”. (34).

Ésta es sólo una muestra de las numerosas ocasiones en que el dardo crítico de Galdós se dirige hacia este poetaastro, reflejo de los que en esta época fueron.

Y si Galdós se burla de este falso lenguaje poético, otro tanto hace con la oratoria, mostrándonos cómo el inculto pueblo español es engañado con palabras huecas y faltas de sentido, importando más la grandilocuencia que el contenido.

Otro tanto hace con la fraseología política utilizando toda una serie de clichés del siglo XIX: “Decía: Estamos a ver venir los señores que se sientan en aquellos bancos; esto se va; lo primero es hacer país; hay mar de fondo; las minorías tiran a dar, etcétera”. (35).

La función de la Sociedad de Inválidos es toda una constante ridiculización de una sociedad y de una cultura burguesa que se deja arrastrar por lo sonoro y que gusta de lo cursi; y la función de teatro infantil alcanza tales grados de sin-sentido que Irene y Manso deciden abandonar el teatro.

Galdós busca el recurso irónico comparando a aquella pandilla de figurones con personajes de la cultura y de la historia: “Mi hermano me pareció un Bismarck; Cimarra se dejaba atrás a Catón; el poeta eclipsaba a Homero; Pez era un Malthus por la estadística, un Stuart Mill por la política...”. (36).

Algunas otras figuras de la intelectualidad de la época son citadas por Manso, pero aquella sociedad española no deseaba otra cultura que la del “hombre de mundo” y no quería saber nada de metafísicas.

El ingenuo teórico que fue Máximo Manso aspiraba a la perfección y eso era lo que quería infundir en sus alumnos Manolito e Irene, apartándoles de la enorme mediocridad que todo lo envolvía. En algún momento llega a pensar que la ha encontrado al fin, pero posteriormente comprueba que ésta no existe más que en su cerebro y se va para poder contemplar a todos los personajes “y demás desgraciadas figurillas con el mismo desdén con que el hombre maduro ve los juguetes que le entretuvieron cuando era niño”. (37).

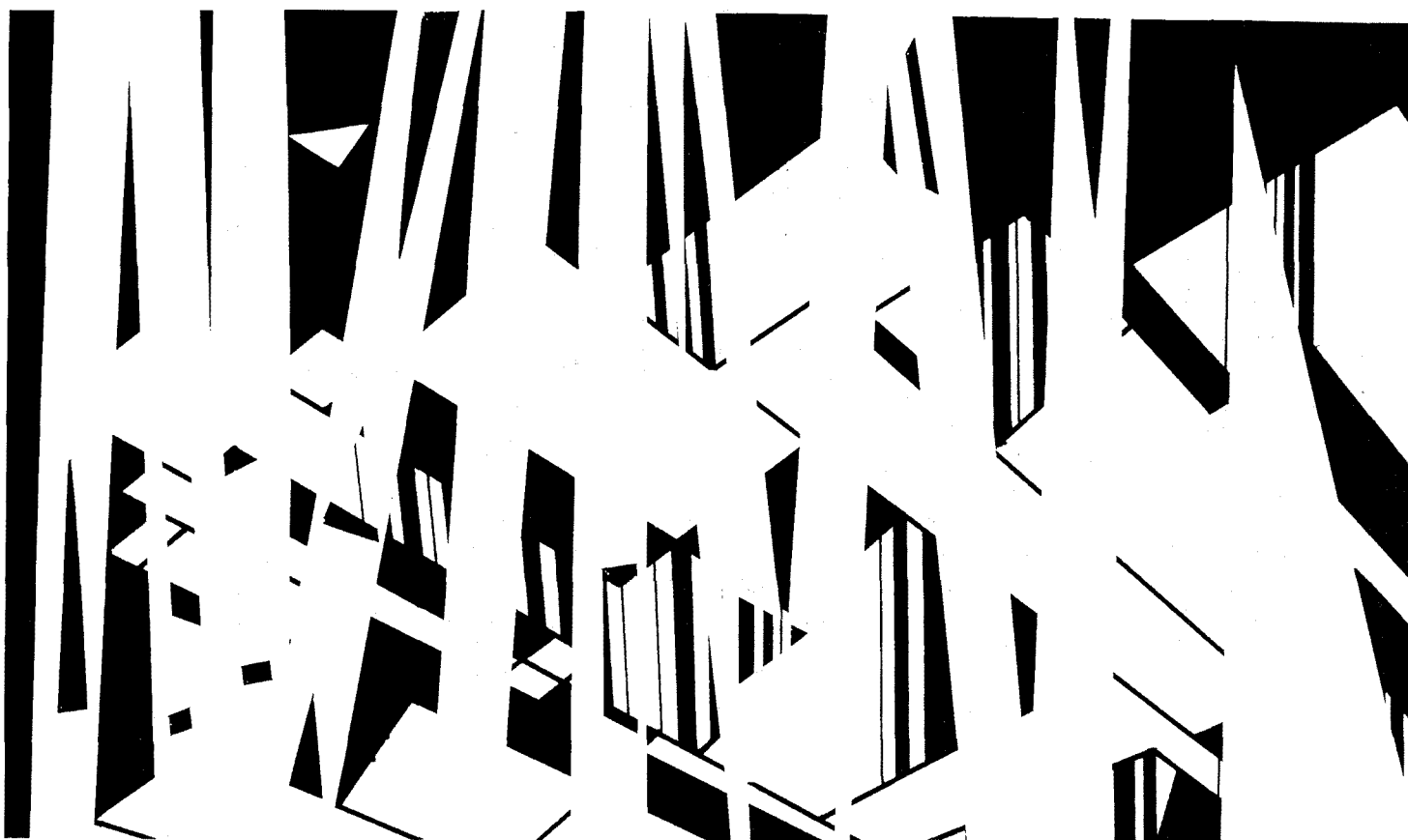
Sin embargo, a pesar de este presunto escepticismo, queda un mensaje de optimismo y esperanza porque sus alumnos descuellan entre los Cimarra, Pez y Bardales con una dignidad que nunca tuvieron aquéllos y que puede servir de anuncio de unos tiempos mejores que sin duda soñó D^o Benito Pérez Galdós.

NOTAS

- (1) ORTEGA, Soledad: *Cartas a Galdós*. Madrid, Ed. de la Revista de Occidente, 1962.
- (2) FERNANDEZ MONTESINOS, José: *Galdós*, en Estudios sobre la novela española del siglo XIX, Madrid, Ed. Castalia, 1969.
- (3) UNAMUNO, Miguel de: El Imparcial, 1924. Recogido en *Benito Pérez Galdós*, edición de Douglass N. ROGERS. Ed. Taurus, serie El escritor y la crítica, Madrid, 1^a edición 1973.

- (4) PÉREZ GALDÓS, Benito: *El amigo Manso*. Madrid, Alianza Editorial, 1972; pág. 7.
- (5) PATTISON, W. T.: "El amigo Manso anda el amigo Galdós", en *Anales Galdosianos II*, 1967.
- (6) FERNÁNDEZ MONTESINOS, J.: Obra citada, pág. 29.
- (7) PÉREZ GALDÓS, Benito: Obra citada, pág. 9.
- (8) LIDA, Denah: "Sobre el "krausismo" de Galdós", en *Anales Galdosianos II*, 1967; pp.1-27.
- (9) TUÑÓN DE LARA, Manuel: *Medio siglo de cultura española*. Ed. Tecnos. 1977; pág. 37. o& 3
- (10) TIERNO GALVÁN, Enrique: *Costa y el regeneracionismo*. Barcelona, 1961.
- (11) VELÁZQUEZ CUETO, Gerardo: *Galdós y Clarín*. Ed. Cincel, 1981.
- (12) PATTISON, W. T.: *Naturalism and the Spanish novel*. Londres, 1972.
- (13) PÉREZ GALDÓS, Benito: obra citada, pág. 8.
- (14) PÉREZ GALDÓS, Benito: obra citada, pág. 263.
- (15) PÉREZ GALDÓS, Benito: obra citada, pág. 152.
- (16) *Ibíd.*
- (17) *Ibíd.*
- (18) *Ibíd.*, pág. 296.
- (19) PÉREZ GALDÓS, Benito: obra citada, pág. 31.
- (20) *Ibíd.*, pág. 31.
- (21) *Ibíd.*, pág. 32.
- (22) *Ibíd.*, pág. 74.
- (23) *Ibíd.*, pág. 74.
- (24) *Ibíd.*, pág. 75.
- (25) *Ibíd.*, pág. 302.
- (26) *Ibíd.*, pág. 61.
- (27) *Ibíd.*, pág. 62.
- (28) *Ibíd.*, pág. 106.
- (29) *Ibíd.*, pág. 71.
- (30) *Ibíd.*, pág. 48.
- (31) VELÁZQUEZ CUETO, Gerardo: *Galdós y Clarín*. Ed. Cincel; Madrid, 1981.
- (32) F. MONTESINOS, José: *Galdós II*, en *Estudios sobre la novela española del siglo XIX*. Madrid, Ed. Castalia, 1969; pág. 60.
- (33) PÉREZ GALDÓS: Obra citada, pág. 80.
- (34) *Ibíd.*, pág. 167.
- (35) *Ibíd.*, pág. 95.
- (36) *Ibíd.*, pág. 105.
- (37) *Ibíd.*, pág. 303.

Juan Guelbenzu



REFLEXIONES EN TORNO A LA NATURALEZA Y FUNCIÓN DE LA LITERATURA.

Fernando C. Abascal Cobo

Delimitar lo que se entiende por LITERATURA no es empresa fácil. El término tiene en las lenguas románicas excesivas connotaciones para ser definidor. En los manuales al uso, Warren y Wellek, Kayser, Wherli, Murray, etc, se incide en este punto: la incapacidad del término "literatura" para precisar su objeto y la suficiencia de los términos "workunst", alemán, y "slovesnost", ruso, para este mismo fin. Ya escribía Menéndez Pelayo (1) que "de los dos sentidos que la palabra literatura tiene -ciencia de las letras y ciencia de la belleza traducida y realizada por medio de la palabra- prescindo en absoluto de la primera... no es lícito tomar el vocablo literatura en esa acepción y menos en la de bibliografía, que a veces aplican los alemanes cuando hablan de la literatura de tal o cual asunto o rama del saber. Nuestro estudio ha de limitarse a las producciones españolas en que predomine un elemento estético".

Fundamentalmente, LITERATURA es el uso del lenguaje con una pretensión estética, consciente de esa tonalidad. Si, así mismo, nos preguntamos qué función desempeña en la existencia humana; por qué del lenguaje sin tensión artística se salta al plano literario, salto que Croce y la escuela filológica idealista niegan; qué quiere decir pretensión artística, y si todo lenguaje literario es conscientemente artístico, estaremos ante problemas fundamentales de la literatura.

Cuál es la función de la literatura ha sido cuestión de larga historia en el pensamiento occidental. Parece que esta actividad es una de las maneras de reaccionar la existencia humana ante la realidad circundante. La actividad artística proporciona "una cierta idea del mundo", aunque distinta de la que persigue la filosofía o la ciencia. No es ciencia o filosofía, ya que éstas pretenden un conocimiento sistemático, conseguir un saber. Tampoco es religión ni intervención activa en el mundo. La religión tiene un fin útil, la salvación para sus seguidores. La literatura, como arte que es, no pretende salvación ni acción útil. Al menos, lo que tradicionalmente se entiende por literatura, hoy está puesto en entredicho. Así escribe Sartre (2): "El escritor es responsable de todo: de las guerras perdidas o ganadas, de las revueltas o represiones; es cómplice de los opresores si no es aliado natural de los oprimidos. Pero sólomente porque es escritor, porque es hombre...Para él, es lo mismo vivir y escribir, no porque el arte salva la vida, sino porque la vida se expresa en empresas y la empresa del escritor es escribir".

Abbagnano (3) escribe que "la literatura contemporánea se resiste a ser un simple discurso elogioso de la vida real...se niega a describirnos una realidad en paz consigo misma, un destino humano feliz e infalible [...] en el cuadro de la cultura contemporánea, la orientación de la literatura se injerta en la base misma de la filosofía: la exigencia del hombre de aclarar su propia condición, cualquiera que ella sea y afrontarla con los ojos bien abiertos".

Es difícil que este problema, tan manido y acuciante, deje pasar un sólo día sin que la atención se vuelva sobre él: es carta de importante juego en las concepciones políticas de vida colectiva. ¿Es su finalidad una incidencia directa y educadora social en orden a conseguir, a dar a cada uno lo suyo, el "suum cuique tribuere", o es el arte un fin en sí mismo, que en sí mismo se agota? Lo cierto es que el arte es siempre útil en alguna manera, educa la sensibilidad, base fundamental de la educación, según Schiller, y suele ofrecer en su mundo referencial estilos de vida y normas de conducta (4). Pero, y esto es importante, no nace el arte para cumplir tan sólo esta finalidad. Las metas de una más justa estructuración social se alcanzan de alguna manera inmediata a través de una pedagogía, sociología u ordenación jurídica equilibrada.

Pero los temas del arte los proporciona, hasta constituir un común denominador y fisonomía de un pretendido espíritu de la época, la vida social y la circunstancia histórica. Si hay épocas enteramente llenas de sentido y de temas religiosos en el arte, como en el Medievo; calificadas por una acción medida y tradicional en el paisaje esquematizado renacentista o formas de vida caballerescas, románticas, nuestro tiempo, como ningún otro, tiene abierta sensibilidad

para un tema omnipresente: la servidumbre y alienación que se producen en una interacción humana inadecuada. Identificar el propósito del arte con el propósito rectificador, exclusivamente rectificador, de una sociedad que hace nacer tal relación entre los hombres, parece excesivo. Es un tema que al artista se le ha ofrecido con tanta intensidad como el religioso en la Edad Media. Sería interesante estudiar la relación entre algunas formas de literatura: la novela, por ejemplo, con la utopía (en el sentido de Mannheim) (5). La pretensión de ambas -novela y utopía- es trascender un orden social, pues toda obra artística trasciende el objeto "a quo", ¿con qué pretensión?, y la vinculación dialéctica de ambas con la "ideología" (también en el sentido de Mannheim), bandera satisfecha de un orden establecido. Conviene recordar, como síntoma de la negación del papel tradicionalmente atribuido a la literatura, el poema de Bertolt Brecht "La literatura será sometida a la investigación" (6), que así comienza: "La música exquisita de las palabras dará sólo noticia de que no había comida para muchos".

Desde Aristóteles se dice que la poesía es una forma de conocimiento: "la poesía es más filosófica que la historia", la historia refiere cosas que han ocurrido y la poesía cómo podrían ocurrir, es decir, en su generalidad. También se dice que es manifestación de hondo conocimiento psicológico la novela o el drama. Las obras de Dostoievski, Ibsen, Galdós, Urga y disecan rincones y estratos anímicos, y brindan mundos íntimos al cómodo lector que así amplía su experiencia. En general, ese lector tiene una vida de muy limitadas experiencias: así ensancha su mundo, servido por los novelistas que "saben más de la naturaleza humana que los psicólogos". Proporciona conocimientos en tanto que es una comprensión analógica de la vida o de la naturaleza en relación con la vida humana. Y hasta se llega a decir que no sólo revela algo la literatura, sino que es la única forma mediante la cual la realidad puede ser revelada. (7)

La ciencia no llega a ese punto de la realidad, ya que necesita la previa construcción de conceptos para captar las puras exterioridades de lo real. Por otra parte, se afirma que el espíritu literario pertenece a una época precientífica que trata de subsistir y se aprovecha de la palabra equívoca, ambigua, para hacer creer que está explicando verdades.

Es frecuente señalar como característica de la literatura "la evasión", que no es pura y simple huida de lo humano, ya que el tipo de evasión artística es una de las maneras por medio de las cuales el hombre colma o llena una determinada situación vital. Entre el poeta y la sociedad se da un fértil proceso de interacción. La literatura, si recibe de la sociedad, impone a su vez, gustos, mentalidad, hasta formas de vestir y comportarse.

Podría decirse que la literatura es una "contemplación", no esencialmente cognoscitiva: contemplación que se agota en sí misma, que se sirve de la intuición, que atiende a lo singular. Quiere hacer de las formas transitorias algo permanente, fijarlo en una "forma". Una de estas formas es la belleza y parece equivocado si se pretende justificar con ella la literatura y el arte en general. Realmente, el objeto del arte antes que bello es expresivo. Así dice Sapir (8): "Cuan-do la expresión es de extraordinaria significación la llamamos literatura".

También es frecuente aludir a la función catártica de la literatura, del arte en general. "Catarsis" es la palabra que emplea Aristóteles en su "Poética", al definir la tragedia (9). Esta palabra tiene una larga exégesis. Interpretaciones que van desde la purificación ascética hasta la solución meramente fisiológica. Y esta última parece ser la interpretación más frecuente y aceptada. Así D'Amico (10): "el espectador que asiste al espectáculo trágico ve objetivamente, fuera de él, las pasiones y, objetivándolas, contemplándolas desde el exterior, se libra de ellas". Bien diferente es el pensamiento de Platón (11) para quien "la tragedia y la comedia alimentan y dan pábulo a nuestras emociones cuando debiéramos extinguirlas" y se felicita porque en su República ideal ha suprimido lo que es copia de la copia, el arte como copia de la realidad, que es deforme copia de las ideas. Y sigue Platón: "Cuán bien hicimos en expulsar de nuestra ciudad a la poesía y demás artes imitativas"... "Y las artes son algo ilusorio y mágico, contra cuyos trucos y engaños no hay más salvaguardia que el peso, la medida y el cálculo" (12).

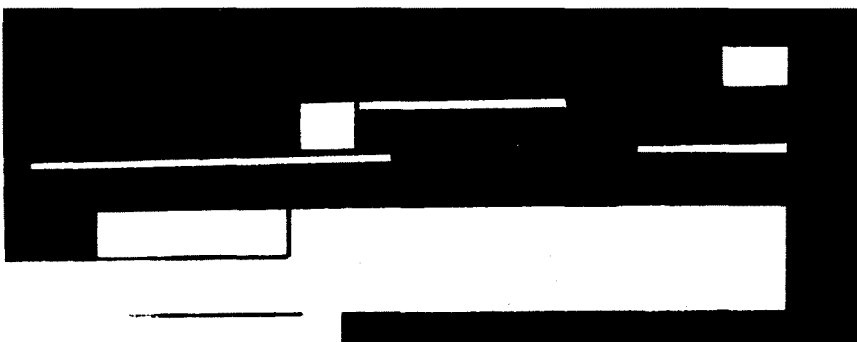
Pero no todo arte ha de ser catártico ni las emociones que provoca son las mismas que las de la vida "real". Están "elaboradas" con toda alma y expresadas por análisis.

Si son contradictorias las conclusiones acerca de la naturaleza y función de la literatura, es porque estos problemas no se los plantean ordinariamente los poetas, sino los representantes de otros valores particulares. Así, los filósofos, moralistas, políticos que desde una perspectiva y con una herramienta cultural bien diferente, abordan estas cuestiones con una "mentalidad inte-

resada": Y la naturaleza y finalidad de la literatura se juzga en función de la naturaleza y finalidad de la moral. Pedagogía moral o especulación filosófica. Pero bien dice Kayser (13) que la literatura, aunque relacionada con las demás actividades humanas, es irreductible a cualquiera de ellas.

Quizá sea el estudio del lenguaje, instrumento del arte literario, el que pueda decirnos, a través de su análisis, la naturaleza de la literatura. El medio de que se vale el arte, sonidos, colores, palabras, impone sus características a la obra. El artista construye en función de su medio y de ahí la importancia del análisis del mismo. Como Sapir dice (14): "todo gran arte crea la ilusión de una libertad absoluta, sin embargo, esa libertad debe tener sus limitaciones; el instrumento tiene que oponer alguna resistencia..."

Tratar aquí y ahora estas cuestiones desbordaría los objetivos del presente trabajo. Sería harina de otro costal, palabras con otros límites.



BIBLIOGRAFÍA

1. Menéndez Pelayo, M.: "Introducción y programa de la Literatura Española". Edit. Cruz y Raya, Madrid, 1934, pág. 4.
2. Sartre, J.P.: "¿Qué es la literatura?". Edit. Losada. B. Aires, 1962, pág. 39.
3. Abbagnano, N.: "Historia de la Filosofía", Barcelona, 1956. Tomo III, pág. 529.
4. Snell, Bruno: "La estructura del lenguaje". Gredos, 1966.
5. Mannheim, K.: "Ideología y Utopía". Aguilar, Madrid, 1958, pág. 63.
6. Brecht, Bertolt: "Poesía". Edit. Nueva Visión". B. Aires, 1966.
7. Warren, A y Wellek, R.: "Teoría literaria". Gredos, Madrid, 1985, págs. 50 y ss.
8. Sapir, E.: "El Lenguaje". F.CE. México, 1962, pág.250.
9. Aristóteles: "Poética". Edit. Aguilar, Madrid, 1963, pág. 38.
10. D'Amico: "Historia del teatro dramático". Uteha. México, 1961, vol. I, pág. 18.
11. Platón: "La República". Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1949, libro X.
12. Platón: "La República". Ibid. Platón.
13. Kayser, W.: "Interpretación y análisis de la obra literaria". Gredos, Madrid, 1961, pág. 45.
14. Ibid. Sapir.



Me gusta la efímera noche del túnel, por la seguridad de la próxima bella aurora

APROXIMACION A UNA NOVELA DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX: LA MADRE NATURALEZA

JOSÉ IGNACIO ALBENTOSA HERNÁNDEZ

La Madre Naturaleza (1887) de doña Emilia Pardo Bazán es la continuación de *Los Pazos de Ulloa* y, en cierto modo, éstos no se pueden entender totalmente sin aquella; los sentimientos de don Julián por Nucha, por ejemplo, quedarán claros en *La Madre Naturaleza*; la decadencia de la aristocracia rural, uno de los grandes temas de *Los Pazos*, alcanza su punto álgido cuando en la segunda novela don Pedro, en una escena totalmente simbólica, es incapaz de aventar el trigo;...Incluso el resultado de la obra es el mismo pese a la diferencia de ambientes que presentan una y otra novela: al igual que don Julián y Nucha fueron desgraciados, Manolita y Perucho lo serán también. (1)

El naturalismo en *La Madre Naturaleza*

Mucho se ha discutido sobre el naturalismo en doña Emilia pero lo cierto es que, "a la hora de escribir, lo que a la Pardo Bazán parece preocuparla es la coherencia interna de los personajes y las situaciones, y no unas hipótesis ideológicas previas que la autora no cuestiona ni va a esforzarse en demostrar "(2), Desde luego, doña Emilia no va a plantearse en ningún momento el intentar demostrar el determinismo de la herencia, el ambiente y el momento histórico en los seres humanos, como sí lo hace, por ejemplo, el padre del movimiento naturalista, E. Zola.

A) El determinismo de la herencia y el medio

La herencia, por ejemplo, ejerce alguna influencia en el carácter y aspecto exterior de alguno de los personajes de *La Madre Naturaleza*, pero en ningún momento es elemento determinante de la conducta continuada de un personaje. Manolita es feucha como su madre mientras que Perucho es fuerte y hermoso (también era don Pedro robusto y bien parecido) Manuela también hereda de su madre el carácter nervioso e histérico:

"...Manuela sufre desde ayer por la tarde fuertes accesos nerviosos...
¡Bien! Mal conocido, herencia materna..." (cap. XXX)

En todo caso, la autora no concede gran importancia a la herencia y sí presta una mayor atención al ambiente, a la influencia del medio en el comportamiento de los seres humanos (3). Manolita no es una distinguida señorita, como le correspondería por su origen aristocrático y el carácter dulce y apocado de su madre, por el contrario, es una auténtica aldeana acostumbrada a la vida en el campo y como tal se comporta a lo largo de la obra; el abandono de que ha sido objeto por parte de su padre y el medio rural en el que se desenvuelve van configurando el carácter de Manolita.

La influencia de este medio rural y salvaje que aparece en la novela potencia las energías vitales del hombre hasta casi acercar al ser humano a los animales. Son constantes los comentarios que no sólo comparan, sino que identifican al hombre con los animales; entre otros cabe citar:

"En el bajo de la casa se notaba una pintoresca mezcla de racionales e irracionales... Esta especie de Arca de Noé..."(cap. II)"...porque los atadores curan indistintamente hombres y animales, no reconociendo esta división artificial creada por nuestro orgullo" (cap. VII)

La convivencia entre hombres y animales es estrechísima y comparten el mismo techo y el mismo pan; incluso hombres y animales reciben tratamiento "médico" de la misma persona, el algebrista (cap. VII). También, en el capítulo V, se confunde al arcipreste con un animalazo extraño. Pero quizás el ejemplo más claro sea el del Gallo; el marido de Sabel no sólo tiene este mote, se comporta realmente como un gallo: es un engreído que, como el gallo en el corral, se pasea altivo entre las "gallinas".

"Paralelo al proceso de animalización de la vida va el de la destrucción de las diferencias sociales..."(4). Lo que se afirma en el prólogo de *Los Pazos* es válido también para *La Madre Naturaleza* y está íntimamente conectado con uno de los grandes temas de las novelas de los pazos, la decadencia de la aristocracia rural que se deja arrebatar el papel preponderante en la vida social y política (5). En este sentido es reveladora la descripción que, de la persona de don Pedro, se hace al llegar a los pazos don Gabriel Pardo; todos sus rasgos redundan en su aspecto animal, inculto y desapacible. La decadencia, casi podríamos decir el hundimiento, llega a su punto álgido cuando, como ya señalé, el marqués ya no es capaz ni de aventar el trigo. También es muy interesante en este sentido el comentario de la autora ante los blasones que aparecen en la vieja vajilla de la familia, sacada para cumplimentar a don Gabriel Pardo: "¡Resto de algo glorioso, esculpida y dorada proa que recuerda al buque naufragol".

Pero la aristocracia no sólo está en decadencia, sino que se deja usurpar su papel en la sociedad: mientras que los Pazos de Ulloa se hunden y las habitaciones están viejas y destaraladas, la parte ocupada por el capataz y su familia está restaurada y, dentro de los límites, lujosamente amueblada; o mientras que Manolita, una "aristócrata", corretea por los montes mal vestida, las "pollitas", hijas del Gallo, no pueden ir a la era a las fiestas populares porque "su padre profesaba las más severas ideas respecto al decoro de las señoritas" (cap. XV). Don Pedro, por su parte, ha perdido todas las virtudes de la vieja aristocracia; ha perdido el tacto, la sensibilidad, la "diplomacia", y se comporta brutalmente, llegando a "insultar" de forma bestial a su difunta mujer ante don Gabriel:

"—¡Allá en los pueblos se educa a las muchachas de un modo y por aquí las educamos de otro! ...Allá queréis unas mojigatas, unas mírame y no me toques, que estén siempre haciendo remilgos, que no sirvan para nada, que se pongan a morir en cuanto mueven un pie de aquí a la escalera de la cocina..., y luego mucho de sí señor, de gran virtud y gran aquel, y luego sabe Dios lo que hay por dentro, que detrás de la cruz anda el diablo, y las que parecen unas santas..., más vale callar. Y luego, al primer hijo, se emplastan, se acoquinan, y luego revientan, ¡revientan de puro maulas!" (cap. XXIV)

Con todo, la autora, que no puede ni quiere zafarse de su origen aristocrático, no parece profesar afecto alguno a esos nuevos aldeanos ricos (de los que el Gallo sería representante) y los trata con sarcástica ironía (6). Así, al describir a Sabel, doña Emilia hace un comentario despectivo: "las aldeanas, aunque no se dediquen a labrar la tierra, no conservan, pasados los treinta, atractivo alguno..." (cap. X IV). Sobre este tipo de comentarios volveremos al hablar de la objetividad narrativa.

Retomando el tema que estábamos tratando, el del naturalismo en *La Madre Naturaleza* y, específicamente, el condicionamiento del medio, en varias ocasiones la Pardo Bazán cita expresamente el papel que la educación y el momento histórico juegan en la configuración del carácter del individuo; don Gabriel afirma en el capítulo VIII: "Yo no soy un chiflado. Yo soy víctima de mi época y del estado de mi nación, ni más ni menos". Por su parte Juncal, hablando de don Pedro a Gabriel, dice: "No todos sus defectos hay que imputárselos a él, sino, hablemos claro, a la crianza empecatada que le dieron".

b) Otros rasgos del naturalismo

Otra característica del naturalismo es el tic individualizador del personaje, y de ésta hay gran abundancia en *La Madre Naturaleza* (7). Así, el algebrista repite constantemente "¡carraspo!"; el arcipreste de Loiro sorbe rapé; Trampeta tiene la costumbre de repetir "como usted me

enseña"; Juncal, cuando va a decir algo importante, se echa el sombrero hacia atrás,... Las afectadas maneras de señor del Gallo también son un tic caracterizador, tic que sería la manifestación externa de un rasgo psicológico interno del personaje.

También hay en el naturalismo una cierta complacencia en la descripción de cosas desagradables: una enfermedad, una intervención quirúrgica, un ambiente poco agradable, ... No hay grandes descripciones de enfermedades en *La Madre Naturaleza*, ni la enfermedad determina el contenido de la obra, como ocurre en otras novelas de la Pardo Bazán; la operación de un tumor de vaca o la enfermedad de Manolita al final de la obra son las únicas enfermedades que aparecen. Lo que no puede ocultar doña Emilia es su interés por temas médicos y el consecuente uso de términos muy específicos de la ciencia de Esculapio, entre los que cabe citar: "apopléjico", "barriguilla hidrópica", "tortícolis", "epigastrio",...

Hablando del vocabulario de la novela, quiero destacar también la adecuación del lenguaje al personaje, rasgo éste muy típico de la época realista; por ejemplo, el uso de un lenguaje coloquial y términos vulgares para personajes de clase baja (el algebrista, el Gallo,...), un lenguaje también vulgar y, a veces, bestial para el decayente marqués de Ulloa, un tipo de lenguaje más cuidado y culto para don Julián y don Gabriel, ... Frente a esto habría que destacar también el uso de términos cultos, poco usuales, por el narrador en alguna ocasión, como es el caso de "cínife" para referirse a un mosquito.

Con ese gusto o complacencia por recrearse en asuntos poco agradables, tan propio del naturalismo, podría tener conexión la descripción del desagradabilísimo aspecto físico de la vieja bruja de la Sabia, descripción en la que la autora no ahorra detalles:

"Era su figura realmente espantable. Habíale crecido el bocio enorme, hasta el punto de que se le viese apenas el verdadero rostro, abultando más la lustrosa y horrible cara sin facciones, que le caía sobre el pecho, le subía hasta las orejas, y por lo hinchada y estirada contrastaba del modo más repulsivo con el resto del cuerpo de la vieja, que parecía hecho de raíces de árboles, y tenía de los árboles añosos la rugosidad y oscuridad de la corteza, los nudos, las verrugas, ..." (cap. II)

Como por contraste, la autora describe la belleza atlética del cuerpo de Perucho, belleza que queda resaltada por la cercanía (un par de párrafos antes) de la espantosa figura de la vieja:

"...El brazo del mancebo era membrudo, para su edad, y la cuadratura de los músculos se diseñaba enérgicamente; sobre el cutis, fino como raso, rojeaba la luz moribunda del sol un vello denso y suave... aquella cabeza cubierta de enortijados bucles, aquellas perfectas facciones trigueñas y sonrosadas, aquel cogote juvenil y fuerte como testud de novillo bermejo, aquellas fornidas..." (cap. II)

No es ésta la única ocasión en que la autora, obsesionada con la belleza viril del joven, nos describe las facciones hermosísimas o el cuerpo "construido" con los cánones perfectos de una escultura clásica del joven Perucho.

Otro rasgo vinculado a la estética naturalista es lo que se conoce con el nombre de "lecciones de cosas". En *La Madre Naturaleza* podrían considerarse tales los pasajes en los que se nos habla de las labores agrícolas y de las épocas de siembra y siega, y aquél en que se describen los castros celtas en el capítulo XXI de la novela.

Característica también del naturalismo es la tendencia a explicar estados psicológicos, actitudes conectadas con causas fisiológicas; también de esto hay ejemplos en esta novela de doña Emilia:

"...el impulso de los nervios, que le crispaban los puños. Un fuerte dolor en el epigastrio, el síntoma indudable de la cólera rugiente, le decía que si aguardaba dos minutos más no seguiría oyendo injuriar la memoria de su hermana sin cometer algún disparate gordo." (cap. XXI)

O también aquel párrafo del capítulo VII en que se nos dice que las buenas comidas de Catuxa (la mujer de Juncal), contribuían a sosegar el temperamento bilioso del médico.

c) El discurso indirecto libre y la narración objetiva

Marina Mayoral demuestra exhaustivamente en su prólogo a *Los Pazos de Ulloa* cómo la Pardo Bazán no es muy fiel al principio naturalista de objetividad narrativa, no renunciando la autora "a meter sus comentarios personales ni a manipular los datos objetivos" (8). Yo me voy a limitar aquí a dar unos cuantos ejemplos en los que, en *La Madre Naturaleza*, aflora la ideología de la autora, mediatizando y predisponiendo la opinión del lector; también citaré algunos ejemplos de estilo indirecto libre, técnica empleada por la Pardo Bazán con gran soltura y que es sin duda uno de los más importantes rasgos técnicos de la estética naturalista.

La opinión de la autora aflora, de forma más o menos velada, en muchas ocasiones, pero es especialmente perceptible cuando satiriza a los nuevos aldeanos ricos y sus amigos. En este sentido no puede ser más irónica y desdenosa la escena en que se nos presentan las "polifacéticas" tertulias del Gallo y sus amigos en los Pazos, tertulias que la autora llama jocosamente "el ateneo de Ulloa" (cap. XVII). También aflora el desdén de doña Emilia cuando, en varias ocasiones, nos habla del gusto del Gallo a la hora de elegir muebles para su casa.

Pero la autora no sólo ridiculiza a esta nueva "clase", sino que se permite intervenciones directas de autor para manifestar su fobia, a veces de forma cruel, hacia estos "usurpadores" de un papel que, hasta entonces, correspondía a la aristocracia; muy significativos de esta mentalidad clasista son dos ejemplos que aparecen en el capítulo XIV de la novela:

"Como todos los labriegos que aprender a leer y escribir de chiquillos, su iniciación en esta maravillosa clave de los conocimientos humanos era muy relativa: saber leer y escribir no es conocer los signos alfabéticos, nombrarlos, trazarlos; es, sobre todo, poseer las ideas que despiertan estos signos. Por eso hay quien se ríe oyendo que para civilizar al pueblo conviene que todos sepan lectura y escritura; pues el pueblo no sabe leer y escribir jamás, aunque lo aprenda".

"Las aldeanas, aunque no se dediquen a labrar la tierra, no conservan, pasados los treinta, atractivo alguno, y en general se ajan y marchitan desde los veinticinco..."

De estilo indirecto libre me limitaré a citar aquí un par de ejemplos de los numerosos que hay. En el capítulo XIX hay dos párrafos en que se usa el indirecto libre de forma clara y muy bien conseguida. Cuando la vieja bruja de la Sabia se está inventando mil y una razones para no dar leche a Perucho y Manolita, doña Emilia pasa con gran habilidad del estilo directo al indirecto libre:

"—¡Leche! Dios la dé— contestó la sibila, mirando de reojo a los dos muchachos—. Todas las vacas, enfermas; una recién operada, ya sabían los señoritos; ni tanto así de hierba con que mantenerlas; la fuente, sequita, y el prado, que daba ganas de llorar ...¡Leche! Que le pidiesen oro, que le pidiesen plata fina; pero leche..."

Dos párrafos después Perucho se lanza en búsqueda de leche y, de nuevo, la autora utiliza el estilo indirecto libre mezclado con algunas intervenciones de narrador:

"Vertió el líquido que llenaba el cuenco y se metió por el establo, medio atropellando a la vieja, que se le atravesaba delante. ¡No haber leche! ¡No haber leche para él, para el nieto de Primitivo Suárez, para el hijo de Sabel, la que había estado más de diez años haciendo el caldo gordo y enriqueciendo a aquel atajo de pillos de casa de la Sabia! Hasta piezas de loza estaba viendo en el vasar, que conocía porque en algún tiempo guarnecieron la cocina de los Pazos ...¡Tenía gracia, hombre, no haber leche! ¡Condenada bruja! Perucho se sentía animado de esa cólera que nos inflama cuando llegamos a la edad adulta contra las personas que hemos tenido que soportar, siéndonos antipáticas, en nuestra niñez ..."

En este caso la autora utiliza signos gráficos (la admiración, los puntos suspensivos, la repetición de elementos) que dejan claro que no es un narrador omnisciente el que cuenta en

tercera persona sino que, en estilo indirecto libre (3ª persona), aparecen reflejados los pensamientos que pasan por la mente del personaje.

Hay más ejemplos de estilo indirecto libre, algunos de cierta longitud, como los que acabamos de citar, otros son sólo frases sueltas; por ejemplo, al final del capítulo VIII, todo el una digresión (flash back) en el que don Gabriel reflexiona sobre su pasado:

"...La cubierta hacía declive, y recordaba Gabriel que al abrirse formaba escritorio, descubriendo una especie de templete con columnas y múltiples cajoncitos adornados de raros herrajes, que ocultaban secretos. ¡Secretos! De pequeño esta palabra le infundía curiosidad rabiosa y una especie de terror ...¡Secretos! sonriéndose sacó del bolsillo un llavero, probó varias llavecicas..."

La Galicia de *La Madre Naturaleza*

Ya aludí, al principio de este estudio, al hecho de que los ambientes presentados por la condesa de Pardo Bazán en *Los Pazos de Ulloa* y en *La Madre Naturaleza* son radicalmente distintos.

La Galicia que aparece en la segunda novela es mucho más amable, mucho más festiva, y eso desde el principio mismo de la obra. Mientras que la primera visión que de los campos gallegos tenemos en *Los Pazos* es desde el punto de vista de don Julián, que nos presenta un paisaje gris, triste, salvaje, ...desolador –al menos para el joven sacerdote–, en *La Madre Naturaleza* se nos presenta una naturaleza gallega llena de luz y color, plétórica de vida; sigue siendo un paisaje salvaje (los montes, los castros), pero no adverso. Incluso el personaje brutal de Primitivo ha desaparecido y es sustituido por su cómico yerno.

Los personajes, excepto don Julián y don Gabriel (preocupado por conseguir el aprecio de su sobrina) entre otros, parecen participar de ese "desenfado", llamemoslo así: Antón el algebrista, el arcipreste, Trampeta, el médico Juncal y su lozana Catalina,...

No sólo la naturaleza y los personajes, también la época del año contribuye a dar ese ambiente festivo y vitalista: es época de siega, de sol, de alegría, de cantos en los campos mientras se trabaja, de fiesta a la luz de las estrellas cuando finaliza el duro trabajo,... Pero ya veremos que, pese a todo esto, el desenlace final será tan desolador como el de *Los Pazos de Ulloa*.

La Galicia de *La Madre Naturaleza* es también una Galicia pobre y llena de supersticiones. Las descripciones de las casas de los labradores gallegos, donde hombres y animales cohabitan, y donde todo está viejo y destartado, respiran pobreza por todas partes; se puede apreciar esto, por ejemplo, en la descripción del molino que, en el capítulo XVII, hace la autora, o en la descripción de una casa en el capítulo II.

El gallego es, además, un pueblo supersticioso. Hay dos pasajes claros en este sentido: aquél en el que doña Emilia nos cuenta que la madre del molinero no podía dormir donde murió su marido porque tenía miedo en el "antigo leito", o ese otro en el que la vieja bruja de la Sabia echa mal de ojo a los jóvenes Perucho y Manolita, que acaban de quitarle la leche de la vaca, y ese día mismo se desencadena la tragedia y Perucho recuerda que la vieja bruja les había echado mal de ojo.

Unida a esta pobreza y superstición está la incultura que se refleja, por ejemplo, en el ya referido pasaje del "ateneo de Ulloa" o en el hecho de que los enfermos llamen antes al algebrista que al médico, como se ve en el capítulo XI; el pueblo parece tener más confianza en estos hombres que curan animales y seres humanos por igual (otro ejemplo de ese proceso de animalización al que ya aludimos) que en un médico que no sabe de bestias.

Por último, entre otras de las características tradicionales del pueblo gallego que aparecen en la obra de doña Emilia, podemos citar el trabajo de la mujer en el campo, trabajo que comienza desde muy niña:

"Arriba encontraron a su hermanilla, morena, de cuatro años, hosca, ojinegra, redondita de facciones; cuando le alabaron su hermosura tío y sobrina, respondiéndoles la vieja con afable sonrisa:

–De hoy en un año andará por ahí con la cuerda de la vaca ..." (cap. XVII)

Don Julián en *La Madre Naturaleza*

El papel de don Julián, personaje principal en *Los Pazos*, queda relegado a un discreto segundo plano, limitándose a actuar como mero espectador de los hechos y sus escasas apariciones vienen a resolver más una cuestión que pudo quedar poco clara en *Los Pazos* (sus sentimientos por Nucha) antes que aportar algo decisivo a la acción principal en *La Madre Naturaleza*. (9)

De don Julián se habla en varias ocasiones a lo largo de la novela y todos parecen coincidir en que es un santo, un asceta que vive en la más absoluta pobreza haciendo el bien; nada queda ya de aquel cura joven de delicadas maneras, de ese cura "urbano". Pero don Julián no aparece hasta el capítulo XIX, cuando Gabriel va a visitarlo, y siempre que aparece da muestra de que se acuerda de Nucha y de que su recuerdo le causa turbación, descubriéndose así los sentimientos que hacia la señorita Marcelina sentía el sacerdote. Cuando se presenta Gabriel como "...hermano de Marcelina" don Julián da un paso atrás y está a punto de desvanecerse.

Más adelante, en una escena confusa de cierto suspense en la que la autora juega con el lector a través de la imaginación de Gabriel cuando éste contempla el cementerio, vemos al sacerdote a última hora de la tarde junto a la tumba de Nucha. Y en una de sus últimas intervenciones don Julián dice: "¡Ojalá la madre hubiese entrado en el convento también! Dios llama a la hija, ...¡Que vaya!" (cap. XXXV)

Don Julián, en cierto modo, se siente culpable de la desgracia de Nucha, a la que vemos que amaba profundamente, pues sigue sufriendo mucho a pesar de su despego del mundo, y "el lector no puede menos que sentirlo el principal responsable de los acontecimientos; si en la primera parte su intervención provoca la tragedia, en la segunda su inhibición coadyuva decisivamente a que se produzca. En la primera parte la buena voluntad de Julián se estrella contra unas circunstancias adversas que anulan todos sus esfuerzos. En la segunda, su inhibición lleva a dos seres jóvenes y hermosos, aparentemente nacidos para disfrutar de la vida en medio de un paraje paradisíaco, a ser víctimas de un amor imposible y culpable". (10)

La naturaleza en la obra

La naturaleza juega un papel primordial desde el principio de la novela, casi me atrevería a decir que es un "personaje" fundamental; una naturaleza voluptuosa, pletórica de vida, rebosante de sensualismo, invitando a gozar los dones del amor.

La naturaleza se hace cómplice de los dos jóvenes, jóvenes que se han criado con y en ella, como se dice en el capítulo I: "Sin más compañía que la madre naturaleza, a cuyos pechos se habían criado", para añadir más adelante "se escudaban en la naturaleza, su protectora y cómplice".

Así, los dos jóvenes son conducidos "naturalmente" a la culminación de su amor en el fondo natural vitalista e incluso sensual; desde el principio quedan claros los sentimientos que uno y otro joven tienen hacia el otro y éstos, ignorantes de los lazos de sangre que los unen y "ayudados" por una naturaleza favorable, siguen un natural proceso amoroso lleno de calma y felicidad hasta que se les descubre su "pecado". A este respecto dice D. Shaw: "Pero el simbolismo del episodio central del libro revela la fría impasibilidad que la naturaleza esconde detrás de su invitación a seguir el instinto sexual. Perucho y Manolita consuman su amor en una total inocencia "natural" bajo un simbólico "árbol de la ciencia", para encontrarse luego arrojados de un Edén impasible ante su tragedia humana. Pero si la naturaleza, inocente o irónicamente, es culpable de su situación, la sociedad comparte el crimen, relegando a Manolita a expiar su "falta" en un convento y a Perucho a la desesperación". (11)

El resultado de la novela, pese a la diferencia de escenario con respecto a *Los Pazos*, es tan desolador como el de la primera parte. Definitivamente, el camino para escapar del mal y del dolor, el camino para encontrar un significado a la existencia humana no está, desde luego, en seguir la invitación de la naturaleza; D. Julián lo apunta ya casi al final de la novela: "La ley de la naturaleza, aislada, sola, invóquenla las bestias: Nosotros invocamos otra más alta...", y Gabriel, con una formación y un espíritu radicalmente distinto al de D. Julián, afirma como conclusión final: "Naturaleza, te llaman madre... deberían llamarte madrastra".

NOTAS

- (1) A este respecto hay críticos que se inclinan a pensar que, incluso antes de comenzar la primera novela, doña Emilia tenía ya en su mente el plan de ambas partes y así lo cree Nelly Clemessy en su libro *Emilia Pardo Bazán como novelista* (F.U.E. Madrid, 1981, pág. 229). Otros opinan que la idea de una segunda parte surgió ya avanzada la composición de *Los Pazos de Ulloa*, como puede verse en el prólogo de Marina Mayoral a *Los Pazos*, en editorial Castalia, Madrid, 1984, pág. 14
- (2) Marina Mayoral en el prólogo citado, pag. 22.
- (3) Ibid. pág. 23
- (4) Ibid. pág. 26
- (5) Cfr. Mariano López *Naturalismo y espiritualismo en Los Pazos de Ulloa*, en Revista de Estudios Hispánicos, University of Alabama, t. XII (octubre 1978), núm. 3, pág. 354
- (6) Mariano Baquero Goyanes hizo ya notar en repetidas ocasiones que esta serie de comentarios era una de las cosas que distanciaba a la Pardo Bazán de la estricta objetividad narrativa de Zola; y es que las intervenciones o comentarios de autor no son infrecuentes en las obras de doña Emilia.
- (7) Este recurso es mucho más utilizado por la condesa de Pardo Bazán en novelas anteriores, mientras que en las novelas de *Los Pazos* queda generalmente reservado a personajes secundarios. Sobre este punto puede verse a Baquero Goyanes, *La novela naturalista española* Universidad de Murcia 1955, caps. XIII–XV.
- (8) Marina Mayoral en el citado prólogo, pag. 37
- (9) La importancia del personaje de don Julián en *Los Pazos* es indiscutible y Mayoral afirma que, en su opinión, el auténtico tema de la obra es el amor del sacerdote y que el tradicionalmente considerado tema central, la decadencia de la aristocracia, es importante aunque secundario. Sobre este punto pueden verse las págs. 71–85 del prólogo de Mayoral a *Los Pazos de Ulloa*.
- (10) Ibid. pág. 16
- (11) D. Shaw en su *Historia de la literatura española: el siglo XIX*. edit. Ariel. Barcelona 1973, pág. 242



Juan Guelbenzu



Poema en memoria de D. Enrique Tierno Galván. Anteriormente formó parte del material de la exposición conmemorativa del Año Internacional de la Paz en Hospitalet de Llobregat. Barcelona.

A LA PAZ

A lo lejos...
entre la tierra y el cielo
van, cien mil jinetes
dorados,
ondeando...
sus banderas de plata,
soñando con sus estandartes
de viento.
Sedientos de paz
van, hombres y mujeres,
niños y ancianos
de todos los aires,
de todos los valles.
Van lanzando reflejos,
repetiendo versos.
Llevan flores sobre sus solapas,
de sus cuellos cuelgan coronas,
entre sus manos: palabras... sin tiempo,
entre sus dedos: sonidos... sin sombra,
a su espalda... el arco iris
les habla.
Cabalgan sobre la espuma
con Alberti, Picasso y Neruda,
van batiendo la luna,
blandiendo la esperanza;
están besando la bruma.
Gritan por todas partes
paz, paz...
para todos los pueblos.

Mariano Herráiz Gascueña

EL TEATRO NEOCLASICO Y LAS TRES UNIDADES DRAMATICAS

SEBASTIAN MORATALLA LOPEZ

1. INTRODUCCION

La Poética de Luzán, publicada en 1737, suscitó una gran polémica alrededor de la escena española. Supuso una ruptura con la concepción estética anterior y –seguramente sin pretensión consciente de su autor– desató un largo enfrentamiento del que terminaría naciendo la estética romántica (ya entrados en el primer tercio del siglo XIX).

Siguiendo a J. L. Alborg: "El problema de las unidades –tiempo, lugar y acción–, y sobre todo de las dos primeras, fue el punto de fricción entre los neoclásicos y los tradicionales y sigue siéndolo todavía, porque aquí es donde los comentaristas de Luzán insisten especialmente para subrayar la estrechez agobiante de las reglas. Sin duda alguna, Luzán prestó una atención nimiamente rigurosa a las exigencias de tiempo y lugar, llevado de un deseo racionalista de atar bien todos los cabos; su propósito doctrinal no podía satisfacerse con una vulgar llamada al orden en estas materias y le condujo a servirse del metro y del reloj" (1).

A partir de esto mi interés, por tanto, se centra en intentar clarificar hasta qué punto fue importante el peso de las unidades en el seno de la estética neoclásica para valorar, posteriormente, si se cumplieron éstas en las obras de los autores de esta corriente (que se mantuvo viva hasta los albores de 1830); y calibrar el peso específico de las mismas dentro del éxito o el fracaso de una obra.

Para comprender la época hemos de tener en cuenta una serie de puntualizaciones. En primer lugar, las obras escritas bajo normativa neoclásica no fueron, ni mucho menos, la única opción de teatro en España durante este período (recordemos a Ramón de la Cruz como el abanderado de más renombre de la postura tradicional). En segundo lugar, debemos ver a los autores neoclásicos como una relativa minoría que pretendió hacer de locomotora de la sociedad española, para reformarla, y uno de los campos que aprovechó fue el teatro; de lo que se deduce que la reforma en ningún caso fue popular ni, al principio, vista con demasiados buenos ojos. Por último, destacar el hecho del carácter "a priorístico" de la Poética de Luzán en el sentido de que fue un modelo a seguir por los autores que se preciasen de ello. Nunca fue, como otras poéticas, el crisol donde se recogieran las esencias más vitales de un movimiento estético con posterioridad a que éste hubiera dado sus mejores frutos.

2. ORIGEN DE LA TEORIA DE LAS TRES UNIDADES DRAMATICAS. PUNTUALIZACIONES

Dentro de la concepción dieciochesca –correctamente delimitada por Luzán en su *Poética*– sobre la existencia de reglas universales basadas en la razón y las autoridades (sobre todo Aristóteles y Horacio) que serían válidas aplicables por todos los autores en cualquier época, es donde se enmarca la problemática suscitada por la aparición de una determinada concepción estética sumamente reglamentada que pretendió –y consiguió, como veremos– encorsetar gran parte de la creación dramática española en este siglo.

Un capítulo importante de este corpus normativo, por el peso específico relativo que representaba dentro de él, fue el de las unidades dramáticas: acción, tiempo y lugar. Una terna que exigía un determinado aspecto formal a la obra.

Para los autores y críticos de la época, la génesis de las mismas se encontraba en *El arte poética* de Aristóteles, si bien, hemos de matizar que dos de ellas, las de tiempo y lugar, no corresponden a la esencia del drama y son artificiales.

Para Aristóteles, la unidad verdadera y real, es la de la acción: "La más importante de estas partes es la organización de los hechos, pues la tragedia es mimesis no de nombres, sino

de acciones y de vida". Por consiguiente, no actúan para mimetizar los caracteres, sino que abarcan los caracteres por medio de las acciones; de manera que los hechos y la fábula son el fin de la tragedia y el fin es lo más importante de todo:

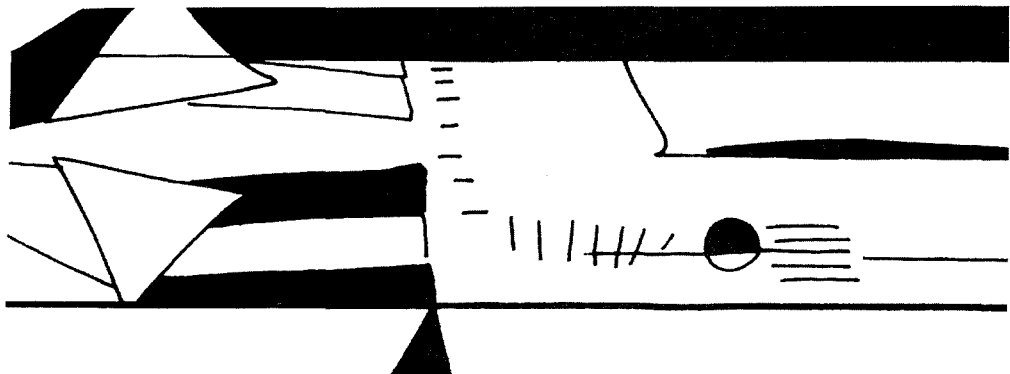
"Además sin acción no sería posible la tragedia" (2).

En cambio por lo que se refiere a la unidad de tiempo, en el capítulo VII de su *Poética* afirma Aristóteles que "el límite de la extensión según la naturaleza de la acción, sea el mayor posible mientras sea visible en su conjunto, cuanto mayor sea más hermosa, y para establecer una regla general, es límite suficiente de magnitud aquél en que produciéndose los hechos de una forma verosímil o necesaria se va de la desdicha a la felicidad o de la felicidad se cambia a la desdicha". (3).

Como queda expuesto, las palabras de Aristóteles fueron interpretadas muy libremente por los críticos, pues quedan claras dos cosas: la valoración primordial de la unidad de acción en el drama y la dependencia hacia ésta de la unidad de tiempo que no se explicita en cuantificación temporal. En Aristóteles no encontramos mención sobre la unidad de lugar.

La equiparación de las dos subunidades a la de acción –o primordial– hasta formar una terna se debe a una invención de los preceptistas italianos del Renacimiento.

Cronológicamente, en 1543 Giraldo Cintio menciona la unidad de tiempo que Segni fijó, en 1549, en veinticuatro horas, como tiempo máximo que abarcaría la acción. La unidad de lugar la fija en 1550 Maggi. Y es Castelvetro en 1570 el que une las tres y las propone como normas inamovibles de la pieza teatral. Posteriormente y hasta el siglo XVIII, el éxito de las mismas fue escaso pues los dramaturgos españoles del siglo XVI no se acostumbraron a observarlas en la práctica y los del XVII rechazaron teórica y prácticamente las unidades de tiempo y lugar y respetaron en teoría siempre, y en la práctica casi siempre, la unidad de acción.



Ante esta preceptiva italiana, los dramaturgos españoles opusieron una preceptiva natural en consonancia con el principio de libertad de creación artística.

Es Luzán quien retoma la preceptiva de Castelvetro –en cuanto al tema de las unidades– durante su estancia en Italia entre 1727-1728, donde escribe los *Ragionamenti sopra la poesia* que serán el caldo de cultivo para la germinación de su *Poética* (1737), obra ésta de capital importancia ya que supuso el revulsivo que generó la revolución de la dramaturgia en España, porque influyó en los intelectuales, que fueron el motor de la implantación de la estética neoclásica.

Podemos ver que, de esta manera, la línea clasicista del Renacimiento italiano traza un puente sobre los siglos XVI y XVII hasta llegar al segundo tercio del siglo XVIII y dar nuevos frutos.

No obstante, como queda remarcado, la atribución del origen de las unidades dramáticas a Aristóteles no es del todo correcta, por cuanto se refiere a las de tiempo y lugar. Por tanto, este pilar fundamental de la estética neoclásica que se basa en la autoridad de los clásicos (sobre todo en Aristóteles) se desmorona y queda en entredicho, visto desde esta perspectiva y tras un análisis detallado.

Si bien, lo cierto es que si la teoría de las unidades se afianzó en esta época y dio sus frutos carece, pues, de mucha importancia que la tesis de un origen clásico de las reglas sea cierta o no. A todos los efectos, lo relevante es el hecho de que la escena española se encorsetó con una serie de reglas que pretendieron aportar un soporte formal a la difusión dramática de un didactismo concreto: la instrucción moral.

3. LAS UNIDADES DRAMATICAS DENTRO DE LA ESTETICA NEOCLASICA

La teoría estética neoclásica –introducida en España por Luzán a través de su *Poética* en las dos ediciones de 1737 y 1789 "...que gozó autoridad de código por más de una centuria..."(4) consiguió "...una adaptación hábil de los principios generalmente admitidos en la filosofía extranjera, y especialmente en las teorías de Crousaz sobre lo bello." "... la mayor originalidad de Luzán (...) estriba en haber sentido la necesidad de dar a la *Poética*, tratada entonces empíricamente (...) una base racional" (5). Si bien, está "...mucho más cercano a la poética moderna que a la de Boileau, y mucho más amigo del mundo encantado de los sueños que del mundo árido y seco de los preceptos. "(6)"... su clasicismo es mucho más italiano que francés..."(7).

Aun mediante esta actitud, en cierto modo liberal, por lo que se refiere a los preceptos; la *Poética* resulta ser un sistema de reglas hechas "a priori". Y así fue: como el libro de instrucciones de un nuevo juego que nos lo regalan antes del juego mismo.

Hasta entonces, las diferentes poéticas se habían escrito "a posteriori", con una base empírica, y las reglas se habían obtenido siguiendo un método inductivo. Luzán aporta el método deductivo: la creación de obras a partir de unas normas preconcebidas, dentro del cual encaja perfectamente el famoso precepto de las unidades, que él había tomado –como vimos– de Castelvetro, durante su estancia en Italia. Aunque Luzán va más allá llevando el precepto hasta límites extremos de rigor que rayan en la vacuidad (no obstante sus pretensiones fueron sinceras: conseguir la mayor verosimilitud material y tangible).

Acerquémonos ya a la normativa de Luzán sobre las unidades: "Unidad de tiempo, según entiendo yo, quiere decir que el espacio de tiempo que se supone y se dice haber durado la acción sea uno mismo e igual con el espacio de tiempo que dura la representación de la fábula en el teatro." (8) Como acabamos de leer en sus propias palabras "... exige la correspondencia del tiempo de la acción con el tiempo de la representación, medidos por reloj. Como la representación más larga no dura arriba de cuatro horas, tampoco se deberán admitir en el teatro acciones que excedan mucho ese término." (9). Lo cual le hizo tropezar con el problema del "período de sol" de la *Poética* de Aristóteles, precepto éste, inexistente, pues el autor griego distinguía entre tiempo real y tiempo estético. Otro ejemplo más de los problemas que se le plantearon y de las incongruencias a que dio lugar por intentar una adaptación forzada de la teoría aristotélica.

Por lo que se refiere a la unidad de lugar, de la que Aristóteles no dice una palabra, la opinión de Luzán es que "...el lugar donde se finge que están y hablan los actores sea siempre uno, estable y fijo desde el principio del drama hasta el fin ". (10), que no clarifica demasiado las cosas, si bien, aprovechó para encarnizarse siempre que pudo cuando no se cumplió esta unidad. Dado los problemas que planteaba para la representación de algunas obras, recomendó los escenarios partidos.

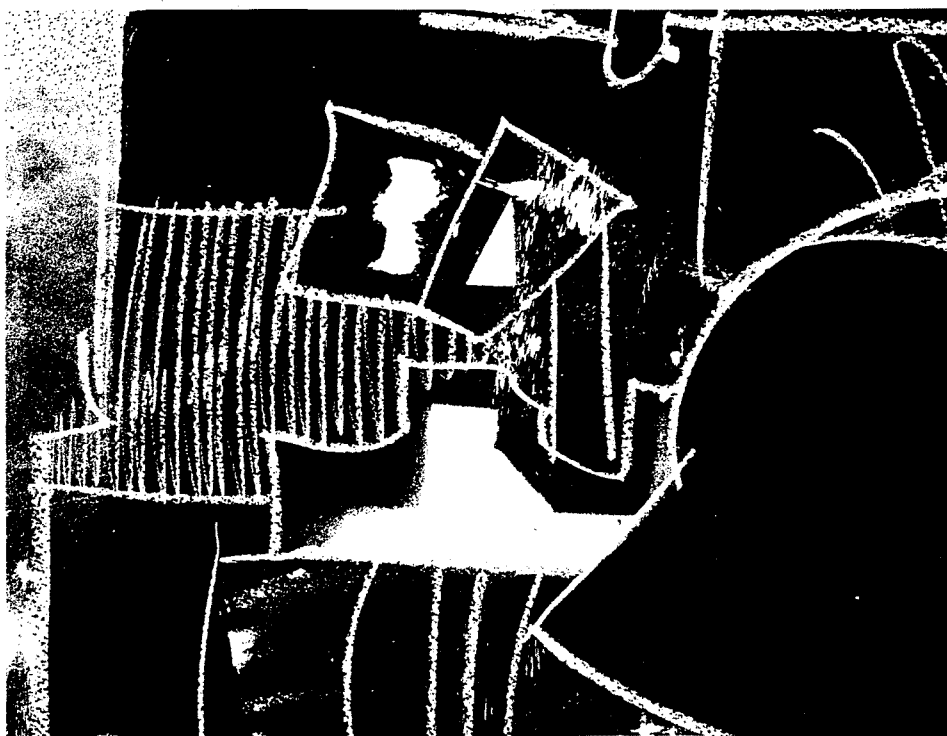
También fue sumamente extremado en la principal unidad, la de acción, "... que consistía en escoger ante todo una máxima para enseñarla alegóricamente en el poema, y hallado el punto de moral que ha de servir de fondo y cimiento a la fábula, reducirla a una acción que sea general e imitada de las acciones verdaderas de los hombres, y que contenga alegóricamente la dicha máxima." (11).

Siguiendo a rajatabla estas normas y cumpliendo el requisito de la función didáctico-moral a que debía de obedecer la obra, ciertamente, las posibilidades de creación y de originalidad que pudieran tener los autores se veían sumamente menguadas. De hecho, algunas veces, y para salvar alguna de las unidades superfluas (tiempo y lugar), los autores se veían obligados a forzar o a condensar una obra, o bien, a no clarificar el lapso de tiempo escénico que transcurría

entre los actos (como había recomendado Luzán para salir al paso de la explicación del "período de sol" de la *Poética* de Aristóteles, mencionado más arriba). Un ejemplo ilustrativo lo encontramos en la obra *Zoraida* de Cienfuegos, donde se ven forzadas las unidades de lugar y tiempo para que tengan cabida en el corsé neoclásico.

Vistas en perspectiva, las unidades dramáticas dentro de la estética neoclásica para el teatro, suponen ser una representación quintaesenciada de la misma pues, salvo la finalidad didáctica de la obra y el intento de conseguir la verosimilitud completa, los autores se cuidaron muy mucho de cumplirlas dentro de sus posibilidades y, a fin de cuentas, es lo único que une a gran parte de las obras, tanto tragedias como comedias escritas desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el primer tercio del s. XIX. Fueron las normas las que suscitaron la mayor cantidad de polémicas sobre si se cumplían todas o no, y las únicas verdaderas protagonistas en las mediocres obras que se escribieron.

Lo cual se puede comprobar tras un somero análisis de las obras que se expone a continuación.



Juan Guelbenzu

4. LAS UNIDADES DRAMÁTICAS EN LAS TRAGEDIAS NEOCLÁSICAS

Sin temor a equivocarnos, podemos calificar de fracaso la singladura de la tragedia en España durante el período neoclásico (12). Una de las circunstancias que más lo facilitó fue la excesiva sujeción de los autores a los aspectos puramente formales de las obras; sobre todo al ceñirse en demasía a las consabidas reglas. La mayoría de las veces los autores, temerosos de violentarlas no supieron superarlas.

Además, si nos atenemos a que el intento de vitalizarla, pues en España carecía de tradición, fue llevado a cabo por un poco nutrido grupo de intelectuales (en parte los formantes de la Tertulia de San Sebastián), amigos entre sí o, cuando menos, conocidos. De esta manera se explica que sea prácticamente una la que se puede calificar como gran obra, además de que obtuvo, con mucho, un mayor éxito de crítica y público: *Raquel* de García de la Huerta. Todas las demás –pocas– no llegaron a hacerle sombra.

Veamos un inventario de tragedias siguiendo el orden cronológico bien de su publicación o de su estreno:

- *Virginia* (1750) de Agustín Montiano y Luyando.
- *Ataulfo* (1753) de Agustín Montiano y Luyando.
- *Lucrecia* (estrenada en 1763) de Nicolás Fernández de Moratín.
Tuvo un éxito moderado. Cumple las tres unidades: la acción única de la defensa por Lucrecia de su honor sucede en un salón de la casa de ella durante doce horas.
- *Jahel, Tragedia sacada de la Sagrada Escritura* (publicada en 1763) de López de Sedaño. Cumple las unidades rigurosamente.
- *Hormesinda* (publicada en 1770) de Nicolás Fernández de Moratín. Cumple las unidades: "Que hay reglas fijas para cualquier arte, es cosa cierta, y que esta Tragedia las observa, es indubitable: y no solo observa las generales, sino algunas más delicadas. En efecto, nadie me podrá negar que esta es una Tragedia sin amor, sin episodios extraños, sin soliloquios, sin partes, sin dexar solo el Theatro desde el principio hasta el fin; no al solo de las escenas, sino también al de los Actos: de tal suerte, que estos y aquellas están elaboradas sin interrupción..." (13).
- *Raquel* (estrenada en 1775 en Barcelona y en 1778 en Madrid) de Vicente García de la Huerta. Fue la tragedia neoclásica con mayor éxito de público y se sujeta correctamente a las reglas: la acción es única (los amores de la judía Raquel por el rey de Castilla Alfonso VIII); el lugar es el salón del trono y el tiempo en que transcurre –que no queda explícito– se supone inferior a veinticuatro horas pues todos los críticos están de acuerdo en que se respetan las tres unidades, aparte de la unidad métrica y de estilo. Como fondo y forma es una obra neoclásica de pies a cabeza, aparte de ser una obra maestra.
- *Sancho García* (escrita en 1771 y estrenada en 1787) de José Cadalso. Cumple las reglas: el lugar es un salón de la casa de los condes de Castilla durante las horas que la condesa doña Ava decide envenenar a su hijo Sancho movida por sus amores hacia Almanzor, cuyas pretensiones son de adueñarse del condado.
- *Guzmán el Bueno* (publicada en 1775) de Nicolás Fernández de Moratín.
- *Doña María de Pacheco* (publicada en 1789) de Ignacio García Malo.
- *Numancia destruida* (publicada en 1775 y estrenada en 1791) de I. López de Ayala. Cumple las reglas. Mediano éxito.
- *Guzmán el Bueno* (estrenada en 1791) de Tomás de Iriarte.
- *Munuza* (estrenada en 1792 pero escrita veinte años antes) Melchor Gaspar de Jovellanos.
- *Zoraida* (estrenada en 1798) de Nicasio Alvarez de Cienfuegos. Sobre ella no hay duda de que cumple las unidades pero "notamos que ha costado no poco al autor no infringirlas (...) En particular, la unidad de lugar y la de tiempo son las que han sido algo forzadas para que la composición sea conforme al ideal." (14)
- *El duque de Viseo* (estrenada en 1801) de Quintana.
- *La condesa de Castilla* (estrenada en 1803) de Nicasio Alvarez de Cienfuegos. La temática es idéntica a *Sancho García*, pero cambian los roles de los personajes Sancho y Almanzor.
- *Florinda* (editada junto con otras seis tragedias en 1804) de María Rosa Gálvez de Cabrera.
- *Pelayo* (estrenada en 1805) de Quintana.
- *La viuda de Padilla* (estrenada en 1812) de Francisco Martínez de la Rosa. Formalmente cumple las directrices neoclásicas.
- *Aliatar* (1816) de Angel de Saavedra y Ramírez de Baquedano, duque de Rivas.
- *Morayma* (1818) de Francisco Martínez de la Rosa. Cumple todas las unidades excepto la de lugar ya que los actos I, II y III transcurren en un salón de la Alhambra; el acto IV sucede en la habitación de Morayma y el acto V, en el patio de los leones.
- *Lanuza* (1822) del duque de Rivas.
- *Arias González* (1827) del duque de Rivas.
- *Edipo* (1828) de Francisco Martínez de la Rosa. Inspirada en Sófocles.

Tras este inventario de tragedias, no demasiado exhaustivo porque quedan en el tintero algunos títulos de éstos y de otros autores cuya repercusión y eco fueron tan nimios que no merecen que se les mencione, hemos podido constatar que fue muy poca la cantidad de títulos y, de ellos, muchos menos los que trascendieron a la posteridad.

Por otro lado, ha quedado claro que, a excepción de *Morayma* de Martínez de la Rosa, todas las obras que hemos cotejado cumplen las unidades dramáticas con una regularidad pasmosa, si bien, hemos de hacer dos matizaciones: en primer lugar, algunas de las obras tuvieron problemas para entrar dentro del corsé de las reglas y más de una vez rayan el límite de lo permitido (no olvidemos que el tiempo en el que transcurre la acción de *Raquel* en ningún momento queda explícito: si son veinticuatro horas en realidad, los acontecimientos están demasiado condensados. Otro ejemplo es la constricción que supone la unidad de lugar en *Zoraida*) (15); en segundo lugar, el caso de la heterodoxia de *Morayma* en cuanto a la unidad de lugar es más comprensible si pensamos en un comienzo del cambio de gusto.

5. LAS UNIDADES DRAMÁTICAS EN LAS COMEDIAS NEOCLÁSICAS

La toma en consideración, de hecho, de la teoría de las unidades en la comedia del s. XVIII se hizo con posterioridad a la tragedia por varios motivos: la tragedia fue un género poco tratado en las letras españolas hasta ese momento, por tanto, se carecía de tradición, y necesitaba una mayor dedicación de esfuerzos por parte de quienes intentaban dar un verdadero empuje a la escena española –los ilustrados–, por otro lado, al contar la comedia con un mayor eco dentro del público, la resistencia de éste hacia un nuevo gusto y una nueva normativa fue obvia. Aún así, siguió subsistiendo un género de teatro popular distinto al de los neoclásicos, tal como la "comedia heroica" fiel a un gusto por el teatro espectacular que explica su auge y popularidad (género que satirizará Moratín en *La comedia nueva o el café*), u otro tipo que fue llamado "comedia de magia".

Por todo ello, no fueron muy felices las pretensiones de creación de una comedia según las reglas que, antes de Leandro Fernández de Moratín fueron muy relativamente cumplidas o lo fueron de modo forzado.

Hagamos un repaso de las comedias de mayor renombre anteriores a las escritas y estrenadas por Moratín, hijo:

- *La petimetra* (escrita en 1762) de Nicolás Fernández de Moratín. Nunca se llegó a estrenar. Su extrema rigidez por la sujeción a las unidades le hace carecer de fuerza cómica, de propiedad y de corrección de estilo, según hizo notar Moratín, hijo.
- *El delincuente honrado* (escrita en 1770) de Gaspar Melchor de Jovellanos. Es en prosa, en cinco actos y que no se sujeta a las unidades de tiempo y lugar. Gozó de un notable éxito de público en su época. La intencionalidad y el intento de conseguir una buena obra hace que Jovellanos se libere del corsé formal de las unidades y "Más que una visión romantizada de la vida humana, Jovellanos nos proporciona aquí un ejemplo del espíritu filantrópico que tanto animaba a los reformadores dieciochescos en sus labores sociales." (16)
- *Hacer que haces* (1770) de Tomás de Iriarte. No fue estrenada.
- *El señorito mimado* (escrita en 1773 y estrenada en 1778) de Tomás de Iriarte. Es la primera gran comedia neoclásica, tanto en su fondo como en su estilo: cumple las unidades a rajatabla y posee una fuerte intención moralizante sobre los efectos de la mala educación.
- *La cautiva española* (1784) de Juan Pablo Forner.
- *Los menestrales* (estrenada en 1784) de Trigueros, premiada en un concurso junto con:
- *Las bodas de Camacho el Rico* (estrenada en 1784) de Meléndez Valdés.
- *La señorita malcriada* (escrita en 1788 y estrenada en 1791) de Tomás de Iriarte.
- *El don de gentes* (escrita en 1789 e impresa en 1805) de Tomás de Iriarte.

Considerando a Moratín como el más alto exponente de la comedia neoclásica, tanto por la construcción formal de sus obras (de intachable cumplimiento de las unidades) como por el trasfondo ideológico de las mismas, analizaremos ahora su factura formal brevemente:

- *El viejo y la niña*, escrita en 1786 y estrenada en 1790 con cierto éxito. La acción es única y transcurre en un solo lugar y en el espacio de una sola mañana. Está escrita en romance octosílabo y dividida en tres actos.
- *El barón*, escrita en 1787 y estrenada en 1803. La acción, única, se desarrolla en un sólo lugar a lo largo de cinco horas. Está escrita en romance octosílabo y dividida en dos actos.
- *La mojigata*, escrita en 1791 es representada en 1804. En romance octosílabo y dividida en tres actos. Cumple las unidades de lugar y tiempo pero en la de acción no es demasiado ortodoxo, ya que presenta casos paralelos y contrapuestos de dos primas, una desviada por una educación severa que la transforma en hipócrita y la otra con una cierta libertad. Aunque la intención de la obra es única.
- *La comedia nueva o el café*, publicada y estrenada en 1792. Está escrita en prosa y dividida en dos actos. La acción es única y se desarrolla en un sólo lugar –un café– durante dos horas.
- *El sí de las niñas*, escrita en 1801 y estrenada en 1806, es su obra maestra, además de darle un enorme éxito de público. Las tres unidades son respetadas de manera estricta, un sólo lugar para el desarrollo de la acción, que sucede en doce horas.

La comedia neoclásica obtuvo con Leandro Fernández de Moratín su más alta cota y sus obras crearon escuela de seguidores hasta principios de los años treinta. No obstante, estas obras andan teñidas ya de tintes románticos y marcan un cambio de gusto, así como se muestran más heterodoxas a la hora de cumplir las unidades. Por señalar algunas de dos autores, si bien el segundo de ellos es mejicano aunque nació español por hacerlo antes de la independencia de Méjico, tenemos como obras:

- *Lo que puede un empleo* (estrenada en 1810) de Francisco Martínez de la Rosa
- *Indulgencia para todos* (estrenada en 1818) de Manuel Eduardo de Gorostiza y Cepeda.
- *Las costumbres de antaño o La pesadilla* (estrenada en 1819) de Manuel Eduardo de Gorostiza y Cepeda. De la que se comenta que "Hubo en su representación singular aplauso y los periódicos de aquel tiempo hablaron de ella con los mayores elogios". Según nota del autor en la edición de Bruselas de 1825 (17).
- *Tal para cual o las mujeres y los hombres* (publicada en 1820 en Madrid, aunque puede ser anterior a esa fecha en uno o dos años) de Gorostiza.
- *Don Dieguito* (escrita en 1820) de Gorostiza.
- *La niña en casa y la madre en la máscara* (estrenada en 1821 y publicada en 1845) de Francisco Martínez de la Rosa.
- *Los celos infundados o el marido en la chimenea*, de Francisco Martínez de la Rosa.

Tras este apresurado bosquejo de comedias nos hemos podido apercebir de que la teoría de las unidades gozó de menor predicamento entre los neoclásicos como queda reflejado en su posterior aparición en el tiempo si las comparamos con las tragedias. Por otro lado, las comedias heroicas, de magia y los sainetes establecieron con ellas una feroz competencia de público, que sólo fue inclinada a su favor por Moratín. No obstante, la comedia consiguió algo que la tragedia no pudo: un gran autor, que marcó la pauta al menos durante treinta años después del estreno de su última comedia.

La aparición de la figura de Moratín supuso un espaldarazo para el neoclasicismo, una demostración de que se podían hacer obras maestras bajo esa preceptiva, pero los tiempos eran otros a principios del siglo XIX y el cambio de gusto por la forma y el fondo de las obras siguió su evolución natural y así nos encontramos con algunas que como *Contigo pan y cebolla*, estrenada en 1833 por Gorostiza, es ya más romántica que neoclásica. Esta obra rompe la regla de las tres unidades y según se cuenta "... la acaban de representar en Madrid, con todo éxito y con tal entusiasmo, que no se había visto nada igual, desde *El sí de las niñas*." (18).

6. REFLEXION SOBRE LA IMPORTANCIA DE LAS TRES UNIDADES DRAMATICAS

No hemos podido analizar directamente todas y cada una de las obras de teatro que citamos pero de gran parte de ellas hemos obtenido referencias. Aunque en realidad, tampoco era necesario debido a la evidencia de que la gran mayoría de las obras de cuño neoclásico no tuvo demasiado éxito de público. Por otro lado, hemos podido comprobar que la importancia de las tres unidades es primordial dentro de casi todas ellas —existen muy pocas obras que no cumplan las tres unidades— si bien hemos de buscar el origen de esta importancia en varios factores.

En primer lugar, la estética neoclásica fue de una forma del gusto generada y llevada a cabo por una minoría cuyos fines últimos eran didáctico-morales, y realizada desde fuera del teatro y sin respaldo popular.

Por otro lado, se intentó dar solera a la teoría certificando su procedencia original en autoridades clásicas, sobre todo en Aristóteles (certificación bastante errónea según se demuestra en el punto 2 de este trabajo).

Además, muchas veces las unidades fueron el parapeto de obras nefastas o de escritores mediocres cuya intención fue la de estar a bien con la política teatral "oficialista" de la época (a fin de cuentas, la Ilustración).

De ahí que se mantuviera tan largo tiempo (en la práctica, desde 1750 hasta 1830, aproximadamente) la preceptiva neoclásica, sobre todo en cuanto al cumplimiento de las unidades y en la finalidad de las obras (así, todavía Martínez de la Rosa en el prólogo a su obra *La niña en la casa y la madre en la máscara*, publicado en 1845, se sigue empeñando en censurar el vicio "del mal ejemplo y del descuido de las madres" (19)).

Un gran factor de la pervivencia de las unidades dramáticas fue la figura de Moratín que, demostrando que se podían escribir obras maestras bajo esta preceptiva, estimuló a posteriores autores a seguir trabajando en la misma línea, mientras que en Europa se estaba gestando y despuntaban las primeras obras de una nueva concepción estética: el Romanticismo.

Con todo lo dicho, creemos haber aportado algo más en el conocimiento del devenir de las unidades dramáticas en la teoría y en la práctica del Neoclasicismo. No obstante, no fueron sólo formales las pretensiones de esta preceptiva estética; detrás de la arquitectura de las obras pervive la intencionalidad culturizadora del atrayente foco de influencia francés. Sírvannos de colofón las palabras de Martínez de la Rosa que prologaron su tragedia *La viuda de Padilla* en su publicación de 1845: "Cuando emprendí la composición de esta tragedia, por los años de 1812, acababa de leer las de Alfieri, y estaba tan prendado de su mérito, que me las propuse por modelo: componer un drama con una acción sola y única, llevada llanamente á cabo sin episodios, sin confidentes, con muy pocos monólogos y un corto número de interlocutores; imitar el vigor de los pensamientos, la concisión y energía en el estilo y la viveza en el diálogo, que encubren hasta cierto punto, en las obras de aquel célebre autor, la falta de incidentes y la desnudez de planes (...) Al elegir el argumento, el deseo de que fuese original y tomado de la historia de mi nación". (20).

NOTAS

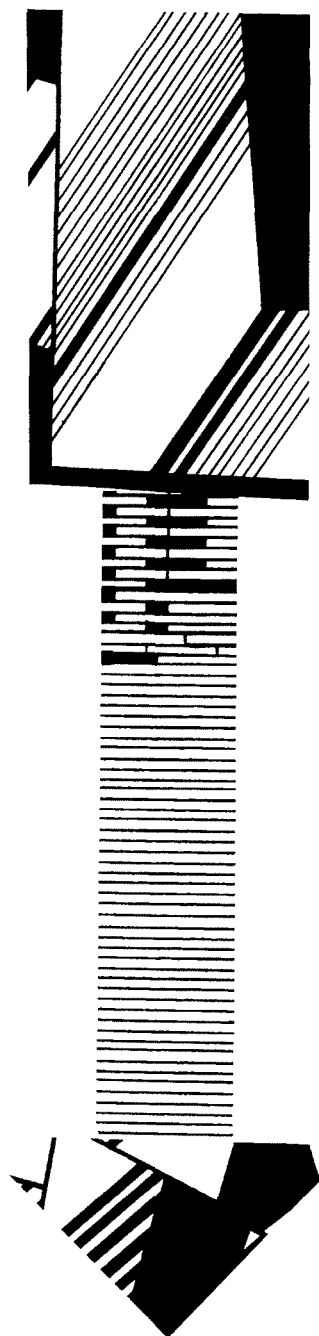
- (1) Vid. Alborg, J. L. Historia de la literatura española, III. Madrid, Gredos, 1972. pág. 547.
- (2) Vid. Poéticas: Aristóteles, Horacio, Boileau. Edición preparada por Aníbal González Pérez. Editora Nacional, Madrid, 1982. Capítulo VI, pág. 70.
- (3) Idem. Capítulo VII, pág. 73.
- (4) Vid. Menéndez Pelayo, Marcelino. Historia de las ideas estéticas en España, C. S. I. C. Madrid, 1974. Tomo I, pág. 1193.
- (5) Idem, pág. 1091.
- (6) Idem, pág. 1098.
- (7) Idem, pág. 1114.
- (8) Vid. Luzán, G. Poética. Ed. de Luigi de Filipo. Selecciones Bibliófilas. Barcelona, 1956. Tomo II, pp. 36-37.
- (9) Vid. Menéndez Pelayo, M. Op. cit. I, pág. 1208.
- (10) Vid. Luzán, op. cit. II, pág. 43.
- (11) Vid. Menéndez Pelayo, M. Op. cit. I, pág. 1207.

- (12) "...la Raquel de García de la Huerta fue la primera tragedia regular que gozó de la popularidad pública cuando se estrenó en Barcelona en 1775 y en Madrid en 1778, y le cupo a Nicasio Alvarez de Cienfuegos escribir la segunda, su Zoraida, que se estrenó en 1798. Como se ve, habían pasado veinte años, y en este período no había más que dos tragedias exitosas. A pesar del apoyo gubernamental, de control de la Real Academia por los neoclásicos y de la poca calidad de la producción de los dramaturgos del otro bando —exceptuando a Ramón de la Cruz—, la fortuna del neoclasicismo en los teatros de la época seguía siendo precaria cuando no nula." en Jerry L. Johnson, Teatro español del siglo XVIII, Bruquera, Barcelona, 1972.
- (13) Vid. Prólogo de D. Ignacio Bernascone a Hormesinda, de Nicolás Fernández de Moratín. Madrid, 1770.
- (14) Vid. Johnson J. L. Op. cit. pág. 560.
- (15) "La obra se desarrolla en el jardín del palacio del rey moro de Granada, Boabdil. Para satisfacer este requisito, tiene Zoraida que vivir en el palacio del que le quiere separar de su amante. Otra incongruencia es que a la torre en que encierra a éste da sobre el mismo jardín donde el rey y Zoraida tomarán el aire". En idem, pág. 560.
- (16) Idem, pág. 737.
- (17) Vid. Prólogo de Mario Mariscal, pág. XXX. En Indulgencia para todos. Imprenta de la Universidad de México, 1942.
- (18) Registro Oficial de 4 de diciembre de 1833, pág. XXXI. En idem anterior.
- (19) Vid. Martínez de la Rosa, Francisco. Obras dramáticas. Baudry, París, 1845, pág.75.
- (20) Idem pág. 30.



HOMBRES Y MUJERES EN EL TEATRO DE UNAMUNO

ANGEL LUIS MOTA CHAMÓN



Al abordar el estudio del teatro unamuniano, nos parece necesario, en primer lugar, señalar todo aquello que “no es”. Y ello, porque al ser un teatro básicamente personal, un teatro autobiográfico y de autoafirmación, un “Teatro del alma” como lo califica Ricardo Gullón (1), habrá que delimitar las fronteras de su obra dramática más por afirmaciones que por negaciones, excesivamente poco claras estas últimas —contradictorias en muchos casos— en un autor que no dudaba en afirmar: “Contradicción, naturalmente... Como que sólo vivimos de contradicciones, y por ellas” (2) porque, en realidad, lo que ocurre es que “los que se contradicen entre sí son los distintos sujetos que en su espíritu viven y se pelean”. (3).

Esta peculiar dialéctica unamuniana no es sino una muestra de su peculiarísimo pensar que dará por tanto origen a un teatro concebido de forma tan particular como para replantear incluso si ésta es la forma más adecuada para definirlo, pues debemos partir de la consideración de que, como afirma Andrés Franco, “para Unamuno los géneros no existen como categorías absolutas; son, a lo sumo, líneas vagamente trazadas que se entrecruzan y confunden, por los que el escritor puede encauzar, con plena libertad de movimiento lo verdaderamente esencial de la composición artística: la idea poética” (4). Con estas premisas, no es extraño que el noventaiochista hable de novelas y no de novelas, y que Agustín —su alter ego en *Soledad*— quiera escribir “drumas” en vez de dramas. Podríamos citar más referencias que subrayan esta imprecisión de géneros en Unamuno, pero lo que aquí nos interesa resaltar es cómo su fuerte personalidad le impulsa a evitar cualquier tipo de referentes preceptivos, lo que indudablemente complica todavía más su empeño de expresión; en palabras de nuevo del Agustín de *Soledad* se trata, obsesivamente, de hacer visibles las serpientes invisibles de Laoconte por encima de normas o preceptos. Incluso por encima de las serpientes mismas, pues Unamuno lo que quiere hacer —como reiteradas veces afirma— es un teatro de ideas, que termina convirtiéndose en un teatro de símbolos, de alegorías casi al estilo de los autos sacramentales.

Como señala Francisco Ayala refiriéndose al Unamuno novelista: “tenía que invadir exasperadamente el orden de la realidad objetiva, inundarlo con su yo” (5), y esta inundación provoca que la plausible irreverencia a los preceptos acabe en confuso desbordamiento. No se trata de que no se cifa a los preceptos, se trata simplemente de que el resultado final es personal, pero no teatral. Como el Agustín de *Soledad* desprecia las reglas, los límites que le puedan coartar la expresión, pero como este mismo personaje acaba encerrado en sí mismo: “Seré autor, actor y público. Me representaré a mí mismo y para mí mismo, para mi propio goce. ¡Autor, actor y público!” (6). Su atrevido planteamiento de “¿Qué es lo que no es teatro?” (7) no logra después dar una alternativa, con lo que la lucha unamuniana por eliminar las barreras preceptivas se ahoga en sí misma al no resolverse en soluciones teatrales.

Si Unamuno precisaba romper el corsé de los preceptos formales buscando dar libre expresión a su sentir, no podía por menos, en clara consecuencia, que cortar con el realismo al uso porque no le sirve para mostrar el íntimo drama personal; como dice F. Ayala “el autor se propone, no expresar algo, sino expresarse a sí mismo (8), por tanto denigrará del fotografismo, de la verosimilitud, para apostar por un teatro de ideas —teatro que pretende enraizar en la tradición clásica española— y que tendría su referente próximo en el dramaturgo noruego Henrik Ibsen, a quien D. Miguel toma como modelo. Con estos planteamientos, la desnudez formal extrema de *Fedra* (sin trajes, sin decorado, sin nada más que tres almas al desnudo” (9) sería emblema de esta forma de entender el teatro, más para ser oído que para ser visto.

Sin embargo, si la ruptura unamuniana con la preceptiva era relativa y desde luego limitada en resultados, igual sucede en este aspecto: su rebelión contra el realismo no es auténtica, porque no fue capaz de aportar una concepción nueva que rompiera con la anterior, de tal forma que su teatro permanece anclado y habrá que esperar a Valle-Inclán o Lorca para ver consumada una superación del realismo que en Unamuno no pasa de voluntad y declaración de intenciones: denostar la verosimilitud en el típico decorado de salita burguesa, no deja de ser una contradicción más de nuestro contradictorio autor.

Por último, el teatro de Unamuno tampoco es un teatro psicológico pese a tratarse de una tendencia muy en boga en aquel momento, y que se podía prestar perfectamente a lo que Guillermo de Torre llama “teatro del yo, yo y yo” (10) (recuérdese que éste fue uno de los títulos previstos para *La esfinge*). Lo cierto es que los personajes unamunianos carecen de un desarrollo psicológico, son personajes planos, y nuestro autor afirmará que “en los dramas no debe haber psicología, sino psique, alma” (11), con lo que una vez más queda a mitad de camino.

Así pues, al margen de la preceptiva, del realismo y del psicologismo, pero sin llegar a desasirse de nada de una forma total y definitiva, el teatro de Unamuno será más una declaración de intenciones para sacar a luz los demonios personales que un logro dramático, porque si bien atisbó el posible camino, no fue capaz de saber andarlo.

Los personajes de sus obras serán hijos de estas limitaciones, y del estudio de sus relaciones pasamos a ocuparnos seguidamente.

1.—LOS MEDIOS SERES DE UNAMUNO

Como en aquella obra de Gómez de Serna en la que basándose en juegos de luces los personajes aparecían sólo parcialmente, los personajes unamunianos nunca son personajes completos, pues o están absolutamente absorbidos por una idea, con lo que se nos muestran limitados (suele ser el caso de los monotemáticos protagonistas) o, lo que es peor, están puramente en función de dar la réplica al personaje principal, con lo cual aparecen todavía más empobrecidos como creación.

Recordemos que para Unamuno se trataba de hacer de las ideas personas, con lo que el tono alegórico predomina. Sus protagonistas representarán, como en los autos sacramentales que tanto admiraba, la duda o las ansias de eternidad o cualquiera de sus obsesiones; sus secundarios serán médicos que significarán la razón, amas que funcionarán como meras tertulias o narradoras y criadas que encarnarán la fe ciega. El recuerdo del D^o Pedro y el D^o Juan de *La venda*, reflejando posturas distintas, serían el extremo de esa conversión de las ideas en personas, pero extremo no muy alejado de la media. Como tales alegorías, no podrán ser completos como personajes y, desde luego, uno de los aspectos que a Unamuno no parecía preocuparle mucho era el de dotar a sus personajes de otros sentimientos o ideas que no fueran los suyos propios.

Como consecuencia lógica de lo anterior, serán seres solitarios, incomunicados —mejor, aislados— porque al estar programados sólo podrán sintonizar con los demás cuando coincidan en el tema preestablecido. De lo contrario, los “monodialogos” proliferarán a lo largo y ancho de estos dramas de seres impares, en palabras de Fernando Lázaro; seres que sólo serán capaces de encontrarse en la obscuridad o en el abandono, pero nunca en el diálogo racional.

Por último, pensemos que para Unamuno el amor no es un fin, sino siempre un medio: “La sed de eternizarse es lo que se llama amor” (12), con lo que a todo lo ya dicho habrá que añadir

que el tratamiento que le va a prestar al tema amoroso estará siempre dependiendo de otros aspectos más importantes en su consideración. Como señala Andrés Franco, "Los temas antropológicos que plantea Unamuno —la soledad, el amor, la envidia, el instinto de perpetuación, la ambivalencia del yo— apuntan hacia la especulación ontológica. Son, para él, escritor existencialista, aspectos de la condición humana que integran el misterio de la personalidad. Todas estas cuestiones fundamentales que Unamuno vitaliza en sus dramas y novelas están referidas, en última instancia, a lo escatológico" (13). En palabras del propio Don Miguel "No hay en realidad más que un gran problema, y es éste: ¿cuál es el fin del universo entero? (14). Al lado del "gran problema" los demás son secundarios y, por tanto, no reclaman su atención, motivo por el que no se esmerará en su tratamiento. Así, el amor significará la forma de continuarse en el otro, de eternizarse en los otros en una especie de antropofagia espiritual; y por otra parte, y relacionado con lo anterior, será el ansia de prolongarse en los hijos. Por eso, la esterilidad es uno de los subtemas más frecuentes en su dramaturgia, pues significa la imposibilidad de perpetuarse, la imposibilidad de eternidad. La importancia de este tema queda patente por su presencia en muchas de sus obras: *La esfinge*, *La venda*, *Fedra*, *Soledad*, *Raquel encadenada* e, incluso, en *El hermano Juan*, planteado en todas ellas de forma directa.

2.—LA MUJER EN UNAMUNO

A primera vista, la abundancia de dramas unamunianos que llevan por título un nombre de mujer —*La princesa Doña Lambra*, *Fedra*, *Soledad*, *Raquel encadenada*, *Medea*— nos podría llevar a pensar en su preocupación por los personajes femeninos; sin embargo, y como antes vimos referido a otros temas, el análisis detallado pronto nos revela que esto no es más que un espejismo. Son mujeres que, como ha señalado Blanco Aguinaga, están unidas exclusivamente por el "hambre de maternidad", sin que se atienda a ningún otro aspecto psíquico, social o, simplemente, humano. Son mujeres frustradas por no ser madres, pero que tienen más de frustradas que de mujeres pues en ningún momento aparece el más mínimo interés en profundizar en otro aspecto que no sea el relacionado con ese tema. "La mujer es ante todo y sobre todo madre" (15), afirmará Don Miguel, y en otro texto: "el autor no sabe hacer mujeres, no lo ha sabido nunca", con lo que llega a reconocer que incapaz de captar los mil posibles matices femeninos, se centra exclusivamente en un planteamiento muy determinado y concreto, excluyendo todos los demás.

Piénsese que incluso sus pocas mujeres infieles —*Fedra* y *Raquel*— lo son por ansia de maternidad más que por cualquier otro motivo: a la primera le va a conmovir sobre todo que su hijastro, Hipólito, la llamara madre; *Raquel* marchará más que con Eusebio con el hijo de Eusebio para saciar en el niño el ansia de maternidad que el usurero Simón no había querido ni podido satisfacer.

Por tanto, planteado de esta forma obsesiva no nos encontramos ante un problema específico de la mujer, sino de otro tema más amplio, por lo que no profundizará —como, por ejemplo, hará Lorca— en análisis sociológicos ni psicológicos.

Como antes veíamos, nos encontramos más que con personajes con alegorías. Y las alegorías no tienen sexo. Este carácter alegórico-simbólico de sus criaturas, tanto femeninas como masculinas, viene marcado desde el mismo nombre, algo que normalmente nunca es casual en Unamuno. Un simple repaso a sus protagonistas nos lo confirma: *Raquel*, *Fedra*, *Soledad*, *Marta* o *María* ya presuponen en su apelativo unas características que las determinan desde el momento en que aparecen en escena, unas veces por el propio significado y otras por las connotaciones —bíblicas en la mayoría de los casos— de que se ven acompañadas. Esto confirma lo ya apuntado de que se trata de seres lineales, sin variaciones de comportamiento, sin recovecos, sin flexibilidad.

Si los personajes, sean del sexo que sean, representan para Unamuno fundamentalmente la posibilidad de simbolizar ideas más que presentar seres humanos, los femeninos, pese a presuntos protagonismos, gozarán de un trato menos favorecido. Recordemos su afirmación de que no sabía "hacer mujeres" (16), o frases del tipo: "¡mujer al cabo!" (17) puestas en boca de sus personajes, para entender la valoración que Don Miguel hace de la mujer. Como dice José Paulino:

“Para Unamuno, la mujer presenta ese doble aspecto de instigadora del hombre para la gloria o de profunda instancia materna acogedora y salvadora de la desintegración” (18), papeles en cualquier caso supeditados y en función del varón que es quien ostentará el protagonismo, aunque a veces aparecerá trasmutado en seres plenos de virilidad que, accidentalmente, puedan tener una apariencia externa de mujer, pero sin ningún otro rasgo específicamente femenino.



3.—LA MUJER MADRE

Así, la mujer, sin apenas características propias, será o personaje secundario, o símbolo asexuado o mujer madre: lo que Frank Sedwick llama “womanhood” (algo así como mujer cobijo o mujer capota) (19).

Y vimos cómo nuestro autor parte de la premisa de que “la mujer es ante todo y sobre todo madre” (20) y que, por tanto, en este aspecto iba a centrar toda su atención. De hecho, a poco que revisemos sus novelas, y aquí sobre todo sus obras teatrales, veremos cómo el tema de la fecundidad o, por contra, el de la esterilidad, en resumen, el tema de prolongarse, de eternizarse en el hijo, aparece en prácticamente todos sus dramas: en *La esfinge* la ausencia de hijos lleva al protagonista, empujado por su esposa, a la acción política; en *La venda* la diferencia entre Marta y María viene marcada casi fundamentalmente por la fecundidad de la primera en contraste con la esterilidad de la segunda; en *Fedra* su amor por Hipólito parte de sus ansias de madre; *El pasado que vuelve* sirve para ejemplificar cómo los descendientes suponen la prolongación de uno mismo; *Raquel encadenada* es la muestra de cómo la ausencia de descendencia no puede ser compensada por los bienes materiales tal como pretende el avaro Simón; el tema aparecerá de refilón en *Sombras de sueño* y *El otro* y, por fin, ese personaje ambiguo que es *El hermano Juan* sentirá en sus carnes la tragedia del amor sin producto.

Por esto mismo, es curioso que con mucha frecuencia aparecen en sus obras la madre del protagonista —nunca la de la protagonista— y si no, el ama, la vieja criada que viene a ser una especie de segunda madre. Las obras de Unamuno están llenas de madres, no así de padres, que no tienen presencia a no ser en algunos casos aislados. Pero, además, en el fondo el amor hombre/mujer siempre es entendido de forma maternal.

Conocida es la famosa anécdota que fue base de *La esfinge* y que cuenta cómo don Miguel, en plena crisis espiritual de 1887, se refugió en los brazos de su esposa que lo acogió con la exclamación de “¡Hijo mío!” (21). Esta escena tendrá su reflejo en *La esfinge*, pero también en *Soledad*, y situaciones similares, o cuando menos referencias, en casi todas las demás, pues Unamuno no dejará de señalar la importancia de la vuelta a la infancia, a la ingenuidad, a la fe ciega, a la inconsciencia de una niñez eterna como réplica a un intelectualismo y a un racionalismo que apartan de Dios.

Así, Macedo-Montalbán en *Sombras de sueño* cuando se declara a la quijotesca Elvira “soñé en un hogar que hubiese de ser, te lo repito, como un claustro materno —y bendito el fruto de tu vientre...— cerrado al mundo (...)”. Esa es la concepción del amor y, por tanto, no quedará muy clara la separación entre madre y esposa, tal y como ocurre en *El hermano Juan*:

“Juan: ¡Sombra de humo! Me aguarda mi madre...,
la tiniebla madre...”

Elvira: ¿Madre, o esposa?

Juan: Igual me da. Me aguarda su regazo tenebroso (...)”.

Porque si los personajes no eran tales, no eran sino símbolos, los sentimientos tampoco serán tales y, por ello, el amor no será sino alegoría de sí mismo. Si alguna vez aparece de otra forma —la excepción relativa la encontraríamos en *Fedra*— se le considerará porque “¡la más grande de las culpas es el amor!” (22), lo que probablemente tendrá que ver con el hecho de que a la carne se la considera como maldita, tal como aparece en la misma obra: “¡Fue la carne, la carne maldita!”. (23).

4.—EL AMOR REAL EN UNAMUNO

Como quiera que Unamuno se centra fundamentalmente en un amor ontológico, es muy difícil llegar a desentrañar —por prácticamente inexistente— su visión de lo que podríamos llamar amor real, con todo lo confuso que puede resultar el término real; es decir, el amor a ras de tierra, sin símbolos ni alegorías; el amor como atracción entre un hombre y una mujer sin más tipos de connotaciones.

Sólo hay dos obras teatrales en las que podemos ver el reflejo de este amor, y son precisamente aquéllas que por tener un tratamiento cómico no son tan metafísicas, sino que muestran a los seres y sus relaciones más desnudos de símbolos.

Se trata de *La princesa doña Lambra* y *La difunta*, las dos breves obrillas cómicas que por menos filosóficas —aunque no están desprovistas de las obsesiones del autor— nos presentan a unos seres menos inverosímiles o, si se quiere, hechos con menos ideas y más carne.

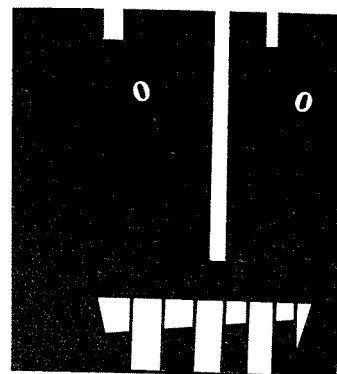
En la primera es en la única en la que encontramos una auténtica escena de amor entre dos personajes. Sinforosa, la hermana del conserje, y el poeta don Eugenio se encuentran a los pies del túmulo y, aunque por error cada uno cree que el otro es en realidad otro, se arrojan el uno en brazos del otro sin mezclar el amor con ninguna otra idea y de una forma, aunque con notas cómicas, vital y humana, con frases como: “La eternidad se llama amor”, o “No hay más verdad que el amor”. (24).

En *La difunta*, el viudo volcará en la criada el amor que ahora no puede dedicar a su difunta esposa, pero aquí más bien don Miguel nos hace un constante guiño dando a entender que es el puro deseo sexual lo que une a estos dos personajes más que una arrebatada espiritualidad al estilo de don Eugenio y Sinforosa, aunque recordemos que el poeta, una vez descubierto el equívoco, se dejará de arrebatos líricos para meditar sobre lo “jamona” que es su doña Lambra.

En ambas, lo sexual aparece en tono cómico, de chiste más o menos verde que va desde el juego de palabras con las tierras vírgenes a los constantes guiños dando a entender que tras el presunto amor no hay sino pura atracción sexual, ese amor sexual que para Unamuno es “el generador de todo otro amor”. (25).

Ni qué decir tiene que en los dos cómicos, la atracción y la confusión llevan a un mismo desenlace, el matrimonio, mostrándose irónico Unamuno con la inflexibilidad de la sociedad en este aspecto.

Después, “El amor, señora, vendrá con los años” (26) con lo que el amor es sustituido por la costumbre. Salvo que la breve escena reseñada, el amor queda anegado, confundido, y simplemente, como vemos, no aparece en el teatro del Rector salmantino.



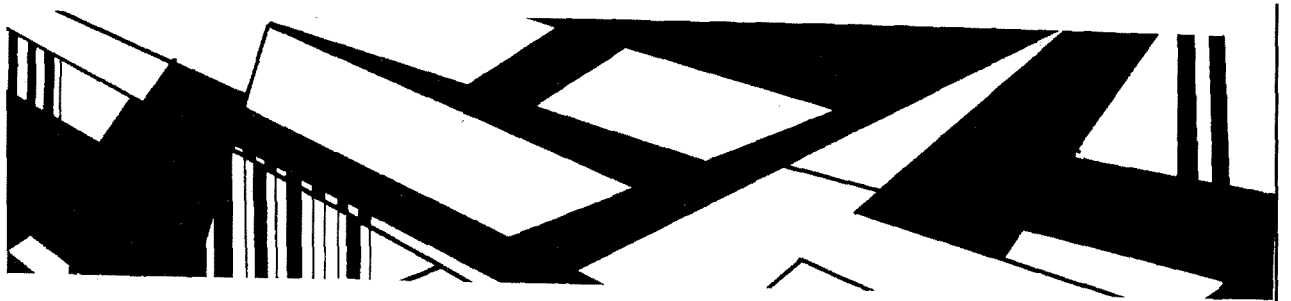
5.—CONCLUSIÓN

Los personajes-ideas de Unamuno hemos visto que son —por ser más idea que personaje— excesivamente esquemáticos y unidimensionales. Hemos señalado también que, por ello, carecen de afectos y que su excesiva rigidez emocional los lleva a ser seres sin capacidad de relación.

Por tanto, existirá la atracción sexual en su teatro cómico; se dará el amor-costumbre, “amor tibio pero durable, que arde bajo la gris ceniza” (27), y habrá, sobre todo, ese amor que por tan ontológico, por exceso de metafísica se transforma en símbolo, pero que no es capaz de transformarse en humano porque probablemente Unamuno, monodialogante por antonomasia, fue incapaz de llevar a su obra el diálogo del amor.

NOTAS

- (1) Revista de la Universidad de Madrid - XIII, 1965.
- (2) Del sentimiento trágico de la vida. Obras Completas, tomo XVI. Madrid. Vergara-Aguado, 1961; pág. 140.
- (3) El desinterés intelectual. Obras Completas, tomo X; págs. 223-224.
- (4) FRANCO, Andrés: El teatro de Unamuno. Insula. Madrid, 1971.
- (5) AYALA, Francisco: La novela Galdós y Unamuno. Ed. Seix-Barral. Barcelona, 1974.
- (6) UNAMUNO, Miguel de: Teatro completo. Ed. Aguilar. Madrid, 1959, pág. 713.
- (7) UNAMUNO, Miguel de: Teatro completo. Op. cit., pág. 719.
- (8) UNAMUNO, Miguel de: Teatro completo. Op. cit., pág. 155.
- (9) *Ibidem*, pág. 92.
- (10) TORRE, Guillermo de: “Unamuno y su teatro”. Papeles de Sor Armadans, nº CVI. Palma de Mallorca, 1965.
- (11) UNAMUNO, Miguel de: “La regeneración del teatro español”. Teatro Completo. Op. Cit., pág. 1.363.
- (12) UNAMUNO, Miguel de: Del sentimiento trágico de la vida. Obras completas, tomo XVI, pág. 166.
- (13) FRANCO, Andrés: El teatro de Unamuno: Op. cit.; pág. 152.
- (14) UNAMUNO, Miguel de: Nicodemo el fariseo. Obras completas, tomo III, pág. 124.
- (15) UNAMUNO, Miguel de: “A una aspirante a escritora”. Obras completas; tomo IV; pág. 717.
- (16) UNAMUNO, Miguel de: Prólogo a Amor y pedagogía. Obras completas, tomo II, pág. 424.
- (17) UNAMUNO, Miguel de: La esfinge. Teatro completo, op. cit., pág. 243.
- (18) UNAMUNO, Miguel de: La esfinge, La venda, Fedra. Edición de José Paulino. Ed. Castalia. Madrid, 1988, pág. 48.
- (19) SEDWICK, Frank: “Unamuno and Womanhood: his Theater”. Hispania, XLIII, 1960, pág. 309.
- (20) UNAMUNO, Miguel de: “A una aspirante a escritora”. Obras completas, tomo IV, pág. 717.
- (21) Carta a Pedro Jiménez Ilundain, citada por Andrés Franco, pág. 62.
- (22) UNAMUNO, Miguel de: Fedra. Teatro completo, op. cit., pág. 454.
- (23) *Ibidem*, pág. 500.
- (24) UNAMUNO, Miguel de: La princesa doña Lambra. Teatro completo. Op. cit., pág. 388.
- (25) UNAMUNO, Miguel de: Del sentimiento trágico de la vida. Obras completas; op. cit., pág. 261.
- (26) UNAMUNO, Miguel de: La princesa doña Lambra. Teatro completo; op. cit. pág. 397.
- (27) *Ibidem*.



CRITERIOS PARA UNA ANTOLOGIA LITERARIA DESTINADA A ESTUDIANTES DE E. G. B.

JOSE MONTERO PADILLA

Un antecedente

En el año 1928 el tema para el Concurso Nacional de Literatura fue "Antología de poetas y prosistas españoles, con semblanza de cada autor". Se quería premiar, según la convocatoria del Concurso, un libro de lectura para las Escuelas nacionales de niñas y niños. Y se indicaba la extensión máxima —trescientas cuartillas— que podían tener las obras aspirantes al premio. Este lo obtuvo —por resolución de un Jurado formado por Julio Casares, Antonio Méndez Casal y Nicolás González Ruiz— un entonces jovencísimo escritor y periodista: José Montero Alonso. El trabajo galardonado se publicaría algún tiempo después, por la Editorial Renacimiento, bajo el título de *"Antología de poetas y prosistas españoles"*. (1).

El autor, al aparecer impreso su libro, indicaba en nota preliminar:

"Creo conveniente recordar esto [se refiere a los límites de extensión establecidos por la convocatoria del concurso] al imprimir ahora la Antología premiada. Porque es imposible encajar en trescientas cuartillas —ésta era la extensión señalada al panorama histórico de la literatura española. Y porque una Antología dedicada a los niños no puede ser igual a una hecha con absoluta libertad, sin condición de ninguna clase".

"Los límites de extensión impuestos al libro —añade— han hecho que las muestras literarias de cada autor hayan de ser brevísimas. Y el tratarse de una obra para niños, para lectura en las escuelas, ha hecho también que en el libro falte algún autor y sobre, acaso, algún otro... Esa misma condición del fin a que la obra se destinaba ha inspirado la sencillez en las semblanzas, distantes, sin embargo, de la biografía árida y escueta".

Ahora, a la altura de 1989, resulta interesante recordar aquella convocatoria, lejana ya en el tiempo, del Premio Nacional de Literatura.

Al igual que parece oportuno recordar asimismo que la convocatoria, también del Premio Nacional de Literatura, en 1932, fue para un libro original de lecturas literarias destinadas a los niños. Alcanzó esta vez el premio Alejandro Casona, por su obra *"Flor de leyendas"* (2), y un segundo premio se otorgó a Angel Cruz Rueda por *"Las gestas heroicas castellanas contadas a los niños"*.

EL TERMINO "ANTOLOGIA" Y ALGUNAS BREVISIMAS NOTAS HISTORICAS

La palabra antología (derivada del griego *xvOo*hoix; de *avOos*, flor, y *heyxo*, escoger) se define, como es sabido, como florilegio (del latín *flos*, *floris*, flor, y *legere*, escoger) o colección de trozos escogidos de poesía, música, etc. Esta definición, dada por la Real Academia Española de la Lengua en su Diccionario, cabría precisarla, sencillamente, a los fines que nos ocupan, como colección de textos literarios escogidos, completos o fragmentarios. German Bleiberg ha definido, con acierto, el concepto del vocablo como "colección seleccionada de composiciones poéticas o fragmentos de obras en prosa, generalmente con la finalidad de reflejar la literatura de una época o de una nación". (3).

En España, a lo largo de la Edad Media y del Renacimiento, no se emplea el término "antología"; sí, en cambio, los de "cancionero", "romancero", "florilegio"... cuyos contenidos y caracteres coinciden en lo esencial con los de las colecciones llamadas modernamente "antologías". Antólogos destacados en diversas épocas son Alfonso de Baena, Lope de Estúñiga, Martínez de Burgos, Pedro de Espinosa... En el siglo XIX son ya muy numerosas las antologías que se publican, así las reunidas por el Duque de Rivas, Quintana, Balaguer, Juan Valera (*Florilegio de*

poesías castellanas del siglo XIX... Mención especial requieren las antologías realizadas por Menéndez Pelayo: *Las cien mejores poesías (líricas) de la lengua castellana* (1908). *Antología de poetas líricos castellanos* (1890-1908) y *Antología de poetas hispanoamericanos* (1883-1895). Y, ya en nuestro siglo, se hace incontable el número de antologías, diversísimas en sus propósitos, contenidos, ordenación y extensión, que se publican. Dos de ellas, mencionadas siempre y que han alcanzado un valor hoy ya clásico, son las de Federico de Onís (4) y la de Gerardo Diego (5). Las de finalidad específicamente didáctica son, asimismo, innumerables.

DIFICULTAD

La preparación de una antología supone —o debe suponer un trabajo complejo, laborioso, delicado, difícil en suma. Esta dificultad ha sido a menudo destacada por Menéndez Pelayo: “No se nos oculta la dificultad de esta selección, en que tanta parte puede tener el gusto individual...” (6). Por Germán Bleibeg: “La dificultad de la confección de la antología se encuentra en el criterio que ha de seguirse para la selección; esta dificultad se acrecienta cuando se trata de autores contemporáneos y el antólogo, e incluso el lector, en general, carecen de la perspectiva cronológica necesaria para reseñar sus preferencias...” (7). Por Vicente Gaos: “En cuanto a otras inclusiones y exclusiones no hay más explicación que el inevitable gusto y preferencia del antólogo...” (8). Por tantos más...

No se escapará que esta dificultad, en general, de la elaboración de toda antología, alcanza complejos matices y aspectos especiales en una destinada a niños y muchachos cuyas edades oscilen, de modo aproximado, entre los seis y los catorce años.

ANTOLOGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: ALGUNAS OPINIONES EN TORNO

Nos hemos referido, anteriormente, a la extraordinaria abundancia de antologías existentes con un fin didáctico. Sin embargo, el profesor Arturo Medina, experto conocedor de cuanto concierne a la enseñanza primaria —o general básica, con la denominación actual—, comentaba en 1960: “Es preciso igualmente no presentar al niño de un modo inconexo los textos a analizar. Que haya un criterio en la selección. Bien podría ser ésta por asuntos: religiosos, históricos, sentimentales... Más que el criterio antológico de evolución histórica de nuestra literatura, como reflejo del determinismo de las épocas, y que el niño no capta todavía, la agrupación de los textos, según una “unidad de sentido”, la creemos más racional y convincente. Faltan —afirma tajantemente Arturo Medina— en la Escuela primaria buenas antologías que se presten a esta orientación analítica. La Enseñanza Media, en cambio, ha conseguido pequeñas obras maestras. Sería conveniente —concluía, en la citada fecha de 1960— apoyar las selecciones para nuestras escuelas”. (9).

Con anterioridad —1939—, Guillermo Díaz-Plaja, en trabajo (10) en el que efectúa diversas consideraciones sobre las antologías, enjuiciaba así las entonces existentes: “Tenemos naturalmente nuestra experiencia personal de escolares. Las Antologías no han dejado huella firme en nosotros. Y esto por una razón: por su fragmentarismo. Las que circulan entre nosotros —hablo de las destinadas a la enseñanza media— nos dejan indiferentes en nuestra apetencia de lector. No incitan: ofrecen un puro muestrario que carece de valor. No basta a corregir este defecto la consabida nota biográfica, al pie del texto (¡cuando existe!) Y no basta, porque la relación de nota y texto no se produce regularmente”. (11).

No cabría ahora, casi medio siglo después, a nuestro juicio, formular afirmaciones tan tajantes como las reproducidas. Téngase en cuenta, por lo pronto y ante todo, que los libros de texto existentes —de excelente calidad algunos de ellos— para Lengua y Literatura en la E.G.B., poseen, en su totalidad o casi, carácter antológico, en parte de sus páginas. Y se han publicado obras, muy estimables, de contenido antológico en su integridad. Entre ellas las de Elena Villamana, *El libro de España* (12); José María Ortiz, *El niño y su mundo en la poesía castellana* (13), y José María y Angel Antón Andrés, *La troje de la mies* (14), que constituye —esta

última— una extensa y ambiciosa selección de textos dirigidos fundamentalmente a niños de nueve, diez, once años...

DECLARACION DE PROPOSITOS

Las notas precedentes —breves apuntes sin ningún ánimo exhaustivo— reúnen algunos datos y opiniones en torno a las antologías publicadas en España. Pero, ¿cómo concebimos y consideramos que debería ser, a la altura de 1989 y cara a los próximos años, una antología literaria destinada a los alumnos de E.G.B., a niños y muchachos, por tanto, cuyas edades vayan de los seis a los catorce años aproximadamente?

Para la confección de tal antología han de tenerse en cuenta, nos parece, las normas, criterios, programaciones y objetivos establecidos por la legislación vigente para la Educación General Básica (15), lo cual no se opone —por supuesto— a que la selección y ordenación que se lleve a cabo de los textos responda a una concepción personal y subjetivamente ideal. Algunos criterios inspiradores de esa Selección ideal que podrían tenerse en cuenta a tal fin, serían los que apuntamos a continuación de manera esquemática.

ATENCION A LO ACTUAL

Fundamental nos parece, en la elección de textos, atender a las creaciones literarias actuales, con su viveza e inmediatez tan atractivas siempre para los alumnos. Porque, con las certeras palabras del profesor Zamora Vicente. "Debe estudiarse, sí, lo contemporáneo. Equivaldría a tomar posiciones frente a la problemática más próxima y atenzante, tomar conciencia de la propia circunstancia histórica, en la que no estamos solos. Así la literatura se integraría en la vida". (16).

ASPECTOS TEMATICOS

Es sobradamente conocido el valor didáctico que puede alcanzar la reunión de una serie de textos en torno a un determinado motivo o eje temático. Ello ha sido puesto de relieve en diversas ocasiones. Y de manera reiterada por Guillermo Díaz-Plaja, quien en 1939, en trabajo que ya hemos citado anteriormente (17), sugería: "Hay, empero, un procedimiento hasta ahora no ensayado en España parcialmente utilizado en Alemania, pero que acaso sea entre nosotros donde más fruto podría dar. Es el de las antologías temáticas. Pocas literaturas ofrecen una constancia más notable en la permanencia de los temas, que, sin embargo, ofrecen la maravillosa lección de su acoplamiento a la sensibilidad de cada época histórica". El mismo Díaz-Plaja aportaría después eficaces ejemplos de lo preconizado en las palabras precedentes, en su libro *Comentario de textos de literatura española*, donde las ordena en función de unos concretos centros temáticos a los que denomina, con términos latinos: "Fides", "Patria", "Amor", "Literae". El propio autor explicaba al respecto: "La fórmula surgió de las convocatorias de los viejos Juegos Florales. Como es sabido, tradicionalmente, los Consistorios ofrecían tres premios cuyos lemas debían ser, por modo obligado, uno de exaltación religiosa —"Fides"—, otro de sentido patriótico —"Patria"— y otro de carácter sentimental —"Amor"—. Pensé en seguida que, a través del primer lema, podría dar una síntesis del sentimiento religioso a lo largo de la literatura española; la idea de Dios y el sentido moral de cada período; su concepto de la fe y de las costumbres. Con los ejemplos ordenados alrededor del lema "Patria" habría la posibilidad de estudiar no sólo la evolución del sentimiento patriótico, sino también el de la valoración de la tierra que nos sustenta, la diversa interpretación de su paisaje. El lema "Amor" nos daría, finalmente, la historia de la emoción sentimental amorosa y sus diversas concepciones, modas y estilos. Los tres aspectos ofrecen, además, riquísimas posibilidades para la selección de textos significativos". (18).

También ha insistido, tal como anotábamos antes, en la eficacia didáctica de agrupar los textos por temas, Arturo Medina: "Es preciso igualmente no presentar al niño de un modo inco-

nexo los textos a analizar. Que haya un criterio en la selección. Bien podría ser ésta por asuntos: religiosos, históricos, sentimentales... Más que el criterio antológico de evolución histórica de nuestra Literatura, [...] la agrupación de los textos, según una *unidad de sentido*". (19).

Cabe recordar que algunas antologías de claro valor didáctico aunque dirigidas a públicos más amplios que el exclusivamente infantil y juvenil, se han formado en torno a un solo motivo, así las publicadas por José Manuel Blecua sobre *Los pájaros en la poesía española* (Editorial Hispánica, 1943), *Las flores en la poesía española* (Editorial Hispánica, 1944), *El mar en la poesía española* (Editorial Hispánica, 1945),... Diversos y sugestivos hilos temáticos asimismo en el volumen —ya destacado anteriormente— *La troje de la mies: amor —y dolor— de España*, las estaciones del año, la madre, caminos, niños, naturaleza,... (20).

Creemos, en fin, que estas agrupaciones temáticas son muy valiosas y han de tenerse en cuenta, aunque no sea con carácter exclusivo, a la hora de preparar una antología para los alumnos de E.G.B.

LO POPULAR

En las creaciones literarias populares alientan mundos de extraordinaria hermosura, conectados muchos de ellos con la ternura auroral de las edades infantiles y juvenil. Así en nanas, romances, dichos, trabalenguas, juegos verbales, canciones, entretenimientos,... Un conjunto de textos tan extenso y diverso como sugeridor para el enriquecimiento del lenguaje, de la capacidad imaginativa y de la sensibilidad de los niños. Por ello, consideramos que una antología para niños y muchachos debe conceder atención y espacio muy especiales a las creaciones de carácter popular.

TEXTOS PERIODISTICOS

El periodismo, en sus diversas formas y peculiaridades, ha alcanzado una intensa penetración en la existencia actual. De ahí que consideremos la conveniencia de que se incorporen algunos textos periodísticos, de representativo valor lingüístico y comunicador a una antología destinada a los estudiantes de E.G.B.

TEXTOS MEDIEVALES

En una antología como la que nos ocupa deben figurar, a nuestro juicio, con mayor o menor extensión según los casos, textos, de todas las épocas, que posean interés tanto en una vertiente puramente lingüística como en la literaria. Pero, una vez hecha la afirmación anterior, queremos poner énfasis en la presencia de algunos textos medievales (jarchas, Poema de Mio Cid, don Juan Manuel, romances, etc.), en sus versiones originales, aunque —en algunos casos— puedan ir acompañados de su versión al castellano actual y de las notas aclaratorias pertinentes. Creemos que numerosos textos medievales poseen singular atractivo para los jóvenes y no presentan especiales dificultades de comprensión (21). De ahí que propugnemos su inclusión.

LA ORDENACION CRONOLOGICA

No siempre es posible —"ab initio"— ni necesaria una ordenación cronológica de los textos antologizados. Pero estos sí deben ir acompañados de una información suficiente, clara y precisa, que permita situar los textos en el tiempo cuando ello sea oportuno. Pensemos, a este respecto, que las dos etapas y los ocho cursos de la E.G.B. suponen un recorrido muy largo a cuyo final (cursos 7º y 8º, acaso antes en algunos casos) adquieren sentido la cronología y la evolución de los textos seleccionados para la antología.

NOTAS A LOS TEXTOS

Se ha escrito, certeramente, con referencia a las antologías orientadas a la enseñanza, que "jamás un texto debe ir solo, abandonado al azar de su propia belleza. El antólogo debe encuadrar rigurosamente en su autor, su época, su ambiente, su significado" (22). Y, además, los textos, cualesquiera sean sus caracteres, pueden constituir muy a menudo lo que cabe denominar "una lección de cosas"... Ya que, tal como ha afirmado Manuel Seco, "la misma literatura es una eficaz colaboradora en la tarea de dar una cultura general. Porque además de ideas y sentimientos, la obra literaria puede encerrar toda suerte de datos históricos, geográficos, científicos, folklóricos..." (23).

Quiere decirse, en fin, que los textos de la antología irán acompañados de aquellas notas que sean pertinentes en cada caso para los posibles lectores.

APÉNDICES

Sería conveniente, creemos, que acompañaran a la antología los apéndices siguientes:

- Léxico*
- Glosario técnico*
- Histórico y biográfico*

En el primero —*léxico*— se incluirán todas aquellas palabras cuyos significados puedan requerir aclaraciones. Su finalidad sería principalmente de índole práctica y haría más cómodas las lecturas de los alumnos, sin oponerse —por supuesto— al manejo de algún diccionario.

El *Glosario técnico* reunirá y explicará, concisa y claramente, los términos de más frecuente uso en un comentario textual, desde —por ejemplo— clases de palabras a géneros literarios, desde métrica a figuras retóricas, etc.

En el *histórico y biográfico*, por último, aparecerán algunas escuetas, pero suficientes, noticias para la debida información del alumno desde la perspectiva histórica y biográfica de los autores de los textos.

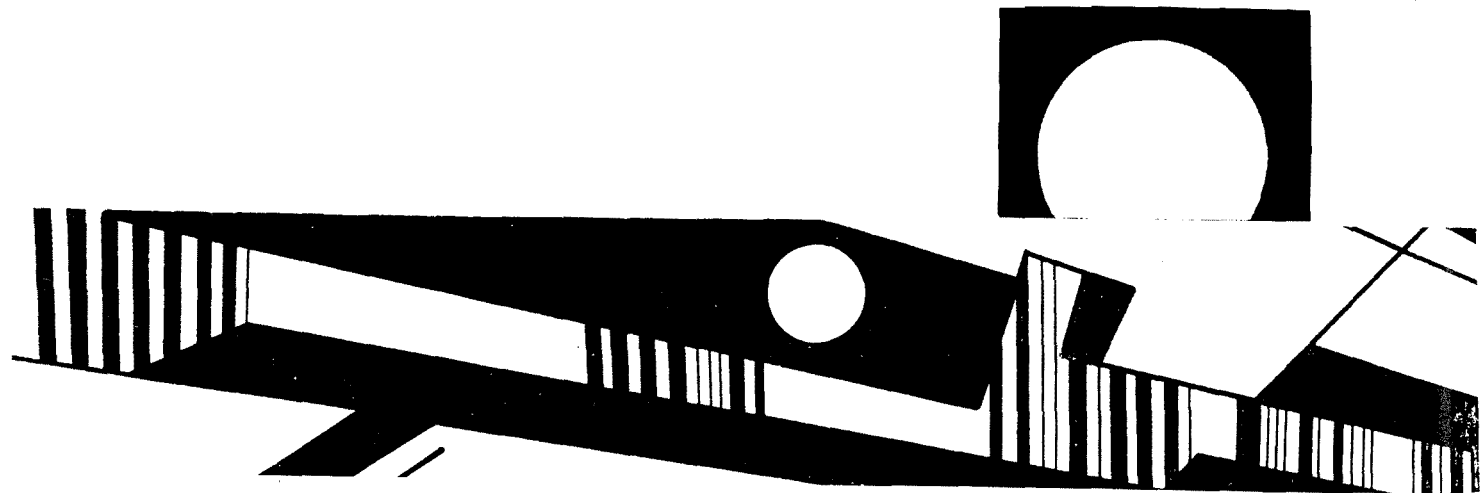
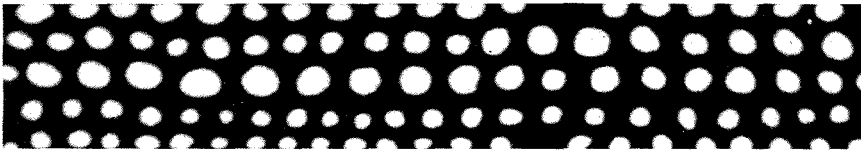
CONSIDERACION FINAL

La experiencia nos enseña que todos los años, cuando el curso académico llega a su final, muchos estudiantes guardan, con un gesto de alivio, aquellos que hubieron de manejar, cotidianamente, a lo largo de ese curso. Los libros quedan, silenciosos, perdidos, en algún estante de arrinconado armario, para, en muchos casos, no volver a sentir el tacto y la calidez de las manos estudiantiles. Y eso es lo que deseáramos que no ocurriese con una antología como la que propugnamos. Porque ella podría ser la guía ideal para el descubrimiento de los mundos mágicos que alientan en la lengua y la literatura españolas, y constituir el libro amigo, compañero para siempre, cuya lectura apetece día tras día.

NOTAS

- (1) J. Montero Alonso: *Antología de poetas y prosistas españoles*. Compañía Ibero-Americana de Publicaciones, S. A. Editorial Renacimiento, Madrid, s.s. [¿1931?].
- (2) A. Casona: *Flor de leyendas. Lecturas literarias para niños*. Madrid, espasa-Calpe, 1934.
- (3) En *Diccionario de Literatura Española*. Revista de Occidente. Madrid. 1949. 2ª ed. en 1953.
- (4) F. de Onís: *Antología de la poesía española e hispanoamericana (1882-1932)*. Centro de Estudios Históricos. Madrid, 1934.
- (5) G. Diego: *Poesía Española. Antología. 1915-1931*. Signo. Madrid, 1932.

- (6) M. Menéndez y Pelayo: Las cien mejores poesías (líricas) de la lengua castellana, escogidas por... Madrid. Suárez-Librero, 1967, pág. V.
- (7) En Diccionario de Literatura Española cit. en nota (3), voz Antología.
- (8) V. Gaos: Diez siglos de poesía castellana. Alianza Editorial. Madrid, 1975, pág. 8.
- (9) A. Medina: Metodología del análisis de textos en la escuela. En el libro, de varios autores, Lengua y Enseñanza. Perspectivas. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. Madrid, 1960, pág. 250.
- (10) G. Díaz-Plaja: La ventana de papel. Edit. Apolo. Barcelona, 1939.
- (11) Ob. cit., pág. 182.
- (12) E. Villamana: El libro de España. Librería General. Zaragoza, 1948.
- (13) J. M^a Ortiz: El niño y su mundo en la poesía castellana. Taurus. Madrid, 1959.
- (14) J. M^a y A. Antón Andrés: La troje de la mies. Ediciones Trivium. Melilla, 1964.
- (15) Vid. B.O.E. de 15 de abril, 14 de mayo, 14 de octubre y 4 de diciembre de 1982, y asimismo, Rev. "Vida escolar", núms. 229-230, 1984.
- (16) En el libro Literatura y educación. Castalia, Madrid, 1974, pág. 194.
- (17) G. Díaz-Plaja: Ob. cit., pág. 183.
- (18) G. Díaz-Plaja: Comentario de textos de literatura española. Edics. La Espiga. Barcelona, 1971, pág. 14.
- (19) Vid. nota (9).
- (20) Vid. nota (14).
- (21) Muy interesante es la Colección "Odres nuevos", que publica la Editorial Castalia, donde han aparecido excelentes versiones al castellano actual de textos medievales.
- (22) G. Díaz-Plaja: La ventana de papel, ed. cit., págs. 182-183.
- (23) M. Seco: Metodología y didáctica de la lengua y literatura españolas. Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Media. Madrid, 1966, pág. 41.



RAINER MARIA RILKE: EL ANGEL DE LAS ELEGIAS O LA AFIRMACION FINAL DE LA EXISTENCIA

M^{re} DOLORES RUIZ

¿QUIEN, si yo gritase, me oiría desde los órdenes angélicos? y aún suponiendo que un ángel me estrechase súbitamente contra su pecho; mi ser quedaría extinguido por su existencia más fuerte. Pues lo hermoso no es más que el comienzo de lo terrible que todavía podemos soportar, y lo admiramos tan sólo en la medida en que, indiferente, rehúsa destruirnos. Todo ángel es terrible. (1).

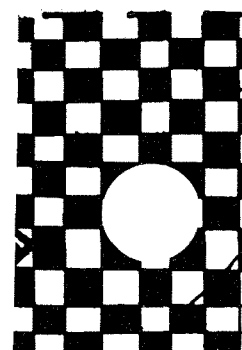
Es el estadillo final de un hombre cuya opresiva soledad y silenciosa lucha interna irrumpe en grito desesperado. La palabra nacida de este grito tiene un destinatario: el ángel. El papel del ángel en el universo rilkiano es de suma importancia para entender la naturaleza y límites de la existencia humana, pues se instala como un punto referencia ideal desde el cual se acentúa la imperfección del hombre, actúa como testigo que desde su irrealidad hace más patente la realidad humana. El ángel rilkiano es la figura en la cual aparece realizada de modo *perfecto* la metamorfosis del visible al invisible, representa el fin supremo del peregrinaje terrestre todavía inacabado por el hombre. El hombre lo invoca desde el desamparo total intentando encontrar un refugio para su actual estado de abandono y soledad. Pero no es posible hallar respuesta. Nuestro grito no es escuchado, están demasiado lejanos y sólo nos muestran su indiferencia: su misma presencia no es más que el signo de la distancia que nos separa. Aún en el caso de que uno estuviera dispuesto a volver su mirada hacia nosotros, no encontraríamos en él protección o comunión, sino destrucción: su misma esencia es existir, con un existir tan *fuerte* que ante él nuestro débil ser *quedaría extinguido*. Todo ángel es terrible porque su belleza se transforma en lo horrible de la destrucción, su presencia en distancia, su luz en terror. En el poema *Al Ángel* de los *Poemas a la Noche*, escrito en 1913 contemporáneamente al inicio de las Elegias leemos:

FUERTE, tranquila luminaria, en el límite colocada; arriba la noche se hace exacta. Nosotros nos derrochamos en la oscura zozobra sobre la que se yergue tu pedestal.

Lo nuestro es; ignorar la salida de la extraviada circunscripción interior, tú te muestras sobre nuestros obstáculos y los enciendes como una alta montaña.

Uno cualquiera, Oh ángel, ¿me quejaré, me quejaré? Pero, ¿cómo sería entonces la queja mía? ¡Ay, yo grito y golpeo con dos maderos, y no siento el eco de ser escuchado!

El que yo hiciera ruido no sería en tí más perceptible, si tú me sintieras porque soy, ¡Alumbra, alumbra! Hazme más contemplado entre las estrellas. Pues me desvanezco. (2).



La existencia del ángel es ajena a toda relación humana, su distancia lo hace inalcanzable. El ángel habita en el no-lugar, en el *Todo* de lo abierto, teniendo relación con el aquende y el allende, con los vivos y los muertos. Nuestro sitio está aquí, por esto el ángel es lo inaccesible, la realidad *límite* en la que se hace visible aquello de lo que el hombre carece: *en nosotros toda sensación es dispersión* nos consumimos y somos un desbordar sin retorno, al contrario de los ángeles, *espejos solitarios que irradian la propia belleza / para reproducirla de nuevo en su rostro* (3). Lo llamamos pero sólo nos devuelve su indiferencia y una soledad mayor, esperamos de él un asidero para nuestro decir pero sólo encontramos un silencio hiriente. Tampoco el ángel de Dante (4) responde a la llamada del hombre; carece de memoria y de lenguaje y su felicidad es puro olvido. Tanto para Rilke como para Dante, el ángel es comparable con la rosa, en tanto son formas completas que se contienen en sí mismas, símbolos de la *gran unidad* no retenibles en esta efímera tierra: *Rosa, contradicción pura, placer / de no ser sueño de nadie entre tantos párpados* (5), será el verso que Rilke elegirá como epitafio. Para Dante la comunicación del ángel con lo humano se da de algún modo indiscutiblemente, pero en Rilke permanece todavía el interrogante de si este intercambio es posible. El poeta les inquiera, les llama, pregunta *¿quiénes sois? No hay respuesta*. Entonces el grito sucumbe en *oscuro sollozo*

*¡Ay!, ¿a quién podremos
recurrir? No a los ángeles, ni tampoco a los hombres.* (6)

El ángel nos entrega al hombre la soledad, nos muestra nuestra existencia definitivamente privada de casa y consuelo.

La concepción del ángel en las Elegías supone una fractura en la tradición angeológica (7), pues *no tiene nada que ver con el ángel del cielo cristiano (más bien con las figuras angélicas del Islam)* (8), no es el custodio fiel en el umbral del más allá, sino más bien la criatura *terrible* que afina lo humano definitiva, y dolorosamente, en esta tierra. En el ángel se descubren, yuxtaponiéndose, las características antinómicas que en los demás seres se dan separadamente. No es un ser unívoco. Así, los ángeles en Rilke son *casi mortíferos pájaros del alma* (9), el animal-ángel de la interioridad y las alturas terrenales. También en Klee aparece esta imagen del ángel como pájaro, e incluso, siendo más pájaro que ángel. Allí donde nuestros ojos *invertidos* ven sólo mundo todo-limitado, agobio de futuro y muerte, el animal de la VIII Elegía ve lo abierto como totalidad exenta de límites. Tanto el ángel como el animal miran directamente lo abierto, pero mientras el ángel reposa en una seguridad próxima al mundo de la infancia y su felicidad nace de la ignorancia de lo terrestre, el vuelo del pájaro es tan sólo *semiseguridad* (10), inocencia que se fractura en la oposición entre seno materno y mundo. *Los caballos azules*, rojos y azules, *no existen* (11), dice Franz Marc, pero él seguía pintando caballos azules y tigres amarillos, cuyas formas angulosas se fundían con el paisaje, confundiendo con él, ofreciéndole su fortaleza y poder, hasta que su apariencia externa reflejara completamente el interior perseguido. Los animales son los únicos protagonistas de su pintura, pues encuentra en ellos un mundo incontaminado, bello y puro, perdido para el hombre. Marc critica fuertemente el convencionalismo de colocar a los animales en un paisaje que pertenece a nuestros ojos, cuando lo que deberíamos hacer es sumergirnos en el alma del animal para poder imaginar como lo ve él (12). La mirada del caballo azul, como la del animal de las Elegías, está dirigida hacia *lo abierto* pero la *gran tristeza* en la que se halla sumido le vuelve y ata irremediabilmente a la tierra.

Algo semejante le ocurre al ángel de la modernidad, al *Angelus Novus* de Klee. Walter Benjamín comenta genialmente este cuadro de Klee, en la IX de las *Tesis sobre la historia*: *Se ve en él un ángel al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desencajados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su cara está vuelta hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que acumula sin cesar ruina sobre ruina y se las arroja a sus pies. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero una tormenta desciende del Paraíso y se arremolina en sus alas y es tan fuerte que el ángel no puede plegarlas. Esta tempestad lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas sube ante él hacia el cielo. Tal tempestad es lo que llamamos progreso* (13). El ángel se convierte en la sublime expresión del

tormento del hombre moderno, solitario en medio de las ruinas del pasado y con un presente sin identidad que el ángel podría enmendar, pero *contra tan poderosa corriente no puedes avanzar* (14), dice Rilke en la VII Elegía: el ángel y el hombre se ven abocados hacia el oscuro abismo del futuro. Mirar atrás son restos de nostalgia, es sólo un *gesto*. Vemos el mundo temblando bajo nuestros pies, como un reloj sin manijas, vamos a la deriva y el viento huracanado de nuestro naufragio arrastra consigo al ángel. *Nos disolvemos* en el espacio cósmico pero, *como por descuido* (15) y casi sin que los ángeles lo noten, algo de nuestra esencia se adhiere a ellos en el torbellino de su retorno a sí mismos. Los ángeles descienden a nuestro exilio y recogen, como una vasija, la sonrisa escapada de las furtivas lágrimas del saltimbanqui (16). El ángel —dice Rilke—, debe ser pensado presente a todo, dentro de la inmediatez de las cosas: antes era llamado para custodiar el dolor de la existencia terrena, ahora él mismo está unido a esta penuria, dando testimonio de ella. Estas *criaturas mimadas de la creación* (17), han descendido de las alturas y yacen derrotados sobre la tierra con sus alas rotas, como *El ángel caído* (18) de Rodin, retorciéndose violentamente en el suelo sin dejar de alzar la mirada aunque se sepa definitivamente desterrado. El pintor ruso Marc Chagall, en *La caída del ángel* (19), ve cómo éste se precipita en el vacío junto a un *reloj de pared*, absorbido por la transitoriedad y el remolino fugaz e irreversible del tiempo humano. El pintor surrealista Max Ernst (20), refleja en su *ángel de los pantanos* no sólo el subconsciente sino la subcultura humana de modo sublime, desnudándolo. Los pies del ángel parecen estar surgiendo del interior de la tierra, sus alas se despliegan como raíces retorcidas por la zozobra del mundo desfigurado y misterioso. Su existencia en el límite de la normalidad hace figurar al ángel como sujeto de conciencia y sueño en las fronteras de lo inestable, de modo semejante al personaje de los *Apuntes del subsuelo* de Dostoyevski (21). *Es un personaje subterráneo, un ángel de la paradoja y de los sueños, ángel a quien difícilmente podemos imaginar en vuelo, pero fácilmente hozando en la tierra como un topo* (22). Una imagen cercana a esta del ángel, da Baudelaire del poeta:

*El poeta es como ese príncipe de las nubes
que frecuente tormentas y se burla de las flechas;
exiliado en la tierra y en medio de mofas,
sus alas de gigante le impiden caminar.* (23)

Klee está muy cerca de Rilke cuando dice: *El arte no reproduce lo visible, sino que hace visible* (24). Ambos abogan por la potencia creativa del arte. También sus ángeles viven como intermediarios la inquietante unidad entre lo visible e invisible, entre lo cotidiano y lo desconocido. En esta adhesión a lo cotidiano se muestra la ruptura de la tremenda distancia que lo separaba de nosotros al principio de las *Elegías* y la modernidad del Angelus Novus. Esta ruptura es total en Klee, de ahí la multiplicidad de nombres que adopta el ángel nuevo, haciéndose ángeles pobres, vigilantes, bebedores, guardianes. Más humano que angélico es el *Ángel dudoso* (25), titubeante y perplejo. Sumido en la incertidumbre y el desasosiego humano el ángel también entra en *crisis* y termina siendo ángel-aspirante e incluso ex ángel, una figura a mitad, incompleto. Estas metamorfosis del ángel, cada vez más desustantivado de su propia esencia de ángel, no suponen su negación, sino su conversión en espejo de la *crisis*, en la imagen inmanente del ser humano haciéndose mensaje de toda disolución. *Occorre dire all'Angelo le cose —ma occorre dirle all'Angelo Nuovo, poiché soltanto questo tra tutti i suoi nomi, esprime il massimamente passeggero e caduco (che é delle cose nostre, dell'esserci-qui) come il realissimo. Meditando-interiorizzando la propria caducità, l'uomo incontra l'Angelo Nuovo, che ne è figura* (26).

Es a esta altura, retomando todo lo dicho anteriormente sobre la figura del ángel, cuando podemos entender mejor la concepción de la existencia humana en las *Elegías* y los *Sonetos a Orfeo*. En estas obras, Rilke lleva a cabo una revisión radical de los límites de la existencia humana. Ya veíamos en la I Elegía cómo el caos parecería ser el verdadero orden del mundo. A diferencia del árbol que *es*, o la casa que permanece, *sólo nosotros pasamos / como un etéreo intercambio por delante de los seres. / Y todo coincide en silenciarnos* (27). Tampoco el amante osará decir que *es*, ya que es incapaz de hacer que su anhelo regrese a sí mismo como hace el ángel, y el que *bebe, ay, ¡qué extrañamente se evade de la acción* (28). Asistimos ante la presencia del ángel a distintos fenómenos de disolución e incluso a la superación del amor allí don-

de éste no va unido al adiós. Si nos fuera dado hallar *algo puro y durable / de sustancia humana, una estrecha faja de tierra fecunda que nos perteneciera* (29), un recodo para una existencia verdadera que nos permitiera superar este estado de precariedad en el que se halla el ser humano, *porque en verdad vivimos una vida en figuras*, dice Rilke en uno de los Sonetos, sin saber nada de *nuestro cierto lugar / obramos según una referencia válida*(30). Nuestro destino está *en medio de ese destructor / no-saber-adónde** (31), y la misma existencia es un permanente desvanecerse por la amenaza continua del *tiempo destructor: Ah, el fantasma de la caducidad / se filtra como el humo* (32). El hombre se siente seguro en el espacio pero siente la temporalidad como verdadero verdugo de todo declinar, bajo la cual no ya el hombre, ni siquiera la obra de arte parece resistir el peso de la fugacidad:

*ARENA fugitiva de las horas. Continuo, callado desvanecerse,
también de la obra dichosamente consagrada.
Flamea siempre la vida. Sin relación se alzan
ya las columnas que nada soportan.* (33).

La vida está vista aquí como un torbellino que sin descanso va destruyendo toda configuración terminada. De ahí surge el sentimiento de desamparo y abandono radical del ser humano, respecto a los demás hombres y frente a las cosas mismas. Sin embargo, la fugacidad existe sólo para el hombre a pesar de que, con su afán de encasillarlo todo, haya transportado al mundo su propia estructura escindida y deforme. Por su ser-consciente el hombre es el único ser que lleva sobre sí el agobio de futuro, el único que mide y calcula el tiempo por el terror de la finitud: sólo nosotros vemos la muerte y únicamente nosotros la sentimos como amenaza. La vida se presenta como algo hostil a lo que el hombre debe enfrentarse, por esto la única manera de superar este declinar, sigue diciendo Rilke en el poema arriba citado, es ésta: *Mantengámonos entre los dientes frente al cambio, / para que totalmente nos abrace en la contemplación de su cabeza*. Ya en uno de los poemas tempranos se decía: *Debes con dignidad soportar la vida, / tan sólo lo mezquino la hace pequeña* (34). No grandes victorias debe esperar el hombre, se decía en uno de los Requiems, *sobreponerse* ya es bastante. Esta era la dura prueba de Malte, aprender a afrontar la angustia y el terror: *sobreponerse* y soportar para hacer posible el cambio. La tarea decisiva y última del hombre es situarse en la transformación, queriéndola, para poder integrarse en la totalidad de la vida verdadera. En uno de los Sonetos considerado por Rilke de los más importantes del conjunto se lee:

*Quiere la transformación. Oh, sé exaltado por la llama
en la que algo se te hurta que proclama la metamorfosis;
el Espíritu proyectador que señorea las cosas terrestres
en la curva de la figura estima sobre todo la inflexión.* (35)

De modo programático sigue diciendo *Lo que se encierra en la permanencia está ya petrificado*. El hombre pierde su verdadero *ser*, justamente cuando se sustrae del cambio y cae en la rigidez e inmovilidad de su propia determinación. Se condena la inhibición, la inmovilidad de aquello que se resiste a transformarse y fluir. En los últimos versos que cierran el ciclo de los Sonetos y que bien podrían recordar la sentencia de Heráclito, se expresa lapidariamente: *a la callada tierra exclama: fluyo. / A las rápidas aguas diles: soy.* (36)

Rilke formula en los siguientes versos una profunda y auténtica teoría de la existencia humana, más tarde expuesta en términos filosóficos por los pensadores existencialistas:

*COMO la Naturaleza abandona los seres
a la peligrosa hazaña de su oscuro placer, y a ninguno
particularmente protege en la gleba o en la rama;
así tampoco somos nosotros más queridos ante el primitivo
sostén de nuestro ser; él nos arriesga.
Sólo que nosotros, aún más que la plata o el animal,
caminamos con ese peligro; lo queremos; a veces también*

*somos más arriesgados (y no por egoísmo)
que la vida misma, más arriesgados
por un soplo... (37)*

Es importante señalar antes de nada, que para Rilke la esencia del hombre consiste en su *ser-relacionado*, y no puede verse el ser del hombre aisladamente, sino en relación con los otros seres. Bollnow considera este concepto de *relación*, acuñado por Rilke para expresar cómo el hombre se encuentra enterañado en una totalidad superior *más amplia, se corresponde exactamente con lo que primero Brentano y después Husserl han intentado formular bajo el concepto de intencionalidad* (38). De modo semejante a los filósofos existencialistas la esencia del hombre viene determinada en función de su existencia, en la cual se encuentra el hombre no sólo a sí mismo, sino frente a otros seres, ya que —como ha señalado Kierkegaard— toda relación lleva implícita una trayectoria que trasciende la yoidad del ser consciente y hace necesaria la presencia del otro. El poema arriba citado, que exprime el ser del hombre en sí mismo y frente a otros seres, ha sido objeto de un largo y minucioso comentario por parte de Heidegger (39). Según dicho autor, por Naturaleza hemos de entender, la totalidad de lo existente, el fundamento para el arte la historia y la naturaleza propiamente dicha, o de modo semejante a Nietzsche y en definitiva, la vida. La vida humana es sentida como peligro y el hombre frente a este riesgo existencial debe renunciar a un punto de apoyo fijo, debe *estar en marcha* abandonando toda sensación de protección. Ningún ser está protegido, pero la situación de desamparo y riesgo es sentida de distinto modo por el hombre, pues nosotros más que ningún otro *ser caminamos con ese peligro*, estamos instalados *ante* el mundo, situados *enfrente de lo abierto*, siendo causantes de nuestro propio desamparo. Somos los *más arriesgados* porque nuestro propio *ser nos arriesga*, nuestra esencia va *con ese peligro*. Entonces, obligado como está el hombre por su propia esencia a vivir desamparado y sin protección, alejándose intencionadamente de lo abierto y de toda *recepción pura*, su lugar propio sería un estar continuamente abocado al abismo, al vacío sin fondo, sin encontrar nunca la salida. El hombre que ve ese peligro sintiéndolo como amenaza contra su misma esencia debe reaccionar y ser incluso *un soplo más atrevido que la vida misma*: debe saltar al abismo, siendo el *más arriesgado* debe querer el peligro yendo a su encuentro. El poema sigue diciendo:

*Esto nos da, fuera de la protección,
una seguridad, allí donde fuerzas puras
gravitan; lo que en definitiva nos ampara
es nuestro desamparo y porque así nos volvimos
hacia lo abierto cuando lo vimos amenazar,
para afirmarlo, dentro del ámbito más amplio, en algún sitio,
allí donde la ley nos toca.*

Justamente cuando el hombre renuncia a toda protección, arriesgándose, encuentra una seguridad nueva. el arriesgarse no nos ofrece ningún tipo de protección, pero sí nos proporciona, dice Heidegger, *un estar-seguros*, ya *“sin cura”* (40). Lo que en definitiva nos cobija es *nuestro desamparo*, nuestro estar desamparados. Es la transformación del absoluto negativo al absoluto positivo que ya veíamos a propósito del *Malte*, donde también el peligro parecía haberse convertido más seguro que la seguridad misma igual que en algunos relatos de Kafka. Esta inversión de desamparo en cobijo sólo se realiza cuando invertimos nuestra mirada hacia lo abierto volviéndonos hacia él, es decir, cuando dejamos de imponer nuestro posesivo afán de objetividad al mundo percatándonos del peligro en cuanto tal. Nuestra visión desviada hacia lo abierto únicamente después de haber visto el peligro, por eso es necesario que los hombres lo reconozcan allí donde amenaza funestamente con pervertir el mundo y la existencia. Cuando *lo vimos amenazar* nos volvimos hacia lo abierto, cuando vimos el peligro de ser definitivamente expulsados de él, sabiendo que nuestro desamparo sólo allí nos cobija, ya que sólo allí se da protección. Es en definitiva la afirmación de que sólo reconociendo y reconstruyendo sobre nuestros propios límites los podremos rebasar, haciendo del desamparo un hogar sin techo por el que pueda penetrar la lluvia, el dolor e incluso la muerte. Situados sobre el abismo, saltar

como Empédocles si es preciso, arriesgándonos aún a costa de nuestra existencia real para afirmar lo abierto *dentro del ámbito más amplio*, en el allende de la vida: en la muerte.

En el espacio de la fugacidad y en la asunción del desamparo sólo se nos ofrece la despedida, como núcleo más íntimo de la vida. El adiós es la situación fundamental de la vida del hombre, en la que cada instante supone el final de alguna cosa, sin poder retener ni estar definitivamente unidos a nada ni a nadie. *¿Quién no tuvo pánico de sentarse delante del telón de su propio corazón Aquel se abrió: la escena era una despedida* (41). Es el telón de nuestra vida interior, la escena constante de nuestra existencia, en la que *no hay / un detenerse en parte alguna* (42). En la VIII Elegía:

*¿Quién nos colocó así, de espaldas, de modo
que hagamos lo que hagamos siempre estamos
en la actitud de aquel que se marcha? Como aquél
que, sobre la postrera colina que le muestra todo el valle,
por última vez se vuelve, se detiene, se demora,
así vivimos nosotros, siempre en despedida.* (43).

Nuestra actitud es la de un perenne adiós. Pero no se trata de aceptar la despedida como un destino procedente del exterior que amenaza con disolver en separación destructora todo resto o acción humana, sino *hacerse cargo de la despedida* (44), como dice Kierkegaard o en palabras de Rilke adelantándonos a ella: **Adelántate a toda despedida*** (45), reza uno de los Sonetos, asúmela como destino y cúmplela hasta las últimas consecuencias para acceder a la verdad de tí mismo, incluso allí has de decir sí a la muerte para que junto a la vida se integren en un todo unitario ya sin distinciones. La muerte sería la suprema despedida, el definitivo desprenderse de todo cuánto aquí nos rodea. Transformación, despedida y separación suponen una fractura total en las visiones del amor, la muerte y la creación poética. Tanto en la vida como en la creación *todo venturoso espacio es hijo o nieto de la separación*. (46).

Sé —al tiempo que conoces la condición de no ser—
el principio infinito de su vibración interna
para que por entero te cumplas por única vez.* (47).

Ser, al mismo tiempo que se conoce *la condición de no ser*, es la máxima prueba planteada al hombre ante la penuria y la destrucción que le amenazan. Rilke coloca al hombre en la frontera entre el ser y el no-ser-ya, entendiendo este paso como superación y ruptura, de modo semejante a Nietzsche en su Zarathustra, en donde *el hombre es un tránsito y un ocaso* (48), una *cuerda tensada entre el animal y el superhombre*. *“Muertos están todos los dioses: ahora queremos que viva el superhombre” —¡Sea ésta alguna vez, en el gran mediodía, nuestra última voluntad!— Así habló Zarathustra* (49). El pensador del mediodía y el poeta de la noche sienten la existencia humana peligrar por el vacío circundante, piensan la vida como riesgo y al hombre como transición y perdición que ha de alzarse sobre ese vacío como único *redentor* de la existencia. En una época privada de certezas espirituales Zarathustra pregona la muerte del Dios cristiano y el advenimiento de una nueva raza de hombres. Rilke va sustituyendo progresivamente el Dios trascendente del *Libro de las Horas* hasta hacerlo desaparecer en las *Elegías* por la figura inmanente del Ángel. Rilke escribe desde Muzot *Quel “sentir grave” la vita di cui son pieni i miei libri, non è, caro, malinconia, <no es más> che un sentire secondo il vero peso, dunque un sentire il vero; un tentativo di pesare le cose col carato del cuore, invece che con sospetto, fortuna o caso. Nessuna rinunzia, è vero?, nessuna rinunzia; oh, invece, quale infinito consenso, e ancora e sempre consenso all’esistenza!* (50). La afirmación final sin *melancolías* ni *renuncias* de la existencia humana en la IX Elegía parte de aquello mismo que condujo a Malte a la conclusión de la imposibilidad de vivir.

*<...> Cada cosa,
una vez, sólo una vez. Una vez y nada más. Y también nosotros
una vez, aunque no sea más que una sola;
haber sido terrenal no parece revocable.* (51).

En la irrevocabilidad rilkiana de lo terrestre convergen las lecturas románticas de Hölderlin y Kleist a través del *permaneced fieles a la tierra* (52) de Nietzsche. El hombre es el ser más frágil, efímero y caduco de cuántos existen, pero su pasar trágico y lo efímero de las cosas son retenidos durante un instante por el ángel. Para Heidegger *el ente del ángel de Rilke es, a pesar de todas las diferencias de contenido, el mismo metafísicamente que el personaje de Zaratustra de Nietzsche* (53). Tanto el superhombre nietzscheano como el ángel rilkiano son figuras terribles en las cuales se intensifica la realidad de un mundo de absoluta inmanencia en el que el hombre debe rebasarse a sí mismo. *La realizzazione suprema dell'immanenza e la sua metamorfosi in sempiterna interiorità è compito dell'uomo in un mondo dominato dall'Angelo rilkiano, e in modo análogo Nietzsche concepisce l'eterno ritorno come la terrificante disciplina che deve spezzare l'uomo e fare il Superuomo* (54). En un esbozo de los últimos años Rilke escribe:

*Erguidos, apoyándonos sobre nuestras fronteras,
penetramos en algo que aún es desconocido.* (55).

El ángel actúa de puente mediador para el hombre que se alza sobre las fronteras de lo visible hacia lo desconocido. Pero no es el ángel benefactor como ya vimos, sino el ángel baudeleriano *que castiga igual que ama* (56), el ángel que en las *Elegías* anuncia la suprema unidad de vida y muerte. *El ángel de la muerte* de Klee introduce al hombre en el último interrogante de su destino, le muestra el último adiós al que ha de trascender. Este ángel de Klee, como el de Rilke, anuncia el más allá unido a la vida, no el más allá trascendente del cielo cristiano. En Trakl los ángeles de *palidez* y de *penumbra*, de vuelo negro, yacen con el pecho roto y con *extraña* boca repiten al hombre su quejumbre en la oscuridad de la noche

*Y lúcido, yo escucho lo que cantan.
¡Tu dicha no, tu muerte sí, mortalí.* (57).

Cacciari ofrece una bella imagen de la relación del hombre moderno con este Ángel Nuevo, cuando comenta el *Concierto para violín y orquesta* de Alban Berg: *Lacrime lentissima e pura, esso mostra tutta la nostra nostalgia per l'invisibile istante dell'inno dell'Angelo Nuovo e tutto il nostro lutto per il necessario ripetersi delle sue morti* (58). No sólo nuestra muerte, sino también la del ángel es el último mensaje:

*y vive tan cercano ese silencio
de cosas olvidadas, ángeles
difuntos.* (59).

NOTAS

EL ANGEL DE LAS ELEGIAS O LA AFIRMACION FINAL DE LA EXISTENCIA

- 1 ED., cit. I Elegía, vv. 1-7, p. 35.
- 2 De los Poemas a la Noche, en ED., pp. 137-139.
- 3 ED., cit. II Elegía, vv. 18 y 15-17, p. 43.
- 4 Cfr. M. Cacciari, L'Angelo necesario, pp. 132-^a37.
- 5 Poema "Rosa, contradicción pura, placer. El poeta, en el testamento del 27 de octubre de 1925, dispuso que estos versos figurasen como epitafio de su tumba. Y fueron grabados en su lápida al pie de la antigua iglesia de Ragnon (Valais, Suiza). Poco tiempo antes, Rilke había compuesto un poema en francés titulado "Cinetière", donde se leen estos versos finales: Est-ce de tous ses / pétales que la rose s'éloigne de nous? Veut elle être rose-seule, rien-que-rose? Sommeil / de personne sous tant de paupières?, Cit. en AP., p. 211.
- 6 ED., cit., I Elegía, vv. 9-10, p. 35.
- 7 Cfr. R. Guardini, op. cit., pp. 29-31 y M. Cacciari, op. cit., p.27.
- 8 ES., p. 1454, Cfr. J. Jiménez, El ángel caído. La imagen artística del ángel en el mundo contemporáneo, Barcelona, Anagrama, 1982, pp. 125-126.

- 9 ED., cit., II Elegía, v. 2, p. 43. Cfr. M. Cacciari, op. cit., pp. 131-144.
 10 Ibid., cit., VIII Elegía, v. 56, p. 95. Los versos completos a los que nos referimos son estos:

Oh ventura sin par de la diminuta criatura,
 que permanece siempre en el claustro que la lleva a su fin;
 oh, la dicha del mosquito que brinca interiormente,
 aún cuando celebre sus nupcias; pues seno materno es todo.
 Y he ahí la semiseguridad del pájaro,
 que por su origen sabe de ambas cosas,
 como si fuera el alma de un etrusco,
 salida de un muerto, a quien el espacio recibe,
 pero con la figura yacente como lauda.
 Y cuán turbado está aquel que tiene que volar
 y procede de un claustro materno. Cómo se espanta
 ante sí mismo, rasgando en zig-zag el aire, cual hendidura
 que corre a través de una taza. Así la huella
 del murciélago rayando la porcelana de la tarde.

Cit. VIII Elegía, vv. 52-65, pp. 93-95. Para la oposición de seno materno y mundo cir. Vivencias II y otro fragmento del "Diario Español", en EE., pp. 262-264 y 274-277, respectivamente.

11. Cit. de Franc Marc recogida en Fauvismo, Expresionismo y Cubismo, T. IX de Grandes de la Pintura, Madrid, Ed. Sedmay, 1979, p.120.
 12 Ibid., p. 124.
 13 Walter Benjamín, Angelus Novus, Barcelona, Ed. Sur. Edhasan, 1970, p. 82.
 14 ED., cit., VII Elegía, vv. 87-88, p. 35. Los versos completos son estos:

No creas que te imploro
 ¡Qué vale que yo te suplicara, oh ángel! Tú no vienes. Porque mi
 llamada está siempre llena de desvío; contra tan poderosa
 corriente no puedes avanzar. Como un brazo extendido
 es mi llamada. Y la mano abierta,
 para asir, se queda suspendida ante tí,
 abierta como una defensa y una admonición,
 largamente abierta, oh tú inabarcable.

cit. vv. 86-92, p. 89.

- 15 En la II Elegía, vv. 29-35, p. 45, se lee:

¡Ay de mí! Pero si somos todo eso. Pues el espacio
 cósmico en que nos disolvemos, ¿no tiene el sabor a nosotros?
 ¿Recogen los ángeles realmente lo suyo, lo que de ellos emana,
 o se adhiere a ellos también, como por descuido un poco
 de nuestra esencia? ¿Estamos mezclados tan sólo a sus rasgos,
 como esa vaguedad que se refleja en el semblante
 de las mujeres grávidas? Ellos no lo notan en el torbellino
 de su retorno a sí mismos. (¡Cómo podrían notarlo!)

- 16 En la V Elegía, vv. 54-61, p. 71:

<un par> de lágrimas furtivas se asoman a tus ojos.
 Y no obstante, a ciegas,
 la sonrisa...

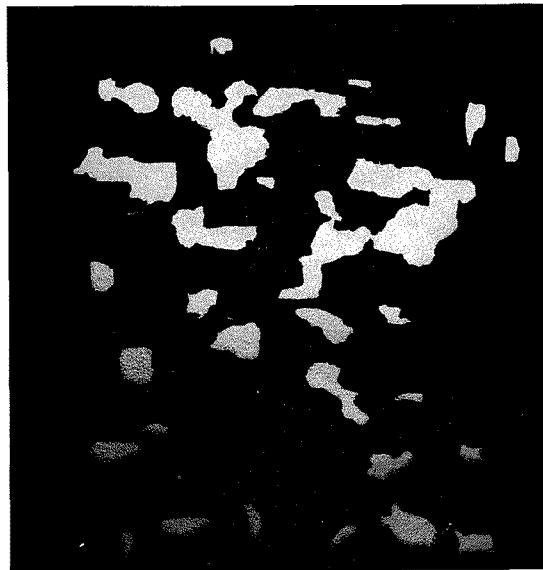
¡Oh ángel, tómalas, corta la planta salúfiera de diminutas flores!
 ¡Procura un vaso, consévala! Colócala entre aquellas alegrías,
 que aún no nos han sido abiertas; y en un graciosa urna
 celébrala con esta florida y ditirámica inscripción:

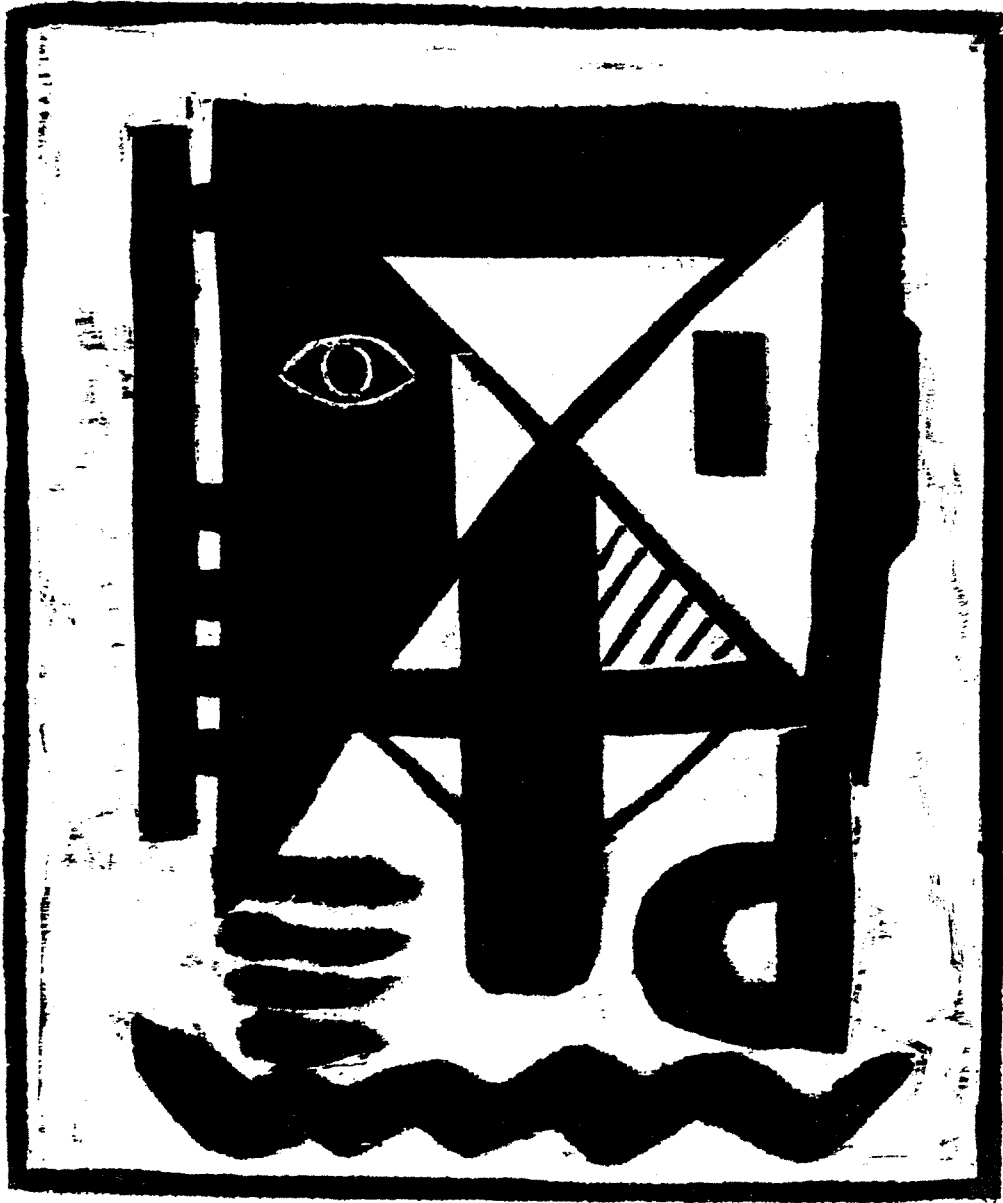
"Subrisio Saltat"

Cfr. R. Guardini, po. cit., pp. 237 y ss.

- 17 ED., cit., II Elegía, v. 10, p. 43.
 18 Cfr. J. Jiménez, po. cit., pp.121-124.
 19 Cfr. J. Jiménez, po. cit., pp. 144-146.

- 20 Cfr. G. C. Argán, op. cit., pp. 440-441.
- 21 Cfr. Michail Bachtin, *Dostoevskij — Poética e stilistica*, Torino, Einaudi, 1968, pp. 68-69.
- 22 J. Jiménez, op. cit., cit. p. 146; cfr. pp. 146-148.
- 23 Ch. Baudelaire, *Las flores del mal*, op. cit. cit. p. 42.
- 24 P. Klee, "Confesión creativa" (1920), recogido en AA.VV., *Escritos de arte de vanguardia 1900/1945*, op. cit., cit. p. 319.
- 25 Cfr. M. Cacciari, op. cit., pp. 39-70. Para ver la relación Rilke-Klee, cfr. J. Jiménez, op. cit., pp. 148-152.
- 26 M. Cacciari, op. cit., cit. p. 55.
- 27 ED., cit. IX Elegía, vv. 13-16, p. 97.
- 28 Ibid., cit. II Elegía, v. 64, p. 47.
- 29 ED., cit., II Elegía, vv. 73-74, p. 49.
- 30 SO., cit. Soneto I. XII, p. 61.
- 31 ED., cit., VII Elegía, v. 69, p. 87.
- 32 SO., cit. Soneto 2, XXVII, p. 145.
- 33 Poema "Fugacidad", de 1924, en AP., p. 203.
- 34 Poema "Canción Regia", perteneciente a Coronado de sueño, del año 1896; recogido en AP., p. 37.
- 35 SO., cit., Soneto 2, XII, p. 115.
- 36 Ibid., cit., Soneto 2, XXIX, p. 149.
- 37 Dedicatoria del año 1924 "Para Helmuth, Barón Lucius von Stoedten", en AP., pp. 215-216.
- 38 Cfr. el concepto de relación pura, en O.F. Bollnow, op. cit., pp. 279-288; rit. p. 284.
- 39 Cfr. M. Heidegger, op. cit., pp. 228-234 y 242-250.
- 40 Ibid., cit. p. 246.
- 41 ED., cit., IV Elegía, vv. 19020, p. 59.
- 42 Ibid., cit., I Elegía, vv. 53-54, p. 39.
- 43 Ibid., cit., VIII Elegía, vv. 70-75, p. 95.
- 44 D.F. Bollnow, op. cit., p. 278.
- 45 SO., cit. Soneto 2, XIII, p. 117.
- 46 Ibid., cit., Soneto 2, XII, p. 115.
- 47 Ibid., cit., Soneto 2, XIII, p. 117.
- 48 F. Nietzsche, *Así habló Zarathustra*, Madrid, Alianza, 1980, cit., p. 383.
- 49 Ibid., cit. p. 123.
- 50 LM., p. 119.
- 51 ED., cit., IX Elegía, vv. 13-16, p. 97.
- 52 F. Nietzsche, po. cit. p. 34.
- 53 M. Heidegger op. cit., p. 258.
- 54 H. Heller, op. cit., pp. 141.
- 55 "Esbozos", en PS., p. 211.
- 56 Ch. Baudelaire, op. cit., pp. 201.
- 57 G. Trakl, *Cantos de muerte*, Madrid, Ed. Al-Borak, 1972, cit. p. 77.
- 58 M. Cacciari, op. cit., pp. 144.
- 59 G. Trakl, op. cit., pp. 104.





Jesús García Vicente

UNA PROPUESTA DESDE LA FILOSOFIA PARA LA FORMACION DE PROFESORES

JOSE LUIS MORA GARCIA

Es conocida la recesión que las materias filosóficas han tenido en los planes de estudio de magisterio durante los últimos años. En varias ocasiones desde hace una década me he ocupado de ello, fruto de mi preocupación como profesor de una Escuela de Magisterio.

Si atendemos al estudio comparado de los Planes de Estudio de las Normales (1931), 1942, 1945, 1950 y 1967) nos ofrece una presencia común de la Filosofía como asignatura común para todos los alumnos: 1931: Etica, Antropología y Filosofía (plan profesional); 1945: Filosofía de la Educación; 1950: Ontología General y Especial más Psicología, Lógica y Etica; 1967: Filosofía de la Educación (para un plan de dos años); el plan 1971 supuso el comienzo de la crisis. Una solución de compromiso dejó ubicada la Filosofía en un curso de una sola especialidad: Ciencias Humanas. La Pedagogía general y la Psicología ocupaban los lugares centrales del currículo en la formación general de los maestros.

La implantación y desarrollo de la L. G. E. se hizo durante unos años poco propicios para el debate científico y académico en las Escuelas Universitarias del Profesorado por causas más que conocidas: creciente masificación porcentaje altísimo de profesorado inestable, enfrentamientos solapados o abiertos entre gremios o grupos que disputaban las vacantes; inhibición de las demás instancias universitarias que propiciaban continuas polémicas sobre la identidad de estos Centros que terminaban siendo una discusión solipsista, circular y reiterativa; y unas estructuras internas bastante arcaicas que frenaban cualquier intento de modificación.

Estas y otras circunstancias impidieron analizar con serenidad —pasión fría, diría Hegel— las bases sobre las que se asentaba ese Plan de Estudios (que se pretenden “sacralizar” en buena medida con las propuestas de futuro que se acaban de dar a conocer). A estas alturas, y desde la perspectiva de la filosofía, radica en que pocos profesores quedan para lamentarse, pues la plantilla ha quedado más que diezmada y, sin embargo, existen hoy mejores condiciones objetivas desde un punto de vista científico e institucional para replantear el papel —ineludible, creo— del saber filosófico en la formación de profesores.

1. Análisis de una situación

Por mantenerme dentro de unos márgenes razonables me referiré con brevedad a tres cuestiones: el anacronismo organizativo de las Cátedras de Filosofía existentes y persistentes hasta la departamentalización propuesta por la L. R. U; los supuestos epistemológicos sobre los que se estableció el Plan 71; y, finalmente, una mención a las relaciones de la Filosofía con las Ciencias de la Educación en España.

1.1 La Cátedra de Filosofía

Aunque parezca una razón periférica al fondo del problema o de carácter puramente social u organizativo, la situación en que permaneció durante los últimos años la antigua cátedra denominada “Filosofía” lejos de ayudar al desarrollo de esta materia, la entorpeció en gran medida. Como es sabido, ahí convivían filósofos con psicólogos y sociólogos, contando los transfugas voluntarios, aquellos que se veían obligados a impartir varias de estas materias (puesto que pertenecían a la misma unidad administrativa) y las jóvenes promociones de licenciados cuya formación de especialistas les llevaba a reivindicar con bastante razón, una estructura autónoma. Esto, sin dejar de considerar que se trataba ya de titulados en las distintas Ciencias Sociales

que, en muchos casos, no sólo carecían de formación filosófica sino que incluso abdicaban o perjuraban —aquí la razón sociológica y la filosófica se dividen— de la propia filosofía.

Pero, a pesar de la denominación, la Filosofía salió perdedora de esta situación ya que era vista por psicólogos y sociólogos como el viejo discurso que se resistía a morir (pueden verse a este respecto referencias de Delval y de Marina Subirats) e impedía la emancipación de los nuevos discursos.

A este respecto conviene hacer las siguientes precisiones: a) es cierto que había un grado importante de anacronismo en esta situación; que estas ciencias son autónomas desde hace ya tiempo y que son muy importantes en la formación del maestro. b) Más objetable era, sin embargo, el discurso ideológico subyacente a propósito de las bondades de los nuevos discursos y la crítica que desde aquí se hacía a la filosofía. c) Por último, que estas disputas, algunas de ellas domésticas y estrechas, impidieron a los profesores de filosofía una actualización en cuanto a temas, lenguaje y hasta puesta en escena, es decir, medios didácticos, etc. salvo, lógicamente, las excepciones que se quieran.

Esto es quizá lo más lamentable: la filosofía impartida en las antiguas Normales quedó congelada en unos planteamientos y un lenguaje lejanos a los problemas que iban suscitando las consiguientes repercusiones en el ámbito de la educación. Por este motivo terminó por ser o aparecer como un tipo de conocimiento incapaz de dar razón de ellas y, por consiguiente, no sólo inútil, sino una especie de “madrastra” represora e imperialista, acaparadora de saberes y encubridora de intereses poco confesables, como antes sugería.

A pesar de la simplicidad y maniqueísmo, esta apreciación, sostenida por distintos sectores de las Escuelas de formación de maestros y de áreas próximas que confundían *la filosofía con una forma de hacer filosofía*, ha servido durante algunos años para sumir a la filosofía en un discurso defensivo y apologético, fuera de sitio, y autodestructivo porque ha frenado su propio desarrollo y su reflexión a propósito de qué aportación original y diferenciada para la formación de educadores debe hacer en los finales del siglo XX.

1.2 El Plan 71

Este Plan, vigente hasta el presente momento aunque en proceso de sustitución respondió a la ideología que comenzaba a ser dominante en la España de la época, es decir, la que se conoce como “capitalismo de organización”. Se trataba del modelo que en economía dio lugar a los planes de desarrollo y en educación a la Ley Villar Palasí.

Este modelo, como es sabido, convierte el saber en ciencia y método, es decir, en saber especializado, por una parte, y en eficacia como único valor, por otra. La conjunción de ambos ha producido un ingente “corpus” de conocimientos tecnocientíficos cuya virtualidad radica sobre todo en que se puede comprobar prácticamente: construcción de artefactos, puesta en marcha de técnicas diversas, etc. Está clara su enorme trascendencia en la construcción de la sociedad de estos años y en la repercusión que ha tenido para la vida del hombre de la segunda mitad del siglo XX.

Para la formación de maestros este modelo se tradujo a partir de esos años en la confección de un currículo que respondía sólo en apariencia a lo ya reseñado porque lo que en el original era unidad aquí se tornaba en una dualidad que lo hacía inútil. Así, vemos que el plan de estudios mencionado pretendía armonizar el peso de las ciencias —en su traducción como asignaturas— impartidas por profesores cuya formación les llevaba a reproducir el esquema de las especialidades, pero sin el componente metodológico que en los departamentos universitarios se ponía al servicio de la investigación. La orientación pedagógica de las Escuelas de Magisterio recortaba competencias investigadoras pero no conseguía dar a las asignaturas —especialidades— la orientación exigida para unos estudiantes cuya orientación principal hubiera hecho necesario un planteamiento más global e interdisciplinar.

Por su parte, el método una vez separado del saber sustantivo se vació y pasó a dar forma a un “metodologismo” donde las denominaciones “didáctica de...” eran expresión de cómo esos saberes adquirirían simplemente una dimensión objetiva. Por consiguiente, el método al vaciarse de contenido quedaba igualmente inutilizado.

Las materias artísticas ocuparon en esta ordenación posiciones periféricas respecto de las materias “principales”. Eso les condujo a una vida mortecina —salvo excepciones— en el ámbito académico, a la búsqueda de vías extracadémicas en escuelas de verano o grupos de diversa índole que realizaron una labor de oposición política y académica al tiempo que buscaban alternativas a través de la expresión artística. Sin embargo, y aún reconociendo su importancia, el camino que se vieron obligadas a tomar ha lastrado sus perspectivas y condicionado parte de su futuro.

Por lo demás, en este marco, la filosofía no tenía sitio. Fruto de algún compromiso y quizá porque el eco de la tradición aún resonaba en el oído de quienes dieron forma, al plan, fue el hueco encontrado para ella en la especialidad de Ciencias Humanas. No hace falta explicar que no era esta la solución porque sus mayores virtualidades quedaban ahogadas. Como historia era reiterativa; como filosofía de la educación, ¿por qué no a todos los alumnos?

Como he analizado en otro lugar (1), en el fondo este Plan era la versión actualizada de una ruptura visible ya en las estructuras académicas de los años cuarenta donde puede observarse cómo los estudios sobre educación —Pedagogía— y el resto de conocimientos —Ciencias y Letras— quedaban en orillas separadas de un campo cuya reconstrucción se está mostrando muy difícil. Como consecuencia, los circuitos que rigen la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria pertenecen a ámbitos no sólo diferenciados sino antagónicos y a pesar de los débiles intentos de restauración, las sucesivas revisiones no consiguen suturar una brecha mucho más gruesa de lo que se creía.

1.3 Filosofía y Ciencias de la Educación

La verdad es que la situación, desarrollo y articulación de las Ciencias de la Educación tampoco han ayudado mucho a clarificar estas relaciones. A su debilidad hay que atribuir sus ansias de exclusividad. La recepción que se hizo de la concepción positivista, sus fervores cuantitivistas, propios de conversos, han conducido a algunos planteamientos dogmáticos que hoy nos hacen sonreír. Lo malo es que algunos, aún hoy, se empeñan en perpetuar el tufo pedagógico —que no pedagógico— de este Plan 71.

En la ponencia antes reseñada analizo con más detalle las que considero causas de la difícil convivencia en la vida académica española entre Filosofía y Pedagogía, que no tendría razón de ser si consideramos la naturaleza de ambas y su heterodependencia. Basten ahora para nuestro propósito algunas consideraciones.

Pueden aún verse textos titulados *Teoría de la Educación* con un paréntesis delatador de mala conciencia que subtitulaba *Filosofía de la Educación*. Lo cierto es que la aproximación de ambas tal como las exponía p.e. Moore (2) no solucionaba las cosas porque era difícil traducir en la organización curricular las diferencias de nivel o “diferencias lógicas” que él establecía entre ambas. Años más tarde Escolano (3) hacía una reflexión equilibrada e inteligente sobre el papel de la filosofía en ese ámbito pero aún la perspectiva era estrecha porque el riesgo de ser tachado de culturalista “versus” cientifista era más que evidente.

Poco diremos sobre la gestación y latencia de la Filosofía de la Educación en España, porque en nada se parece a lo que ha significado en el mundo anglosajón. Aquí se trata de una denominación que ha ilusionado poco y que se ha gastado antes de desarrollarse. Primero, porque nació circunscrita a una ideología concreta y no ha logrado carácter de autonomía y, segundo, porque quedó como área de las Facultades de Pedagogía y, sin restar ningún mérito individual a sus cultivadores, se agostó al faltarle los vínculos con las áreas centrales de la Filosofía que se cultivaban en otros Departamentos. La verdad es que estos tampoco han mostrado mucho interés por el tema.

Excepto Fullat que en los últimos años ha publicado varios libros y promovido Jornadas (1983) y el Congreso del pasado año (Marzo, 1988) y Antonio Cervera en Valencia, poco más se ha hecho. Después volveré sobre esta cuestión pero la falta de cultivo de esta rama, a diferencia, p.e. de la Filosofía del Derecho, Filosofía Social y otras áreas regionales ha sido muy perjudicial para su asentamiento en la formación de profesores. Incluso, raramente las publicaciones de los filósofos más reconocidos como tales citan a estos otros filósofos que realizan su labor en el ámbito de las Ciencias de la Educación.

Y, sin embargo, debería ser ocioso a estas alturas tener que justificar o legitimar la presencia y utilidad de la filosofía para la formación de profesores o educadores. Sus orígenes y su historia avalan la dimensión educativa de la filosofía, incluso, etimológicamente, su propia denominación, como ha demostrado Lledó, tiene mucho que ver con exigencias que el propio hombre posee como proyecto, como ser que está obligado a hacerse mediante el aprendizaje y el conocimiento. Este punto de vista no parece discutirlo, cuando se hace desinteresadamente, nadie pues el bagaje que posee la filosofía como esfuerzo ingente por buscar sentido a la realidad, tiene igualmente ese mismo valor sin atisbo de anacronismo. Por decirlo con palabras de María Zambrano:

“No debe existir contradicción entre ese penetrar vivo en el pensar filosófico desde un problema presente y este apoyarse en el pasado tradicional. Y no sólo que no deben entrar en contradicción, sino que seguramente, la mejor manera de entender ese pensamiento tradicional es acometerle a partir del presente, de lo presente se quiere aclarar, y de no ser así, quede como algo superfluo, simple saber de curiosidad, estéril casi siempre (5).

Sin embargo, junto a esta dimensión —la Filosofía como educación— debe establecerse la que habitualmente se ha denominado Filosofía de la Educación, es decir, la reflexión filosófica sobre el hecho y los procesos educativos por cuya “identidad científica y académica” (6) abogaba Quintana Cabanas. Y es aquí donde se discute su utilidad y respecto del cual hay quienes piensan que otras Ciencias de la Educación ocupan en la actualidad el puesto que tradicionalmente ocupaba la Filosofía.

Sinceramente, la Filosofía en la formación de profesores tiene que cubrir ambas dimensiones, pero debe clarificar principalmente esta segunda y debe hacerlo desde una perspectiva que sea fértil para la propia filosofía, porque así enriquecerá su discurso sobre la educación y, por consiguiente, contribuirá a formar maestros. En definitiva es de lo que se trata y no es poco.

Es en este sentido donde se hace necesario clarificar la posición de la Filosofía respecto de las Ciencias de la Educación para delimitar, después, cuál es su aportación e incluso diseñar algunas líneas curriculares.

Aún reconociendo la defensa que Quintana Cabanas hace de la Filosofía de la Educación, y considerando oportunos bastantes de sus argumentos, yo establecería dos cuestiones de entrada: a) no condicionaría inicialmente la denominación, salvo que nos pongamos de acuerdo en sus funciones y eso es lo más importante. En las reuniones mantenidas por profesores de esta materia hemos abogado mayoritariamente por la denominación “Filosofía” a secas; si bien podría admitirse alguna otra siempre que se explique convenientemente. La denominación “Filosofía de la Educación” presenta dificultades tanto por la imagen que proyecta, ya reseñada anteriormente, como por la posición académica que ocuparía.

b) Las Escuelas de formación de maestros no son Facultades de Ciencias de la Educación ni su reproducción reducida y tampoco el maestro es un pedagogo en pequeño. Sus funciones y posición respecto de la educación y la cultura son sencillamente diferentes, aunque se relacionen, necesiten, etc. Esto que es obvio, a veces se olvida y conduce a que ya no sólo la filosofía sino el resto de saberes no ofrezca en ocasiones la perspectiva que debe. Por consiguiente la Filosofía en las Escuelas de Magisterio no está obligada a reproducir lo que se haga en las Facultades de Ciencias de la Educación.

Creo, además, que son algunos pedagogos precisamente quienes están haciendo un esfuerzo de reflexión por demarcar los ámbitos de Filosofía y Pedagogía. Eso evitará la confusión que ha marcado sus relaciones y permitirá un desarrollo autónomo y más riguroso. Ese mismo esfuerzo corresponde hacerlo también a los filósofos.

Así Sarramona en el Prólogo al libro de Fullat, *Eulalia, la-del-buen-hablar*, tras afirmar que el filósofo no es un pedagogo ni un didacta, que ambos tienen “roles profesionales diferentes” (7) establece, creo que bien, la diferencia entre los interrogantes sobre las metas como rol del filósofo y la eficacia entendida “como el conocimiento para diseñar pautas de acción adecuadas para cada caso”, función del pedagogo.

Pero creo que con mayor claridad Castillejo en su *Pedagogía tecnológica* establece la diferencia de actuaciones. Considera agostada “la fecundidad del modelo filosófico-pedagógico” (se refiere al que denomina “modelo deductivo-filosófico”) porque dice:

“La(s) Pedagogía(s) generada(s) según este proceso, ha(n) consistido en un repertorio, siempre empobrecido respecto del marco filosófico al que pertenecía, de “principios”, “postulados”, etc., que en el mejor de los casos eran pura repetición de los principios antropológico-filosóficos desde los que se pretendía generar la ciencia pedagógica”. (8).

Quizá no coincido del todo en los motivos que mueven a Castillejo a afirmar esto, y tampoco en algunas de las consecuencias que se vislumbran en varias de sus líneas pero sí en sus conclusiones más importantes: a) que la Filosofía acerca de la Educación ganará en identidad, como él indica, y podrá conectarse con niveles más fructíferos y más ricos de la cultura por el bien de su discurso sobre la educación; b) y que las teorías pedagógicas “no queden más vinculadas a la filosofía que otras ciencias” también “humanas” e importantes (9), siempre que se añada que tampoco menos.

El error de Castillejo reside en confundir (como decíamos de Delval y Subirats al comienzo) alguno o algunas formas de hacer filosofía —y sobre todo las que han estado más próximas a la Pedagogía— con la única Filosofía posible. Digo esto porque parece querer romper todo vínculo entre educación y filosofía cuando afirma el carácter prático, práctico, de la primera para, al parecer, relegar a la filosofía al ámbito de lo especulativo. Una cosa es la autonomía y otra la lejanía. Existen suficientes testimonios en la historia para corregir esta impresión simplificadora.

Como muestra baste el ejemplo recogido del libro de José Jiménez, *Filosofía y Emancipación* cuando a propósito de su comentario sobre Diderot dice lo siguiente:

“Esa voluntad práctica se reflejará en la atención de los enciclopedistas por el mundo de la técnica y el trabajo, lo que a Diderot en concreto le hará llegar a conclusiones de gran alcance: la necesidad de abogar por una completa libertad para el desarrollo de las artes, y la idea de que la filosofía se encuentra ligada al desarrollo de la sociedad, al trabajo.

La adopción por Diderot del lema “hacer popular la filosofía” derivaba de esas conclusiones, y hundía sus raíces al mismo tiempo en el papel dinámico que se concedía a la educación en el desarrollo de los seres humanos”. (10).

Por una parte, pues, está la autonomía conceptual y metodológica de ambas pero, por otra, la eficacia buscada por la Pedagogía/Educación no puede impedir que, como señala Cabanas, educar sea “poner en juego una determinada filosofía” (...) “Mejor será, por consiguiente, que —contra la costumbre habitual— esa filosofía de la educación —dice él— se haga explícita y crítica”. (11).

A este respecto, no parece que la crisis actual de la educación se explique sólo en términos de eficacia, sino en términos sociales y culturales. Por eso, admitiendo que la educación no esté vinculada a la Filosofía más que a cualquier otra actividad humana, como dice Castillejo, puede aplicársele lo que José Montoya señala en el Prólogo al libro de Rubio Carracedo, *El hombre y la Ética* acerca de las relaciones entre Ciencias Humanas y Filosofía:

“Una característica importante de la teoría ética (podría decirse de la Filosofía) tal como se cultiva en nuestros días es su creciente comercio con las ciencias humanas o sociales: la psicología, la sociología, la antropología, la economía, la ciencia política... Si durante algún tiempo pareció que el análisis lógico-lingüístico sería el instrumento de la teoría ética, hoy resulta firmemente establecido que el diálogo con las otras disciplinas sociales es indispensable si no se quiere dejar desprovista a la ética de “cualquier” contenido normativo. Esta convergencia ha resultado posible, sin embargo, no sólo por el alejamiento de la teoría ética de los métodos exclusivamente lingüísticos, sino también por cierto distanciamiento de las ciencias humanas con respecto a un positivismo dogmático y estéril”. (12).

2. LA PROPUESTA PARA EL INMEDIATO FUTURO

Creo que esta es la línea que debe seguirse y en ella hago la reflexión y propuesta siguientes porque, desde luego, si hoy la filosofía sigue siendo interesante será porque la realidad social y cultural del hombre la siga demandando.

2.1 Desde la reflexión...

Decía Máxime Greene lo siguiente en un reciente artículo:

“Las dificultades son múltiples hoy, pero los educadores de los futuros docentes son demasiado propensos a traducirlas en problemas técnicos a resolver por medio de aplicaciones cada vez más precisas de la técnica. Lo que quiero sugerir es que los problemas cruciales que enfrentamos tienen que ver con la manera en que estamos juntos, la manera en que nos hablamos los unos a los otros, la manera en que llevamos los valores a un mundo diferente. Sabemos cada vez más, pero pensamos cada vez menos. Disponemos de potencia más allá de toda imaginación, pero nos sentimos personalmente impotentes. “Hacer” filosofía es embarcarse en un nuevo comienzo, en un nuevo y doloroso despertar. Es confrontar lo que no tiene respuesta e ir más allá. Es revivirnos a nosotros mismos, interrogarse, reflexionar, avanzar hacia la posibilidad. ¿Qué es, después de todo, lo que exige lo conocido?” (13).

Cita un poco larga que expresa perfectamente lo que está pasando: se ha producido lo que Blase describe como “degeneración de la eficacia docente” que a nivel psicológico se traduce en ansiedad como estado de los profesores. A esto han dedicado libros muy interesantes la profesora Ada Abraham y en España, Esteve Zarazaga quienes describen con detalle los problemas con que se encuentran los profesores actualmente. Sin duda esta es la consecuencia más visible de una crisis (de otras puede hablarse desde la perspectiva de los alumnos, no en vano ambos roles son dependientes) cuya solución se busca o bien dando más de lo mismo, es decir, buscando “aplicaciones cada vez más propensas de técnica” como decía Green, lo que se traduce en un coste cada vez mayor de la educación; o bien a través de fundamentalismos fuera de servicio que provienen de filosofías poco útiles o a través de algunas vías de las propias ciencias del comportamiento.

Ciertamente, no se niega la utilización de medios técnicos, faltaría más, sucede, no obstante, que, como indica Lyotard, “nunca el descubrimiento científico ha estado subordinado a una demanda surgida de las necesidades humanas. Siempre se ha movido por una dinámica independiente de lo que los hombres consideran deseable, beneficioso, comfortable”. (14).

Otra cuestión distinta es la que afecta a los fundamentos y a los fines en esta hora crepuscular de la metafísica como la define Jesús Conill (15), donde los “modelos profundos” (16) se disuelven en favor de la cultura de la posmodernidad (como quiera que se defina) cuyos nuevos criterios han dejado en cueros la actividad educativa. Como indicaba un conocido columnista, la cuestión no está en los medios sino en para qué enseñar, cómo, a quién y qué enseñar (17). Casi nada más aún, cuando esta crisis afecta al saber académico en su conjunto y no sólo a la filosofía como se pretende mostrar. El sociólogo Gil Calvo (18) analizaba muy bien cómo las generaciones jóvenes sólo están atentas a los mensajes que provienen de la comunicación secundaria frente a las informaciones de las comunicaciones primaria (religiones e ideologías) y terciaria (ciencia, técnica), que les dicen poco de su situación en la lista de espera.

Así pues, aquí parece radicar el problema: a) que estamos ante una nueva forma de ser y estar; b) que esta situación ha venido propiciada por algunas contradicciones generadas por la propia Ilustración que se han dejado sentir en la educación; c) que debemos replantearnos la situación y que será mejor acertar que equivocarnos.

a) Creo que el propio Jürgens Oelhers (19) en el artículo citado anteriormente, acierta a describir los criterios sobre los que asienta la posición actual, llámese posmoderna o de otra manera y que puede resumirse en una “nueva superficialidad”, “pérdida consiguiente de *historicidad*”, “un estado emocional totalmente nuevo”, que se deja llevar de las “intensidades”, y la dependencia de estos fenómenos de una *tecnología* totalmente nueva que postula, a su vez, un nuevo sistema de economía mundial. (20).

Más o menos esto ha servido para proclamar la crisis del humanismo y la muerte del sujeto y, como no podía ser menos, la crisis de la educación. En realidad, el tradicional concepto de educación también se ve cuestionado. No es lo mismo hablar a quien se considera sujeto creador que a quien se ve como una retícula social comunicativa, por ejemplo, o en lenguaje periodístico, niño borde, que viene a ser lo mismo.

En definitiva, pues, que a este nivel la crisis de los valores de la filosofía moderna han sumido a la educación en una crisis de la misma proporción al menos; y parte de la pedagogía moderna toma las de Villadiego a la búsqueda de medios, artilugios y estrategias o busca fórmulas "light" pero tampoco con mucha convicción. Claro que los alumnos esperan cada mañana a las nueve y debe actuarse.

b) Pedro Cerezo se refería (21) hace unos años a la "quiebra del prejuicio ilustrado" consistente en el vínculo ético/pedagógico que, como indica el propio Cerezo, "estaba mediado por la idea de progreso, entendido ilustradamente de modo unitario e indisoluble" (...) "Más educación suponía, por tanto, más ciencia, más técnica, mayor desarrollo económico y, de consumo, mayor afirmación de la libre personalidad. El progreso técnico/intelectual era, pues, solidario de la reforma moral". (22).

Pero esta orientación ha producido "un panorama decepcionante" porque en la línea de lo afirmado por Lyotard, la tecnología no se rige por la lógica de la formación y el desarrollo moral sino por los criterios de la actividad industrial: "idolatría de los programas, primacía de las técnicas y el espíritu metódico, la evaluación de los resultados y optimización de los recursos, la beatería de los test y el furor reglamentista frente al carácter humanístico de la formación" (23). Es esto mismo lo que afirma Oelhers cuando se refiere a las críticas radicales que en el "fin de siecle" le llegaron a la escuela cuestionando "la teoría emancipatoria de la educación y su forma institucional o escuela estatal de la sociedad industrial". Fue esta equiparación lo que provocó las críticas; "todos los reformadores de la pedagogía creían interesarse por los niños; pero ellos eran reformadores desalmados, que sometieron a los niños a la disciplina y convirtieron las escuelas en correccionales en aras del futuro, de una utopía, para modelar a los niños según la propia fantasía". (24).

c) Como decía, ante esta situación más vale acertar y para ello conviene tener en cuenta algunas cosas que plantean diversos autores: "que —en palabras de Moisés González— resulta legítimo sostener que el programa emancipador diseñado por el hombre moderno no tiene por qué haber quedado disuelto, aún cuando haya sido traicionado de diversos modos a lo largo del tiempo, y que resulta necesario, dadas las nuevas condiciones de existencia de la sociedad industrial o posindustrial, ajustarlo y renovarlo" (25); que "resulta posible y necesario desarrollar un pensamiento auténticamente humano en el sentido de que se emplee para resolver los grandes problemas que tiene pendientes la humanidad en la actualidad" (26); que "hoy, en la encrucijada presente, sigue siendo lícito mantener la esperanza de una razón purificada y precavida, pues ella, a pesar de que ya sabemos que no es nuestro Dios, continúa siendo nuestra única tabla posible de salvación" (27).

Esto fue calificado hace unos años por Portavella Cremades como necesidad de "racionalización del sistema educativo" (28) y por Pedro Cerezo como reforma de la escuela en un "sentido cualitativo", más atento a las condiciones efectivas de una verdadera comunicación interpersonal que al logro de determinados resultados y habilidades" (29), en definitiva, a una reforma moral frente a la desmoralización colectiva, como algunos definen la actual situación. (30).

Con buen criterio titulaba José Jiménez el libro citado con anterioridad como "Una respuesta filosófica a la crisis ideológica del mundo moderno. La filosofía como proyecto antropológico político, como guía para la acción emancipatoria". Para ello como el propio autor confiesa, es necesario partir "de que la *posibilidad de una progresiva apropiación de los condicionamientos y los fines que rigen las acciones del hombre* es una cuestión crucial de cara a una perspectiva emancipatoria". (31).

Al margen de la concepción filosófica que uno tenga si parte de esa convicción y del análisis de las condiciones en que se realiza esa tarea, es suficiente de entrada y como planteamiento. Habrá de cuidarse después de que no fracase en la práctica. Sobre eso hablaré al final.

Desde la educación y/o la pedagogía la exigencia es bien parecida. Como dice Oelhers, al que venimos siguiendo en este análisis, "las tres posiciones —pedagogía de la cultura, education progressive y pedagogía desde el niño— aceptan que la educación es una fuerza primordial que,

bien manejada, abre una esperanza de futuro incluso más allá de la realidad negativa. Evidentemente —continúa—, este optimismo es inevitable si ha de seguirse hablando de educación” (32).

Y concluye con dos reflexiones básicas: que no existen ya las circunstancias que hicieron posible el proyecto pedagógico de la modernidad; pero que ese proyecto no está acabado porque es posible un esfuerzo dialéctico que desde las seguridades perdidas bucee en la heteronomía permitida y en su carácter ambivalente y hallar allí nuevos axiomas que permitan el camino del pensamiento y la acción.

En esta tarea la filosofía tiene mucho que decir porque, en palabras de Pedro Cerezo.

“A ella le incumbe reflexionar sobre los problemas epistemológicos y éticos que subsisten a las distintas ciencias e instituciones sociales y orientar a los alumnos (y a los profesores, podríamos añadir) hacia la comprensión de las respuestas vigentes en nuestra cultura, en su alcance y en sus limitaciones. Bastaría con presentar viva y dramáticamente esta problemática y hacer hablar a los textos filosóficos de hoy, que se han atrevido a medirse y confrontarse con ella, para que la enseñanza de la filosofía pudiera cumplir dignamente con su tarea crítica y fundamentadora, aún en ausencia de una determinada metafísica”. (33).

Desde luego sin la tarea emancipadora y desmitificadora (de los nuevos mitos) difícilmente la educación dará una respuesta a los problemas que el hombre tiene planteados y no contribuirá al cambio histórico. Ya se sabe que la educación necesita por igual de cierta estabilidad en los presupuestos, de no olvidarse de la historicidad del mundo y de contemplar la utopía. Ello sin volverse cargante a fuerza de insuflarle la intencionalidad formativa que convierte las grandes ideas en ideas aburridas.

Es en esta dimensión donde la filosofía tiene un papel importante en la formación de profesores: como filosofía de la educación en el sentido de filosofía de la cultura que transite equidistante de modelos normativos y modelos descriptivos, porque ninguno puede dejar de ser tenido en cuenta y ambos actúan dialécticamente entre sí. De los primeros, porque como señala Conill a propósito de la filosofía política, “se echa en falta un enfoque holístico y comprensivo, una tarea filosófica que no eluda la comprensión de la totalidad y los juicios de valor, donde se reflexione sobre cuestiones fundamentales, como el bien supremo, la felicidad, la conexión entre imperativos pragmáticos y categóricos, sobre los fines esenciales del hombre, es decir, sobre cuestiones no hipotéticas, ni reductibles a hipótesis científicas o compromisos decisionistas” (34). Y de los modelos descriptivos porque deben tenerse en cuenta las propuestas de las ciencias positivas, especialmente las sociales que aportan unos conocimientos imprescindibles para el conocimiento del hombre y su entorno.

Sus funciones serían las que Carracedo asigna a la que denomina “filosofía del hombre”:

- a) Función crítico-dialéctica, consistente en el examen y valoración de las teorías científicas y filosóficas del hombre. Las Escuelas de Magisterio son un lugar interesante para ello dada la coexistencia de saberes que se produce en espacio y tiempo tan breves.

- b) Función teórico-interpretativa: desvelamiento de la significación propia de lo humano y formulación de la teoría antropológica. A este respecto la discusión sobre los problemas del etnocentrismo y el relativismo o el viejo humanismo, forma actual del debate entre unidad y pluralidad, cuestión filosófica por excelencia, es una plataforma del mayor interés para nosotros.

- c) Por último, Carracedo atribuye a la filosofía una función utópico-creadora, es decir, una función anticipadora “de nuevos modelos de vida y sociedad”. Como decía Trías en el artículo publicado el 6-11-1987 bajo el título *La funesta manía de pensar*: “La paradoja de la inteligencia y de sus frutos radica en que sólo si aquella se ejerce *sin horizonte pragmático* acaba produciendo *frutos* que a la larga tienen uso social y capacidad de transformar el mundo” (35).

* Me parecería una buena denominación para las Escuelas de Magisterio, menos equívoca desde este punto de vista que la tradicional Antropología Filosófica porque se trata de hacer una filosofía como antropología; podría hablarse asimismo de “Filosofía de la Cultura” como ya hizo Nassif (1958) porque se trata de una reflexión que conecta a la educación con la totalidad de la cultura y del hombre.

2.2 ... a la concreción

Esta incluye dos aspectos: a) la necesidad de superar algunos problemas de nuestra historia académica más reciente, que mantiene una organización universitaria dividida con graves repercusiones en todos los niveles de la enseñanza; b) la capacidad de presentar una oferta nítida en forma de proyecto coherente.

Respecto del primer punto debe decirse que es urgente en el panorama educativo español tender puentes sólidos entre los saberes investigados y los saberes enseñados para superar la secular incompreensión y el hiato que se ha consolidado en los últimos tiempos. La filosofía no puede quedar ajena a este esfuerzo.

Pero la actual Filosofía de la Educación es prisionera de sus propias estructuras en los Departamentos de Teoría de la Educación donde el riesgo de quedar reducida a Filosofía de la Pedagogía es notorio; no es fácil desde ahí el acceso a la formación de profesores: maestros que se forman en las Escuelas y profesores de bachillerato que obtienen sus licenciaturas en otros Departamentos. Ni la Pedagogía General ni la Teoría de la Educación, si nos atenemos a los derroteros que ha tomado últimamente, cubren los objetivos de la filosofía que hemos señalado. La propuesta que hace el grupo de expertos introduciendo dos o tres epígrafes con denominación filosófica en la materia de Teoría de la Educación apenas supera su tufillo tecnocrático.

Sin creer en soluciones fáciles no veo otra salida que el diálogo entre los distintos Departamentos de Filosofía si se quiere salvar la actual situación de penuria y permitir que haya profesores de formación y talante filosóficos allí donde se forman los educadores, para contribuir a consolidar la línea de reflexión indicada en el punto anterior.

¿Cómo traducir esta orientación en una programación curricular? En primer lugar, se trataría de un planteamiento a través de problemas y su discusión más que de otra concepción cuya virtualidad en la formación de maestros sería nula. Se trata, pues, de una opción que muestre algo ya sabido por la propia historia: "que la actividad filosófica ha vivido siempre de los problemas suscitados por la realidad, se ha forjado a sí misma en los combates de la vida y se ha alimentado de las exigencias de la acción" (36). Y esto debe ser así porque como decía Horkheimer, y lo cita el propio Moisés González, "donde la filosofía no ejerce ninguna función práctica pierde su fuerza: las raíces se secan". Este defecto, ya padecido como indicábamos al comienzo, debe evitarse a toda costa.

Dicho esto, me pareció enormemente sugerente la aportación que hizo José Jiménez en una reunión de trabajo que mantuvimos en el Instituto de Filosofía un grupo de profesores de Magisterio con este catedrático de Estética y con Carlos París.

Se trataría de planificar la asignatura de una manera clásica y actual al mismo tiempo. Sobre el esquema de los tres problemas clásicos: Verdad, Bien y Belleza, podrían articularse varios de los problemas que la cultura y la educación tienen planteados y que ya hemos mencionado.

En torno a la Verdad, los problemas del conocimiento, las relaciones de la filosofía con la ciencia y la técnica y las consecuencias que se derivan: los nuevos soportes del saber, etc.

Alrededor del Bien pueden agruparse las discusiones morales y políticas en diálogo con las ciencias humanas, que hoy se suscitan: la emancipación, la libertad, la toma de decisiones, la justicia, etc. que se vinculan a la crisis de la modernidad y, por consiguiente, a la crisis de valores, tema básico para la educación.

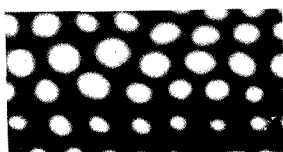
La Belleza nos remite al tema de la creatividad y a la utopía como categoría antropológica que puede descubrirse en el arte. El uso de las obras de arte: pintura, poesía, novela, cine, etc., como material de interpretación que haga tan sugerente como interesante la actividad de filosofar es imprescindible. En cada Centro hay compañeros de estas materias con los que se puede colaborar.

Esta perspectiva que aquí trato de dibujar requiere un cambio de mentalidad y un esfuerzo grande por nuestra parte y de los propios Departamentos, porque diseñar un programa así no es fácil. Formar profesores que expliquemos así, tampoco.

Necesitamos, pues, en primer lugar trabajo y, aún antes, convencimiento de la bondad educativa y social de nuestra oferta, me refiero, claro está, a la oferta de la filosofía como saber capaz de educar, de contribuir a la construcción de la conciencia de los profesores en la medida en que les ofrece una perspectiva tan distinta como complementaria de las demás ciencias y actividades que forman el curriculum de la formación de un maestro.

NOTAS

- (1) Mora, J. L. La Filosofía de la Educación en España (1940-1988) Ponencia presentada al VI Seminario de Historia de la Filosofía Española (Universidad de Salamanca, septiembre 1988). (En Prensa).
- (2) Moore, T.W., Educational theory: An Introduction, London, Routledge and Kegan Paul, 1974. Tr. española: M. A. Quintanilla, Introducción a la teoría de la educación, Madrid, Alianza, 1980.
- (3) Escolano, A., Las ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos en "Epistemología y Educación", Salamanca, Sígueme, 1978, pp. 15-26.
- (4) Quizá su Filosofías de la Educación (Barcelona, CEAC, 1978) llegó tarde a las Escuelas de Magisterio por cuanto para aquella fecha el barullo era tal que casi nadie reflexionaba sobre la trascendencia de ciertos planteamientos. Pero debe reconocerse que su planteamiento plural abría unas posibilidades y era un puente imprescindible de cara al futuro que comenzaba a escribirse.
- (5) Zambrano, M., Hacia un saber sobre el alma, Madrid, Alianza Tres, 1987, p. 175.
- (6) Quintana Cabanas, J. M., Concepto de Filosofía de la Educación en "Enrahonar" nº 5/6, 1983, pp. 109-16.
- (7) Sarramona, J., Introducción a Fullat, O., Eulalia, la-del-buen-hablar, Barcelona, CEAC, 1987, pp. 10-11.
- (8) Castillejo, J. L., Pedagogía tecnológica, Barcelona, CEAC, 1987, p. 13.
- (9) Ib.
- (10) J. Jiménez, Filosofía y emancipación, Madrid, Espasa Calpe, 1984, p. 77.
- (11) Quintana Cabanas, o.c., p. 109.
- (12) Montoya Sáenz, J., Prólogo a Rubio Carracedo, J., El hombre y Etica, Barcelona, Anthropos, 1987, p. 7.
- (13) Greene, M., Lo que exige lo conocido: una orientación filosófica para la formación del profesorado en "Revista de Educación", 281, 1987, p. 131.
- (14) Lyotard, J. F., La condición posmoderna, Madrid, Cátedra, 1984, p. 98.
- (15) Conill, J., El crepúsculo de la metafísica, Barcelona, Anthropos, 1988.
- (16) Oelhers, J., El retorno de la posmodernidad. Reflexiones pedagógicas sobre el nuevo "fin de siecle" en "Revista de Educación", 285, 1987, p. 205.
- (17) Verdú, V., Escuela en "El País", 27-10-1988, p.84.
- (18) Gil Calvo, E. Los depredadores audiovisuales, Madrid, Tecnos, 1987.
- (19) Oelhers, J., o. c., p. 206.
- (20) Ib., p. 205.
- (21) Cerezo, P., Escuela y Democracia en "Los valores éticos en la nueva sociedad democrática", Madrid, Fe y Secularidad, 1985, pp. 147-61.
- (22) Ib., p. 150.
- (23) Ib.
- (24) Oelhers, J., o. c., p. 213.
- (25) González, M., Introducción al pensamiento filosófico, Madrid, Tecnos, 1987, pp. 261-2.
- (26) Ib., p. 269.
- (27) Ib., p. 270.
- (28) Portavella Cremades, R., La filosofía de la educación como racionalización del sistema educativo en "Enrahonar", 5/6, 1983, p. 120.
- (29) Cerezo, P., o. c., p. 152.
- (30) Editorial, Boletín de la SPFT, 25, 1988, pp.2-4.
- (31) Jiménez, J., o. c., p. 24.
- (32) Oelhers, J., o. c., p. 216.
- (33) Cerezo, P., o. c., p. 156.
- (34) Conill, J., o. c., p. 339-40.
- (35) Irías, E., La funesta manía de pensar en "El País", 6-11-87, p. 16.
- (36) González, M., o. c., p. 227.



APROXIMACION A LAS TENDENCIAS NEO-POSITIVISTAS EN GEOGRAFIA. APLICACION DIDACTICA A ESPACIOS GEOGRAFICOS CONCRETOS.

FRANCISCO CISNEROS FRAILE Y ESTHER MARTINEZ TORTOLA

- 1.—Aproximación a las tendencias neopositivistas en el panorama geográfico actual.
- 2.—Análisis de espacios geográficos concretos: Aplicación didáctica.
 - 2.1. Metodología
 - 2.2. Objetivos
 - 2.3. Fuentes

1.—Aproximación a las tendencias neopositivistas en el panorama geográfico actual.

La búsqueda de respuestas adecuadas a las necesidades de la sociedad ha dado lugar durante las últimas décadas en Geografía, como en otras ciencias sociales, a una serie de respuestas alternativas muchas veces divergentes.

En los años 30-40, coincidiendo con la crisis del sistema capitalista, las ciencias sociales buscan respuestas válidas y eficaces a los problemas existentes. A ello se une al finalizar la II Guerra Mundial la necesidad, tanto en Europa como en Estados Unidos por circunstancias diferentes, de poner en práctica una nueva ordenación de la economía y del desarrollo económico: "Era preciso *domesticar el crecimiento*, siendo para ello necesario buscar las leyes que regían la organización del espacio a fin de ordenar armónicamente el desarrollo económico a través de una creciente intervención del Estado" (1). Se trataba en definitiva de encontrar soluciones orientadas a la reconstrucción de las zonas europeas devastadas por la Guerra, así como de dar alternativas a la reordenación regional y urbana para paliar la crisis económica.

Coincidiendo con estas circunstancias se produce "la crisis de las concepciones historicistas, que se ven sustituidas —primero en el mundo anglosajón y luego en otros países— por una potente marca neopositivista" (2). Las ciencias sociales tienden a fundamentarse en las ideas de un grupo de científicos conocidos como el *Círculo de Viena* y el *Grupo de Berlín*, los cuales desarrollaron y generalizaron los principios del positivismo. Se rechazan los métodos "cualitativos" y empiezan a generalizarse los métodos "cuantitativos".

La Geografía, pretendió dar respuestas a las demandas sociales que planteaba tanto la crisis del sistema capitalista como la situación de post-guerra y se vio afectada, aunque más tardíamente que otras ciencias sociales como la economía y la sociología por las corrientes neopositivistas. Esta Nueva-Geografía que suponía un cambio al enfoque regional clásico (Vidal de la Blance) —insuficiente para dar soluciones a las nuevas demandas de la sociedad— se basaba fundamentalmente en una "revolución cuantitativa".

En el mundo anglosajón y escandinavo el cambio se produjo sustancialmente en los años 50. Algunos de los impulsores de esta geografía cuantitativa serían: Brian J. L. Berry, William Bunge, Arthur Getis, Richard L. Monill. El proceso fue más lento en otros países, en Francia sólo después de 1968 entra en crisis la concepción de la geografía regional; Paul Claval, B. Marchand y Roger Brunet son los difusores de las nuevas ideas. En Alemania e Italia el cambio es contemporáneo al francés. En cuanto a España, es también a finales de la década de los 60 y principios de los 70 cuando comienzan a llegar las tendencias neopositivistas y aunque su implantación nunca fue completa, se realizan algunos trabajos que introducían aspectos concretos de las tendencias neo-positivistas. Coincidió con la culminación de un proceso de fuerte cre-

cimiento económico y urbano, carente de cualquier planificación voluntaria del espacio a nivel estatal. (3).

Desde el punto de vista teórico la "Nueva Geografía" pretendía ampliar sus presupuestos metodológicos y rebasar la mera descripción de datos regionales. Necesitaba para ello adquirir todo un conjunto de teorizaciones similar al de las ciencias positivas (Física y Matemáticas, fundamentalmente).

Según Schaefer, pionero en esta nueva tendencia geográfica, hay que superar la simple descripción ya que: "la ciencia no está tan interesada en los hechos individuales como en los patrones que presentan" y añade refiriéndose a la Geografía que ha de concebirse "como la ciencia que se refiere a la formulación de leyes que rigen la distribución espacial de ciertas características en la superficie de la Tierra" (4). El cambio es muy sustancial ya que un objetivo de esta "Nueva Geografía" es la elaboración de leyes y no la recogida de datos, el trabajo empírico aparece al final como forma de constatar las leyes formuladas. Para Capel "el carácter positivista de la nueva geografía se observa también en la aceptación de la unidad profunda de la ciencia, de la posibilidad de transferir teorías de un campo a otro del saber y de usar un lenguaje común con otras disciplinas científicas". (5).

La geografía cuantitativa o "Nueva Geografía" en la búsqueda del orden espacial también prescinde de la historia. Schaefer en 1953 manifestaba que: "las leyes estrictamente geográficas no contienen referencias al tiempo y al cambio" y aunque acepta que las estructuras espaciales son el resultado de un proceso histórico, el geógrafo, añade Schaefer, "trata estas estructuras tal como las encuentra, es decir, ya elaboradas" (6). En consecuencia la concepción del espacio que interesa a esta Nueva Geografía, no es el espacio empírico, real o histórico sino el espacio relativo.

El punto de partida de esta nueva concepción de la Geografía lo encontramos en Walter Christaller ya en 1933, con su hipótesis sobre la planificación de un espacio irreal y abstracto, vertida en su tesis doctoral ("Los lugares centrales en el Sur de Alemania") realizó el primer intento de planificación del espacio interurbano en función, no sólo, de una jerarquización de centros de mercado y de distribución de productos sino de la distancia (constante entre los "lugares" del mismo nivel). Antes, sin embargo, a fines del XIX, Von Thünen realizó un ensayo de planificación de áreas rurales de economía básicamente agrícola.

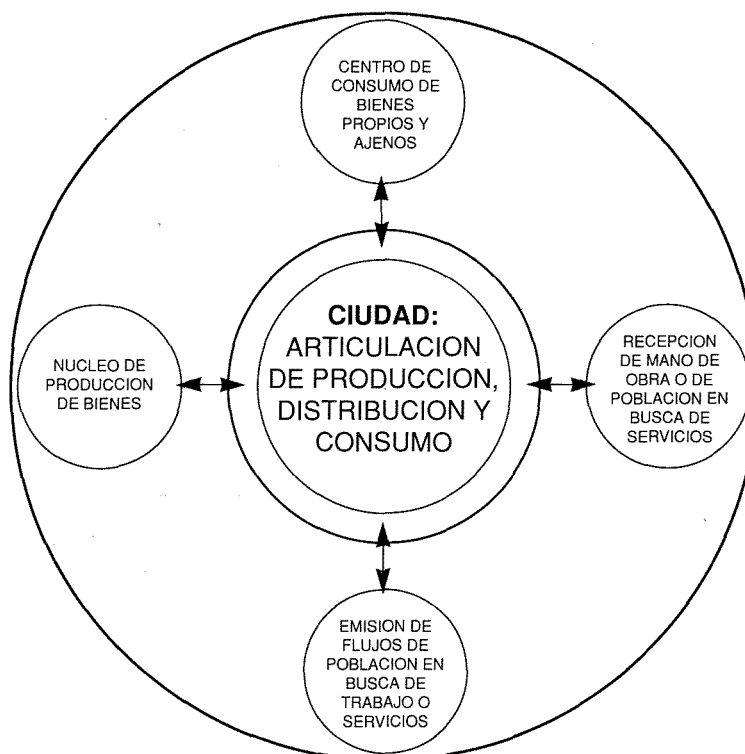
Desarrolló Christaller, su peculiar paisaje geográfico en función de áreas exagonales interconexiónadas y estructuradas en torno a *centros de mercado* de distintas categorías.

Creó, pues, un modelo matemático, plasmado en un paisaje uniforme o irreal y en este aspecto su tesis es muy criticable, dada la heterogeneidad de los espacios terrestres. Su hipótesis, por otra parte, sólo tuvo en cuenta una sola de las facetas constitutivas de las ciudades: la de ser centros de mercado y de distribución de productos. A pesar de todo, el intento tuvo una excepcional importancia por tratarse de la primicia histórica en relación con la planificación interurbana.

La obra de Lösch, 1941, fue otro hito fundamental en la evolución de este tipo de investigaciones, pues, si Christaller trató de interrelacionar *el comercio y las actividades terciarias con el mercado de consumidores*, aquél buscó, a la vez que la ordenación del espacio industrial, la relación entre: *producción industrial y mercado de consumidores*. Ambos, no obstante, adecuan su ordenación espacial a la distribución óptima de una mercancía en un área urbana con núcleos dispersos.

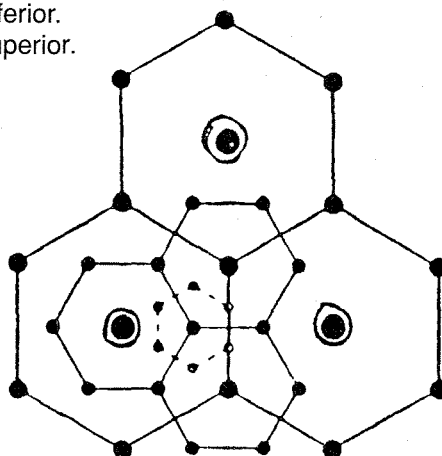
Berry, profesor de la universidad de Chicago, en su obra, "*Geografía de los Centros de Mercado y distribución al por menor*", en cierto modo completó la obra de los dos anteriores y creó un modelo original, partiendo de paisajes reales del N.E. de E.E.U.U. La mayor originalidad de su obra, reside en interrelacionar, por vez primera, *la Geografía del consumo* (punto básico de Christaller) *la Geografía de la producción* ("leit motiv" del sistema creado por Lösch) y *la Geografía de la ciudad*, como núcleos donde se interconexiónan consumo y producción.

GRAFICAS

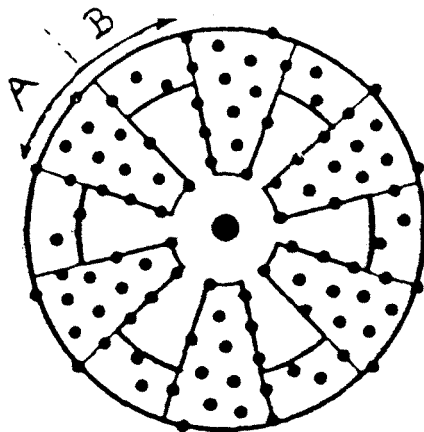


Concepción globalizadora de la ciudad, núcleo donde se articulan producción, distribución y consumo.

Aldeas.
Ciudades de categoría inferior.
Ciudades de categoría superior.
Metrópolis.



La jerarquización de núcleos urbanos según Christaller. Los espacios de influencia interurbana son de forma exagonal. Las ciudades tienen sólo las funciones de ser centros de mercado y de consumo de productos.



El paisaje económico de Lösch se desarrolla a través de seis sectores de 60 grados, subdivididos cada uno de ellos en dos partes: A, con numerosos centros de producción e intensa productividad; B, con escasos núcleos productivos y baja intensidad. En el centro se halla la ciudad metropolitana.

2. Análisis de espacios geográficos concretos: Aplicación didáctica

En la *aplicación didáctica* de las *tendencias neopositivistas* de la Nueva Geografía prescindimos de toda postura metodológica radical. Sin embargo dos aspectos de estas tendencias nos parecen de gran utilidad:

1) La superación tanto del mero determinismo geográfico, cuyo único centro de interés es la relación mecanicista entre el medio físico y el habitante que desarrolla su existencia en él, como del *positivismo*, excesivamente preocupado por la realidad objetiva.

2) Su validez en cuanto que proporciona *elementos fundamentales* para la *ordenación urbana e interurbana*.

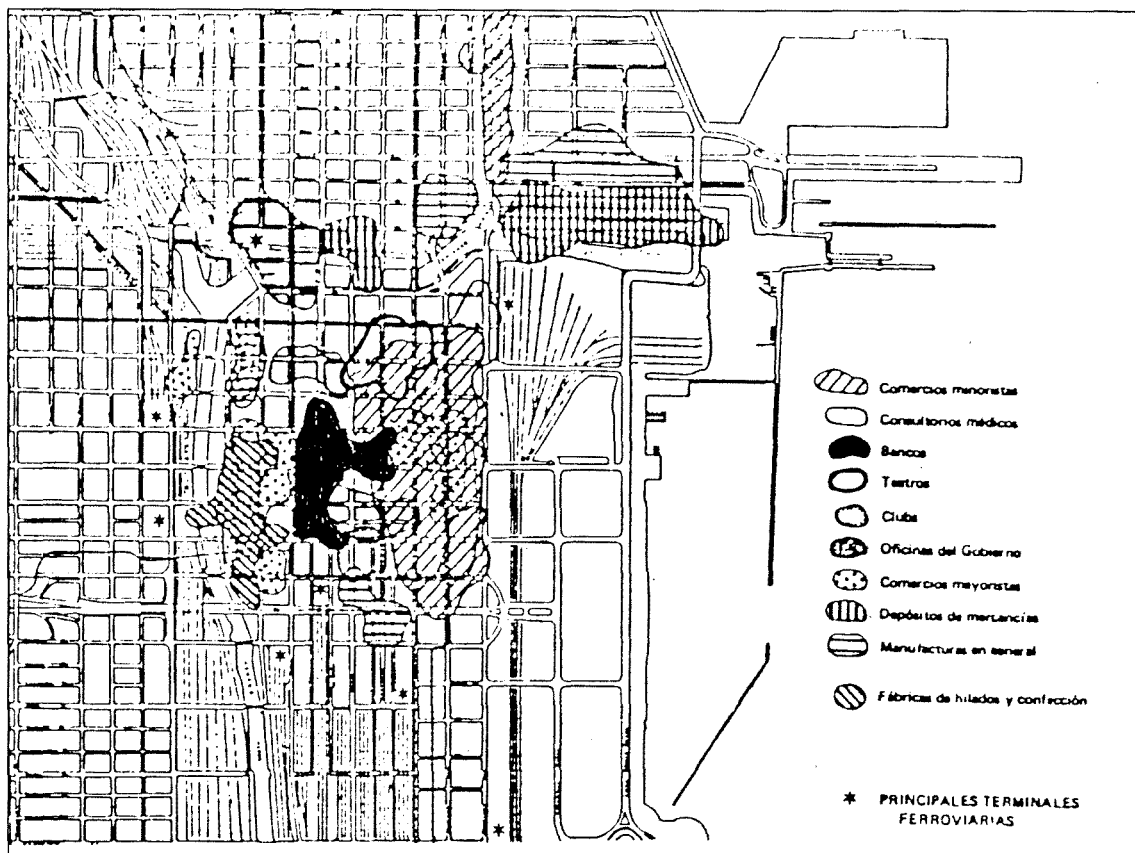
La Nueva Geografía *relativiza la concepción del espacio*; sus objetivos y fines van más allá del espacio físico, empírico y real. Al poner su atención en el espacio que *deriva* de la percepción individual contempla a aquél como algo *subjetivo y distinto* en cada momento concreto. *Supera* por ello la *relación mecanicista* en la que los elementos reales del espacio determinan rigurosamente a las actitudes humanas y *supera*, también, la concepción de espacio geográfico *inmutable*; esta apreciación había sido el principal centro de atención para los investigadores anteriores a los años cincuenta del siglo actual.

La creación de modelos teóricos de ordenación del espacio urbano e interurbano son muy útiles para cualquier intento de reordenación territorial que se realice en la actualidad.

2.1. Metodología

La metodología de nuestro trabajo de investigación, que puede realizarse con implicaciones no solamente didácticas, *no se agota* en las únicas tendencias de la Nueva Geografía. Va más allá incorporando elementos que después expresaremos.

Si bien es verdad que ocupados como estamos en *tareas docentes* nuestros alumnos tendrán, en el desarrollo de *actividades de investigación*, nuevas pautas para su futuro, *tampoco excluimos*, si nuestra práctica se elabora con rigor científico, su *validez* en la *ordenación del espacio* donde nuestro centro educativo se ubica. Con ello éste *dejará de ser* solamente un mero núcleo de impartición de enseñanzas teóricas.



Distrito comercial de Chicago, según Berry. Inserción de áreas de producción y distribución de mercancías en la malla urbana. A través de los mercados urbanos se ponen en contacto vendedores y compradores.

Trataremos de despertar la *capacidad de captación* de los alumnos sobre su *espacio urbano vivido*. Esta capacidad se halla frecuentemente "dormida". Será necesario dinamizar en nuestros estudiantes de Geografía el hábito de la observación del entorno urbano.

Todos, consciente e inconscientemente, *seleccionamos* elementos particulares del espacio urbano. La mayor o menor *amplitud* de esta percepción de elementos concretos estará en función del *grado de uniformidad urbana*. La existencia de *elementos singulares*, por ejemplo de determinados espacios urbanos originales o edificios de cierta personalidad *augmentará* nuestra capacidad de orientación urbana. Contrariamente, muchas áreas de crecimiento urbano, *realizadas de forma similar* (conjuntos de hormigón y ladrillos que se repiten) atenuarán nuestra percepción y disminuirán el sentido de orientación urbana. El barrio vivido será solamente un "amontonamiento de pisos". (7).

La *mezcla* de elementos históricos, sociales y económicos, *objetivos* con otros *subjetivos*, derivados de nuestra propia personalidad influyen en nuestra forma de considerar el entorno urbano.

Reunidas nuestras percepciones y la de nuestros alumnos sobre un *núcleo urbano concreto* nos sirven para elaborar, por ejemplo, *hipótesis de trabajo previa* con las siguientes peculiaridades:

- 1.—El Desarrollo histórico anterior había creado dos núcleos urbanos originales, constitutivos, hoy, del núcleo central de la ciudad.
- 2.—La inmigración posterior a la Guerra Civil ha hecho aparecer barriadas periféricas.
- 3.—Los niveles culturales y de renta son muy distintos entre los núcleos originales y las ampliaciones posteriores. Incluso los nexos de comunicación entre estos enclaves son muy débiles. (8).

- 4.— La presencia de un sector secundario dominante (industria del calzado) capaz de atraer una fuerte inmigración, con una factoría fundamental y otras pequeñas fábricas dispersas desordenadamente por la ciudad.
- 5.— La existencia de un "domestic system" de cierta envergadura.
- 6.— La carencia de zonas verdes y de ocio.
- 7.— El relativo déficit de obras de infraestructura urbana.
- 8.— Peculiaridades sociológicas (lingüísticas por ejemplo) concretas.

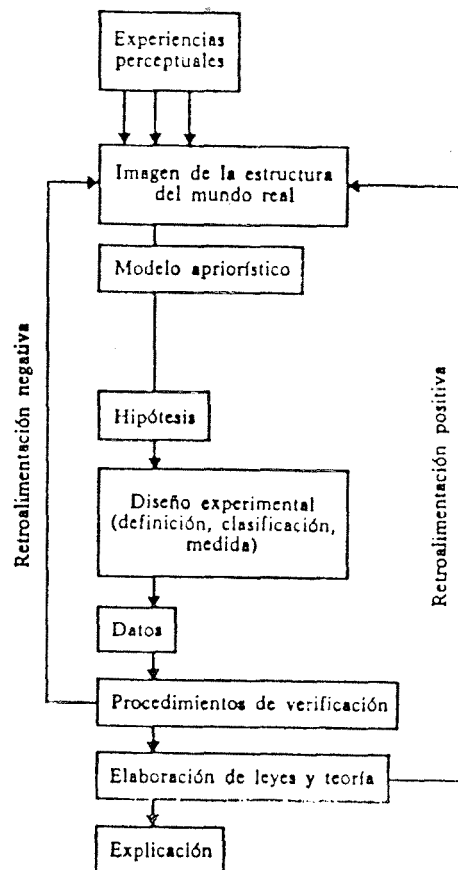
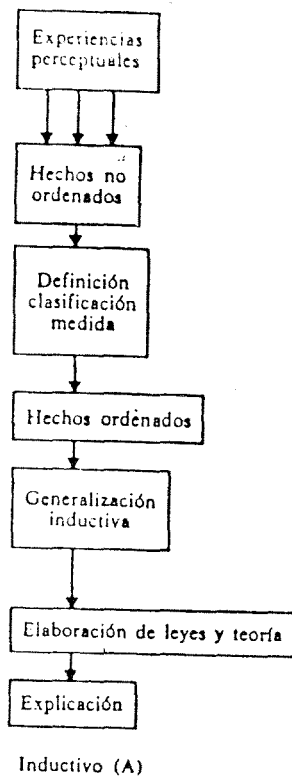
En función de estos datos que conforman nuestra hipótesis de trabajo construimos *el soporte metodológico*, basado en una serie de fichas, plantillas.

El estudio *atravesará*, posteriormente, los *siguientes pasos*

- 1.— *Desarrollo de la inducción*. Recogeremos toda la serie de datos, demográficos, sociológicos, económicos, necesarios para conocer la realidad objetiva.
- 2.— Simplificación (por medio de fichas-resumen construidas para ello) y cuantificación de datos.
- 3.— Elaboración de gráficas de todo tipo.
- 4.— Análisis y comentarios. Conclusiones.

Las conclusiones, concretas y globales, nos permitirán *constatar* las hipótesis previas. Aquí acabarán nuestras formulaciones y *reflexiones teóricas*.

Fin último de la investigación: Creación de un *modelo de reordenación del territorio urbano* y de *previsión del futuro desarrollo urbanístico* del núcleo concreto sobre el que realizamos nuestra investigación. Realizándolo habremos completado la *vertiente práctica* de ella.



Las dos formas de investigación científica según Harvey. (Tomamos la referencia de J. Estébanez, *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Madrid, 1982).

2.2. Objetivos

Según la finalidad prevista en los mismos, se puede hablar de objetivos didácticos y científicos.

2.2.1. Didácticos

Persiguen completar la formación recibida por los alumnos y se agrupan en los siguientes apartados:

- a) *Conocimiento del lugar de residencia.* A través de unos trabajos prácticos el alumno conoce el sector urbano en el que reside y la articulación socio-economía del mismo en el conjunto de la ciudad.
- b) *Concienciación del valor de la Geografía en la planificación del espacio urbano.* Se trata de demostrar que la planificación urbanística debe tener en cuenta no sólo aspectos de la Geografía física, fundamentalmente orográficos, sino otros como los flujos de la mano de obra, los intercambios comerciales, la ubicación de los núcleos industriales y también la localización de todo tipo de servicios: sanitarios, educativos, de ocio, comerciales, de venta al detall, financieros, etc.
- c) *Aprender la utilidad de la Geografía a través de lo que llamamos prácticas de campo.* De esta manera, la Geografía deja de convertirse en una materia meramente memorística para pasar a ser una ciencia "eficaz" en el entorno que rodea al estudiante.
- d) *Aprendizaje de técnicas de estudio que creen hábitos de trabajo.* Es necesario desarrollar en los alumnos un tipo de hábitos intelectuales que les permitan pasar fácilmente del concepto a la plasmación espacial del mismo modo o de la gráfica a la conceptualización.

2.2.2. Científicos

Constituyen la finalidad última del estudio, como proyección del trabajo didáctico realizado en grupo, en beneficio de la comunidad a partir de la cual se han inducido los datos necesarios para realizarlo; requiere dos vertientes:

- a) *Conocimiento de la Geografía urbana de la ciudad actual.* En él se estudiará previamente la base histórica para llegar a la clasificación social y cualitativa de las diferentes unidades que constituyen la ciudad así como a la *localización* de las actividades de la misma. Del confrontamiento de los datos que suministren los distintos sectores llegaremos al conocimiento global de todo el núcleo urbano.
- b) *Elaboración de una planificación del futuro urbano de la ciudad.* En ella se tendrá en cuenta el equilibrio necesario entre:
 1. Los aspectos demográficos densidad de población; naturaleza de sus habitantes; etc.
 2. Los flujos promovidos por las relaciones comerciales en su doble vertiente: *interior* (lo que se produce y consume dentro de ella) y *exterior* (la que se produce en la ciudad y se comercializa hacia fuera o viceversa); la incidencia en los transportes; los aspectos financieros, etc.
 3. La ubicación de la función industrial teniendo en consideración las necesidades de los habitantes (mano de obra y consumo); las características de la zona en cuanto a: comunicaciones, industrias complementarias, apoyo financiero, etc..., sin olvidar la dependencia que se establece en relación con los centros suministradores de materias primas.
Asimismo, en ciertos casos, ha de tenerse en cuenta la especialización manufacturera tradicional como punto de partida de la producción industrial actual.
 4. Los servicios comunitarios y todo lo que se englobe en la "calidad de vida": vivienda, infraestructura en general, zonas verdes...
 5. La relación de la ciudad con su entorno territorial dentro de una jerarquía de núcleos urbanos.

2.3. Fuentes

a) Padrones Municipales de Habitantes

En el análisis de la población (estructura profesional, por sexo y edad) utilizamos el Padrón Municipal de Habitantes. Puede emplearse al Censo de población que publica el Instituto Nacional de Estadística (I.N.E.); pero es preferible trabajar sobre el Padrón del que se pueden obtener datos más variados y concretos, al expresar variables con una connotación puramente local y el Censo ofrece cifras del Padrón más globalizadas ya que su publicación se realiza con datos a nivel nacional.

Se separa la población de cada sector clasificándola por sexo, edad y estructura profesional. A partir de los datos anteriores se pueden confeccionar gráficos altamente representativos como:

Las pirámides, que expresan la composición de la población por sexo y edad, así como otros datos de gran importancia demográfica.

Los diagramas, que reflejan la estructura profesional.

b) Matrícula industrial

La finalidad que persigue la utilización de la "Matrícula Industrial" es conocer la localización de cada empresa y servicio para observar en qué áreas del núcleo urbano objeto de estudio se concentra cada tipo de actividad (centro comercial, zona industrial, etc.).

Hemos agrupado los servicios en tres tipos:

- Servicios de uso diario (1).
- De uso semanal (2).
- Ocasionales (3).

a los que hemos añadido un cuarto (4) en el que se agrupan los de más difícil catalogación:

FICHA A: Claves de catalogación de SERVICIOS

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1.—1.a. Panadería | 1.g. Bodega-Bebidas taberna |
| 1.b. Ultramarinos-Autoservicios | 1.h. Kiosco |
| 1.c. Confiterías (venta menor) | 1.i. Heladería |
| 1.d. Pescadería | 1.j. Café-Bar |
| 1.e. Legumbres-Frutas secas | 1.k. Artículos fumador (Estancos) |
| 1.f. Venta menor carnes-huevos aves-fiambres-tocino (Carnicería) | |
| 2.—2.a. Puesto artículos confitería | 2.h. Farmacia |
| 2.b. Espectáculos | 2.i. Gasolinera |
| 2.c. Elaboración y venta dulces | 2.j. Carbonería |
| 2.d. Juguetes ordinarios (chucherías) | 2.k. Fertilizantes |
| 2.e. Ferretería | 2.l. Revistas |
| 2.f. Roscaco-Tornillería | 2.m. Venta menor papel |
| 2.g. Droguería | 2.n. Mercería |
| 3.—3.a. Venta menor retales | 3.q. Venta baños-azulejos |
| 3.b. Sastre-confección ropa | 3.r. Venta pisos-viviendas |
| 3.c. Bordados a máquina | 3.s. Perfumería sin bisutería |
| 3.d. Venta menor vestidos | 3.t. Artículos plástico |
| 3.e. Juguetería (Juguetes finos) | 3.u. Venta menor cubiertas |
| 3.f. Fotógrafo | 3.v. Venta menor calzados |
| 3.g. Armería | 3.x. Venta menor bolsos |
| 3.h. Artículos regalo | 3.y. Venta menor guarnicionería |
| 3.i. Carga de baterías | 3.z. Venta menor objetos escritorio |
| 3.j. Electrodomésticos | 3.a.b. Venta menor libros |
| 3.k. Máquinas de coser | 3.a.c. Venta menor cuadros-óleos |
| 3.l. Joyería | 3.a.d. Venta menor muebles |
| 3.m. Cacharros loza | 3.a.e. Tapicería |
| 3.n. Chatarrería | 3.a.f. Tintorería ropa |
| 3.o. Cristalería | 3.a.g. Venta menor ropa niños |
| 3.p. Artículos pintura y empapelado | |
| 4.—Varios | |

Para poder localizarlos se ha elaborado la ficha B en la que se hace constar la calle y el número de la casa donde se ubican. Lo mismo se ha hecho en el caso de las industrias (vid. ficha C), en la que también se especifica el tipo de industria, siguiendo una clasificación realizada por nosotros mismos en función de la diversidad del sector secundario:

FICHA B: Localización de los SERVICIOS por calles				
CALLE	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4

FICHA C: Localización de las INDUSTRIAS por calles						
CLAVES: 1.— Construcción 3.— Alimentación: 3.a. Panadería-Pastelería 3.b. Mataderos 6.— Mecánicas: 6.a. Taller reparación automóviles 6.b. Carpintería metálica 2.— Calzado 4.— Confección 5.— Papel-Cartón: 5.a. Artes Gráficas 5.b. Cartonaje 7.— Madera 8.— Electricidad-Agua-Gas.						
CALLE	1.	2.	3.a	3.b.	4.	5.a 8.

c) Encuestas

El trabajo se puede completar con la realización de una serie de encuestas que deben ser aplicadas como mínimo a un 20% de la población censada y a las industrias y servicios. La experiencia ha demostrado que a partir de este porcentaje existe completa fiabilidad científica.

1) Encuesta familiar

Esta encuesta se utiliza para completar los datos del Padrón Municipal de Habitantes. Se expresarán en ella los siguientes aspectos:

- a) Inmigración
- b) Profesiones
- c) Localidad de trabajo
- d) Servicios
- e) Compras
- f) Nivel de equipamiento de la vivienda
- g) Nivel cultural

2) Encuesta de los servicios médicos

Permite analizar el grado de integración de la localidad en la zona de influencia, como núcleo receptor y emisor de enfermos.

3) Encuesta comercial

Para cada uno de los sectores comerciales que se especifican y para los distintos productos que más se venden en los supermercados, conviene conocer:

- a) *La procedencia de los productos.* Nos indica tanto la zona de fabricación y distribución como apreciar si la dependencia es directa con la fábrica o indirecta a través de distribuidores. En cualquier caso interesa señalar la localidad donde se ubica el fabricante o el distribuidor.
- 4) *Los transportes.* Permite averiguar el grado de autosuficiencia de la localidad en medios de transporte o la dependencia con respecto a otros núcleos. Asimismo la encuesta permite conocer el *nivel de autofinanciación* tanto del núcleo a estudiar, como el de la zona en la que está ubicado. Dentro de ella se puede establecer una jerarquía de "lugares" financieros en función de áreas de influencia de cada uno de ellos o a partir de la reseña de las dependencias que se establezcan.

4.—Encuesta mercado semanal

La posible existencia de un mercado semanal en la ciudad, obliga a un estudio detallado del mismo, por cuanto aporta un elemento anormal en las relaciones comerciales diarias y al mismo tiempo puede actuar como catalizador en la venta de productos de un área territorial próxima.

5.— Encuesta sobre el nivel de equipamiento de los establecimientos comerciales.

Con estos datos podemos conocer la dependencia de la localidad con respecto a otros núcleos en cuanto a elementos de equipo en el comercio y en servicios varios (bares, restaurantes, hoteles, oficinas, etc.).

6.— Encuesta de empresas

Incluye las relaciones que se efectúan entre la ciudad estudiada y los demás núcleos de la zona. Relaciones referidas a:

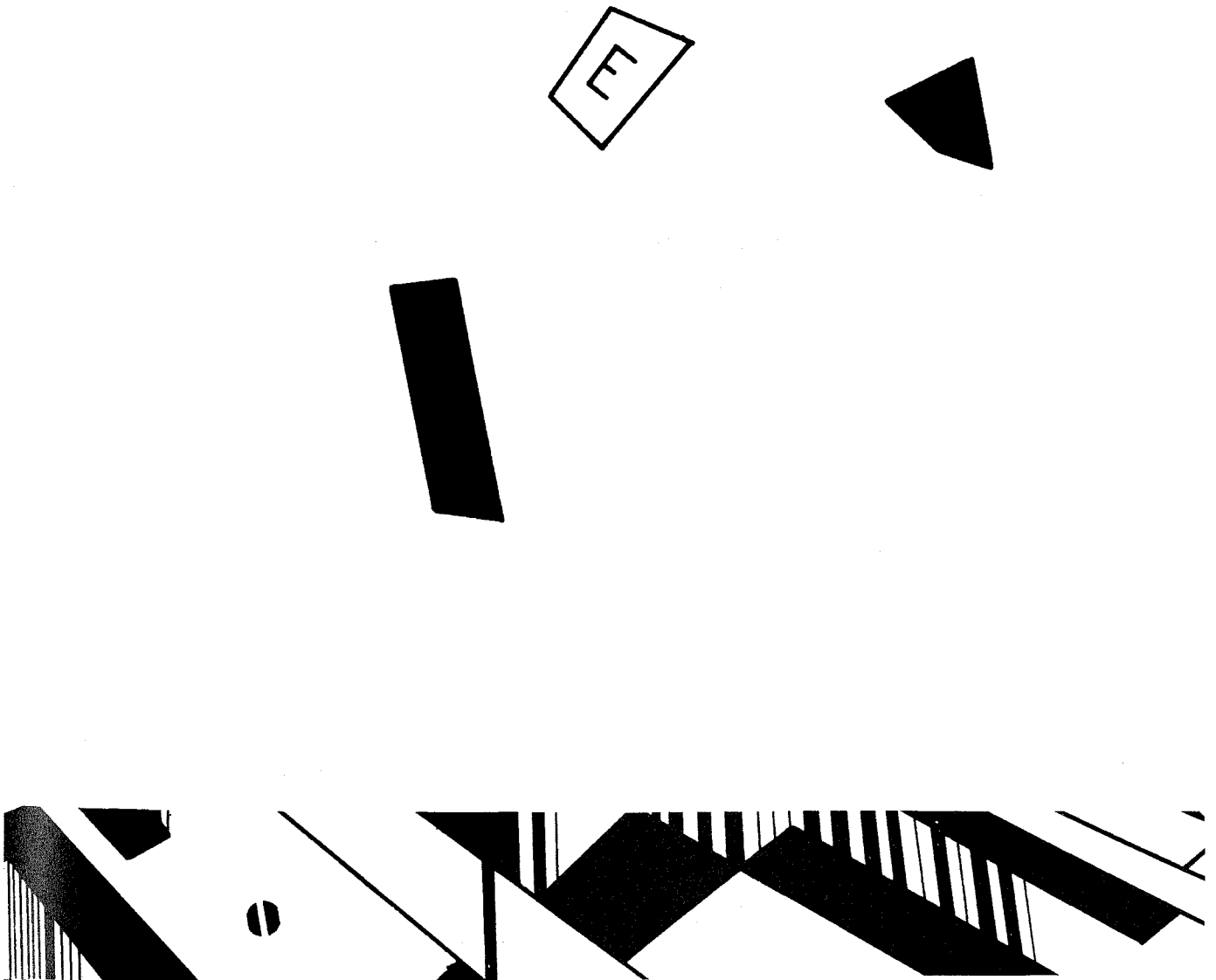
- a) Procedencia y lugar de destino (la encuesta expresa la calle y el nº donde la empresa está ubicada) de los flujos diarios de mano de obra.
- b) Estructura de estos flujos en cuanto a sexo, edad y cualificación profesional.

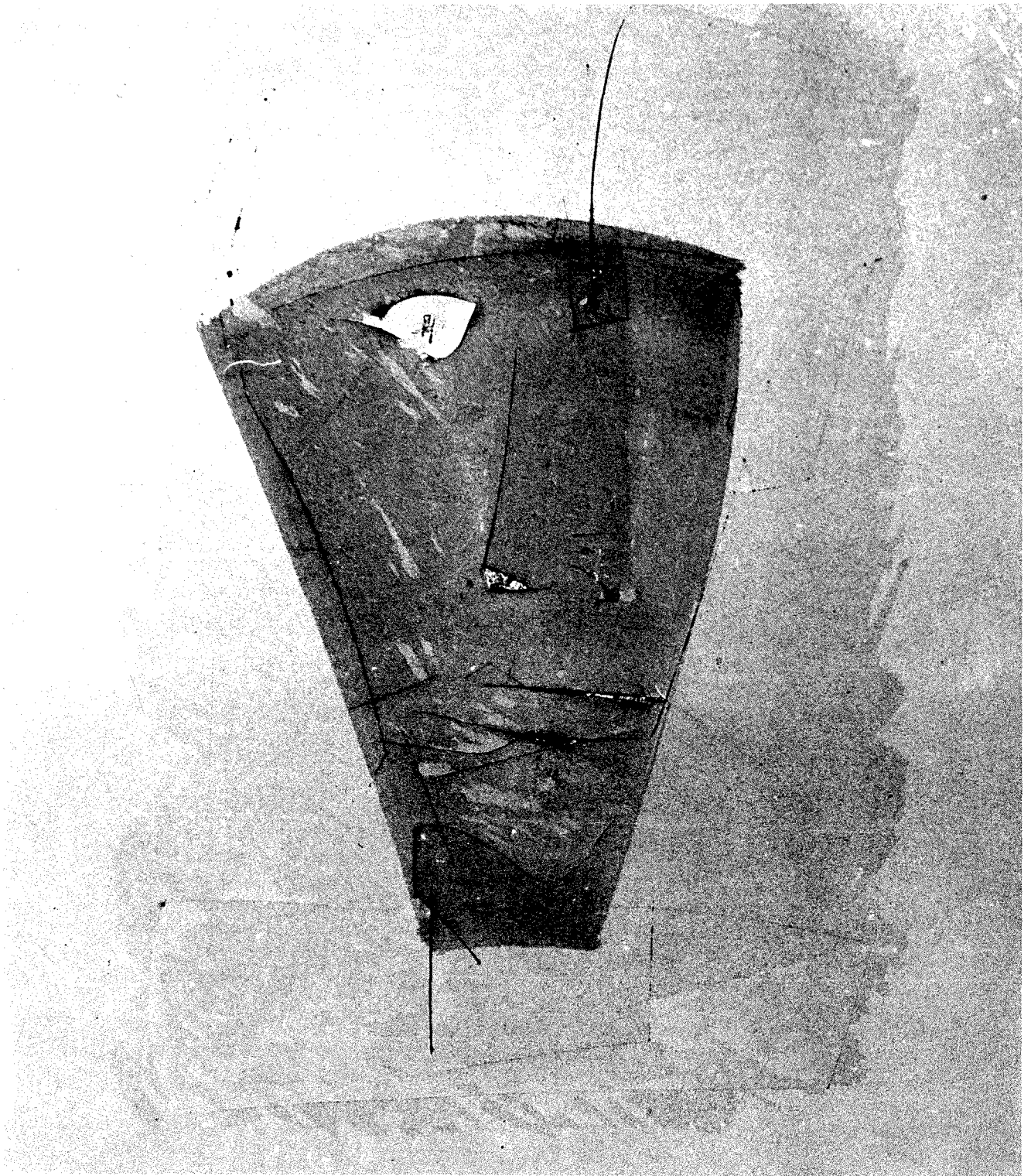
También quedan explicitadas las dependencias que se establecen, referidas tanto a abastecimientos de materias primas como a comercialización de productos manufacturados.

NOTAS

- (1) J. ESTEBANEZ: Necesidades y problemática actual de la Geografía, Ed. CINCEL (Madrid, 1982), p. 76.
- (2) H. CAPEL: Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea, Ed. Barcanova (Barcelona, 1983), p. 374.
- (3) Entre ellos cabe citar varios estudios de J. M^º Casas Torres, H. Capel, M. Gaviría, entre otros.
- (4) Schaefer F. K.: "Excepcionalismo en Geografía", Ed. de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 1974, p. 33.

-
- (5) H. CAPEL: Op. cit. p. 385.
(6) Schaefer F. K., Op. cit., p. 73.
(7) Textual de M. J. Bertrand: "Casa, Barrio, Ciudad. Arquitectura del habitat urbano". Ed. Gil y Gaya, Barcelona, 1984, p. 235.
(8) Inconexiones ya apuntadas por muchos estudiosos de la ciudad. Tomamos literalmente los siguientes párrafos de G. Boaga: "Diseño de Tráfico y forma urbana", Ed. Gili, Barcelona, 1977, p. 99: "Las ciudades muy pequeñas tienen una estructura orgánica unitaria pero cuando crecen se van agrandando las diferencias entre las diversas partes... la distancia psicológica entre las zonas se hace entonces más grande y difícil de superar de cuanto pudiera justificarse geográficamente por la mera separación física..."





Poema emitido en el programa "Conversación Galante" de RNE (Radio 2). Acompañado de las Variaciones Goldberg de J. S. Bach, el día 1º de marzo de 1990.

La luz es una carta que
un ángel bajó del cielo

El alma
se siente
a veces,
vestida de ocaso,
teñida de noche,
arropada de oscuro,
entonces,
sólo entonces
levanta
sus ojos húmedos
—con voz temblorosa
y mirada de cielo—
hacia lo alto,
infinito,
esperando

...
Un susurro del Universo.

Mariano Herráiz Gascueña

EL EDUCADOR-PROFESOR Y EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREATIVA



JUAN ANTONIO MORENO ABELLO

Todo sistema educativo que se precie de eficaz debe pretender lograr el pleno desarrollo de sus alumnos, tanto en los aspectos físicos como en los psicológicos. Por ello, los diferentes tipos de aprendizajes tendrán que conducir a la conveniente cristalización de las capacidades de todos y cada uno de los sujetos discentes. De esta manera, se conseguirá la adecuada preparación necesaria para el vivir cotidiano en el mundo del trabajo y del ocio. Pero las instituciones docentes no conseguirán la plenitud de sus aspiraciones, si no contemplan la necesidad de facilitar y encauzar los aspectos creativos de sus alumnos; aspectos, que tendrán que ser tratados como parte importante de las tareas educativas y tendrán que ser tenidos en cuenta en los diferentes procesos de aprendizaje.

Los diferentes y múltiples problemas que la persona debe resolver o aprender a lo largo de su desarrollo, podemos dividirlos en dos grupos: aquellos que tienen una correcta y única respuesta y aquellos que pueden tener varias respuestas más o menos correctas. Estamos distinguiendo entre pensamiento convergente y pensamiento divergente, respectivamente. Esta diferencia, ya fue indicada, entre otros, por William James, Sully y Stout. Poco tiempo después, fue resaltada por Guilford, el cual se encargó de divulgar y de enriquecer la creatividad con el pensamiento divergente.

Es fácil concluir en el sentido de que en el aprendizaje son fundamentales los aspectos creativos, si reflexionamos sobre lo indicado en el párrafo anterior. En esta línea, Getzels y Jackson (1962) encontraron que un grupo de alumnos de alta creatividad —con un C.I. de 127— igualaron en rendimiento académico a otro grupo de alta inteligencia —con un C.I. de 150—, a pesar de que ambos grupos diferían en 23 puntos, por lo que a inteligencia se refiere.

Por otra parte, el desarrollo de la creatividad también afecta al aprendizaje de aquellas tareas más directamente relacionadas con las aptitudes de la inteligencia. Este hecho, es debido a las relaciones existentes entre las dos grandes capacidades del intelecto (creatividad e inteligencia). Existen al respecto, una serie de estudios científicos que confirman la tesis de que creatividad e inteligencia no son independientes, aunque suelen ser distintas. Así, en el estudio, antes referido, de Getzels y Jackson (1962), las correlaciones entre ambas grandes capacidades resultaron ser bastante alta (0.726). Por su parte, Moreno y Alonso (1983) nos informan que la variable "elaboración" (definida por Torrance como de creatividad) formaba parte, en el estudio por ellos realizado, del factor de inteligencia con una saturación de 0.434. Otros autores nos indican que en sus investigaciones han encontrado unas correlaciones muy bajas entre creatividad e inteligencia; tal es el caso de Wallach y Kogan, Cline, Veldman y Thorpe, Clark y Torrance.

De los resultados expuestos anteriormente, se deduce la importancia de fomentar y estimular la creatividad, si queremos que el aprendizaje se vaya consolidando debidamente. Sin embargo, en los últimos años el ambiente social no ha sido demasiado propicio para fomentar las cualidades creativas de las primeras etapas de la vida de las personas; ya que la utilidad y el

realismo han sustituido a la fantasía y a la imaginación en las experiencias que se presentan a los niños en la vida cotidiana. De ahí, que insistamos en que las instituciones escolares, que tienen como principal objetivo el tratar de desarrollar al máximo todas las potencialidades de sus alumnos, deben de incluir en sus programaciones una serie de actividades encaminadas a fomentar la creatividad.

La actitud del profesorado en los últimos años, no ha estado en consonancia con el comportamiento de los niños más creativos. Así lo confirman los estudios de Torrance (1969) y el ya citado de Getzels y Jackson (1962), en los que se pone de relieve que la mayoría de los maestros no sienten ninguna admiración por aquellos niños altamente creativos. Mackinnon (1962), llegó a la conclusión de que los niños individualistas y de actitudes poco convencionales, lejos de ser admirados por sus profesores, eran causa de preocupación, ya que consideraban que su responsabilidad fundamental implicaba la continuación de lo tradicional y de lo convencional. Lowell y Shields (1967) nos informan de las bajas correlaciones existentes entre las puntuaciones que los niños obtenían en las pruebas de creatividad, y los números de orden que les fueron asignados por sus maestros en originalidad; sin embargo, al correlacionar estas clasificaciones en originalidad con las pruebas de pensamiento lógico, los resultados fueron altamente positivos. Estos resultados fueron interpretados en el sentido de que tales profesores consideraban la originalidad como algo muy relacionado con la aptitud para el razonamiento.

Lo anterior, nos permite afirmar que las instituciones docentes tendrán que combatir, no sólo contra las presiones exteriores, sino también contra las ocasionadas por el profesorado. Lo apetecible, sería que los profesores reunieran una serie de características que les permitieran valorar las cualidades creativas de sus alumnos y que les agrade el poder crear el clima conveniente para favorecerlas y suscitarlas.

En los textos sobre el tema, encontramos algunas descripciones de maestros creativos, que pueden servirnos de referencia. Hobelman (1957), nos indica las cualidades de tres de ellos, que podemos resumir de la siguiente manera: era vitalmente creativo por su propio derecho; muy popular con los alumnos, padres y administradores; rápido para alentar chispas creativas que emanaban accidentalmente de los niños; trataba de proporcionar a los dotados creativamente el tiempo necesario, el espacio y los materiales para que llevaran a cabo sus ideas; solía ser bastante popular, aunque a él no le importara el serlo; los niños siempre estaban despiertos en su aula; nunca deseaba dormir; etc. Barkan (1960) nos informa acerca de las características de una serie de maestros creativos, entre las que destacamos: es una persona con entusiasmo ilimitado; el ambiente de su clase estaba inundado de música; no era extraño el que se uniera con los niños en el canto o en la danza; literalmente vive con los niños el proceso creador; es una persona muy ordenada; le encantan los poemas y los cuentos y realmente tiene una cantidad ilimitada de éstos. Wessell (1961) nos describe las características de cuatro maestros creativos: lograr que los niños manifiesten lo mejor que tienen no le interesan los desaliñados o los que no son correctos del todo; los niños al principio, quizás se sienten un poco intimidados por su franqueza, pero rápidamente llegan a pensar que ella (la maestra) es una "gran chica"; es todo gentileza; parece no tener conciencia del orden y la precisión; reconoce las cualidades positivas de cada uno de sus alumnos, tanto de los apagados como de los brillantes; siempre está innovando para enriquecer la enseñanza y motivar a los alumnos para que aumenten sus logros posteriores; no se inmuta cuando su estudio está desordenado.

Resulta muy interesante el tratar de encontrar un modelo de personalidad entre los maestros creativos. Es una tarea bastante difícil. Siguiendo a Torrance (1969; pp. 232-233), existen una serie de cualidades que son propias de la mayoría de los maestros creativos, entre las que destacan: gran capacidad para establecer buenas relaciones con sus alumnos creadores, tienden a ordenar tareas demasiado difíciles, pueden tener rarezas, no son conformistas, se muestran a veces infantiles, pueden desafiar convenciones de cortesía y parecer descontentos y críticos. Según Torrance, todas estas características quedan en parte justificadas, porque los maestros altamente creativos "están demasiado concentrados en ayudar a que los niños se desarrollen", y por tanto, no pueden "preocuparse en ser sociales o hábiles socialmente".

Por su parte, Hallmann (1970) señala como características propias del maestro creativo las siguientes: incita a los alumnos al "sobreaprendizaje" (overlearning), permitiendo a aquellos que se desprendan de los materiales, de modo que puedan llegar a ser plásticos y objeto de una

nueva construcción; posterga el juicio, ya que al anunciar los resultados o las soluciones, se bloquean los esfuerzos de indagación por parte de los alumnos; promueve la flexibilidad intelectual de sus alumnos; estimula al alumno a autoevaluar sus adelantos y su rendimiento; despierta en el alumno la sensibilidad a los sentimientos y estados de ánimo de los demás, así como a los problemas sociales y escolares; brinda el manejo de materiales, herramientas, conceptos, ideas y estructuras.

El maestro creativo, de acuerdo con Heinelt (1979; pag. 113), "tiene la capacidad de vivificar la enseñanza, de dar una vida nueva y directa al material, trasladándolo del espacio vacío del pensamiento a la dimensión de una realidad vivenciable y reproducible; es decir, tratando de presentarla de la manera más interesante que sea posible". Por tanto, la necesidad de un profesorado creativo es inminente. Ahora bien, las personas con una alta capacidad creativa constituyen tan solo una minoría; por lo que, a una gran mayoría de los docentes habrá que instruirles convenientemente para que aprendan a ser y a mostrarse lo más creativos que sea posible.

El problema que se presenta dentro del ámbito educativo consiste en encontrar las formas adecuadas para ayudar a desarrollar al máximo las potencialidades creativas del profesorado.

Rogers (1962) nos indica que la creatividad no se obtiene por la fuerza; sin embargo, aconseja la realización o utilización de todas las estrategias necesarias para crear las condiciones más favorables para un buen desarrollo de la creatividad. Entre esas condiciones considera esenciales las siguientes:

- a) Seguridad psicológica (psychological safety), que puede conseguirse proporcionando la confianza necesaria para que la persona aprenda a ser lo que es, sin vergüenza ni simulación; evitando las censuras y las críticas negativas, y haciendo que se sientan comprendidas en sus esfuerzos para ser más creativas.
- b) Libertad psicológica (psychological freedom). La persona necesita libertad para pensar, sentir, expresarse y ser quien quiere ser. Sin embargo, esta libertad supone aceptar la libertad de las otras personas. Por tanto, es necesario el ayudar a los profesores para que consigan esta libertad psicológica, que debe estar ligada a la responsabilidad frente a uno mismo y frente al otro.

Torrance (1969; pp. 235-242) muy preocupado por este tema, estudia una serie de programas de educación para maestros, indicando que para promover el pensamiento creativo es necesario reinstrumentar los siguientes puntos:

1. Desarrollo y utilización de instrumentos y procedimientos para complementar los planes para seleccionar y guiar a los estudiantes.
2. Un cambio en los objetivos de los cursos para incluir el desarrollo de habilidades en el pensamiento creativo sobre el contenido de los cursos.
3. Cambios curriculares ahí donde los estudiantes aprenden creativamente muchas de las cosas que ahora se enseñan por autoridad y ganar experiencia en la aplicación de información científicamente creativa.
4. Desarrollo de métodos y materiales que fomentarán el crecimiento creativo y estimularán a los estudiantes para que aprendan creativamente.
5. Desarrollo de instrumentos para determinar los alcances de cursos que comprenden el pensamiento creativo.
6. Desarrollo de las relaciones maestro-alumno y de principios para premiar el pensamiento creativo (que no sea por medio de tests).

En este contexto resulta interesante mencionar la aportación del ya citado Hallman (1970), recomendando actitudes y formas de actuación que deben observar los maestros para favorecer los aspectos creativos. Así: Deben fomentar la iniciativa propia de sus alumnos, evitando no presentar ellos todos los problemas, dando únicamente estímulos mentales; tratar de evitar la actitud autoritaria, practicando un estilo educativo cooperativo, socialmente integrativo, proporcionando a los alumnos la libertad necesaria para sus actuaciones; tratar de introducir en el aula ejercicios especiales de pensamiento creativo, fomentando los procesos mentales correspondientes; no deben insistir en la importancia de los posibles errores; tomar en serio las preguntas de los niños y recibirlos con atención, no reaccionando con rechazo o disgusto ante las posibles impertinencias; procurar esmerarse en sus propias preguntas, haciéndolas de modo que admi-

tan variadas respuestas; finalmente, los maestros deben aprender a aceptar los fracasos y los reveses, transmitiendo esta actitud a sus alumnos.

En los últimos años, el considerar que sea efectiva la idea de promover e informar a los maestros sobre la temática de la creatividad, ha sido puesta en duda por muchos profesionales de la educación. Sin embargo, existe evidencia científica de que se consiguen resultados muy alentadores. Así, Brown (1970) nos informa de unos excelentes resultados en: receptividad frente a cambios, consideración individual de los niños, modificaciones estructurales del maestro y autoevaluación personal. El proyecto que proporcionó los anteriores resultados, fue evaluado a los dos años de su iniciación y tenía como objetivos fundamentales el dar a los maestros una definición operacional de creatividad y lograr un cambio de actitud de orden emocional frente a la misma.

Está muy generalizada la tesis de que los alumnos necesitan el apoyo de sus profesores para poder pensar y manifestar ideas que no sean convencionales, tesis muy defendida por Jones (1973; pp. 37-51), el cual matiza este punto indicando que, además, los niños tienen la necesidad de estar convencidos de que sus maestros no van a juzgarlos en cuanto a personas, sino sólo por algunas de sus ideas más relevantes. Por su parte, los profesores serán los responsables de establecer el clima conveniente para que sus alumnos puedan adelantar y deberán crear situaciones propicias a fin de que aprendan a aprender. Para la consecución de estos fines será necesario el que los niños puedan manifestarse con holgura, para lo cual, siguiendo a Darrow y Allen (1965; pp. 53-122) es bueno realizar cuatro tipos de tareas independientes: investigar, organizar, crear y comunicar.

En la vida cotidiana se presentan a los niños una serie de situaciones que no llegan a comprender, de ahí que, sobre todo en el ambiente familiar, proliferen preguntas tales como: ¿por qué? ¿qué? ¿cómo? y ¿cuando? En el ambiente escolar hay que proporcionar todos los estímulos necesarios para que sigan formulando este tipo de preguntas, lo que contribuirá a que prosigan sus investigaciones. Además, aquellas actividades cuya realización supone tener que investigar para conseguir informaciones, iluminar ciertas ideas, ampliar la comprensión de las cosas y tener que establecer nuevas perspectivas, resultan muy atractivas para la mayoría de los niños.

En último lugar, y haciendo un poco el resumen de lo indicado más arriba, diremos que el profesorado para fomentar la creatividad en el aula es indispensable crear en ella el clima conveniente. Será necesario que el profesor favorezca todas las conductas creativas que manifiesten sus alumnos y que estimule con sus actitud educativa, la aparición de las mismas. El profesor debe aceptar lo que el niño haga y debe dejarle expresar todas sus ideas, con lo que potenciará el desenvolvimiento de sus aptitudes. Debe huir de todo aquello que se parezca a autoritarismo, no debiendo incluir las soluciones de los problemas, sino permitirlos. Nos indica Jones (1973; pág. 40), que el problema más difícil que se plantea en la escuela será el de tener que luchar con las presiones externas e internas. Aquellas "toman la forma de procedimientos de selección, exigencias de examen, esperanza de los padres y patronos, y recelo popular de las actividades escolares que no parecen producir resultados tangibles y rápidos". Por lo que se refiere a las presiones internas, añade nuestro autor: "el niño no quiere parecer extraño o diferente de sus camaradas, y la inmensa mayoría de los profesores son producto de un sistema educacional designado a conservar lo convencional y tradicional".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARKAN, M. (1960): *Though art to creativity*. Allyn and Bacon, Inc. Boston, Massachusetts.
- BROWN, G.E. (1970): *Operational Kreativital: eine zur Veranderung des Lehrens*. En: MUHLE, G. y SCHELL, CHR. (Dir.): *Kreativitat und Schule*, Munich; pp. 195-203.
- DARROW, F. y VAN ALLEN, R. (1965): *Actividades para el aprendizaje creador*. Paidós, Buenos Aires.
- GETZELS, J. W. y JACKSON, P. W. (1962): *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. John Wiley & Sons. Inc. New York.
- HALLMANN, R. J. (1970): *Techniken des kreativen Lehrens*. En: MUHLE, G. y SCHELL, CHR. (Dir.): *Kreativitat und Schule*, Munich; pp. 175-180.
- HASAN, P. y BUTCHER, H. J. (1966): *Creativity and intelligence: a partial replication with Scottish children of Getze and Jackson's study*. *Brit. J. Psychol.* (57); pp. 129-135.
- HEINELT, G. (1979): *Maestros creativos. Alumnos creativos*. Kapelusz Buenos Aires.
- HOBELMAN, L. (1957): *Three creative teachers*. *Clearing House* (32); pp. 161-162.
- JONES, T. P. (1973): *El educador y la creatividad del niño*. Narcea, Madrid.

- LOWELL K. y SHIELDS, J. B. (1967): Some Aspects of the Gifted Child. *Brit. J. Educat. Psychol.* (37).
- MORENO ABELLO, J. A. y ALONSO DEL CAMPO, U. (1983): Relación entre creatividad e inteligencia. *Psicológica*, vol. 4, nº 1 marzo-abril; pp. 85-95.
- ROGERS, C. R. (1962): Toward a Theory of Creativity. En: PARNES, S. J. y HARDING, H. F. (Dir.): *A Source Book for Creative Thinking*, New York; pp. 63-72.
- TORRANCE, E. P. (1969): Orientación del talento creativo. Troquel, Buenos Aires.
- WESSEL, H. M. (1961): Four Teachers I Have Known. *Saturday Review*, 44 (24), junio 17; pp. 70-71.



EXPERIENCIAS INTERDISCIPLINARES CON EL DICCIONARIO

RAFAEL GARCIA NAVARRO
EX-ALUMNO DE LA E.U. DEL PROFESORADO
DE E.G.B. DE CUENCA

Muchas veces, entrando en nuestra aula, nos damos cuenta de que tenemos una más o menos grande cantidad de libros y diverso material escolar que no usamos porque no interesa o porque no conviene para nada, porque se encuentra desfasado y obsoleto o, simplemente, porque no sabemos cómo y en qué utilizarlo. Seguro que entre esos libros, mapas, etc., hay siempre algún diccionario el cual, por el tiempo que lleva ahí, tiene las páginas amarillas.

Algo parecido a esto me ocurrió a mí cuando revisando los viejos papeles del aula donde trabajaba me encontré con una antigua edición del diccionario de la R.A.E. A partir de ese momento comencé a darles vueltas a varias ideas para poder utilizar más el diccionario en la clase, para que realmente este fuese un recurso útil y que ofreciese todas las posibilidades que en sí encierra. Por ello diseñé un programa de trabajo diferente, a mi modo de ver, de lo que hasta ahora se había hecho y lo puse en práctica en mi clase para observar y evaluar los resultados de la experiencia.

Antes de comenzar el proyecto hubo que analizar seriamente cuales eran los objetivos generales que se pretendía cubrir para, una vez localizados, poder idear las actividades necesarias y definir la experiencia en todos sus ámbitos.

En principio, me encontraba con un grupo de diez personas, comprendidas entre los quince y los cincuenta y tres años, de ambos sexos, sin instrucción básica y en la mayoría de los casos neolectores; es por ello que la orientación que se debería tomar habría de corresponderse con un nivel de 3º ó 4º de E.G.B. Otro punto importante era conseguir una cierta interdisciplinariedad dentro del proyecto para así poder acceder a las diversas asignaturas impartidas a ese nivel y salir del propio contexto de la Lengua en el que rígidamente se sitúa la utilización del diccionario. Además era imprescindible dotar al trabajo de un carácter lúdico en todas sus actividades para así conseguir una motivación adecuada ya que se trata fundamentalmente de "aprender divirtiéndose", evitando caer en tópicos de sobra conocidos. El grupo escolar, por su propia naturaleza, huía en todo momento de la clase magistral y del sometimiento a cualquier tipo de programa curricular de los aconsejados por el M.E.C. para los grupos de alfabetización; es curioso, por ejemplo, la cantidad de tiempo que se empleaba en estudiar cosas como los tickets de la compra, el manejo de pequeños electrodomésticos, la heráldica de la localidad y su simbología, el uso de servicios públicos (bancos, oficinas del Ayuntamiento, etc.) en vez de centrar el aprendizaje en ortografía, aritmética, etc. Por ello el diseño del programa debería acercarse a aquellos cánones pero sin olvidar estas asignaturas fundamentales, en una simbiosis extraña pero práctica.

A continuación se incluye un extracto de la programación que se realizó sobre lo hasta ahora expuesto. Hemos de destacar, por su importancia, la lectura de los objetivos, resaltando la comparación entre el diccionario y otros documentos reglados como la guía de teléfono, callejeros, guías de ocio, etc. Igualmente es importante fijarse en los aspectos que revelan un marcado carácter interdisciplinar, al utilizar el diccionario como recurso aplicado a otras áreas, además de en lengua que sería la específica de la programación aquí comentada.

Posteriormente haremos una evaluación de la propia programación así como un comentario detenido sobre su puesta en práctica y los resultados obtenidos.

OBJETIVOS

- Iniciar al alumno en el uso del diccionario.
- Trabajar el orden alfabético y su aplicación al diccionario.

- Desarrollar la capacidad de sistematización frente a un documento reglado como el diccionario.
- Utilizar el diccionario como un recurso más de expresión y como una posibilidad abierta de mejora de las capacidades expresivas.
- Aumentar el vocabulario usual del diccionario con nuevos términos de uso común.
- Descubrir al alumno los aspectos lúdicos del diccionario.

ACTIVIDADES

1. Ejercicios sobre el abecedario y la secuencia del mismo.
2. Actividades de uso del diccionario mediante secuencias simples:
Ej: ABAJO: A AB ABA ABAJ ABAJO.
3. Juegos con el diccionario: búsqueda de palabras raras, curiosas, connotativas, etc.
4. Actividades de vocabulario: familias de palabras, sinónimos, antónimos, polisemia, etc.
5. Empleo del diccionario para conocer giros y usos expresivos utilizados normalmente: explicación de su procedencia, usos sinónimos, etc.

ACTIVIDADES

1.— ABECEDARIO Y SECUENCIA

- a) Escribe las letras que falta en cada uno de estos abecedarios: A B C D F G I J K LL M Ñ O P Q S T U V W X Y Z abcefhiklmnoqrtuvxz. Faltan...
- b) Escribe en orden alfabético las siguientes palabras: CASCO, PEDRO, BOTELLA, JAMON, AVARO, ZAPATO, DIENTE.
- e) Escribe tres palabras que vayan antes de ARMARIO.
- f) Escribe dos palabras que vayan entre MOSTO y NADA.

2.— JUEGOS CON EL DICCIONARIO

- a) Seguro que las siguientes palabras no te serán muy conocidas. Búscalas en el diccionario y escribe su significado:
ROANO, ZAINO, ZAFIO, CISCAR, LIMBO, IMPRECAR.
- b) Fíjate en las palabras siguientes:
CIGÜEÑA, PARAGÜERO, etc. Son palabras que llevan (...) y por eso la (U) se pronuncia. Hay otras palabras que empiezan por GUE y que la (u) no se pronuncia; busca algunas en el diccionario.

3.— ACTIVIDADES DE VOCABULARIO

- a) Busca en el diccionario todas las palabras que empiecen por SOMBR—.
- b) Seguro que conoces muchas clases de sombreros. Escribe aquí algunos y explica como són (utiliza el diccionario).
- c) Encuentra palabras que signifiquen lo mismo que MIEDO.
- d) La palabra ojo puede tener varios significados.
Búscalos y escribe una frase con cada uno de ellos.
- e) ¿Conoces alguna palabra que signifiquen lo contrario que SUBIR? Escríbelas aquí.

4.— EL DICCIONARIO Y LA REDACCION

Gracias al diccionario podemos conseguir que nuestros alumnos mejoren su nivel expresivo. El trabajo es técnicamente sencillo y motivador puesto que se intercalan actividades grupales con individuales y además hay una interrelación muy clara con varios de los módulos

que en este informe hemos incluido, tal es el caso del módulo de narración, el de prensa o el de expresión escrita.

El trabajo a realizar constaría de varios pasos que vamos a resumir en un ejemplo a continuación:

1. Se elige un campo de trabajo determinado. Puede ser un artículo periodístico, un poema, un retrato, etc.
2. En trabajo grupal se seleccionan las palabras más importantes y mediante el diccionario vamos haciendo una lista de sinónimos, palabras de la misma familia, usos de cada palabra, modismos, etc.; completamos así una plantilla que nos va a servir de patrón para actividades posteriores.
3. Con la plantilla de palabras se puede trabajar ya individualmente en la redacción de la noticia, la modificación de la misma, el resumen. Con la lista tenemos a mano una serie de palabras que permitirán al alumno más posibilidades expresivas y que acabarán con aquello de "Sí... pero no se cómo explicarlo...".
4. Se pueden llevar también a cabo experiencias de carácter oral a partir de una de las palabras escogidas. Por ejemplo si surgiese la palabra AVION se puede entablar un debate sobre los medios de transporte, seguridad aérea, rapidez, etc.

Tras un período de puesta en práctica y desarrollo de tres semanas aproximadamente los resultados obtenidos fueron alentadores ya que:

- Se consiguió una motivación inusual en el área de Lengua.
- Gracias a los ejercicios de vocabulario se pudieron corregir algunos defectos de léxico y expresión.
- Se logró, como uno de los objetivos principales, que los alumnos manejasen diccionario y guías diversas con una soltura aceptable.
- Se fomentaron los trabajos de análisis en otras asignaturas como Ciencias Naturales. A partir de este proyecto se comenzó a integrar el diccionario en temas específicos como la fauna de Castilla-La Mancha, defensa de recursos naturales y ecología, etc.
- En Ciencias Sociales, la utilización del diccionario se introdujo mediante el análisis de artículos periodísticos: sociales, culturales, políticos, de opinión...
- Se fomentó la creatividad individual y, tras una propuesta de redacción, se incluyeron varios artículos en la revista "Aquí estamos", publicación del grupo de alfabetización de la Mesa de Ocaña.
- En líneas generales, aumentó el trabajo grupal mediante puestas en común referentes al punto cuarto del Proyecto.

La evaluación, si bien mostraba unos buenos resultados en relación a los objetivos propuestos, también puso de manifiesto algunos fallos que serían interesantes de comentar ahora. En primer lugar, el cambio producido en el transcurso normal de las clases producía a los alumnos una cierta desorientación en los primeros días de trabajo. Afortunadamente esto se corrigió en la segunda semana y en ese momento los resultados empezaron a mostrarse. La falta de práctica en trabajos grupales, así como una evidente carencia de actividad creadora daban como fruto lentitud en el aprendizaje y errores en la mecánica del trabajo además de en el uso del diccionario. Todo ello suponía malas apreciaciones y espacios en blanco en la inercia de la actividad. La inexistencia de bases fundamentales en conocimientos tanto lingüísticos como en las otras áreas integradas tenía que ser suplido con una rebaja en el nivel propuesto inicialmente. Esto producía un desfase evidente entre alumnos ya que no se conseguía equilibrar el trabajo de las personas de menor nivel con aquellos que ya tenían unos conocimientos básicos aceptables. La heterogeneidad del grupo era un handicap más. La solución consistía en repartir el trabajo en pequeños grupos que, según el caso, estaban compuestos por alumnos de un mismo nivel o bien por un alumno de nivel más alto como cabeza de otros de rango inferior.

De una u otra forma, tras obtener conclusiones altamente positivas de la experiencia esta se ha puesto en práctica en dos ocasiones más que, por la diferencia de nivel y contexto educativo, hacen imprescindible el comentario comparativo entre la primera y las dos posteriores situaciones.

Durante el curso escolar 88/89, a nivel particular y como tutor y profesor de Lengua, volví a

poner en marcha el trabajo en una aula de cuarto curso del colegio "Los Olmos" de Madrid. La clase estaba compuesta por 38 niños de unas características muy similares en cuanto a aptitudes y con un nivel socioeconómico medio-alto. El rendimiento escolar se encontraba a un excelente nivel, con una media de fracaso escolar que no superaba el 4%. Nos encontramos con un ambiente y unas condiciones previas muy diferentes a las que habíamos marcado para la primera situación, en el aula de alfabetización.

La puesta en práctica pasaba de nuevo por meditar los objetivos reales a conseguir, con la ventaja de conocer ya los resultados obtenidos en otra ocasión y con la dificultad que suponía adaptarlo al diseño curricular del Ciclo Medio.

Es esta ocasión, sin modificar el formato inicial, se dispuso un margen mucho más amplio de tiempo, con lo cual la variedad de ejercicios y métodos de actuación podría adquirir mucha más riqueza en todos los campos de trabajo. Se mantuvo inalterada la parte correspondiente a "Diccionario y secuencia" como un tema más dentro de los contenidos de Lengua. El resto de actividades se introdujeron de forma distinta, a saber:

JUEGOS CON EL DICCIONARIO	<ul style="list-style-type: none"> — Introducción para temas de Ciencias Sociales. — Motivación para trabajos de plástica. — Ejercicios complementarios en el área de Lengua (Ortografía, Expresión Oral, etc.).
ACTIVIDADES DE VOCABULARIO	<ul style="list-style-type: none"> — Actividades grupales de investigación en el área de Sociales. — Manejo conjunto de diccionario y prensa escrita. — Análisis de diversos tipos de lenguaje y argots.
EL DICCIONARIO Y LA REDACCION	<ul style="list-style-type: none"> — Tratamiento creativo de textos. — Trabajos de redacción. Juegos narrativos. Expresión corporal, dramatización de situaciones propuestas mediante el uso del diccionario. — Juegos y concursos en espacios de tiempo libre y horas no lectivas.

Los resultados obtenidos fueron excelentes en lo que se refiere a motivación y actividad creativa. Comparativamente, la edad de este grupo es mucho más apropiada para este tipo de situaciones que el aula de adultos. Los trabajos surgidos a través de la hoja de trabajo anterior tenían una calidad inusual. Esto reflejaba que los alumnos, además de las aptitudes que ya poseían, sacaron a relucir un gran interés por el trabajo.

De nuevo supuso un gran condicionante las actividades grupales. La adaptación a este tipo de situaciones nuevas en el aula es arriesgada por la falta de hábito. Sin embargo, con el trabajo individual se resolvían situaciones propuestas con mucha mayor facilidad.

En la actualidad el proyecto se está llevando a cabo en un aula de Educación de Adultos en la Academia Militar de Infantería de Toledo. El grupo está calificado como I.B.C. (instrucción básica incompleta) y cuenta con un total de veinte alumnos. El guión utilizado es prácticamente el mismo que se utilizó en el aula de cuarto de E.G.B. y, aunque aún no hay datos concretos, la adaptación parece buena y los alumnos siguen una inercia muy parecida a la del grupo de alfabetización.

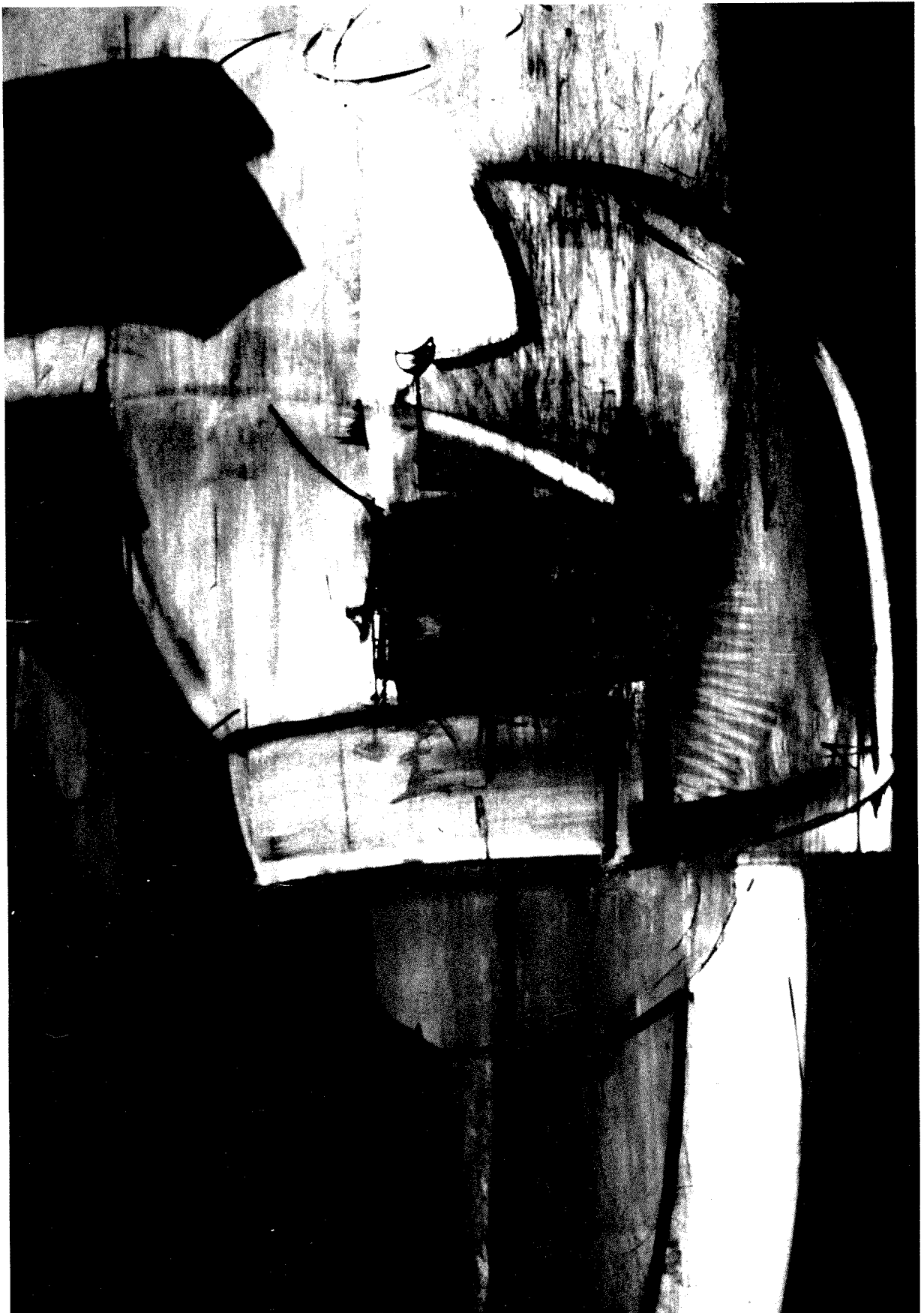
Si tenemos que extraer conclusiones comparativas y conclusiones globales de la experien-

cia podríamos marcar una serie de puntos que en síntesis definirían el valor de la experiencia y la calidad comparada que refleja:

- La utilización del diccionario como recurso didáctico produce un interés directo en el alumno, sea cual sea su nivel educativo.
- La interdisciplinariedad del recurso es real si se considera su potencial de apoyo en las distintas áreas.
- Es un elemento de motivación muy importante, y mucho más cuando se le dan matices de juguete o elemento introductor al juego.
- En el análisis curricular, el diccionario como tema específico es imprescindible por su propia naturaleza y por su acercamiento a la vida cotidiana como cualquier otro documento reglado.
- Como ayuda al aprendizaje es ideal al favorecer los mecanismos de asociación, el enriquecimiento del vocabulario, la sistematización de la lengua oral y escrita, la corrección de defectos lingüísticos y la mejora en la ortografía al poner en funcionamiento la memoria visual (fotográfica) del individuo.

Personalmente creo en la validez del diccionario como recurso obligado y el buen funcionamiento de la experiencia me ha decidido a analizarla y darla a conocer en este artículo. Si a alguien le resulta válido mi agradecimiento y mi enhorabuena por acercarse cada día más a hacer cosas difíciles con los más fáciles.





Juan Guelbenzu

EL PROFESOR DE EDUCACION FISICA ANTE LAS LESIONES Y ENFERMEDADES MAS FRECUENTES QUE IMPIDEN LA PARTICIPACION DE LOS ALUMNOS. Primera Parte.

AUTORES DEL ESTUDIO;

SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACION FISICA

FRANCISCO J. CASTILLO VIZCAINO. JULIAN TIERNO DAVILA. CARLOS GARCIA RIQUELME. ANTONIO MAROTO LUCAS. MIGUEL A. GUIJARRO GARCIA. DELICIAS BLASCO BORJA. ELENA M. MARTINEZ MARTINEZ. ENCARNACION CALVO CARRASCO. MANUELA MEDINA RUBIO. MIGUEL ANGEL GONZALEZ PALACIOS.

LAS RAZONES DE ESTA INVESTIGACION

En la actualidad, un profesor que imparte educación física en un centro de E.G.B. se va a encontrar, casi con toda seguridad, en alguno de los grupos a niños que manifiestan tener un impedimento físico para hacer la clase como el resto de sus compañeros o, por contra, no declaran traba de ningún tipo, aunque el profesor observa una serie de síntomas exponentes de una patología o lesión no comunicadas e incluso desconocidas hasta entonces por el niño. Todo ello sin tener en cuenta a los posibles alumnos de "integración", que por razones evidentes no vamos a analizar debido a su especial significación merecedora de un estudio específico más propio de la psicopatología infantil.

La duda que surge entonces es: ¿qué actitud debe tomar el profesor ante estas situaciones? Las alternativas que puede elegir no siempre van a estar en relación directa con lo que entendemos por "eficacia en la enseñanza" o sea, enseñar mucho a una mayoría. Intentaremos aclararlas.

Por un lado, amparándose en el desconocimiento, lógico en muchos casos, de cuál debe ser el tratamiento no ya terapéutico, sino únicamente preventivo, en evitación de agravar la patología que se presenta, lo más frecuente es dejar al niño sentado, como espectador de la clase de ed. física. Por otro lado, ese mismo desconocimiento, sea tanto del profesor, como del alumno y aún de sus padres de la patología o lesión propias, puede llevar a provocar un empeoramiento de las mismas con una práctica normal en las clases.

En cualquiera de las dos opciones presentadas, el perjuicio para el niño puede ser grave si no se afronta la situación con un conocimiento más profundo de lo que puede constituir una norma corriente en los gimnasios y pistas de nuestros colegios.

En el primer caso, dejar al niño exento de la práctica en las clases, no implica un absentismo de éste a las mismas, por lo que es probable que se genere en el alumno, privado de movimiento, una angustia elevada, producto de la propia inactividad impuesta, frente al dinamismo de sus compañeros. Angustia que desembocará en multiplicidad de respuestas no siempre educativas para el niño.

En el segundo caso, cuando un alumno con una patología practica con normalidad en la clase de educación física, el profesor podrá incurrir incluso en responsabilidades de tipo civil, en el supuesto de que sus clases provocaran daños en el alumno.

Sobre todo durante los primeros niveles de preescolar, el niño percibirá tres estructuras cuyo carácter confiable le permitirán asimilar la experiencia, para él a veces costosa y traumática de la asistencia al colegio. Son el espacio, el tiempo y la conducta (confiable) del profesor. El niño que continuamente, desde que inicia su período escolar, se mantiene exento en educación física, no logrará con facilidad un dominio de esas estructuras. Esto, probablemente le llevará a desarrollar determinadas carencias en la cadena sensomotriz de percepción-decisión-ejecución. La actitud del profesor debe ser aquí de ayuda, proporcionando al niño tareas adecuadas a su situación que lo pongan en contacto con esas estructuras básicas de desarrollo motor y sensorial.

Pese a que el profesor no es primariamente quien debe diagnosticar, si se preocupará de reconocer las perturbaciones o deficiencias que podrá detectar con facilidad en la ejecución de determinadas tareas por parte de los alumnos.

Esta posición, junto con la inquietud manifiesta de un miembro de este grupo de trabajo ante la reiterada aparición en su clase de ataques epilépticos en algún niño, con un comportamiento normal hasta ese momento, es lo que nos llevó a tratar de definir y encontrar un cuadro de las patologías más frecuentes en el aula.

El punto de partida fue realizar una encuesta a los padres en todos los centros en donde se encuentran trabajando como profesores de educación física los componentes del grupo: nueve en total. La encuesta preguntaba a los padres acerca de los posibles problemas que supieran a "ciencia cierta", presentaban sus hijos. La sorpresa vino junto con las respuestas. En varios casos de una patología o deficiencia evidentes en el niño, sus padres han ocultado ésto en el cuestionario. Esta actitud, que muy bien podría motivar un sabroso estudio sociológico, hizo que el cuadro que pretendíamos elaborar, se organizara con la propia experiencia de lo encontrado por cada profesor hasta entonces entre sus alumnos.

Sin la pretensión de inmiscuirnos en lo que probablemente sea un trabajo para fisioterapeutas, equipos médicos o inspecciones del MEC, como puede ser el "Programa de Exámenes de Salud en etapa escolar" de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, de aplicación actual en nuestros centros, hemos abordado esta investigación partiendo de la experiencia de cada uno. El objetivo es cubrir una laguna muy importante en el desarrollo educativo de los alumnos, parejo como siempre a la diversidad de actitudes que el profesor podrá tomar en consecuencia. Así como establecer una pequeña guía práctica con algunas soluciones que no en todos los casos se podrán seguir al pie de la letra, aunque por similitud serán aplicables a una buena parte de las situaciones que el profesor de educación física encontrará.

El cuadro de patologías extraído como consecuencia del estudio es el que sigue:

1ª Parte:

- La epilepsia.
- Enfermedades cardiovasculares.
- Pies planos.

2ª Parte:

- Patologías de la columna vertebral.
- Diabetes.
- Patologías de la cadera.
- Distrofia muscular progresiva.
- Alergias.

Por razones de espacio limitamos la publicación a la primera parte realizando la segunda en una próxima aparición.

2. ENFERMEDADES CARDIOVASCULARES

El corazón y la red de vasos sanguíneos por medio de los cuales éste alimenta las células del cuerpo, son vulnerables a un conjunto de enfermedades y dolencias llamadas cardiovasculares.

Existen más de 20 enfermedades del corazón y del aparato circulatorio. Las enfermedades más corrientes tienen su origen en uno o más de los siguientes males:

- Arteroesclerosis: o endurecimiento de las arterias, por el cual la túnica interna, se espesa y se vuelve áspera.
- Hipertensión: contracción de las arterias pequeñas del cuerpo, lo que produce una resistencia al paso de la circulación sanguínea.
- Defectos congénitos: las deformaciones pueden afectar a la estructura del corazón o a las grandes arterias próximas a él. Existen desde el nacimiento y suelen ser provocadas por genes defectuosos transmitidos por los padres.
- Fiebre reumática: es una enfermedad que produce dolores e inflamaciones de las articulaciones y a menudo afecta las válvulas y tejidos que rodea el corazón. Afecta fundamentalmente a los niños y puede producir daños cardíacos de forma permanente.

Las enfermedades más importantes y más comunes son:

REUMATISMO CARDIACO

Se suele contraer en la mayoría de los casos durante la infancia a causa de un ataque de fiebre reumática. Las más expuestas a la lesión son las válvulas. Cuando sus láminas se inflaman pueden ocurrir dos cosas, 1) que durante la curación sus láminas se suelden, lo que disminuye la abertura de la válvula, dificultando el flujo sanguíneo, 2) que durante la curación haya una deformación de las láminas de las válvulas, permitiendo que por efecto de la presión la sangre vuelva a las cavidades anteriores.

INSUFICIENCIA CARDIACA

Es una patología del corazón por la que este no puede impulsar la cantidad de sangre necesaria para la demanda periférica. La insuficiencia no existe sin una cardiopatía específica que la desencadena, como puede ser una infección pulmonar, fibrilación auricular, anemia o embarazo.

Los signos de la insuficiencia donde mejor se aprecian es en la red venosa periférica, pero en el corazón se descubre un tercer ruido o de galope. Existe una clasificación, una vez diagnosticada la insuficiencia, y en función de su gravedad, respecto a la actividad física a desarrollar.

Enfermo de clase

- A: sin restricción en la actividad física.
- B: la actividad física normal no se restringe.
- C: restricción física leve.
- D: restricción física marcada.
- E: reposo absoluto.

La insuficiencia cardíaca puede ser de dos clases, derecha o izquierda, dando lugar a algunos síntomas diferentes.

CARDITIS

Es un proceso inflamatorio que afecta al corazón. Es el denominador común de las afecciones de tipo inflamatorio. Se distinguen tres tipos principales:

- Afección del endocardio o endocarditis.
- Afección del miocardio o miocarditis.
- Afección del pericardio o pericarditis.

Las tres pueden combinarse y aparecer juntas en el mismo enfermo recibiendo entonces el nombre de pancarditis.

Las carditis son una manifestación de las fiebres reumáticas por las que el corazón puede resultar con cicatrices, derivando a una invalidez permanente o llegando incluso a la muerte.

SOPLOS

Es un ruido de variada calidad e intensidad, perceptible por auscultación, en diversas alteraciones cardíacas. Se debe al paso de la sangre por una de las válvulas cardíacas, que debería estar completamente abierta o cerrada, según el caso, provocando un flujo turbulento audible.

Pueden ser:

Sistólicos: 1) eyección por una abertura insuficiente de las válvulas sigmoideas de la arteria pulmonar o de la aorta durante la salida de sangre del corazón a la aorta. 2) Regurgitación por cierre insuficiente de la válvula mitral o tricúspide, lo que provoca el retroceso de la sangre del ventrículo a la aurícula durante la contracción.

Diastólicos: debido a una abertura insuficiente (estenosis) de la válvula mitral o tricúspide durante el paso de la sangre de la aurícula al ventrículo o por insuficiencia de las sigmoideas o aórticas por regurgitar la sangre a los ventrículos.

3. SINTOMATOLOGIA

Prescindiendo de la sintomatología específica de cada lesión cardiovascular existen unos puntos comunes a todas ellas por los que se puede denotar los problemas circulatorios.

Cualquier enfermedad del corazón presenta los síntomas de:

- Dificultad de respirar ante el esfuerzo.
- Palpitaciones persistentes después de un leve esfuerzo.
- Dolor debajo del esternón.
- Dicho dolor puede irradiarse a hombro y brazos.
- Hinchazón de piernas y tobillos.

4. SU LIMITACION EN EDUCACION FISICA

Como premisa inicial, el alumno con problemas cardiovasculares no participará en clases de educación física regulares mientras el médico no evalúe su lesión y dé su autorización. Es, naturalmente, una medida preventiva.

Es muy importante una colaboración con el médico en estos casos para conocer el índice de tolerancia física a los ejercicios a través de unos exámenes y mediciones cardiovasculares.

El caso más natural que se puede presentar es que los problemas sean ligeros y de poca importancia. En tal situación se le permitirá participar libremente por la clase de educación física. Tendrá algunas ligeras limitaciones, dependiendo del grado de la lesión.

Como primera regla, no es aconsejable que realice carreras de tipo violento o de larga distancia, ni que practique ejercicios continuados que puedan llevar a una fatiga, con su consiguiente esfuerzo para los músculos del corazón.

Los deportes practicados en forma competitiva y agresiva tampoco son recomendables por la resistencia y tensión que exigen. Sin embargo pueden ser practicados en forma lúdica ya que de esta forma no entraña ningún riesgo al alumno.

Como punto importante es el establecer unos períodos adecuados de descanso entre los ejercicios de la clase o durante la práctica deportiva, no obstante el propio alumno se dará cuenta de su fatiga y él mismo tenderá al descanso espontáneamente.

El profesor de educación física tiene la obligación de tratar al niño de manera que no se sienta rechazado, por lo que es necesario clasificar el programa de actividades en aquellas que va a poder realizar y aquellas que no, y establecer un grupo de actividades paralelas para estos alumnos.

Existen unos exámenes cardiovasculares habituales, muy fáciles de realizar, que nos permiten detectar posibles problemas en los alumnos sin que ellos mismos hayan llegado a descubrirlos. Constan de:

Auscultación, buscando anomalías en el ritmo cardíaco.

Pulso, tomado antes y después del ejercicio, conociendo su valor inicial y final y su variación.

Presión arterial, con el sujeto en reposo, tomando sus dos valores, y la presión diferencial.

También existen test aplicables para conocer la disposición del sujeto frente al esfuerzo.

Hay dos muy simples:

Pachón-Martinet.

Ruffier-Dickson.

Nota: se pueden encontrar en el libro "Medicina del deporte".

PIES PLANOS

PIE PLANO es la alteración en la morfología del pie caracterizada por una desviación en valgo del talón acompañada de una disminución, más o menos marcada, de la altura de la bóveda plantar.

Para que se produzca este problema es necesaria la existencia de una pequeña desvia-

ción del talón y, sobre todo, la existencia de una hipotonía o hiperlaxitud en la planta del pie. La musculatura y los ligamentos de esta zona están muy relajados y esto favorece el aplanamiento del arco plantar. Por otra parte, se achaca el pie plano a factores constitucionales, genéticos y de hábito.

SINTOMAS

En niños muy pequeños el principal síntoma lo constituye la desviación del primer dedo —el dedo gordo— hacia dentro, debido a una debilidad en músculos y talón del pie. En niños mayores de 2 ó 3 años se puede apreciar un desgaste excesivo de la parte interna del calzado, aunque este signo no es determinante. Pero, si además se observa la huella del niño, mojándose previamente la planta del pie, se verá la falta de arco plantar y una deformidad de la huella en general. Si esto se comprueba con un aparato especial —podoscopio—, el diagnóstico es seguro.

Por otro lado, en casos más evolucionados, se pueden ver, en la cara interna del tobillo y debajo del mismo, uno o dos bultos debidos a esa deformidad.

En los niños, otros signos como las caídas frecuentes, los dolores en los pies o la cojera ocasional, son más difíciles de valorar. Sin embargo, viéndolos por delante y por detrás se observa una desviación muy apreciable del talón, que ayuda al diagnóstico.

PIES PLANOS Y EDUCACION FISICA

No parece que haya ninguna limitación para la práctica de la Educación Física. Además se indica que son beneficiosos todos aquéllos ejercicios o deportes que potencien los músculos que actúan sobre el pie; también se afirma que se deben realizar ejercicios compensadores que favorezcan el normal desarrollo del pie, mediante la práctica de deportes, la marcha sobre terrenos naturales y la colocación de un calzado adecuado, en especial durante la primera infancia. Por todo esto se puede decir que podremos realizar toda clase de ejercicios físicos con los niños que tienen pies planos, si bien hay algunos que son más recomendables para su recuperación.

¿REHABILITACION EN CLASE DE EDUCACION FISICA?

Parece algo complicado realizar una rehabilitación en la clase de Educación Física por parte del profesor teniendo en cuenta que éste no es un especialista, por lo que parece aconsejable la existencia de un diagnóstico por parte del médico especialista y, una vez en contacto con él seguir el tratamiento que se prescriba. Además debemos tener en cuenta que existen muchas clases de pies planos.

Con todo lo anterior, parece aconsejable seguir un tratamiento preventivo, enseñarle al niño a andar correctamente y animarle a que lo haga con los pies descalzos; practicar con él ejercicios con los dedos y con el pie, por ejemplo tratar de coger con los dedos un lápiz, un bolígrafo, enrollar una toalla etc.,

Una vez aparecido el problema, es necesario el uso de plantillas y botas ortopédicas, para corregir la deformidad e impedir su avance hacia la artrosis.

Es útil completar el tratamiento con ejercicios de reeducación del pie —caminar de puntillas, andar de talones con el pie inclinado hacia dentro, andar sobre el borde externo del pie etc.—.

Por último decir que la rehabilitación es muy recomendable con el fin de tonificar los músculos del pie.

¿COMO DETECTAR LA LESION?

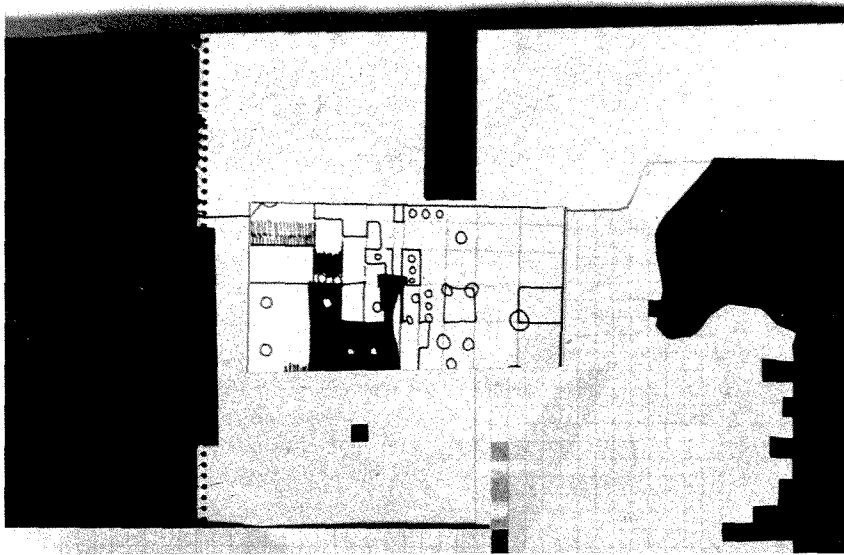
Es complicado y no se puede hacer a simple vista por personas no especialistas en medicina por lo que no es labor del profesor de Educación Física que no tiene conocimientos necesarios para diagnosticar este tipo de lesiones.

Para un buen diagnóstico se debe hacer un examen clínico en posición de pie y la inspec-

ción en el podoscopio; para pasar a estudiar la marcha del niño descalzo, a fin de conocer los diferentes elementos de la deformación.

Por lo tanto el diagnóstico consta de:

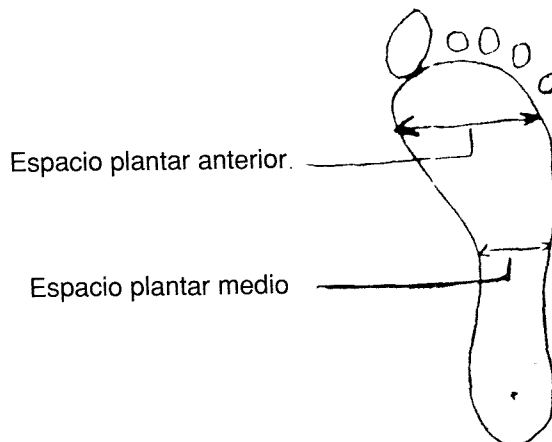
1. Una exploración clínica.
2. Unas exploraciones complementarias como:
 - a) Inspección en el podoscopio, mediante él se obtienen imágenes dinámicas del apoyo plantar.
 - b) Fotopodograma. Además de proporcionar la impronta plantar sobre papel fotográfico es un buen método para controlar la evolución del pie.
 - c) Exploración radiográfica. Se realiza siempre en bipedestación y se realizan tres proyecciones.



Juan Guelbenzu

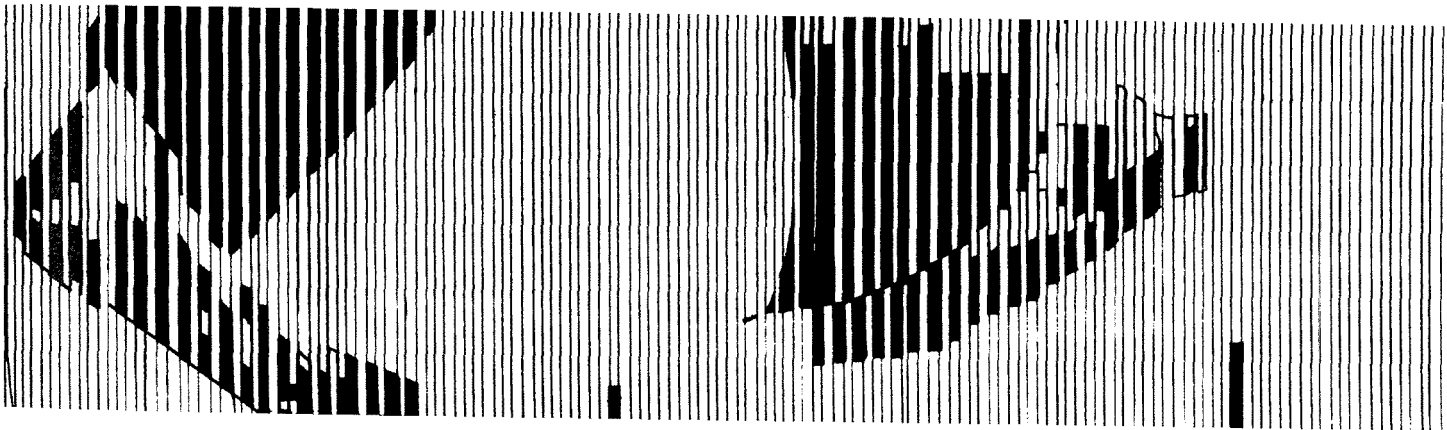
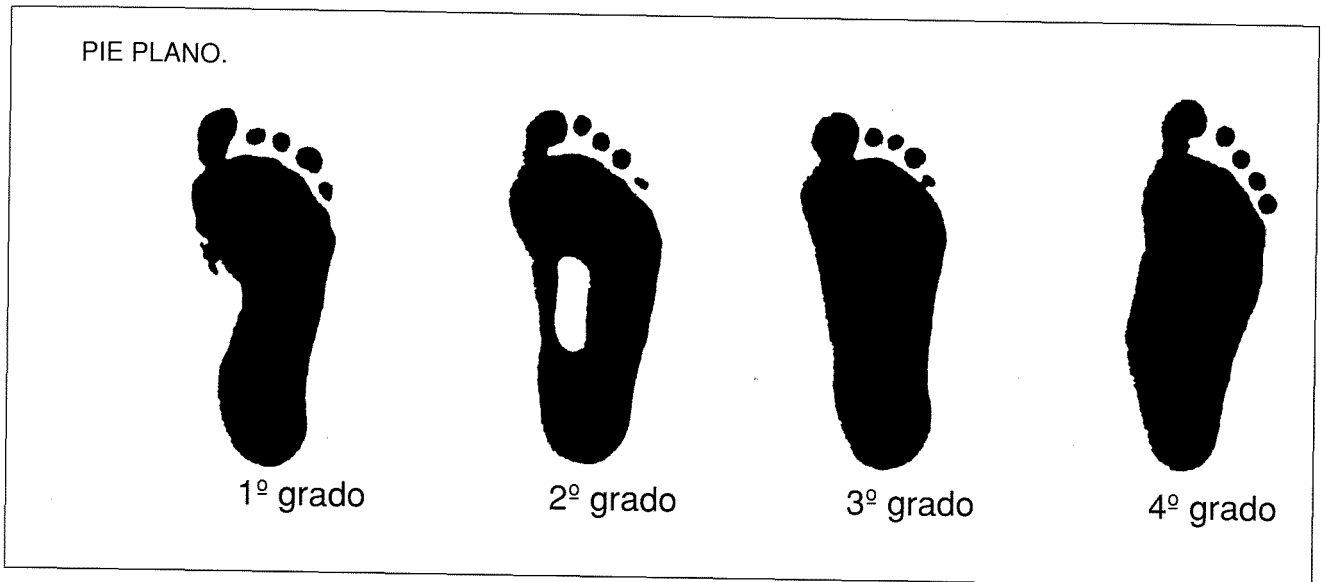
Exploración del pie:

Pie normal: En la huella de un pie normal, el espacio plantar medio debe ser $2/3$ de la huella anterior del pie.



Se hará subir al niño a una plataforma o taburete, derecho y mirando al explorador. En esta posición se inicia el examen de los pies, después se le hará dar la vuelta al niño, examinando los talones por detrás.

Pie plano: Cuando el espacio plantar medio es mayor de $\frac{2}{3}$ del espacio plantar anterior.



LA EPILEPSIA

DESCRIPCION DE LA PATOLOGIA

La OMS define la epilepsia, en su diccionario de 1963, como: "Afección crónica, de etiología diversa, caracterizada por crisis recurrentes debidas a una descarga excesiva de neuronas cerebrales, asociadas eventualmente a manifestaciones clínicas y paraclínicas".

Las crisis son el resultado de procesos de distinto origen capaces de perturbar el equilibrio de las neuronas cerebrales. Sus manifestaciones visibles, las más llamativas y dramáticas, son las convulsiones y el estado de pérdida de consciencia con caída al suelo.

Las diversas causas de la epilepsia, la etiología, hacen que la podamos dividir en dos grandes grupos:

- *Epilepsias sintomáticas o secundarias:* Las cuales son síntoma de una afección bien conocida: tumores cerebrales, traumatismos, infección del sistema nervioso, lesiones producidas durante el parto, etc. (Ver cuadro adjunto)
- *Epilepsias esenciales o primarias:* En las que no hay causas orgánicas demostrables, salvo la predisposición hereditaria a las crisis y las anomalías electroencefalográficas.

Este último grupo, al contrario de lo que pudiera creerse, son las que mejor suelen ceder a los tratamientos farmacológicos y las que menos complicaciones psicopatológicas presentan; el otro grupo requiere más bien tratamiento quirúrgico (cirugía).

Con mucha frecuencia los niños oligofrénicos (retrasados) presentan convulsiones que son auténticas epilepsias sintomáticas. Las causas pueden ser ligadas al nacimiento, adquiridas a edad temprana como consecuencia de meningitis o encefalitis, o bien se trata de enfermedades congénitas. A éstos se les suele denominar oligofrénicos con crisis convulsivas. La asociación con la oligofrenia significa que la misma causa productora del retraso psíquico dio lugar también a las crisis epilépticas.

Convulsiones: Contracción involuntaria y desordenada de un grupo de músculos de forma continua o sucesiva.

**Cuadro 1:
Causas que pueden llevar a la epilepsia.**

1. CAUSAS CONGENITAS	2. CAUSAS DEGENERATIVAS	3. CAUSAS INFECCIOSAS
Aplasia cerebral Traumatismos del parto Sífilis congénita Idiocia congénita Quiste porencefálico Degeneración cerebromacular Hemiatrofia cerebral Esclerosis tuberosa	Atrofia en un lóbulo cerebral (Enfermedad de Pick) Demencia presenil (Enfermedad de Alzheimer) Esclerosis múltiple	Encefalitis Parálisis general progresiva Meningitis Absceso cerebral Enfermedad parasitaria (hidatidosis o cisticercosis cerebral) Aracnoiditis
4. CAUSAS VASCULARES	5. CAUSAS TRAUMATICAS	6. CAUSAS TUMORALES
Arteriosclerosis Trombosis, hemorragia y embolia cerebral Espasmo vascular cerebral Trombosis de los senos venosos Enfermedad de Reynaud Edema angioneurótico Aneurisma de los vasos cerebrales	Contusión cerebral Cicatriz cerebral Hemorragia subaracnoidea Hematoma subdural Hemorragia de la menínea media	Gliomas Meningiomas Carcinoma metastático Tuberculoma
7. CAUSAS DEBIDAS A ENFERMEDADES GENERALES		8. INTOXICACIONES
Hipertermias de cualquier origen (sobre todo en niños) Sensibilización a proteínas heterólogas "Golpe de calor" Síndrome de hiperventilación (alcalosis) Hipertensión arterial	Endocarditis bacteriana Síndrome de Stoke-Adams Síndrome del seno carotídeo Uremia Hipoglucemia Hipoparatiroidismo Discrasias sanguíneas	La lista sería interminable. Destaquemos entre las más frecuentes el alcohol, las convulsiones que pueden producirse en la anestesia quirúrgica, algunas intoxicaciones profesionales y determinadas intoxicaciones voluntarias en drogadictos. Muchas sustancias que tienen aplicación terapéutica, a dosis apropiadas, resultan convulsivantes si se aplican en forma inadecuada (Cafeína, estricnina, Adrenalina, Cardiazol, etcétera).

En cuanto a porcentajes de estas causas, que varían según los autores, me basaré en la lista que de los mismos hacen Loiseau y Jallon en 1985 y que es: desconocidas, 65%; traumatismo perinatal, 12%; traumatismo craneal, 5%; tumor cerebral, 4%; lesión vascular, 3,5%; alcoholismo, 3,5%; e infección cerebral, 3%.

Alrededor de una persona de cada doscientas padece alguna forma de trastorno relacionado con la epilepsia, produciéndose estos en la infancia o edades juveniles (antes de los 20 años) en su mayoría. La evolución de esta enfermedad va a venir determinada por la edad de comienzo, la etiología, forma clínica, etc. Según los datos epidemiológicos más fiables, la duración media de una epilepsia es de trece a quince años, lo que implica que muchas de las epilepsias se curan; un 50% según la Liga Francesa Contra la Epilepsia. Existen también por lo tanto epilepsias muy graves, rebeldes a todo tipo de terapéuticas.

No obstante, las consecuencias de este proceso morboso son, en la actualidad, más graves por la interrupción de la escolaridad y el aprendizaje profesional, que por las meras repercusiones fisio-patológicas en el organismo del paciente.

DIAGNOSTICO, SINTOMAS Y CLASIFICACION DE LAS CRISIS

El diagnóstico de la epilepsia se hace, tradicionalmente, a la vista de las características de los accesos, con ayuda también de las descripciones de los familiares y de una detallada historia clínica (Diagnóstico Diferencial, EEG, TAC craneal, etc.).

Los síntomas se agrupan en la siguiente clasificación:

— *Los accesos de GRAN MAL*: Las convulsiones tipo gran mal son las más comunes y, para quien no las conoce, la más impresionante forma de epilepsia. En ocasiones, el paciente puede prever el ataque minutos e incluso horas antes de que se produzca. Un fuerte dolor de cabeza, sensación de cansancio o disminución de la sensibilidad son síntomas premonitorios.

Las convulsiones consisten en una contracción inicial, seguida de movimientos bruscos en toda la musculatura y rigidez. La pérdida de consciencia es instantánea y el sujeto cae al suelo sin tiempo a tomar precauciones, por lo que es frecuente que se produzca pequeñas lesiones. La crisis se acompaña de sudoración, taquicardia, aumento de la tensión arterial e intravesical (que explica la emisión involuntaria de orina), las pupilas se dilatan y los globos oculares aparecen desviados. La contracción brusca de la mandíbula origina frecuentemente mordedura de lengua, así como los músculos de la respiración y la contractura de la glotis favorece el fenómeno del grito, que no siempre aparece, y cuando lo hace contribuye a dramatizar el conjunto de la crisis. Es corriente quejarse a continuación de cansancio muscular, dolor de cabeza, magulladuras y, en ocasiones somnolencia.

La duración de las crisis normalmente es de unos minutos, pero en ocasiones se puede prolongar e incluso llegar a horas. Si un paciente tiene sucesivas convulsiones sin recuperar el conocimiento en los intervalos, precisa urgente atención médica; esta complicación epiléptica se denomina status epiléptico.

— *Accesos de PEQUEÑO MAL (ataques de ausencia)*: En este tipo de accesos predominan los fenómenos psíquicos y apenas hay acompañamiento de la musculatura en la crisis. Se consideran como ausencias de la mente que unas veces duran menos de un segundo y otras varios minutos. A veces, el trastorno de la consciencia es incompleto y el paciente continúa su actividad con movimientos automáticos, sin darse apenas cuenta de lo que hace (estado crepuscular). El niño aparece momentáneamente como desinteresado y fuera de contacto con la realidad. Puede haber lapsus lingüísticos y movimientos espasmódicos de los párpados, pero no llega a caerse. Las convulsiones frecuentes afectan, sin duda alguna, a la memoria. Es lamentable que a muchos niños que padecen este tipo de epilepsia no se les reconozca como tales, sino que se les acuse de falta de interés y entusiasmo académicos.

En la actualidad se exige el estudio electroencefalográfico para establecer que se trata de ausencias verdaderas.

— *Crisis Psicomotoras o Parciales*: En este tipo de crisis o accesos los síntomas son muy variados y tienen un gran valor si se saben observar bien, ya que orientan al médico con respecto al lugar originario de dichas crisis; se expresarán en el plano motor, sensitivo, psíquico, neurovegetativo, etc., según sea el área de la corteza cerebral afectada.

Estas crisis se pueden desglosar en dos grupos:

- Crisis Parciales con síntomas elementales: Debidas a trastornos de las funciones nerviosas básicas (las más neurológicas) como las motoras, sensitivas, vegetativas y mixtas. Ejemplos de estas crisis son movimientos motores repetitivos; molestias abdominales o dolor de cabeza; vagas alucinaciones visuales, gustativas o acústicas; pulso rápido; transpiración; palidez o rubor facial, etc.
- Crisis Parciales con sintomatología compleja: Debidas a trastornos en las funciones superiores del sistema nervioso como la memoria (con los clásicos fenómenos de "lo ya visto" o "lo ya vivido"), la atención, la inteligencia, la percepción (con fenómenos alucinatorios) y todo el conjunto de la personalidad, dando lugar a alteraciones del comportamiento, que en muchas ocasiones es de carácter automático (epilepsia psíquica).

A veces estas crisis parciales lo son desde comienzo a fin, otras veces por propagación de descarga cerebral a otros territorios se pueden convertir en crisis generalizadas, unilaterales, etc.

Uno de los aspectos más importantes de esta crisis es el AURA, anuncio de la crisis, lo cual da ocasión de tomar precauciones a veces. Este aura que es en sí parte de la crisis es el que permite identificar el lugar de la corteza cerebral en crisis.

En los pacientes con "petit mal" se ha observado un C.I. bueno e incluso excelente. En el "gran mal" existe una lentitud de los procesos mentales muy característica (Bradipsiquia) que también se puede deber a efectos de una medicación sedante. Esta lentitud es todavía más importante en las formas psicomotoras del lóbulo temporal; son características la disminución de la iniciativa, egocentrismo, estrechez de horizontes, monotonía de los intereses y las actividades. Cuando las crisis se espacian, el curso del pensamiento gana agilidad y el paciente se muestra más despejado. Afortunadamente, estos trastornos pueden controlarse de ordinario con medicación y consejo apropiado.

"Los trastornos cognitivos dependen más de la antigüedad de la enfermedad y de que estén recluidos en una institución, que de la epilepsia propiamente dicha".

TRATAMIENTO Y REPERCUSIONES EN LA E.F. DE BASE

Para asegurar un tratamiento y que éste sea adecuado los educadores, y en general todas aquellas personas que convivan con niños epilépticos, necesitamos información sobre las características de esta enfermedad (apartados anteriores) y unas normas claras y sencillas de comportamiento ante estas crisis.

Un niño epiléptico de inteligencia normal, con crisis controladas o poco frecuentes y con una medicación adecuada, puede y debe convivir con los demás compañeros de clase en todos los aspectos de una jornada escolar. No necesita un trato diferenciado, ni cuidados especiales; tampoco deben angustiarse los educadores pensando que sus exigencias de esfuerzo intelectual pueden desencadenar una crisis. Ante este trato de igualdad el niño epiléptico se sentirá integrado en el grupo, más estable emocionalmente y más seguro.

La mayor dificultad para los profesores se presenta cuando el niño epiléptico tiene una crisis o se da cuenta de que la va a tener. En este momento es fundamental saber qué hacer, cómo ayudar al niño y qué explicación dar a los demás:

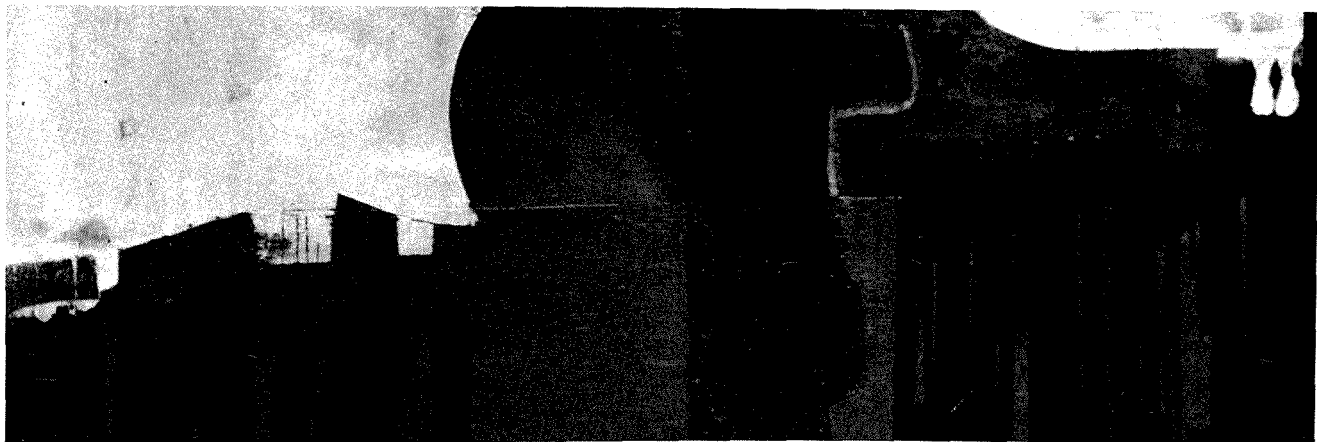
- Una crisis epiléptica por muy aparatosa que parezca, no pone en peligro por sí misma la vida del paciente. No es necesario ningún tipo de medidas de reanimación, y el individuo se recupera tras un período de somnolencia más o menos corto. Las crisis muy repetidas o las que constituyen un status epiléptico son las únicas peligrosas.
- En las crisis con pérdida de conocimiento precedida de síntomas premonitorios se puede evitar la caída y colocar al niño en el suelo o mejor en un lugar no duro. Si la pérdida de conocimiento es brusca, la caída no se podrá amortiguar, por lo que conviene que el niño no esté junto a objetos punzantes (radiadores, bordes cortantes, etc.).
- Colocar al niño de lado, no en tendido supino, para evitar que la caída hacia atrás de la lengua o el exceso de salivación le impida respirar.
- En la boca puede ponerse un objeto blando (pañuelo enrollado, etc.) para evitar lesiones de mordeduras, pero no otros objetos duros o que pueda tragarse; si la boca queda cerrada no intentar abrirla, también es conveniente limpiar la boca de saliva.

- Aflojar aquellas prendas de vestir que puedan estar apretadas (cuello, cinturón).
- No sujetarlo con fuerza ni oponerse a las contracciones de la crisis, sino dejar que se desarrollen libremente; se podrían producir fracturas óseas o desgarros musculares.
- La recuperación puede ser lenta, y conviene que repose y no se reincorpore a la actividad normal hasta que no se le vea recuperado.

En esta situación, el educador está atendiendo al niño que tiene la crisis y al mismo tiempo debe controlar y canalizar la reacción de los otros niños. En todos los momentos tenemos una comunicación doble con los niños, la de nuestra palabra y la no verbal, la de nuestro cuerpo, realizada mediante gestos, actitudes, etc., que es más difícilmente controlable. Si conocemos las características de las crisis y sabemos cómo actuar ante ellas, va a existir una mejor coincidencia entre el lenguaje oral y el de las emociones a través del cuerpo, lo que les transmitirá mayor tranquilidad a los niños y podremos controlar sus reacciones y responder a sus preguntas de forma mucho más efectiva. En el momento de la crisis lo más importante no es lo que se dice, sino cómo se dice y con qué estado emocional. Dependiendo de las circunstancias se podrá variar la explicación que se dé a los chicos, pero siempre en base a decir que se trata de una crisis de pérdida de conocimiento, que el niño no sufre ningún dolor en ese momento, que se trata de un chico normal y qué actitud de auxilio se debe seguir al encontrarnos ante un caso similar; hay que restarle importancia y dramatismo explicando que no existe peligro de muerte para el muchacho y que situaciones similares las podemos haber padecido algunos en momentos de fiebre, enfermedades, mareos en vehículos, etc. Después lo más conveniente es dejar reponerse al niño en su asiento si es posible, y continuar con la actividad que hubo de interrumpirse. Cuando el niño esté en condiciones de incorporarse al ritmo de la clase lo hará por sí solo; también se le puede explicar a él que ha tenido una crisis, pero que no ha ocurrido nada extraño. Se debe informar del hecho a la familia.

**Cuadro 2:
Normas básicas de higiene de vida en epilépticos**

- Tomar la dosis medicamentosa indicada, de forma regular y sin interrupciones.
- Llevar una actividad física y mental normales, con un ritmo de vida regular, limitándose únicamente las actividades prohibidas en cada caso concreto (deportes, TV, etc.).
- Alimentación normal, sin excesos; evitando el estreñimiento. Respetar las limitaciones o prohibiciones de alcohol.
- Regularidad en la alternancia de sueño y vigilia.



Cuadro 3:
Factores que pueden incrementar la frecuencia de crisis

- Enfermedades, fundamentalmente las que cursan con fiebre.
- Falta de regularidad en la toma de medicación.
- Estados de tensión emocional intensa.
- Falta de actividad física y mental.
- Cambios bruscos de horarios de vigilia-sueño.
- Fatiga psicofísica y falta de sueño.

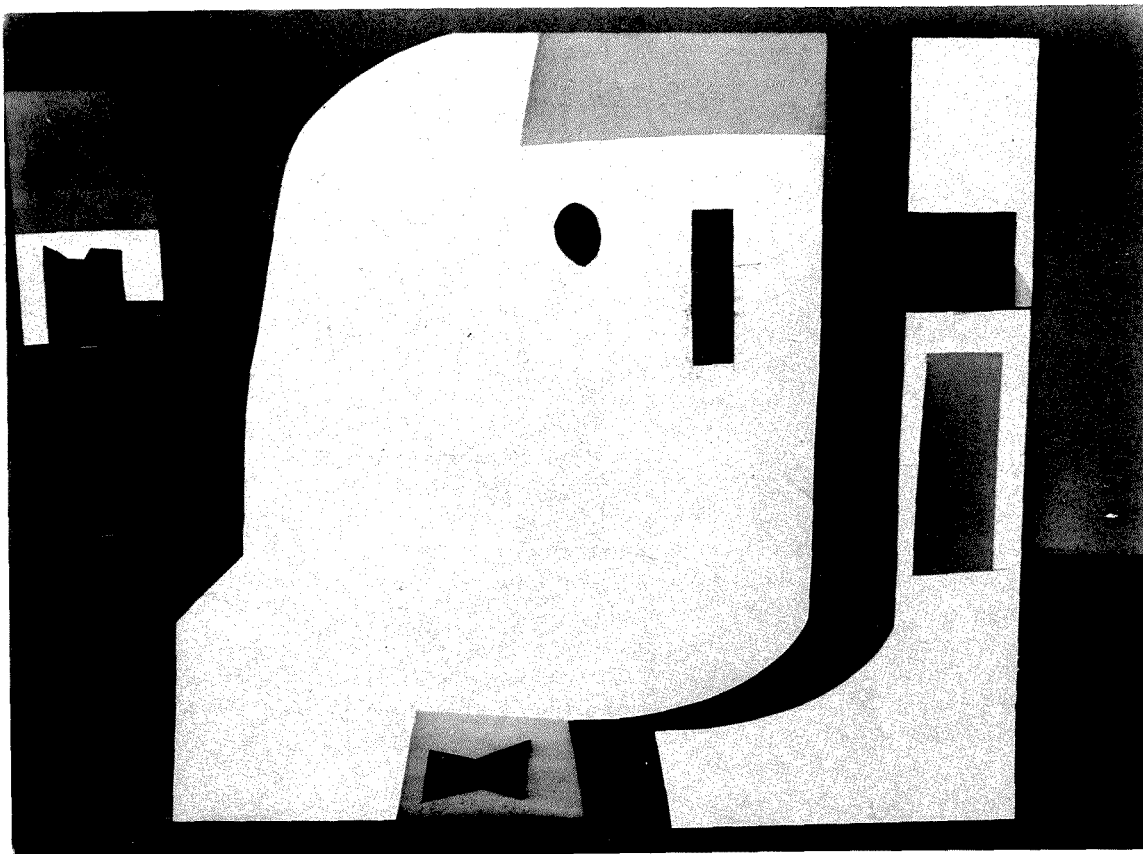
El contacto entre educadores, padres y equipo de tratamiento debe ser regular y proporcionar la información necesaria para unos y otros. De esta interrelación y de la comprensión de que el tratamiento no es sólo farmacológico, sino que incluye medidas de psicoterapia, formas educativas apropiadas y modificaciones del ambiente familiar y escolar, dependen tanto de una evolución positiva de la enfermedad como la obtención de un buen desarrollo personal e intelectual del individuo.

La ansiedad excesiva ante los exámenes, el miedo a ser preguntado o reprendido en público puede llevar a crisis. Las ausencias durante un examen escrito, dictados o prueba de habilidad son causa de errores o mala calidad en la ejecución. La crisis también suele desencadenarse por emociones; otras veces, los responsables son de orden físico: estar en ayunas, estado febril, interrupción del tratamiento, etc.

Normalmente los niños epilépticos pueden y deben llevar una convivencia normal. Las contraindicaciones de juegos o deportes que requieren esfuerzo físico dependen del tipo de epilepsia, y no deben aplicarse a todos los casos sin distinciones; lo mismo sucede con la TV o montar en bicicleta. Mientras exista el peligro real y cercano de crisis sí conviene evitar las acciones anteriores, cuando las crisis estén controladas estas limitaciones también desaparecerán.

BIBLIOGRAFIA

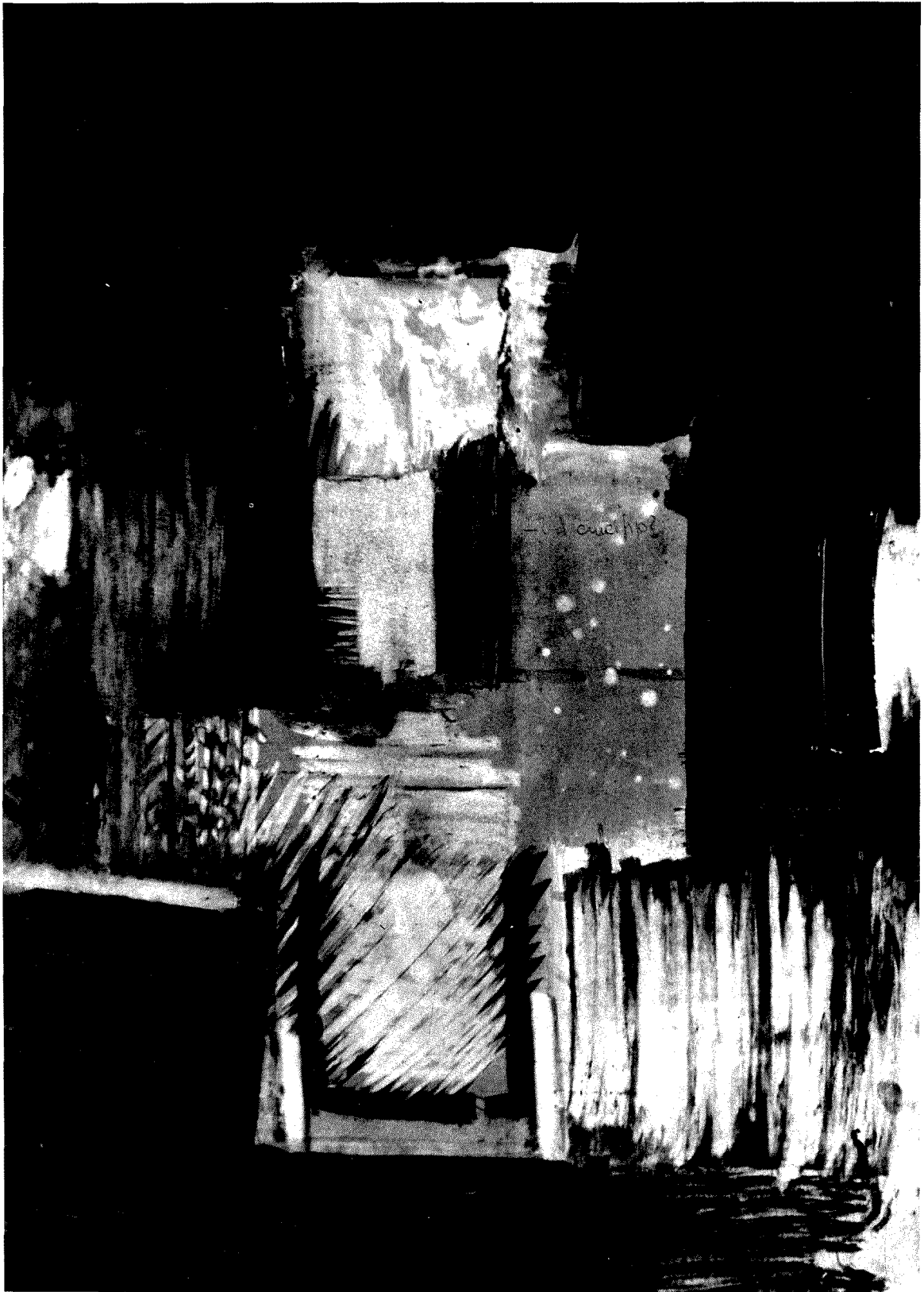
- P.H. Berkowitz y E. P. Thoman "El niño Problema" Paidós Educador.
Ch. Wolfgang "Como ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el juego" Paidós Educador. Barcelona 1984.
L. Routledge "El niño con deficiencias físicas" Ed. Médica y técnica, Barcelona 1980.



Juan Guelbenzu



Me encanta pensar continuamente,
que te he olvidado para siempre.



Juan Guelbenzu

El tedio demoníaco de la felicidad sin contraste

PROCESO DE RESTAURACION DE LA COLECCION DE EXVOTOS DE VILLARES DEL SAZ Y CONCLUSIONES DERIVADAS DEL MISMO

CARMEN PEREZ

Villares del Saz es un bonito pueblo de la provincia de Cuenca, enclavado entre dos comarcas: la Alcarria y la Mancha, con un terreno poco accidentado de planicies que se desdibujan hasta el horizonte y que guarda de su pasado histórico algunos viejos edificios, entre los cuales se encuentra la ermita de R. P. Jesús Nazareno, única superviviente de otras muchas que se han perdido con el transcurso de los años.

Junto a ella existió hasta finales del siglo pasado un hospital para pobres mendicantes.

Desde antaño existe en ese lugar una especial devoción a N. P. Jesús Nazareno, debido a que el fervor popular le atribuye curaciones de todo tipo y ayudas extraordinarias en los momentos difíciles que ha atravesado el pueblo y poco a poco se extendió esta devoción hasta zonas bastante alejadas geográficamente.

Para dar de algún modo las gracias por el fervor recibido y también para dejar constancia de él, es por lo que parecen toda una extensa colección de exvotos, ya que: —Exvoto según la Real Academia, es la ofrenda hecha a la divinidad en señal de agradecimiento por el favor recibido.

Tiene siempre una serie de factores comunes:

- a) Nos hablan de una persona agradecida.
- b) Cuentan siempre un hecho dramático.
- c) El desenlace del suceso siempre es feliz gracias a un favor divino.

Su origen es antiquísimo, encontramos exvotos íberos, griegos, romanos... y como la religión católica va asimilando costumbres de los pueblos que le preceden, ocurre que también adopta esta y la hace suya.

Estas obras no suelen tener gran valor artístico, pero si son un testimonio valioso de la sociedad del momento y precisamente de un sector poco conocido, ya que de las clases dirigentes tenemos los retratos oficiales, las escenas palaciegas... pero las clases humildes no suelen estar representadas, y por tanto sabemos menos de su forma de vida, enseres, ropas, trabajos...

Nos encontramos ante la colección de exvotos más numerosa e interesante de nuestra provincia y una de las mayores del país.

Llegaron a nuestro taller por el interés que demostró el hermano mayor de la cofradía del Santo Cristo de Villares. Al ser tan numerosa nos aporta una serie de datos muy interesantes. Está centrada en los siglos XVIII y XIX.

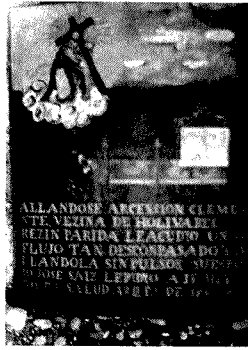
Fue realizada por una serie de artistas sin apenas conocimientos pictóricos, como evidencian las obras. Les resulta tan poco importante la creatividad y la originalidad que podemos observar como en ocasiones utilizan trepas para realizar las figuras principales. Los temas son muy variados, dependen no sólo de quien las encarga y luego realiza, sino de la región geográfica donde se ubica el santuario, por ejemplo en las zonas del litoral, donde el trabajo más habitual es la pesca, abundan exvotos que dan las gracias por haber salido ileso de un naufragio.

En las zonas del centro, donde el pastoreo se convierte en tarea cotidiana, son frecuentes los que agradecen las batallas ganadas milagrosamente al eterno enemigo "el lobo".

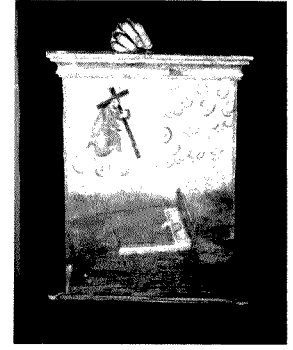
En Andalucía, agradecen haber sido salvados de las embestidas de las reses bravas.



Ascensión



Mujer Arrodillada



Manuel Belinchón



Fernando Segovia



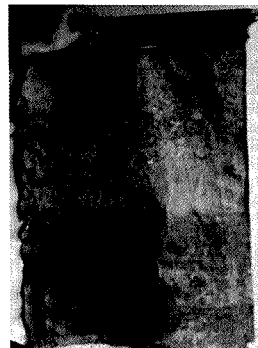
Fausto Segovia



Fernanda Segovia



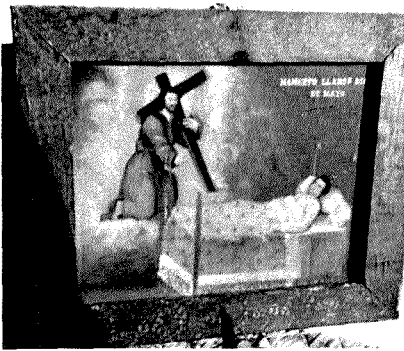
Hombre arródlado
con brazos en cruz



Valeriana Fernández



Enfermo, sacerdote
y hombre de rodillas



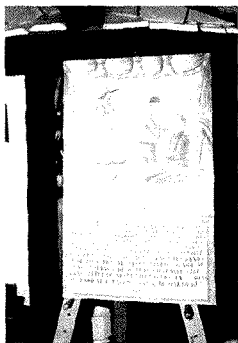
Mamerto Llano



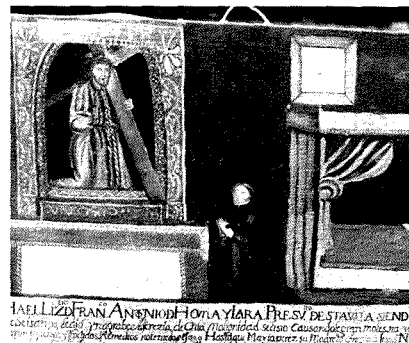
Lesmes



Tomás Martínez



Lesmes Trilla



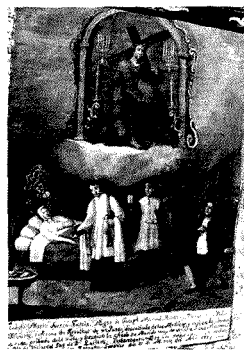
Antonio Homa



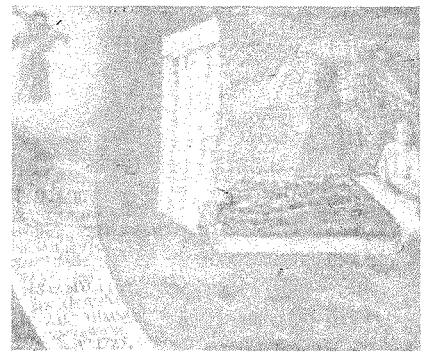
Gregorio Ruipérez



Catalina Poves



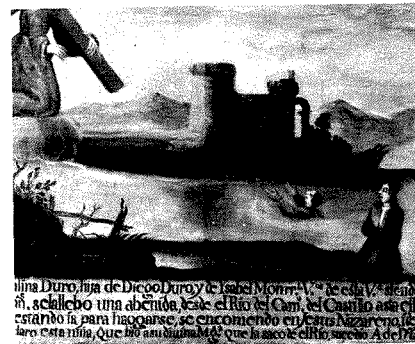
María Teresa García



Isabel Lozano



Salvada en una fuente



Catalina Duro en el río

En los múltiples canales que surcan las huertas levantinas, son frecuentes los accidentes peligrosos.

Y en la zona que nos ocupa, eminentemente agrícola, son frecuentes los problemas con los animales domésticos, unas veces por accidentes provocados por ellos y otras por enfermedades o problemas sufridos por las bestias que resultan imprescindibles para la economía familiar.

Estos temas serían los localistas, pero los que proliferan sobre todos y se convierten en el tema universal, son los de las enfermedades, que pueden definirnos una época.

En la colección que nos ocupa, la que más prolifera sobretodo es el parto, y lo testifican los exvotos de varias mujeres como Asunción Clemente, Valeriana Fernández, Teresa García y Catalina Poves. Con lo cual constatamos, fácilmente, que quizá las condiciones higiénicas deficientes y la falta de medios, hacía que un gran número de mujeres sufrieran problemas serios.

Otros dos exvotos nos hablan de enfermos con gran dolor de costado, y consultados una serie de especialistas, nos explicaron que correspondía a la sintomatología de un infarto de miocardio. Por ejemplo el de Juan Segovia y el de Fausto Segovia.

La enfermedad que en el exvoto de Teresa Martínez nos lo definen como Tabardillo, tendríamos que traducirlo como Tifus exantemático.

En el de Antonio Homa, nos hablan de una Alferecía, o sea de convulsiones, con pérdida de conocimiento y por último el de Lesmes Trillo nos habla de una úlcera cancerosa de labio. Los restantes no especifican la enfermedad.

A continuación analizamos los exvotos referidos a animales. El de mejor calidad pictórica, y más atractivo por el tema es el de 1723, conocido por el exvotivo de la langosta, que nos narra, como su nombre nos indica, una plaga que azota la zona este año, y cómo los vecinos consiguieron con sus oraciones que remitiera el daño, dando gracias por ello.

Los exvotos de Francisco Lozano (1724) y de Gregorio Tamaio (1725) cuentan accidentes con carros de mies tirados por mulos.

El de Cándido Torrecillas (1885) que se intuye que tuvo que ver con el animal que lleva consigo.

El de Vicente Cabrerías que da gracias por su yegua.

Vicente Palomero de rodillas detrás del animal que le sirve para trabajar, agradece al Cristo su bondad, al igual que María García, en la misma actitud, parece agradecer lo mismo.

De los exvotos de accidentes y animales tenemos el de la carreta de bueyes que atropella a un niño (la leyenda no puede casi descifrarse) y el de Julián del Campo (1728) que cuenta como cayó del caballo y salió ileso.

También existen exvotos que narran accidentes con el agua como el de Isabel Pedroche (1719) que cuenta como salió ilesa del pozo y el de Catalina Duro que es salvada del río.

Esta diferenciación temática la ha estudiado ampliamente D. Mariano Poves, a mí sólo me interesa como nota referencial a tener en cuenta.

De la colección de exvotos todos sobre soporte textil menos cuatro. Dos de ellos son sobre soporte de papel es decir litografías; el de Vicente Palomero y el de María García. Y los otros dos restantes, de soporte de madera, el de Vicente Contreras y el del sacerdote y el arrodillado.

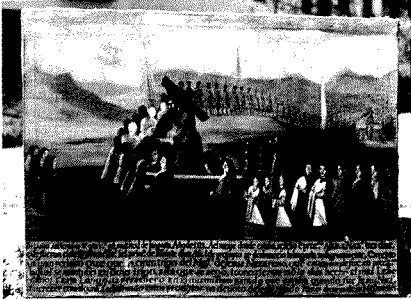
A todos hubo que someterlos a tareas de desinfección, tensado de tela, consolidación de la imprimación y de la película pictórica, estucado, reintegración de las lagunas y barnizado.

Solamente el de Manuel Belinchón y el del enfermo que está acostado en la cama verde tuvieron que ser reentelados.

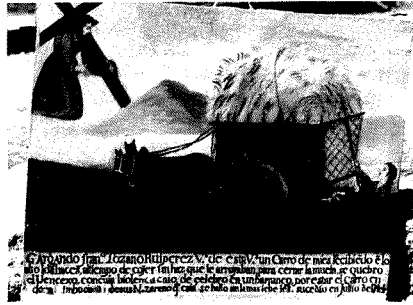
Por tanto, estas obras tenían casi una misma problemática a la hora de tener que ser intervenidas:

- 1) Habían sido pintadas sobre una tela de lino muy floja, sin apenas imprimación.
- 2) Solamente una leve capa de coletta y carbonato cálcico.
- 3) La película pictórica, era también poco consistente, con falta de adherencia en algunos de ellos. Las capas de barniz estaban ennegrecidas, oxidadas y con abundantes gotas de cal, cera, excrementos de mosca, polvo...

Diez de ellas, tenían una presentación muy particular. La parte superior tenía una moldura redonda con el fin de poder ser guardadas, tipo pergamino si el espacio no fuera muy grande.



Plaga de langosta



Francisco Lozano



Gregorio Tamaio



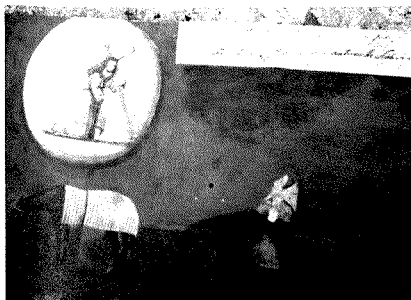
Cándido Torrecilla



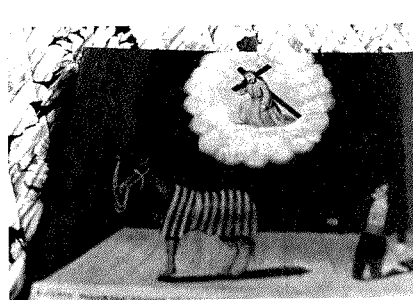
El Rey de los Bueyes



Julián del Campo



María García



Vicente Palomero



Juan Martínez

El procedimiento pictórico empleado en casi todas las obras es el óleo, menos en la de Lesmes Trilla que está pintado al temple.

Como la colección era muy amplia, se han podido constatar una serie de peculiaridades. Por ejemplo tenemos al "maestro de las nubes redondas" que nos ha dejado diez obras:

- El exvoto de Asunción Clemente.
- El de Manuel belinchón.
- El de Fernando Segovia.
- El de Valeriana Fernández.
- La mujer arrodillada que no tiene leyenda sería otro.
- O el del hombre en la cama con el brazo fuera.
- El exvoto de la cama verde.
- Y por último el de la puñalada.

En este autor vemos una serie de características comunes, pero la más llamativa y que deja fuera de toda duda el que todas estas obras son del mismo autor es que la plantilla del Cristo de Villares es la misma con pequeñas variantes para todos, es decir, el autor tenía una trepa o calco con lo que realizaba la figura principal, y el resto la pintaba según las sugerencias del cliente.

También otro detalle muy interesante, y que puede servir como dato a tener en cuenta son los cabeceros del mueble popular con que se puede constituir un testimonio muy importante en la historia del mueble.

Los exvotos de más calidad pictórica son los pertenecientes al siglo XVIII de entre ellos el de Isabel Lozano (1725) y el de Gregorio Ruipérez (1726), que por el tipo de inscripción, la distribución espacial, el tipo de cama, las ropas, y actitudes, hacen suponer que el autor es el mismo.

Y los de Catalina Poves y María Teresa García (1789) que aunque está claro que no tiene ningún tipo de similitud, son de buena factura y cuidada composición.



Exvoto de Pedro Villalón

**EVOLUCION DEL DESARROLLO MORAL DEL NIÑO EN EDAD ESCOLAR
TEORIAS MAS REPRESENTATIVAS Y SU IMPLICACION EN LA TAREA EDUCATIVA
ANA MARIA PALOMO GONZALEZ**

INTRODUCCION

La educación moral es un tema que, actualmente, se está debatiendo con creciente interés en los círculos educacionales —interés que algunos maestros relacionan con el evidente decaimiento del autoritarismo— olvidando, quizá, que la dimensión moral está implicada en el proceso y en el contenido de la escolarización, ya que, profesores y alumnos, encuentran valores y cuestiones morales constantemente en el quehacer diario de la escuela. El problema está en que estos valores, generalmente, están ocultos y no se perciben como preocupaciones importantes. Fácilmente nos puede ocurrir también que aportaciones importantes de las obras de grandes autores —Piaget, Kohlberg, Bandura, Aronfreed...— nos pasen inadvertidas a la hora de realizar nuestro trabajo cotidiano en el aula.

En este artículo, no pretendo otra cosa que resaltar algunos de los puntos básicos de las teorías más significativas sobre la evolución del desarrollo moral del niño, y sus implicaciones en cualquier aspecto de la tarea educativa. Intento, por tanto, ofrecer al futuro profesor de E.G.B. algunas ideas esenciales sobre los distintos enfoques acerca del desarrollo moral en el niño y sus manifestaciones, y presentarle —sobre la base de algunos trabajos de investigación— algunos conceptos sobre la evolución de este desarrollo, con el fin de proporcionarle una idea clara de cómo se manifiesta esta evolución moral en la realidad, y cómo se les puede ayudar a desarrollar todo su potencial humano dentro del ámbito escolar.

Todas las ideas desarrolladas en cada una de las partes de este trabajo, no son nada más que una pauta, o puerta abierta, para que el futuro profesor, según su propio criterio, siga avanzando en la búsqueda y perfeccionamiento de técnicas adecuadas, destinadas a conseguir el desarrollo progresivo de las capacidades humanas de sus alumnos, orientándolas hacia un perfeccionamiento en su desarrollo moral.

I. TEORIAS MAS SIGNIFICATIVAS EN TORNO A LA EVOLUCION DEL DESARROLLO MORAL DEL NIÑO

La definición de la moralidad depende, en gran medida, de la orientación asumida por la investigación, de aquí que existan diversos criterios para su estudio. Fundamentalmente, podemos distinguir dos posturas en las cuales se basan los autores al realizar sus investigaciones: Una normativa, de carácter sociológico, para la cual, la moralidad sería la “asimilación” de valores o normas, lo que supondría una internalización, por parte de los niños, de estas normas a lo largo de su desarrollo. (Aussubel, 1970). Esta primera postura es propia de algunos autores clásicos (Hartshorne y May 1930, Havighurst y Taba, 1949), la teoría del aprendizaje social (Bandura 1973) y la teoría psicoanalítica (Brown 1974).

La segunda postura, filosófica, considera a la moralidad, como la “adquisición” de principios morales autónomos. Es propia de las teorías estructuralistas o cognitivo-evolutivas a cuyos autores les interesa fundamentalmente la evolución de la comprensión moral (Piaget, 1971, Kohlberg 1974).

Aunque existe una gran gama de teorías psicológicas cuyo contenido refleja uno u otro enfoque, o una posición intermedia, o adoptan unos conceptos normativos para sustentar definiciones filosóficas o viceversa, dependiendo siempre del enfoque de su investigación.

Considerando que este artículo va dirigido a futuros educadores, de todas las teorías sobre el desarrollo moral, he seleccionado aquellas que más directamente están relacionadas con el campo educativo:

- 1ª Teorías estructuralistas.
- 2ª Teoría del aprendizaje social
- 3ª Teoría psicoanalítica.

1ª POSTULADOS BASICOS DE LAS TEORIAS ESTRUCTURALISTAS

Según Marchesi (1986,315) los postulados básicos de estas teorías sobre el desarrollo moral serán los siguientes:

- Se centran en marcos interpretativos del sujeto que forman sistemas de pensamiento unificados y globales, no en la simulación de normas externas. A través de estos marcos interpretativos, el niño percibe las situaciones sociales y organiza los juicios sobre lo que debe o no debe hacer. Luego, los principios básicos, no nacen de la interiorización de unas normas, sino de la interacción social.
- No se rige por las reglas, a través de modelos externos, propio de la teoría del aprendizaje social como veremos más adelante, sino por esquemas de comprensión social desarrollados en interacción personal. La interacción del niño con su entorno es la que le proporcionará el paso de un tipo de moralidad a otro más maduro.
- La clave para el desarrollo moral es el concepto de justicia, punto clave en la teoría de Kohlberg, que analizaremos después.
- Admite transformaciones sucesivas en los principios básicos organizadores de los esquemas de razonamiento moral. Esta es la nota más característica de estas teorías, el admitir algún tipo de concepto de estadio, o alguna noción de reorganización secuencial relacionado con la edad en el desarrollo de las actitudes morales.
- Los principales aspectos del desarrollo moral, según estas teorías, son universales porque surgen de la interacción social, y todas las culturas tienen las mismas fuentes, los mismos conflictos sociales, la misma capacidad de asumir roles, etc.
- La motivación básica, no es satisfacer necesidades o reducir la ansiedad, como en las teorías del aprendizaje social y psicoanalítica, sino que está basada en la aceptación por los otros, la realización personal, la competencia, el amor propio etc.
- La influencia del medio, según las teorías cognitivo-evolutivas, está definida por la calidad de estímulos, tanto cognitivos como sociales, a lo largo del desarrollo.

Por su aplicación en el campo educativo, quiero destacar el papel que juega esta estimulación ambiental en el desarrollo moral, fundamentalmente en el niño. Según estas teorías (Kohlberg, 1982,48), el desarrollo moral depende de unos estímulos:

- a) Estímulos cognitivos puros, considerados como base necesaria para el desarrollo moral, pero no la engendra directamente. Para alcanzar un estadio moral, es necesario un desarrollo cognitivo, pero este desarrollo cognitivo no lleva directamente al desarrollo moral. Por otro lado, la ausencia de los estímulos cognitivos necesarios para desarrollar el razonamiento lógico-formal, puede ser importante para explicar los topes de nivel moral. En una aldea turca, en una investigación realizada por Kohlberg, se observó que el razonamiento al nivel de las operaciones formales era sumamente raro (si es que puede considerarse utilizables en este marco las técnicas piagetianas de valoración intelectual). Por consiguiente no es de esperar que el razonamiento moral de principios, que exige como base un pensamiento formal, pueda desarrollarse en este contexto cultural.
- b) Oportunidad de adopción de roles. Más importantes que los factores relacionados con el estímulo cognitivo, son los factores de la experiencia y el estímulo social.

Lo que diferencia a la experiencia social de la interacción con las cosas, es el hecho de que la expresión social implica la adopción de roles, es decir, comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus sentimientos, ponerse en su lugar. (Hersh 1984,47).

Para comprender los efectos del medio social en el desarrollo moral, debemos considerar hasta que punto el medio brinda al niño oportunidades de adopción de roles. Las variaciones de estas oportunidades, está en función de la relación del niño con su familia, el grupo de individuos en su misma situación, su escuela, su estatus social en la estructura económica y política, etc. (Kohlberg, 1979,398).

Con respecto a la familia, la disposición de los padres a permitir o fomentar el diálogo sobre temas de valores, es uno de los determinantes más claros del avance en estadio moral de los niños.

Este intercambio de puntos de vista y de actitudes forma parte de lo que denominamos "oportunidades de adopción de roles". Más adelante hablaremos de cómo los niños con una gran participación en el grupo están más avanzados en su estadio moral que los que tienen una escasa participación (Keasey, 1971). En general, cuanto mayor es la participación del niño en un grupo o institución social, más oportunidades tiene de adoptar las perspectivas sociales de los otros. Desde este punto de vista, una amplia participación en cualquier grupo no es esencial para el desarrollo moral, pero si lo es la participación en un grupo de iguales (no sólo es necesaria esta participación, sino también la reciprocidad de la adopción de roles). Si los adultos que conviven con el niño no toman en consideración su punto de vista, el niño no puede aceptar o adoptar nunca el punto de vista del adulto, y con mucha dificultad el de sus compañeros (Hersh, 1984, 111).

El máximo representante de las teorías estructuralistas o cognitivo-evolutivas es PIAGET, que posteriormente es estudiado y ampliado por Kohlberg.

PIAGET, en su obra "El Criterio Moral del niño", nos ofreció una teoría científica con la que podemos reconsiderar nuestros objetivos educativos y también los medios que debemos utilizar para alcanzarlos.

El punto central de su teoría sería el siguiente: El desarrollo de la moralidad en el niño pasaría de una moralidad de compulsión o heteronomía, en la que los juicios morales se basan en la autoridad externa y la interpretación rígida de las normas, a una moralidad de cooperación o autonomía, en la que los juicios se basan en consideraciones sociales y en una interpretación flexible de las normas. (Piaget, 1971).

La autonomía significa, por tanto, ser gobernado por uno mismo, opuesto a la heteronomía que significa ser gobernado por los otros. En la moralidad de autonomía cada individuo decide lo que está bien y lo que está mal, mediante la reciprocidad, es decir, mediante la coordinación de puntos de vista.

Para Piaget, la autonomía sólo aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte como para hacer que el individuo sienta desde dentro el deseo de tratar a los demás como a él le gustaría que lo trataran, cuando sus ideales sean independientes de toda pretensión externa, es decir, que el desarrollo de esta autonomía, no puede darse independientemente de las relaciones con los demás, ya que se basa en la coordinación de los puntos de vista. También en el terreno intelectual autonomía significa ser gobernado por uno mismo, una persona intelectualmente autónoma, es un pensador crítico, con una opinión propia y fundada. Desde un punto de vista ideal, en una interpretación de la teoría de Piaget, realizada por Constance Kamii (1982) el niño se hace cada vez más autónomo a medida que crece, y, a medida que se hace más autónomo, se hace menos heterónimo, es decir, en la medida que el niño se hace capaz de gobernarse así mismo, es menos gobernado por otras personas.

El paso de la moralidad de heteronomía o presión del adulto a la moralidad de autonomía o cooperación se realizaría a través de una fase intermedia en la que el niño, no sólo obedece a las órdenes del adulto, sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de una manera original.

Se trata de una "semi-autonomía" porque siempre hay una regla que se impone desde fuera, sin ser el producto necesario de la propia conciencia. (Mifsud, 1985).

Un punto importante para padres y educadores sería conocer la causa de que los niños se conviertan en adultos autónomos, que no es otra cosa que el intercambio de puntos de vista con los demás niños para tomar decisiones —de aquí la importancia que dá Piaget al trabajo grupal en la educación como medio ideal para lograr el desarrollo de la autonomía—.

El progreso en el desarrollo hacia esa moralidad de autonomía lo determinan, siguiendo la obra de Piaget, tres factores:

- a) El desarrollo cognitivo —ampliamente demostrado—.
- b) Las relaciones con los iguales —datos más contradictorios—.
- c) La supresión de la presión coercitiva de la autoridad adulta.

Según Alvaro Marchesi (1986) los procesos de interacción que favorecen el desarrollo de la moralidad de cooperación requieren un análisis más detenido de las relaciones entre iguales, que Piaget no realiza, ya que algunos estudios no han encontrado relación entre la madurez del juicio moral y la interacción social.

Lickona (1986) comprueba los siguientes puntos piagetianos:

- 1º La madurez del juicio moral del niño correlaciona positivamente con su mayor independencia de las normas de autoridad de los adultos.
- 2º Las prácticas democráticas de educación, se relacionan positivamente con la madurez del juicio moral, mientras que el autoritarismo de los padres se relaciona negativamente.

La esencia de la autonomía, por tanto, es que los niños lleguen a tomar decisiones por sí mismo, capacidad que debe ser fomentada desde el principio de la infancia.

Resumiendo el estudio que hace Piaget sobre el desarrollo del juicio moral, basándose en sus entrevistas a los niños, destacaríamos los siguientes puntos:

- 1º La moral consiste en un sistema de reglas.
- 2º La esencia de cualquier moralidad está en el respeto que el individuo siente por esas reglas.
- 3º En el niño se dan dos tipos de respetos: unilateral, a causa de la presión adulta y del egocentrismo, y el respeto mutuo que surge de la cooperación.
- 4º El respeto unilateral desemboca en el respeto mutuo porque el niño alcanza una cierta autonomía en su forma de pensar y de actuar, llega a una noción de igualdad que le hace pensar en términos de reciprocidad y supera, paulatinamente su egocentrismo.
- 5º El paso de la heteronomía a la autonomía se dá gracias al respeto mutuo y a la cooperación.
- 6º Se da paralelismo entre el desarrollo intelectual y el desarrollo moral.

KOHLBERG, inspirándose en Piaget, emprendió su propio estudio del desarrollo moral, y su trabajo ha sido considerado como un intento de aplicar su investigación a la teoría y a la práctica de la educación (1995), por lo que su obra ha sido aceptada por la mayoría de los psicólogos y educadores.

La obra de Laurence Kohlberg (1958), más que una teoría del desarrollo moral, es una descripción del juicio moral, desde un enfoque socio-cognitivo. Continúa la obra de Piaget, recibiendo también influencias de grandes filósofos, psicólogos y sociólogos: Kant, Baldwin, Mead, Dewey... y publica su tesis doctoral en 1958, estudiando durante doce años la evolución del desarrollo moral en 75 niños de 10 a 16 años.

Respecto a Piaget, presenta notables innovaciones, ya que su estudio se extiende a lo largo de toda la vida, no sólo hasta la adolescencia como hace el autor de Ginebra. En la revisión de su teoría, realizada en 1973, admite la existencia de estadios en la edad adulta, considerándolos, no como resultado de la maduración biológica del individuo, sino como resultado de su experiencia interaccional con el ambiente. (Se ha considerado este estudio como un intento de teoría integradora de todo el ciclo vital). Además, Kohlberg, explora el desarrollo moral en otras culturas: Gran Bretaña, Canadá, Taiwan, México y Turquía. En estas investigaciones confirma los hallazgos de Piaget (el nivel de razonamiento moral cambia con la edad y la madurez del mismo) defendiendo la universalidad de las etapas que las estructura en una secuencia de estadios invariantes, universales y jerárquicamente inter-relacionados. La relación entre el pensamiento y la acción la enfoca también de forma diferente a su antecesor en estos estudios. Para Piaget, la reflexión moral, toma conciencia progresiva de la actividad moral; Kohlberg define el significado moral de la acción realizada en la que intervienen factores personales y situacionales.

Como conceptos fundamentales de la teoría de Kohlberg resaltaremos los siguientes:

Juicio moral.—Considerado como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

Lo considera relacionado con la conducta, con la capacidad de asumir roles y con las funciones cognitivas.

La raíz del juicio moral es el "Role-Taking" o habilidad de ver las cosas en la perspectiva del otro, siendo considerado por el autor —junto con el desarrollo cognitivo— como condición necesaria para el desarrollo moral y como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en este desarrollo moral. Nace en todas las interacciones sociales: familiares, escolares y sociales (instituciones socializadoras básicas) (Kohlberg 1982).

Sentido de justicia.—A Kohlberg le interesa la comprensión del sentido de justicia y centra la moralidad en este concepto, considerando que cambia y se desarrolla con el tiempo a medida que se interrelaciona con el entorno. Estudia este sentido de justicia, mediante cuentos interpretados por los niños, en cuyo análisis, no le interesa la respuesta, sino el razonamiento del niño, subyacente a esa respuesta. De estas investigaciones deduce que la moralidad no la enseña nadie (deducción que va a ser atacada posteriormente por Turiel, 1983), sino que el niño construye sus propios valores morales, y que el ejercicio de la conducta moral no se limita a raros momentos de la vida, sino que es integrante al proceso del pensamiento y que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen de la vida diaria. (Hersh, 1984).

Los estudios posteriores, han criticado el no admitir la influencia paterna y de la educación como condicionantes del desarrollo moral. Turiel, citado anteriormente, comprueba la importancia de la interacción social y los efectos de la educación en el desarrollo moral, no compartiendo, por tanto, la teoría del autodescubrimiento.

La relación entre iguales y el desarrollo moral.—Los primeros juegos de los niños con sus compañeros sientan las bases del desarrollo de la cooperación, y, con ello, el respeto mutuo que todos aportan al grupo y que recibe de él. A través de esta cooperación el niño pasa del realismo, al relativismo moral, basado en la cooperación y el respeto por los demás. —Para el niño pequeño una regla es una realidad sagrada, en la niñez, depende ya del acuerdo mutuo—.

Las reglas ya no son vistas como absolutas, sino que son aceptadas como reglamentos del grupo, por el bien común.

En esta edad, el niño posee un gran sentido de solidaridad grupal, según Piaget, confirmado posteriormente por Kohlberg, la madurez moral no la logra el niño si no es en relación con los otros. (Hersh 1984).

Las teorías intelectualistas acerca del desarrollo moral, a diferencia de las teorías psicoanalítica y del aprendizaje social, no reconocen los factores de educación e influencias paternas —como hemos señalado en el apartado anterior— como condicionantes del desarrollo moral (Hetherington, 1982). Piaget subraya el papel que juegan los compañeros en el plano de igualdad, y Kohlberg, el papel de las interacciones sociales y la posibilidad de asunción de roles en el desarrollo moral.

Desde el punto de vista práctico, es evidente, que las relaciones con iguales son de gran importancia para el desarrollo moral. Se ha demostrado que los chicos que participan más en actividades sociales son más populares entre sus compañeros y profesores. En cuanto líderes de grupos, tales muchachos, tienen una mayor madurez en sus propios juicios morales (Keasey, 1971). Y los medios sociales disminuidos, interpersonales o difusos, carentes de oportunidades para adopción de roles, presentan juicios morales menos maduros (Kohlberg, 1969).

Aunque Kohlberg, al igual que Piaget, insiste en el papel de los compañeros en el desarrollo moral, no concediendo a los padres y educadores un papel crucial en este desarrollo, la estructuración intelectual formada por el tipo de disciplina paterna, afecta al juicio moral y a la conducta. Si los padres utilizan unas técnicas carentes de disciplina, que impliquen razonamiento y explicaciones (Aronfreed, 1968), o discusiones (Parke, 1973), que tengan en cuenta las opiniones de los demás, el juicio moral será más maduro y la conducta moral más autocontrolada. (Hoffman, 1983).

2º—POSTULADOS BASICOS DE LA TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL SOBRE EL DESARROLLO MORAL

La teoría del Aprendizaje Social, está basada en clásicos postulados conductistas de socialización —como es considerar que la moralidad consiste en la adquisición de valores culturales, y que la conciencia es un condicionamiento de ansiedad moral— con algunas innovaciones en el condicionamiento por ansiedad—. La cognición y el mecanismo de interiorización. (Aronfreed, 1976).

Principales formulaciones:

1º El desarrollo moral consiste en el aprendizaje de una conducta social aceptable. El niño a medida que va desarrollándose, va adquiriendo las normas y valores de la sociedad en la que vive, mediante una internalización de las mismas.

2º No existe una progresión evolutiva, regular y homogénea en el desarrollo moral, los efectos estables se deben a condicionamientos ambientales.

3º La motivación básica de adquisición de reglas morales está influenciada por la búsqueda de recompensas sociales y culturales.

4º Las normas morales básicas son la interiorización de reglas culturales externas.

5º La moralidad se aprende como otra conducta, por experimentación de consecuencias conductuales y por observaciones conductuales y sus consecuencias.

BANDURA (1964) es uno de los máximos representantes de esta teoría, y presenta una flexibilización de la teoría conductista del refuerzo introduciendo variables importantes:

1ª El aprendizaje observacional o modelado (valor del modelo para el niño).

2ª La tendencia evolutiva, no estadios, sino hacia una autoevaluación, es decir, el paso de un control externo a un control interno y simbólico.

3ª Relación entre la conducta moral y el juicio moral (mediador cognitivo).

ARONFREED (1961, 68, 76), sobre la base de Bandura, insiste en la eficacia del factor cognitivo en el modelado e investiga, entre otras cosas, las técnicas educativas de los padres, distinguiendo entre éstas:

—La sensitización, que lleva a los niños a las consecuencias externas de sus actos (castigo, engaño).

—La inducción, que lleva a la evaluación de la conducta por parte del niño y que incluye el razonamiento en las normas por parte de los padres. Considera a esta última —inducción— como imprescindible para el desarrollo moral del niño.

Uno de los puntos más estudiados por la teoría del Aprendizaje Social es el *comportamiento pro-social*, que consiste en aquellos “actos voluntarios realizados por el niño con el fin de producir un resultado positivo para otros, sin que exista beneficio inmediato personal”.

Sería, según esta teoría, el paso preliminar para el desarrollo moral del niño.

Aronfreed (1968) es el que más ha estudiado este comportamiento pro-social, distinguiendo en él dos componentes:

1º La sensibilidad afectiva, o *empatía*, considerada cómo la respuesta emocional vicaria a otra persona, que, a su vez, tiene otros dos componentes: el cognitivo o percepción de los sentimientos e intenciones de los otros, y la respuesta afectiva vicaria (la 2ª depende de la 1ª).

2º La *imitación* en la que resalta el ejemplo de los padres, su actitud cariñosa, y su capacidad para orientar la conducta del niño como variables importantes para lograr este comportamiento pro-social.

3ª APORTACIONES DE LA TEORIA PSICOANALITICA AL ESTUDIO DEL DESARROLLO MORAL DEL NIÑO

El Psicoanálisis, al igual que la teoría del Aprendizaje Social, asume la postura de internalización de valores en la temprana infancia y defiende que el crecimiento infantil y sus prácticas,

son factores críticos en el desarrollo moral. Se diferencia de esta teoría en que el psicoanálisis centra su atención en los "sentimientos morales", y no en la "conducta moral" como el aprendizaje social.

Puntos centrales

Según esta teoría, la evolución del desarrollo moral podría resumirse en los siguientes puntos:

- 1º El niño va haciendo suyos, progresivamente, a través de la influencia de los padres, las normas vividas en los primeros años, como impuestas por la autoridad externa.
- 2º El Super-Yo, considerado como el cambio de control por los otros al autocontrol, marca el origen del desarrollo moral.
- 3º La integración del Yo, es la manifestación de un pleno desarrollo moral.
- 4º Los impulsos antisociales, tienen su base en la fantasía, y dificultan su supervivencia en la sociedad, siendo canalizados hacia la realidad y el autocontrol.
- 5º El sentido de culpabilidad es considerado como un mecanismo internalizado esencial de control en la conducta moral.

A partir de los años setenta, autores como Hartman, Gilligan, Loeringer... han estudiado estos puntos, dando nuevos enfoques a estos postulados; pero a pesar de ello, el psicoanálisis, en lo referente al desarrollo moral del niño, se ha considerado como un modelo "clínico", y ha generado una pequeña investigación.

II IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LAS TEORIAS SOBRE EL DESARROLLO MORAL

Kohlberg, como ya hemos visto, intentó aplicar su investigación a la teoría y a la práctica de la educación (1975). Y siguiendo sus principales postulados podemos sacar la conclusión de que todo fomento de desarrollo moral tienen que basarse en prácticas de socialización e interacción tempranas, siendo las primeras fuentes de moralidad, los compañeros y amigos; por lo que estas prácticas deben iniciarse con sencillas tareas grupales y en situaciones diarias de la clase.

La interacción en una clase exige que sus alumnos vayan más allá de un mero compartir la información, es necesario una atmósfera de confianza y aceptación, en la que el respeto mutuo y la justicia sean cultivados intencionalmente, porque los niños necesitan escuchar a otros y ser escuchados. Esta habilidad de escuchar y comunicar con el niño, por parte del maestro, es condición imprescindible para lograr este clima de confianza y, con ello, las bases del desarrollo moral del niño.

Hersh (1984) presenta un debate grabado en una clase de 8º en Massachusetts, en el que la profesora, Margot Stern Strom, comenta varias estrategias que puede utilizar el profesor como medio de fomentar el desarrollo moral de sus alumnos (pág. 99). Destacamos: la importancia de una atmósfera de confianza en la clase, la identificación y clarificación del conflicto moral cognitivo, el enfoque del razonamiento moral, el animar a tomar perspectiva, la comunicación y la escucha, etc. etc.

Desde nuestro punto de vista, pensando en el futuro profesor de E.G.B. esta búsqueda de medios que conduzcan a los niños hacia una completa interacción social entre sus compañeros, como medio de conseguir un completo desarrollo moral, tiene que concretarse en unos objetivos educativos y unas estrategias para conseguirlos.

El primer paso del profesor, como guía de la conducta moral de sus alumnos, es tener una idea clara y precisa del momento determinado de desarrollo moral en el que se encuentran, es decir, necesita conocer las características de desarrollo moral del grupo concreto de niños o adolescentes con los que está trabajando; cuanto más específico y definido sea este conocimiento, más eficientes serán las experiencias educativas diseñadas.

La investigación ha probado que el profesor es importante en la creación de condiciones que promuevan el desarrollo moral (Selman y Lieberman, 1975). Según estos trabajos de investigación la función del profesor sería doble:

1º Crear conflicto, el tipo de conflicto que facilite el crecimiento de los modelos de pensamiento de sus alumnos. (Recordamos que, según Kohlberg, los modelos de pensamiento en cada etapa, no se pueden enseñar, sino que el modo de razonamiento moral de una persona se autogenera en interacción con el ambiente social, y cambia gradualmente).

Según afirma Hersh (1984, 110) hay cuatro tipos de interacción que pueden estimular el conflicto cognitivo:

- a) Diálogo del alumno consigo mismo, que requiere, normalmente, la interacción con los otros.
- b) Diálogo del niño con otros alumnos, que le abre etapas de pensamiento superiores a su nivel. La apertura a un razonamiento moral de nivel más alto que el propio, conduce necesariamente al desarrollo moral.
- c) Diálogo del alumno con el profesor, que beneficia a ambos, sobre todo al profesor, pues al tratar de comprender el razonamiento del niño, tiene que responder desde el marco de comprensión de éste.
- d) Diálogo del profesor consigo mismo, sobre las condiciones y conductas necesarias para estimular una interacción efectiva en los tres tipos de diálogo citados. Es función del profesor promover intercambios sociales que abran a los alumnos a estadios de razonamiento moral superiores al propio, y animarlos a ir más allá de sus modos de razonamiento actuales.

2º Estimular la capacidad de los alumnos de adoptar el punto de vista del otro, es decir, asumir el rol de otra persona. El medio básico por el que se da el proceso de asumir roles es el diálogo. El profesor ha de ser el primero en asumir roles porque, como adulto, es más capaz de tomar la perspectiva de la clase y del grupo. Esta capacidad es vital, e implica ayudar a los niños a ver a los otros, como parecidos a ellos, pero diferentes con respecto a sus pensamientos, sentimientos y modo de ver el mundo. También es importante que el profesor ayude a sus alumnos a verse así mismos desde la perspectiva de los otros.

Siguiendo a Hersh (1984, 113), para crear oportunidades en la clase que estimulen el conflicto cognitivo y la asunción de roles, el profesor debe aumentar la conciencia moral de sus alumnos, es decir, debe ayudarles a explorar las dimensiones sociales de su interacción y el contenido de sus estudios. Para conseguirlo, utiliza varios medios, entre los más importantes destacamos:

- Presentarle dilemas hipotéticos clásicos.
- Presentarle dilemas morales, reales, para su discusión, aprovechando las oportunidades que nos ofrece la interacción diaria en la clase como fuente de temas éticos a discutir. Esta tarea no es fácil si no existe un clima de confianza y respeto mutuo que facilite cualquier técnica de interacción.

Teniendo claro los objetivos a conseguir, vamos a intentar elaborar un CURRÍCULO de desarrollo moral, tomando como punto de referencia una planificación realizada por Hersh y Johnson (1977), que a su vez está basada en la teoría de Kohlberg.

Según estos autores, un currículum de desarrollo moral debe estar basado en las dimensiones morales de la vida diaria que surgen de dos fuentes de información comunes en la escuela:

1ª La *asignatura*, que puede hacerse parte del programa existente en la escuela utilizando datos basados en el contenido de ésta, pero tomados de la realidad. De esta forma los niños, no lo ven como algo que tienen que tolerar, sino como adaptado a sus propias vidas. Según la Ley de Educación General (1970) y la Constitución (1978), la libertad religiosa en la escuela es una realidad. Incluir la asignatura de Religión, Ética, Formación Cívica, etc., depende del ideario del centro.

2º Lo que se ha denominado el “*Programa oculto*”, que es la interacción entre alumnos y profesor y que se da en todos los momentos a cualquier hora, independientemente de la asignatura o asunto a tratar.

En la elaboración del currículum se sigue el siguiente proceso:

- Desarrollar unos fundamentos racionales, tomados de la teoría, que hagan a los niños pensar sobre temas morales.
- Identificar temas morales en el currículum, que pueden encontrarse examinando las materias que lo componen, como literatura, historia, arte, etc. Siempre ha de tener el profesor presente el nivel de razonamiento de sus alumnos y también el nivel de asunción de roles sociales que se les exige en estos razonamientos y discusiones.
- Relacionar temas morales con la vida de los niños, tomando como ejemplo películas, dilemas de otras clases, de la vida diaria etc.
- Emplear un material que procure asunción de roles, es decir, que pasen de una visión del mundo egocéntrica al punto en donde se pueden ver así mismos desde una perspectiva externa. El desarrollo moral requiere que el niño se dé cuenta de que las personas son distintas en lo que se refiere a actitudes, pensamientos, capacidades, sentimientos y puntos de vista, ya que el conflicto cognitivo promueve el desarrollo del razonamiento moral.
- Presentar a los alumnos estructuras de razonamiento más adecuadas que, deben ser ligeramente más altas que el nivel de razonamiento en el que se encuentran. El razonar a un nivel más alto que el propio, como ya hemos visto, crea desequilibrio cognitivo e inicia el desarrollo de una estructura nueva.
- Esta estructura se puede crear, por la lectura de diálogos de personajes, debates de asunción e roles, entrevistas, teatros, cine, etc. Siempre debe de ir dirigida a abrir la mentalidad de los niños.

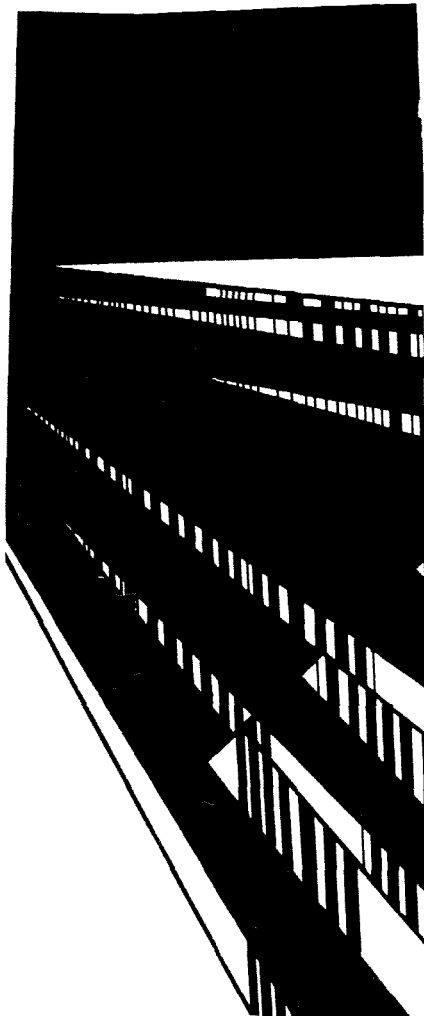
Estas, entre otras, son las estrategias más importantes a tener en cuenta en el proceso de desarrollo del currículum, que debe completarse, cada una de ellas, con las oportunidades que nos ofrece la vida diaria de la clase; cualquier día, a cualquier hora, y en cualquier nivel, los niños pueden enfrentarse con temas morales como hacer trampas, mentir, amistad, obediencia, venganza, etc.

En el ambiente social de una escuela se pueden encontrar una serie de contenidos que pueden utilizarse para ayudar a los niños en el desarrollo de su conducta moral.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARONFREED, J. (1961): *Altruism and Helping behavior*. N. York A. Press pp. 103-126.
- ARONFREED, J. (1968): *Conduct and conscience: The socializations of internal controls over behavior*. N. York. A. Press.
- ARONFREED, J. (1976): *Altruism and helping behavior*. N. York, A. Press pp. 138.
- AUSSUBEL, D. P. (1970): *El desarrollo infantil*. vol. II. Paidós. B. Aires, pp. 60.
- BANDURA, A. (1964-1973): *The influences of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67. pp. 274-281.
- BROWN, R. (1974): “Adquisición de la moralidad”. En R.B. (Ed.) *Psicología Social*. Edit. s. XXI, p. 357.
- HARTSHORNE y MARY, M. (1939) *Studies in the Nature of Character*. Vol. I., Mac Millan Company. N. York.
- HAVIGHURST, R. J. y TABA, H. (1949) *Adolescent Character and Personality*. J. Wiley. N. York.
- HERSH, R. y COLS. (1984): *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Narcea Madrid.
- HERSH, R. y JOHNSON. M. J. (1977): *Values and moral educations in Schol.State, U, N. York*, p. 10-11.
- HETHERINGTON, E. M. (1982): *Perspectivas actuales de la psicología infantil*. Anaya. 104.
- KEASEY, C.B. (1971): “Social participations as a factor in the moral development of preadolescent”. *Developmental Psychology*, 7, 87-89.
- HOFFMAN, M. L.: “Desarrollo moral y conducta”. *Infancia y Aprendizaje*” Mon, 3, 1983, 15-35.
- KAMII, C. (1982): “La autonomía como finalidad de educación: implicaciones de la teoría de Piaget”. *Infancia y aprendizaje*, 18, 3-52.

- KOHLBERG, L. (1958): The development of modes moral thinging and e chance years ten to sixteen, U. Chicago.
- KOHLBERG, L. (1969): "Stage and sequence, the cognitive developmental approach to socializations". En D. A. Gosñin. Handbook of socializations theory and research. Chicago, p. 398.
- KOHLBERG, L. (1975): Colleted papers on moral developmental and moral educations. Center for Moral Educations. Harvardd U. Cambrige. Mass.
- KOHLBERG, L. (1982): "Moral stages and moralization". En T. Lickona (Ed.). Moral development and behavior. Trad. Ca st. Infancia y aprendizaje, 18, pp. 33-51.
- LICKONA, T. : Moral development and behavior (1976) N. York.
- MARCHESE, A. (1986): "El desarrollo moral". En J. Palacios, A. Marche si, M. Carretero (Eds.) Psicología Evolutiva Vol. II Alianza Universidad. Madrid, pp, 351-387.
- MIFSUD, T. (1985): El Pensamiento de J. Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica. México 1985.
- PARQUE, R. D. (1973): "Explorations in punishment and self-control". En P. J. Elich (ED.) Social Learning Western Was- hinton State Press Belling. Ham.
- PIAGET, J. (1971): El criterio moral del niño. Fontanella. Original París, 1932.
- SELMAN, R. L. (1975): "Moral eduction in the primary grads: A evaluation of a developmental curriculum". En Journal of Educa tional Psychology, 67.
- TURIEL, E. (1983): El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y Convención. Debate. Madrid.



LAS ELECCIONES MUNICIPALES Y EL ADVENIMIENTO DE LA SEGUNDA REPUBLICA EN LA CIUDAD DE CUENCA

ELIA GARCIA SANCHEZ

“Fue la bomba del prestidigitador; parecía cargada de dinamita, olía a muerte y a incendio y, de momento, estalló sólo en lluvia de cintas de colores, de brillantes fuegos artificiales, de voces claras de alegría, de velos de blancas palomas. España —como se dijo entonces— se había acostado monárquica y se despertó republicana”.

(Sebastián Juan Arbó: Sobre las piedras grises).

ANTECEDENTES HISTORICOS

Las circunstancias históricas más inmediatas que explican el próximo advenimiento de la forma de gobierno republicana comienzan con la desaparición de la escena política del dictador Primo de Rivera (28 de enero de 1930) y su sustitución por el general Berenguer, jefe de la Casa Militar del rey Alfonso XIII. Se partía así del supuesto de que se podía volver, sin más, a la normalidad constitucional anterior al golpe de Estado de septiembre de 1923. Pero, para grandes sectores de la clase dominante, la Dictadura, a la vez que estorbaba el funcionamiento normal de la economía, agravaba las tensiones y hacía temible una explosión social: la identificación de la Dictadura con el rey hace dudar de su voluntad de promover la vuelta a la Constitución y más aún de emprender las reformas pendientes desde, al menos, 1917. Estas reformas políticas se exigen ahora fuera de la monarquía constitucional o, por lo menos, prescindiendo de la persona de Alfonso XIII —sólo la alta burguesía financiera, la aristocracia industrial y terrateniente, estrechamente vinculada con la corona y con la corriente católica tradicionalista, siguen resueltamente monárquicas—. Así, el fin de la Dictadura arrastrará la caída de la Monarquía, al orientarse el deseo y la necesidad de reforma constitucional en sentido republicano.



La Casa Consistorial, sede de la Corporación Municipal.

La primera consecuencia clara de esta situación se reflejará en el retraimiento de los partidos socialistas y republicanos ante la convocatoria de elecciones generales en noviembre de 1930. La segunda, en la firma del Pacto de San Sebastián (agosto del mismo año) por políticos republicanos, socialistas y catalanistas de izquierda para emprender una acción común. La tercera, en la sublevación de la guarnición de Jaca (12 de diciembre), encabezada por los capitales Fermín Galán y Angel García Hernández, fusilados al ser sometida dicha sublevación: la República tenía sus mártires, en palabras de Pierre Vilar.

Ante estos hechos, el Gobierno Berenguer será sustituido el 13 de febrero de 1931 por un gobierno de concentración que preside el almirante Aznar que, ante la necesidad de convocar elecciones, opta por comenzar con las municipales, de menos importancia política que las generales, pero que los republicanos conseguirán plantear como un verdadero plebiscito en pro o en contra de la forma monárquica.

LA CAMPAÑA ELECTORAL

En la campaña electoral se tendió, en líneas generales, a una aglutinación en dos bandos: el monárquico y el republicano, llamado éste último conjunción republicano-socialista, por resucitar estas fuerzas políticas su pacto de veinte años atrás.

El Gobierno confiaba en la victoria que le otorgaría el apoyo de la inercia rural y de la prensa en las ciudades: al monárquico ABC y al católico derechista El Debate se suma a partir de marzo El Sol, que acaban de comprar los monárquicos.

Mientras tanto, la agitación antimonárquica crece a raíz de los procesos de los sublevados de Jaca y de los miembros del Comité Revolucionario. Sucesos a los que se sumará el 24 de marzo el enfrentamiento de estudiantes y Fuerza Pública en la Facultad de Medicina de Madrid, con la muerte de un manifestante y de un guardia civil: la huelga estudiantil se extenderá a toda la península. Y precisamente en estos días empieza la campaña electoral con enorme expectativa.

Ya el 9 de marzo había aparecido en la primera página del semanario La Voz de Cuenca (que hasta este momento había sido ideológicamente independiente) la voluntad de unión de los partidos de izquierda ante las próximas elecciones municipales:

“Una candidatura de coalición popular democrática. (...) se impone por parte de los elementos democráticos de Cuenca la formación de una candidatura de amplia base popular en la que estén representados desde los socialistas a los elementos neutrales, comprendiendo, naturalmente, a republicanos y liberales de todos los partidos. (...) En cambio, el acudir a la lucha fraccionados, a más de arriesgar la posibilidad del triunfo en las clases netamente conservadoras, haría imposible la elaboración y realización de un programa de conjunto”.

Y ya en el siguiente número aparecería una nota del partido republicano conquense comunicando a la opinión “que los elementos que integran los diferentes sectores de los partidos de izquierda en antimonárquicos de Cuenca, han tenido un cambio de impresiones y acordado en principio participar en la lucha electoral para concejales, presentando candidaturas en todos los distritos”.

Por su parte, sabemos —a pesar de los escasos datos que poseemos— que los monárquicos también han hecho pública su voluntad de unión: así se nos muestra en el número 451 de La Voz de Cuenca, fechado el 24 de marzo, donde el equipo reformista de este periódico critica “la aparición en la prensa local y nacional del anuncio de la constitución de un bloque monárquico, católico y tradicional, frente a la disolución social y al espíritu revolucionario”.

En la misma línea se inscribe un manifiesto aparecido en El Centro firmado por Luis Bonilla Huguet, ex alcalde de Cuenca y director de la Escuela Normal de Maestros, y del que en La Voz de Cuenca es criticado su contenido por reclamar “la adhesión de los elementos de orden, para constituir con ellos un frente de combate, una barrera fuerte e inmovible que contuviera los avances de aquellos otros núcleos sociales que estiman enemigos de la paz, de la concordia y de la tranquilidad pública”.

El 24 de marzo, en el nº 451 de La Voz de Cuenca, aparece una crítica a los ayuntamientos conquenses de la Dictadura, por su “desenfreno en el gasto, despilfarro y desorden”, para

aparecer en la primera página del nº 453, de 7 de abril, un manifiesto donde la coalición republicano-socialista presenta su programa municipal, en el que defienden un presupuesto alto para el Ayuntamiento (cifrado en un millón y medio de pesetas), salido de las rentas de los bienes de propios, y que dé solución a problemas tales como la potenciación de la riqueza que representa el patrimonio forestal de Cuenca, a través de un plan racional de caminos forestales en la Serranía; la construcción de una red de alcantarillado; el saneamiento del río Huécar a su paso por la ciudad; la higienización y urbanización de los barrios extremos; la creación de una Escuela Municipal de Artes y Oficios y de un Centro de Formación Profesional para la mujer; la escolarización total; el establecimiento de subsidios de maternidad, enfermedad y paro forzoso; la construcción de casas baratas y, por supuesto, la exigencia de responsabilidades a los últimos ayuntamientos.

Podríamos decir que el hecho más significativo de la campaña electoral en Cuenca fue la celebración de un mitin el día 8 de abril en el Teatro Cervantes de la capital, al que acudieron Rodolfo Llopis y Miguel Maura, "firmante del Manifiesto de diciembre como Ministro del Gobierno Provisional de la República", como se nos dice en *Electra*, periódico que da cumplida información de este mitin en su nº 34, de 11 de abril. En su primera página, los titulares son elocuentes:

"El grandioso mitin del miércoles.

Cuenca tributa una entusiasta acogida a Rodolfo Llopis y Miguel Maura".

Se nos da la cifra de 4.000 conqueses que acudieron y se nos dice que en el escenario había representantes del Partido Socialista, del Partido Republicano y de diversas agrupaciones obreras.

En primer lugar hablaría *Rodolfo Llopis*, que había venido a Cuenca como profesor catedrático de la Escuela Normal de Maestros en 1920 (a los 23 años) y que sería concejal socialista de este Ayuntamiento hasta septiembre de 1923. Recuerda en su alocución que en la Dictadura se le declaró "ciudadano indeseable" y critica a los ayuntamientos anteriores, apoyando la exigencia de responsabilidades en casos concretos: Plaza del Mercado, Grupo Escolar, Plaza de Toros, desviación del Huécar... Gran parte de su intervención estuvo asimismo dedicada a pedir la amnistía (entre aplausos y ovaciones) y a analizar los problemas más acuciantes de la política nacional. En un futuro no lejano Rodolfo Llopis, ya en el exilio por las razones políticas de sobra conocidas, sería el máximo dirigente del Partido Socialista Obrero Español durante más de treinta años, hasta que en el Congreso de Suresnes, celebrado en 1974, sería desbancado por la tendencia renovadora encabezada por Felipe González, gracias sobre todo, en palabras de Javier Tusell, a la voluntaria marginación de Nicolás Redondo.

Miguel Maura hablaría en segundo lugar, y empezaría exponiendo "el cuadro de la situación de España" porque, en sus propias palabras, "los que procedemos del campo monárquico, hemos de explicar cumplidamente al pueblo por qué nos hicimos republicanos". Su intervención iba destinada principalmente a los vacilantes, intentando convencerles de que la República no significaba desorden o caos, que no estaba inspirada por el comunismo, que no significaba la desaparición de la Religión Católica, de la que él se confiesa ferviente practicante.

En cuanto a los pasquines electorales aparecidos en las publicaciones periódicas conqueses, por parte del bando monárquico disponemos del reflejado en el nº 453 de *La Voz de Cuenca*, de 7 de abril, recogido del periódico *El Centro*, y que dice así:

"¡CATOLICOS! Acordaos de que es un deber grave el votar y más grave aún votar a personas que no sean hostiles a la religión".

Del bando republicano disponemos de numerosos ejemplos aparecidos en la página 2 del nº 33 de *Electra*, correspondiente al 7 de abril. Son 24 las llamadas que en esta página se hacen a los lectores para que voten la candidatura republicano-socialista, de los que, por su carácter abiertamente partidista, destacamos algunos que reflejan claramente el ambiente de lucha electoral que se vivía en la ciudad:

“11.000.000 (once millones) de pesetas ha gastado en Cuenca la dictadura municipal. ¿En qué? ¡Examinad las famosas construcciones que se alinean en la calle del Agua! ¡Mirad bien esa porquería de construcciones! ¡Exigid responsabilidades! ¡Votad por la República!”

“Candidatura Monárquica

Distrito Tal o Distrito Cual.

D. Despilfarro.

D. Negocios sucios.

D. Impunismo.

D. Razón de fuerza.

D. Troglodita.

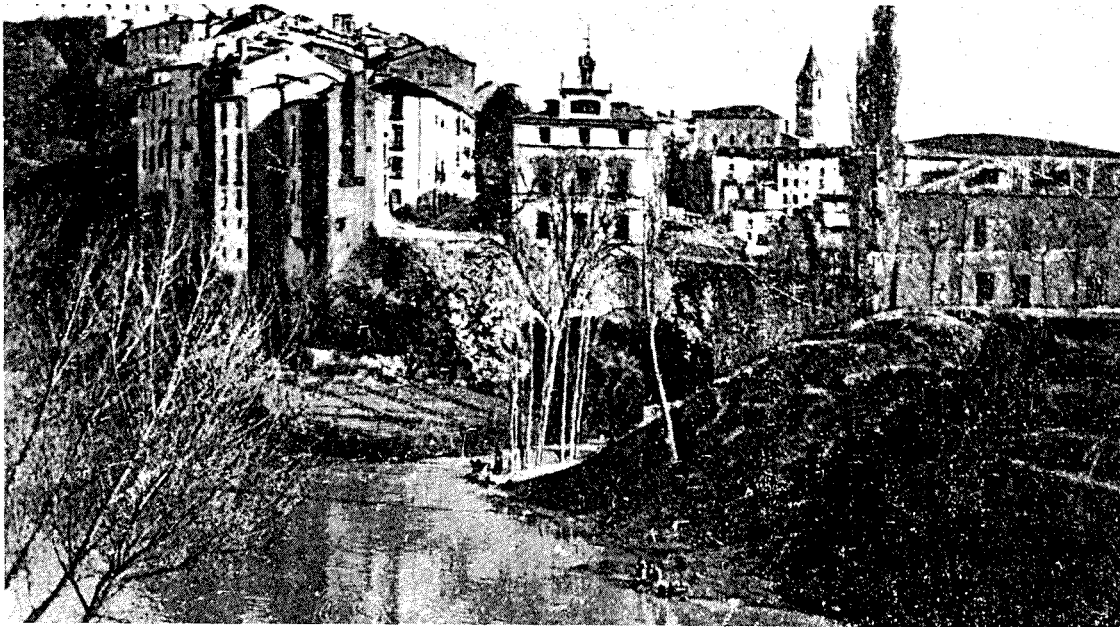
Esta candidatura es apoyada por toda la “Buena Prensa”, por toda la Prensa Monárquica. Su triunfo redoblará las cadenas que aprisionan al pueblo español.

¡Votadla! (Si os atrevéis)”.

Por fin, en el nº 453 de La Voz de Cuenca (7 de abril), aparecen publicadas las Listas de los Candidatos para las elecciones municipales, que habían sido proclamadas el domingo, día 5, en el Salón de la Casa Consistorial, correspondientes a los cuatro distritos (Ayuntamiento, Instituto, Hospital, Diputación). Aparecían un total de 40 candidatos: “19 de las izquierdas y 21 de las derechas”, de los que deberían salir elegidos 21 en la jornada electoral del día 12, que pasamos a analizar.

LAS ELECCIONES MUNICIPALES DEL 12 DE ABRIL

El domingo 12 de abril, desde las 8 de la mañana, se formaron inmensas colas de votantes (españoles varones a partir de los 25 años, de los que votó el 66,9) ante los colegios electorales en todas las ciudades y en la mayoría de los pueblos del país. La ciudad de Cuenca no fue una excepción. Salvo incidentes de tono menor, las elecciones se realizaron en perfecto orden; Tuñón de Lara recoge de la prensa contemporánea esta noticia: “A las 4 y media de la tarde no se tenían noticias en el Ministerio (de la Gobernación) de que hubiera ocurrido ni en Madrid ni en provincias incidente alguno grave. El orden público había sido absoluto en todas partes”.



Cuenca, vista desde San Antón.

Tampoco Cuenca fue en esto una excepción. Los republicanos triunfan en 41 de las 50 capitales de provincia, en las cuencas mineras del Norte y de Andalucía, en numerosísimas ciudades de Levante y de Cataluña. En este caso, por último, tampoco la ciudad de Cuenca fue una excepción, como pasamos a comprobar.

Los titulares que aparecen en la primera página del nº 454 (13 de abril) de La Voz de Cuenca no pueden ser más elocuentes:

“En la jornada de ayer España se declaró Republicana. Se pasan a la República importantísimos sectores de la Monarquía”.

Así como el posterior comentario de los resultados a nivel nacional: “En Tenerife coparon los republicanos. En las demás capitales la idea republicana obtiene una inmensa mayoría, como igualmente en muchos pueblos grandes. El número de electores que en Madrid votó por la República se calcula en un ochenta por ciento. El orden es perfecto en España entera. Corren rumores de acontecimientos transcendentales. El triunfo del plebiscito nacional se considera aplastante”.

En la última página del mismo número aparecen los resultados locales, que apasamos a detallar:

Distrito Diputación

- Juan de la Mata Romero, republicano, 491 votos.
- Francisco Torralba, republicano, 462 votos.
- Emilio Martínez, socialista, 440 votos.
- Basiliso Valero, socialista, 370 votos.
- Salvador San Millán, socialista, 364 votos.
- Miguel Pardo, monárquico, 341 votos.
- Gabriel Cebrián, monárquico, 263 votos.

Distrito Instituto

- Matías González Espejo, monárquico, 250 votos.
- Román Herráiz, monárquico, 230 votos.
- Ramón Portela, monárquico, 219 votos.
- Francisco Sánchez Buenache, republicano, 201 votos.

Distrito Hospital

- Alfredo García, republicano, 419 votos.
- Gregorio Manuel Fernández, socialista, 359 votos.
- Ignacio Antonio Torrero, republicano, 358 votos.
- Vicente Martínez, socialista, 340 votos.
- José García, monárquico, 248 votos.
- Juan Ruíz, monárquico, 245 votos.

Distrito Ayuntamiento

- Eduardo Algarra, monárquico, 221 votos.
- Cecilio Albendea, monárquico, 215 votos.
- Damián Ruíz, republicano, 193 votos.
- Luis Bonilla, monárquico, 137 votos.

El periódico decenal Electra, en un número extraordinario de dos páginas publicado el 14 de abril, ofrece tras los resultados este resumen bajo el título “Nuestra victoria electoral”:

VOTOS EMITIDOS

	<u>Dinásticos</u>	<u>Antidinásticos</u>
Ayuntamiento	753	421
Instituto	870	475
Hospital	1.072	1.382
Diputación	1.442	2.127
Total	4.137	4.405
Candidatos presentados	21	19
Candidatos triunfantes	10	11

Seguidamente aparecen unos fervorosos comentarios de los resultados y de la reacción popular ante los mismos que, por su paralelismo con los que tuvieron lugar en el resto de España, transcribimos aquí:

“El triunfo del día 12. La República es un hecho en España. En Cuenca un hecho probado

Cuenca se ha mostrado hoy en los comicios respondiendo a su tradición liberal. (...) ha votado unánime la candidatura antimonárquica (...). Tan pronto se conoció el resultado favorable para las izquierdas formóse una avalancha en dirección al Puente de San Antón. Habría que felicitar a ese barrio tan olvidado que ha dado una lección de ciudadanía formidable sacando íntegra y por una gran mayoría la candidatura republicana. En el puente se organizó una manifestación que iba presidida por los once candidatos triunfantes. Miles de personas seguían a estos ciudadanos. (...) Llegada la manifestación al Gobierno Civil subió una comisión a pedir al Gobierno de hecho (y de derecho) la amnistía para los presos, desterrados y exiliados políticos y sociales por delitos políticos. Cumplida esta misión el ciudadano López-Malo dirigió a los manifestantes la palabra con gran elocuencia y emoción. Se telegrafió a París y Madrid dando cuenta del triunfo. Felicitamos a todos los electores por su civismo y a Cuenca por la simpatía con que ha acogido a “la niña”.

En este mismo número extraordinario aparece otra noticia en la que, con ferviente entusiasmo (como corresponde al talante político de esta publicación) se describe el ambiente que se vivía esa tarde del domingo 12 de abril en la Casa del Pueblo de Cuenca, “tarde gris hecha roja”, según el redactor de la noticia.



Calle que se llamó de Mariano Catalina, con una vista parcial a la derecha de la Plaza que se dedicó al Capitán Galán.

LA PROCLAMACION DE LA REPUBLICA Y SUS CONSECUENCIAS INMEDIATAS

El lunes 13, la noticia era imparable. Aquella tarde tuvo lugar en palacio una reunión de los ministros, en la que Romanones dijo aquello de que "la fuerza se puede y se debe emplear contra los hechos revolucionarios, pero se carece de fuerza moral para emplearla contra las manifestaciones del sufragio. El maúser es un arma inadecuada contra el voto". Desde aquella mañana, Romanones aconsejaba al rey que abandonase el país. Al amanecer del 14 de abril, la República había sido proclamada ya (por una precipitación) en Eibar. Minutos después del mediodía, era proclamada desde el balcón del Ayuntamiento de Barcelona por Luis Companys. En Madrid, los servicios de Comunicaciones y Transmisiones del Estado se habían pasado ya de bando y desde las tres de la tarde estaban telegrafiando a toda España que la República se había proclamado en Madrid. El rey abandonaba Madrid a las ocho y cuarto de la noche, con dirección a Cartagena y de allí al exilio. La Gaceta, que ahora se llamaría "de la República", publicaba el día 15 la lista del Gobierno y de los primeros altos cargos, el Estatuto jurídico del Gobierno provisional y la amnistía.

Hemos enumerado las consecuencias inmediatas fundamentales del triunfo republicano en España. Veamos ahora cómo se vivieron estos acontecimientos en la ciudad de Cuenca. Ya el 14 de abril, en su número extraordinario, se hacía eco el periódico *Electra* en una noticia "de última hora" de la *abdicación de Alfonso XIII*:

"Se confirma la noticia de que hoy a mediodía abdicará S. M. el rey solemnemente en el Gobierno provisional de la República.

Ciudadanos ¡viva la República!"

En cuanto a las circunstancias en que se proclamó la República en la capital, también el periódico *Electra* describe detalladamente en su número del 21 de abril los hechos acontecidos en la tarde del 14: Ya a las tres y media Aurelio Almagro (que después había de ser nombrado Gobernador Civil interino) iba buscando una bandera tricolor. A las cuatro recibían, por parte de Rodolfo Llopis, la noticia de que en el Palacio de Comunicaciones ondeaba ya la bandera republicana. Se organiza entonces una manifestación (sin la concurrencia de las fuerzas del orden) que irá al Ayuntamiento a izar la bandera tricolor y después al Gobierno Civil. A la cabeza de dicha manifestación iba la banda de música provincial interpretando ya el himno de Riego, ya la Marsellesa, seguida de los concejales electos y de directivos de la Agrupación Socialista, Casa del Pueblo y Centro Republicano. La manifestación crece cuando llegan a la ciudad nueva (vivas y aplausos, entusiasmo desbordante, los balcones llenos de gente...). Tras izar la bandera en el Gobierno Civil, "el ciudadano Almagro toma posesión del Gobierno en nombre de las organizaciones de izquierda".

El nombramiento oficial de Aurelio Almagro como Gobernador Civil interino vendría publicado en el Boletín Oficial de la provincia de Cuenca de 17 de abril (nº 46), en su Circular nº 74, que decía así:

"Habiéndose posesionado del Poder público de la Nación el Gobierno provisional de la República, y en cumplimiento de órdenes recibidas del excelentísimo Sr. Ministro de la Gobernación, con esta fecha me hago cargo del mando de esta provincia interinamente. Al hacerlo público en este periódico oficial he de manifestar que la tranquilidad y el orden es completo en la provincia y en España entera".

En el nº 47 de la misma publicación oficial, correspondiente al 20 de abril, se recogería la Circular nº 75 anunciando "la toma de posesión del *nuevo Gobernador Civil* de esta provincia, D. Manuel García-Rodrigo y López, cesando en dicho cargo D. Aurelio Almagro que interinamente lo desempeñaba". Seguidamente aparecía un bando de saludo del nuevo Gobernador Civil (secretario de la derecha liberal republicana), dirigido a todos los ciudadanos de la provincia.

Pasamos ahora a analizar la consecuencia más importante en el ámbito local de la proclamación de la República: la toma de posesión de la *nueva Corporación municipal* y sus primeras decisiones. Para ello, disponemos de las Actas del Ayuntamiento correspondientes a las sesiones celebradas los días 16 y 17 de abril de 1931.

En la primera sesión se desarrolla el acto de toma de posesión del Ayuntamiento de la República, reunidos el Ayuntamiento saliente y los concejales proclamados, presidida por el Gobernador Civil interino, Aurelio Almagro, y el alcalde saliente, Juan Ramón de Luz. El presidente Sr. Almagro “da cuenta oficialmente al Ayuntamiento saliente de la proclamación de la República española y de la transcendencia que esto tiene en orden al progreso material y moral de España”, plasmando su voluntad de que “esta posesión fuese dada con la solemnidad y legalidad requeridas, como lo demuestra el acto que se celebra”. Alude seguidamente a los momentos de crisis por los que atraviesa España y añade que “como labor depuradora y espíritu de justicia debe ser revisada la actuación municipal durante los siete años del gobierno de la Dictadura”. Habla igualmente del patrimonio forestal del Ayuntamiento conquense (recordemos que su protección era una de las reivindicaciones del bloque republicano), expresando su criterio de que debe tenderse a fomentar esta magnífica y sana fuente de riqueza.

A continuación, el alcalde saliente hace entrega del mando al Presidente de la sesión, siendo transmitido por éste al Ayuntamiento proclamado. Se procede entonces a la designación del alcalde y por aclamación es nombrado Juan de la Mata Romero con el carácter de provisional, el cual toma posesión de su cargo y agradece el nombramiento, “terminando con un ¡Viva España! ¡Viva la República! que es contestado entusiastamente por los Señores Concejales y público que asiste a la sesión”.

En la sesión del 17 de abril se reúnen los concejales electos para proceder a la constitución del Ayuntamiento y al nombramiento de los cargos de Alcalde, Tenientes de Alcalde y Síndicos. “Preside D. Juan de la Mata Romero, como Alcalde provisional según el artículo 53 de la Ley Municipal de 1877”.

Se procede en primer lugar a la elección de alcalde, votando los 21 concejales con el siguiente resultado: 20 votos para Juan de la Mata Romero y 1 en blanco. “Quedó elegido el mencionado señor como Alcalde, por mayoría absoluta según dispone el artículo 55 de la referida Ley Municipal, siendo proclamado y ocupando la presidencia a tenor del artículo 56”. El alcalde elegido agradece a continuación su nombramiento.

Como Teniente de Alcalde, resultan elegidos los siguientes:

Primera Tenencia: Francisco Torralba Rabadán, republicano, que ocuparía más tarde el cargo de Presidente de la Diputación de Cuenca durante dos años.

Segunda Tenencia: Manuel Fernández Redondo, socialista, representante de la Casa del Pueblo.

Tercera Tenencia: Alfredo García Ramos, republicano.

Cuarta Tenencia: Emilio Martínez Martínez, socialista.

Como Procuradores Síndicos, resultan elegidos Damián Ruíz García, republicano, y Miguel Pardo Zurilla, monárquico.

Tras el correspondiente agradecimiento por parte de cada uno de los concejales anteriores, hacen uso de la palabra dos concejales monárquicos, Matías González Espejo (“diciendo que no existen los personalismos entre los concejales pues todos lo son de Cuenca (...); en cuestiones que afecten a la administración municipal y a los intereses del vecindario no reconoce política alguna sino que siempre sus actos se inspirarán únicamente en el mejor servicio de Cuenca”) y Ramón Portela Prado (“se dirige a los concejales para decirles que su juventud es garantía plena de que serán los mejores defensores en pro de la democracia (...), que él ha sido toda su vida demócrata y por la democracia trabajó y luchó siempre (...), que espera las obras del Gobierno republicano para ver si pueden o no concordar con sus ideales”).

Seguidamente es el alcalde quien hace uso de la palabra en los siguientes términos: “Por la forma de haberse desarrollado la sesión se indica que no se siguen las normas de los anteriores Ayuntamientos, sino que se va rápidamente a la resolución de los asuntos sin obstáculos de interminables disquisiciones y discursos. Los cargos han sido elegidos por unanimidad y en ellos, como debía ser, han tenido representación las organizaciones obreras. El prestar los Concejales Monárquicos su concurso, como lo han hecho, representa que aparte de ideologías, todos quieren justamente laborar por la democracia española, y hoy laborar por la República es laborar por la democracia”.

A continuación se da cuenta de un telefonema de Rodolfo Llopis, nombrado Director General de Primera Enseñanza, en el que manifiesta que hará cuanto pueda desde el puesto que ocupa y en favor de la capital y provincia conquense. El concejal Matías González Espejo propone que conste en acta dicho telefonema y que se le ofrezca un homenaje de admiración y simpatía.

Seguidamente, el concejal Manuel Fernández Redondo pide que desaparezcan las Coronas como símbolo de la realeza en todas las dependencias y servicios municipales. También solicita que se dirijan sendos telegramas de adhesión al Gobierno de la República y a Rodolfo Llopis, y principalmente a Miguel Maura, "de agradecimiento a sus ofrecimientos". Por último pide que el nombre de la Plaza de la Infanta Paz sea cambiado por el de "Plaza de Galán", en merecido homenaje al capitán de la sublevación de Jaca.

Termina el alcalde la sesión aplazando el acuerdo sobre estas peticiones para próximas sesiones.

Una consecuencia necesaria del advenimiento de la República tenía que ser la derivada de la exigencia de responsabilidades políticas a los altos cargos de la Dictadura, así como a las personas estrechamente ligadas a ella. También este fenómeno se dio en Cuenca, como recoge el nº 455 de La Voz de Cuenca, de 20 de abril, que en su primera página publica una Circular que Gabriel Cayón, Fiscal de la Audiencia Provincial, dirige a todos los ciudadanos de la provincia:

"Dr. Gabriel Cayón y Duomarco, Fiscal de la República en la Audiencia Provincial de Cuenca, haciendo honor a los deberes que dentro de la esfera de acción de su cargo le están encomendados, de cumplir y hacer cumplir las leyes emanadas de la Soberanía Nacional, que por delegación popular reside hoy en el Gobierno Provisional de la República, pongo en conocimiento de todos los ciudadanos de la provincia los siguiente:

A fin de pedir la aplicación de las leyes penales a aquéllos que con abuso notorio de autoridad trataron de hacer prevalecer la arbitrariedad en el período de 1923 a 14 de abril del año actual, dirigirán a esta Fiscalía cuantas denuncias estimen procedentes contra dichos actos y personas. (...).

Palacio de Justicia de Cuenca, a 18 de abril de 1931"

Del mismo modo, aparecen publicadas en la primera página del nº 36 de Electra (21 de abril), unas Instrucciones a los Gobernadores que dejan bien claras las directrices que deben guiar desde ahora las relaciones Iglesia-Estado:

"Se abstendrán los gobernadores de concurrir con carácter oficial a las ceremonias religiosas que se celebren en la provincia de su mando, y mantendrán con las autoridades eclesiásticas el trato obligado de máxima cortesía y atención, y cuidarán especialmente de notificar al Gobierno, tan pronto como de ello tengan noticia, las extralimitaciones, si las hubiere, de las predicaciones de los ministros del culto en los lugares sagrados con relación a la política o al régimen".

Se trataba tan sólo de los primeros pasos de un conflicto que iba a hacer penosa y difícil la andadura de la 2ª República española.

A grandes rasgos hemos analizado en este trabajo los sucesos acontecidos en la primavera de 1931: todo parecía posible en España que, como en 1868, entraba aparentemente por las vías de la transformación y la modernización.

FUENTES CONSULTADAS

- La Voz de Cuenca. (Periodicidad semanal)
- Nº 449, de 9 de marzo de 1931
 - Nº 450, de 16 de marzo de 1931
 - Nº 451, de 24 de marzo de 1931
 - Nº 453, de 7 de abril de 1931
 - Nº 454, de 13 de abril de 1931
 - Nº 455, de 20 de abril de 1931
- Electra. (Periodicidad decenal)
- Nº 33, de 7 de abril de 1931
 - Nº 34, de 11 de abril de 1931
 - Nº 35, de 14 de abril de 1931 (número extraordinario)
 - Nº 36, de 21 de abril de 1931
- Boletín Oficial de la Provincia de Cuenca. Año 1931.
Archivo de Hacienda. Cuenca.
- Libro de Actas del Ayuntamiento.
Legajo nº 2313. Expediente nº 5.
Archivo Municipal. Cuenca.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- TUÑÓN DE LARA, N. (1976): La II República. Volumen 1. Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid (3ª edición).
- JACKSON, G. (1976): La República española y la guerra civil. Editorial Crítica. Barcelona.
- VILAR, P. (1980): Historia de España. Editorial Crítica. Barcelona (11ª edición).
- GALLEGO, J. A. (1988): Historia Contemporánea de España. Editado por la U.N.E.D. Madrid (3ª edición).
- MALERBE, P. y otros (1981): La crisis del Estado: Dictadura, República, Guerra (1923-1939). Tomo IX de la Historia de España dirigida por Manuel Tuñón de Lara. Editorial Labor. Barcelona.
- ARBO, S. J. (1949): Sobre las piedras grises. Editorial Destino. Barcelona.



Siempre el cerebro fértil, que germine constantemente ideas mágicas.

LA DIOCESIS DE CUENCA EN EL REINADO DE CARLOS III

Autor:

M^a BELEN PEYTAVI SORIA

Coordina:

MARIANO HERRAIZ GASCUEÑA

Prólogo

El 14 de diciembre de 1788 murió el rey Carlos III tras 29 años de reinado, con su muerte se pone fin a una época. Carlos IV no continuará con las reformas iniciadas. Después la Revolución Francesa y, sobre todo, la invasión napoleónica van a proporcionar a las fuerzas reaccionarias argumentos para diluir todo intento reformador, aunque la huella ideológica y política, económica y social de la ilustración permanecerán latentes, como se manifestará posteriormente con las corrientes liberales que surgirán con la Constitución de 1812.

Recordemos, sin embargo, que para los filósofos de la ilustración francesa España era un país que no ofrecía ningún interés, no se olvidan la pregunta y respuesta de la Enciclopedia: “¿Qué debe la civilización a España? Nada”.

Panorama que en absoluto se parece a las tesis defendidas por:

I) Los propios ilustrados hispanos contemporáneos, que querían mostrar a Europa que España había comenzado a ser otra —aunque como se ha señalado, con la muerte del rey Carlos III España volvió a detener el proceso de unidad con Europa—.

II) Pierre Vilar (actualmente) defiende que: “*La historia contemporánea del pueblo español comienza, en realidad, con sus primeros esfuerzos por readaptarse al mundo moderno*. Estos esfuerzos chocan con las fórmulas sociales y los hábitos espirituales que vimos nacer con la Reconquista, fijarse en la Contrarreforma y fosilizarse con la decadencia; el conflicto no ha terminado y las crisis recientes no son sino su último episodio. *La España del tiempo de las luces conoció el primero de esos episodios, que fue quizás el más fecundo*”.

El bicentenario de la muerte de Carlos III que se conmemoró con muchas iniciativas en prácticamente “toda” la geografía peninsular: exposiciones, conferencias, coloquios, seminarios, congresos, publicaciones, en Cuenca —Ciudad cultural dicen— pasó sin referencias y con excesiva indiferencia, “sólo” este trabajo de Belén Peytaví: “La Diócesis de Cuenca en el Reinado de Carlos III”, se acercó a este importante bicentenario. (*).



RESEÑA DE LA ACTUACION DE LOS SEÑORES OBISPOS DE CUENCA (1760-1800)

D. ISIDRO CARBAJAL Y LANCASTER

Tomó posesión en agosto de 1760; siendo canónigo de Cuenca fue solicitado para el deánato de la misma así como para la mitra de Barcelona, rehusando ambos empleos y aceptando, a instancias de Carlos III, la mitra de Cuenca en el año anteriormente referido.

Aunque ocupó durante bastante tiempo el cargo de obispo en Cuenca (1760-1771) son pocas las actuaciones o sucesos que merezcan mención especial.

Tal vez, el evento más importante sea “el motín del Tío Corujo”, réplica del de Esquilache, y que motivaría unas cartas y alegatos al confesor del Rey (el padre Eleta).

El motín tuvo lugar en 1776 después del ocurrido en Madrid y en Zaragoza. Con el pretexto de una excesiva subida en el precio del pan se formaron dos grupos de amotinados que se dirigieron uno a la Puerta de Valencia y otro al Puente de San Antón. Tras unos primeros intentos de apaciguamiento por parte del Sr. Leroz, capitular muy querido por el pueblo, y como éstos no dieran resultado se resolvió acudir en ayuda de las autoridades locales:

“... Los amotinados, desconcertados e indefensos buscaron en los regidores el apoyo de una sólida instancia de poder en la ciudad en aquellos momentos, por aunar en sí el prestigio social y la autoridad moral, apoyados ambos sobre la indiscutible solvencia económica. Tal era el papel desempeñado por el alto clero en la sociedad del momento, el cual estaba desde luego en Cuenca a la altura adecuada. (...) El precio del trigo vendido a las panaderas o a los particulares en el Pósito de Cuenca no podía ser más bajo sin que ello acarrearase pérdidas. Por esta razón el primer movimiento fue dirigirse a aquellos grupos sociales cuya solvencia económica fuera capaz de garantizar, cuanto tiempo fuera preciso la paz conseguida a costa del compromiso de los fondos municipales”. (1).

El mismo día 7 tuvieron apresuradas juntas, designando comisionados a cada una de las instituciones o personas a que se recurrió, Obispo, Cabildo y Municipio, cuando unos cuantos representantes de éste último pasaron a exponer a los otros dos las inmediatas incidencias ciudadanas:

“Habíase reunido el Cabildo Catedral y tanto sus miembros como el Obispo por su parte habían remitido al Consejo sendas cartas conteniendo sus informes particulares acerca de los tumultos, dejando de paso claras varias cosas: su lealtad incondicional a la Corona, (...), lograr el aquitamiento de los revoltosos y desde luego el alcance real que pensaba dar a la demanda de ayuda material que les había formulado el Corregidor, quien fiaba poder enjugar con ella el déficit calculado en cuatrocientos mil reales a que debería enfrentarse el Pósito de persistir las bajas”. (2).

Sin embargo la realidad no resultó así; pese a sus promesas y protestas de apoyo al Estado por el bien de la Religión no contribuyó inmediatamente el estamento, como bien pudiera haber hecho, exponiendo sus caudales como garantía real de las promesas realizadas, sino que se dedicaron a disuadir al pueblo de que esperasen la continuidad de éstas.

El suceso se salda con la llegada a Cuenca del Excmo. Sr. D. José Moñino, con la real comisión de hacer pesquisas de los culpables; varias personas salieron desterradas, otras fueron destinadas a los presidios de Africa, a dos se les impuso pena de azotes y diez años de presidio y a otras dos se les sentenció a pena capital, que no sufrieron por estar prófugos y morir ausentes y, según la severidad de la antigua legislación, se inhabilitó la descendencia de los culpables hasta la 5ª generación para desempeñar cargos municipales.

Otro suceso célebre viene a ser las quejas que sobre la situación del clero dirige el Obispo a S. M. Carlos III; las quejas fundamentales venían a condensarse, a vuelta de improperios y diatribas, en estos términos: “Que la iglesia está saqueada en sus bienes, ultrajada en sus ministros y atropellada en su inmunidad, con un largo aditamento de agravios congéneres”.

Este acontecimiento motivó dos importantísimos escritos; uno por parte de D. José Moñino (Conde de Floridablanca) y el otro de D. Pedro Rodríguez Campomanes, fiscal de lo civil. Comprende el primero desde el número o párrafo 401 al 935 y está firmado a 12 de abril de 1767; respecto a los puntos consultados manifiesta el fiscal, que examinados separadamente ya, propone lo que acerca de cada uno puede resolverse; y en cuanto a lo principal, teniendo en cuenta la piedad del Rey y la dignidad del Obispo, se reduce a pedir que el Consejo consulte a S. M., que este Prelado debe dar una satisfacción pública.

El segundo dictamen lleva la fecha del 15 de julio y comprende desde el número 935 al 1.182, formulado según el mismo método analítico que el anterior, pero con mayor explicitud respecto al punto culminante, se dirá que el Obispo es bueno y que obra mal aconsejado: que es de una familia esclarecida y que no puede tener mala intención en lo que dice y que, al fin si esto no basta, se le perdona: pues el Rey con tanta generosidad ha perdonado y sobrellevado tanto y se ha portado con una benignidad inimitable con quienes debiera usar de tanto rigor.

Como corresponde a la naturaleza humana las actuaciones son contradictorias; si en este caso pareciese que el prelado no se interesa por la suerte del pueblo en otros actos muestra adhesión a él; según D. Trifón Muñoz y Soliva en su libro sobre los Obispos que han regido la diócesis de Cuenca, página 380, D. Isidro fue muy asiduo en visitar su obispado, sin omitir pueblo alguno de lo más penoso de la serranía; y humildísimo no gustaba en las visitas de aparato ni de grande acompañamiento, y a pesar de la molesta topografía de esta ciudad, ni en ella ni en otra parte gastó coche.

Fue un varón tan ejemplar, prudente y justificado y sobre todo tan caritativo, que no sólo dio a los pobres de su obispado las rentas de la mitra, si no también grandes sumas de sus bienes heredados, y afabilísimo en su trato, su mesa era el modelo de la sobriedad y la modestia.

Otro hecho que repercute en favor del Obispo es traer al gran maestro D. José Martín de Aldegüela, el mejor arquitecto de España en estos momentos, para terminar la iglesia de S. Felipe Neri, sufragada por el prelado y su hermano (deán de esta Catedral); así como su nombramiento como "Maestro Mayor de la diócesis". A tan ilustre maestro se debe la construcción de la iglesia de las monjas de San Pedro o justinianas, la capilla del Pilar de la Catedral, el retablo de la Magdalena para la desaparecida capilla bautismal de la catedral, la armadura del retablo de S. Antolín, la restauración del coro dañado en el incendio acaecido en 1767, el retablo actual del altar de Ntra. Sra. del Alba, ejecutó el retablo de la sacristía Mayor como hoy lo vemos, construyó, a través de la roca, la actual escalera y la ampliación de las Angustias y el convento de frailes descalzos del S. Pío del desierto de Priego, a petición del padre Eleta.

Ante la expulsión de la Compañía de Jesús por S. M. Carlos III, hizo una brillante defensa de los jesuitas de la diócesis; este hecho motivó la petición, por parte del ministro Roda, de su deposición al Papa, aunque nunca se llevó a cabo.

Dentro de lo anecdótico se sitúa el traslado del cadáver de S. Julián desde el altar de la reliquia al transparente el día 8 de septiembre de 1760.

Sintetizando la actuación del Sr. Carbajal y Lancáster se concreta en:

- Desentendimiento del motín del Tío Corujo; no se manifiesta ni a favor ni en contra del pueblo, aún cuando éste acude a solicitar su ayuda.
- Cartas al rey quejándose de la situación del clero.
- Trae a Cuenca a D. José Martín de Aldegüela.
- Traslado del cadáver de S. Julián al transparente.
- Defensa de los jesuitas de la diócesis.

D. SEBASTIAN FLOREZ PAVON

Siendo presentado a esta mitra por Carlos III tomó posesión el 5 de septiembre de 1771 por su apoderado D. Antonio Palafox y Croy (arcediano titular).

La primera intervención del nuevo obispo fue la autorización para trasladar a la iglesia de S. Felipe los restos de su antecesor.

"Servidor celoso de su oficio quería y exigía a los demás el exacto cumplimiento de las obligaciones contraídas. Bien lo experimentó a costa propia José Pérez de Rueda, perteguero en propiedad de la catedral de Cuenca, a quien hizo venir desde Murcia, donde habitualmente residía con su familia, para desempeñar personalmente su cargo o renunciar a él, en el caso de que le fuera muy dificultoso servirlo por sí mismo". (4).

Muestra de su espíritu luchador y abierto es la protección y ayuda que el Sr. Flórez otorgó al Seminario Conciliar de Cuenca, ya que los estudios realizados en este centro no eran reconocidos como los iguales realizados en otros puntos de España. A don Sebastián le pareció bien la idea, propuesta por el rector, los profesores y los estudiantes, de mandar un Memorial al Consejo de S. M. para que los estudios fueran reconocidos; tan bien le pareció que informó favorablemente y el seminario quedará incorporado a la Universidad de Alcalá de Henares por Cédula Real expedida el 29 de agosto de 1775.

El asunto más delicado en el que hubo de intervenir el señor Flórez Pavón fue la resolución de un memorial enviado al Rey por los racioneros de Cuenca; el citado memorial tenía su razón de ser en las lesiones que varios particulares creían sufrir tocantes a sus rentas y derechos a

ellas inherentes. D. Sebastián salió airoso de tan comprometida situación: por fuerza debía hacerse antipático, bien a los 13 sres. que componían las dignidades o bien a los 23 canónigos restantes, emanando un edicto (bajo la pena de suspensión y la de 2.000 ducados) que no enajenó la voluntad de los cabildantes por la coletilla de que debían de ser aplicados a disposición de los sres. de la Real Cámara que era lo que se quería demostrar.

Si lo que acabamos de exponer nos da muestras de la lúcida inteligencia del Sr. Flórez Pavón, merece también mención el papel de mediador que realizó entre la ciudad y los canónigos referente al precio de unas viandas que los capitulares vendían más baratas que el municipio: Ciudad y Cabildo se avinieron a lo dispuesto por D. Sebastián y la diferencia quedó zanjada.

Muestra del espíritu renovador del Obispo es la carta pastoral que dirige a todos los Arciprestes, Abades, Vicarios, Curas, Beneficiados y demás eclesiásticos de nuestra diócesis de Cuenca. El objeto de esta carta es recomendar a todos los sacerdotes el famoso trabajo del conde Campomanes titulado: Discurso sobre el fomento de la Industria popular de orden de S. M. y del Consejo.

Justifica D. Sebastián su recomendación en los siguientes términos:

“No dexamos de conocer que en la mayor parte de esta diócesis están las gentes pobres tan entregadas a la ociosidad y a la mendiguez que oirán con poco fruto las persuasiones del Párroco, y que tal vez pensarán que son efecto de poca piedad o invención para dexar de hacer limosna... Si la industria común toma fomento, no tendrán escusa los labradores o jornaleros que, en pasando el tiempo de la sementera, alegan que no tienen que trabajar en todo el invierno; y, por tanto, acuden a la Capital con sus familias, dexando abandonadas sus casas, pueblos y los campos desamparados...” (5).

En consonancia con el espíritu racionalista de la época el Sr. Pavón dirigía sus limosnas en dar para la siembra y para el sustento de aquellos labradores que hubieran sufrido algún tipo de calamidad.

La obra por la que es reconocido es, sin duda, la Casa de Recogidas; proyecto que no logró acabar al sobrevenirle la muerte en 1777; pero que sería terminado y continuado por D. Antonio Palafox. El objeto de la obra era construir un local donde se recogiera a las mujeres de vida desordenada, proporcionándoles cierta educación. La reclusión de estas mujeres duró hasta 1843 en que, debido a la inmediatez de la Casa de Beneficiencia, se consideró perjudicial su influencia sobre los acogidos a esta institución.

Hasta este pontificado se encontraba la actual calle Palafox en el estado lamentable que nos describe el Padre Mariana; quien asegura que era más fácil venir desde Huete al puente de la Trinidad que subir desde el mismo a la plaza Mayor. En 1771 comienzan las obras de remodelación concluyendo en 1777. En la realización de las obras intervienen D. Sebastián y D. Antonio Palafox quien ayudando en las obras se lesionase en una pierna.

La actuación de D. Sebastián Flórez se sintetiza en:

- Autorización para el enterramiento de D. Isidro en la iglesia de S. Felipe.
- Mediador en los problemas que, entre diversos grupos, se plantean dentro de la diócesis.
- Racionalización en el pago de limosnas.
- La construcción de la Casa de Recogidas.
- La mejora de la actual calle de Palafox.

D. ANTONIO SOLANO

Tomó posesión de la mitra de Cuenca en Mayo de 1779.

Muestra del carácter del Sr. Solano es la disputa que se estableció entre el Cabildo y su persona a raíz de la pretensión de nombrar canónigo de la Catedral de Cuenca a uno de sus sobrinos. “Viendo el Sr. Solano que, respecto al asunto susodicho, consiguió lo que deseaba, pues que por bula de Nuestro Santísimo Padre Pío VI despachaba en Roma en 26 de enero de 1790 y Real

Cédula de S. M. D. Carlos III de 11 de abril, se estableció su alternativa, tomó por máxima que repetía: "Todo lo puede un obispo" y consecuentemente con ella siguió vulnerando las sinodales e invadiendo los derechos de los párrocos en la admisión y despedida de sacristanes". (6).

Si en este caso el Sr. Solano encontró el apoyo de las altas autoridades, no podemos decir lo mismo cuando, molestos los párrocos por la actuación de su obispo, dirigieron un escrito en su contra: "Al ver que se daba la razón a los párrocos, no sólo en sus litigios, sino por hacerles sufrir antesalas de hora y más, porque había visitas de las antiguas amas y de otras señoras que, mientras aquellos esperaban tenían franca la entrada; porque en las santas visitas de con sus numerosos pages, lacayos, dohes y acompañamiento les arruinaba porque con su imprudente bondad no reprobaba en los sínodos a los ministros que acaban de dejar la estera y no sabían gramática ni moral y porque ponían en claro los prejuicios que se seguían a la religión con la máxima: más vale que la viña del Señor esté labrada por burros que por este erial. El Sr. Solano, repitió, al verse reprendido en la cámara de los reyes de España por sus desaciertos e invitado a renunciar la mitra:... Yo No Renuncio Jamás... Si me dominati non fuisent, nunc immaculatus essen". (7).

No obstante, y apesar de todo ello, parece ser, si creemos a D. Trifón Muñoz y Soliva que este prelado se arrepintió por todo el clero ignorante que creó y por sus acciones poco dignas.

Murió en Madrid el 10 de mayo de 1801.

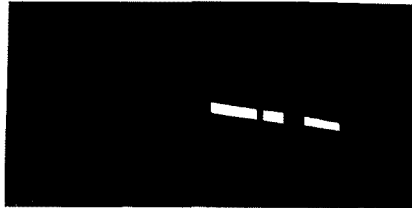
CONCLUSION

Después del análisis socio-histórico que se ha llevado a cabo, comparando las características de los ilustrados españoles con los obispos que nos ocupan, podemos concluir:

- Que la importancia y la consideración social de los obispos así como su papel civil es verdaderamente relevante; se les ve interviniendo como eficaces mediadores en las disputas que se entablan entre diversos colectivos de la ciudad, y es el propio pueblo quien legitima la autoridad civil del obispo cuando solicita su intervención en los problemas que le afectan.
- Que tanto el Sr. Carbajal y Lancáster como el Sr. Solano no pertenecen al grupo de Obispos ilustrados. Son sus acciones reaccionarias, que dan muestras de un espíritu anclado en el pasado, las que nos inducen a emitir este juicio.
- No se observa en ellos preocupación alguna por la instrucción ni por la ciencia; tampoco se ve en ellos un deseo de mejorar la situación social, económica e incluso religiosa de su diócesis y sí se ocupan del lujo y el bienestar de su persona.
- Que el Sr. Flórez Pavón y el Sr. Palafox y Croy, en estos momentos arcediano de Cuenca, sí pertenecen al movimiento ilustrado. Se preocupan de la instrucción: el Sr. Pavón, como ya se ha visto, colabora al reconocimiento del Seminario y D. Antonio crea unas escuelas gratuitas con fondos personales.
- Ambos se ocupan de la reclusión y educación de las mujeres de vida desordenada.
- A fin de contribuir a la felicidad de sus conciudadanos se ocupan de mejoras en el urbanismo de la ciudad; D. Sebastián y D. Antonio mejoran la subida desde la Trinidad a la Plaza Mayor y D. Antonio idea un plan para mejorar la Plaza Mayor.
- Sus aportaciones económicas a la diócesis no van encaminadas a la mera limosna, sino a una labor constructiva y fructífera. D. Antonio mediante la construcción de la fábrica de alfombras, en su momento la de mayor importancia de la época y que aglutinaba a un importante número de obreros y obreras; el Sr. Flórez encaminando sus limosnas a remediar las malas cosechas y no a alimentar y sostener espíritus cómodos e inactivos.

Todo ello nos permite calificarlos como "ilustrados"; ilustrados españoles, puesto que cada pueblo adapta los movimientos sociales, políticos, artísticos o simplemente históricos a su propia idiosincrasia. Desafortunadamente la labor de estos ilustres personajes se pierde en el transcurso del tiempo y a excepción de las "Escuelas de Palafox" ninguna de sus realizaciones cruzó el umbral de nuestro siglo.

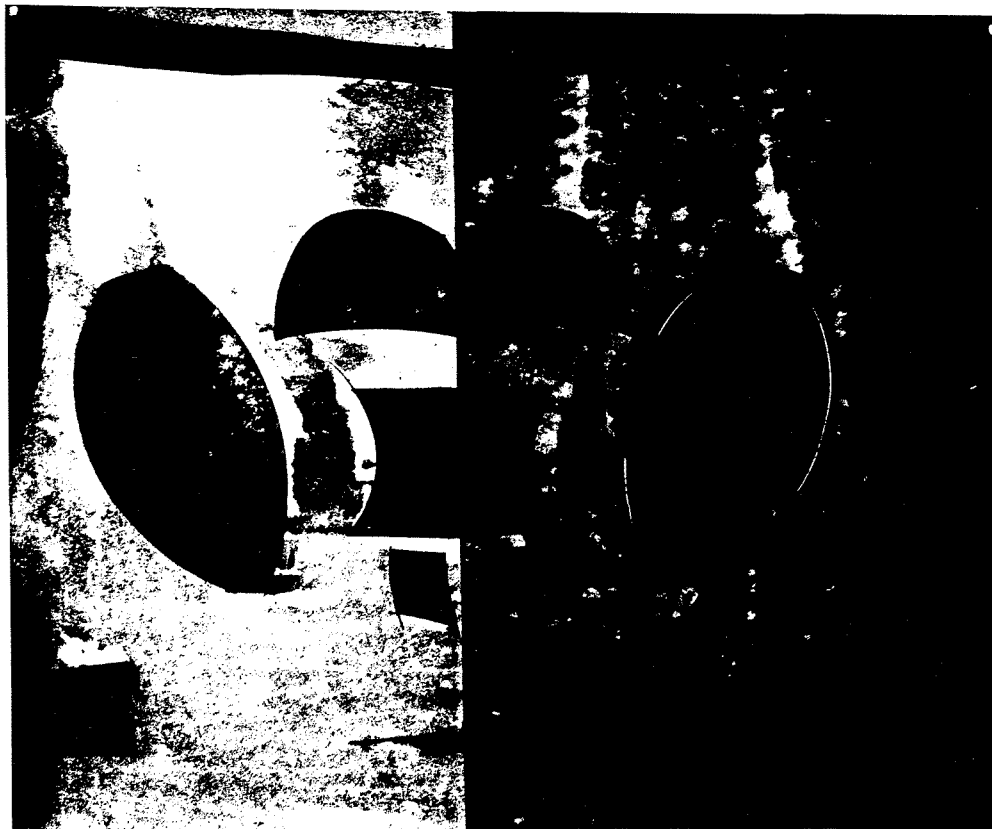
El tema plantea, por tanto, una imagen de la realidad de la "ilustración española", manifestada por unos individuos excepcionales que no encuentran continuidad en sus sucesores. De ahí, sin duda, la polémica, todavía abierta, en torno a la cuestión: ¿En realidad hubo ilustración en España? Lo que no ofrece dudas es que la situación general se trasluce a nivel provincial; nuestro caso es claro y de los cuatro obispos estudiados sólo dos, los de pontificado más breve, son ilustrados, y en ambos casos su obra se pierde en el tiempo.



NOTAS

- (1) JIMENEZ MONTESERIN, Miguel: Los motines de subsistencias de la primavera de 1766 y sus repercusiones en la Ciudad de Cuenca; Separata de la Revista Cuenca; nº 11 y 12; 1977.
 - (2) Ibidem.
 - (3) TORRES MENA, José: Noticias Conquenses Gaceta Conquense Cuenca; 1985, edición facsímil del original publicado en 1878, pág. 297.
 - (4) SAN Y DIAZ, Clementino: La Casa de Recogidas de Cuenca y el Obispo Pavón: Diputación de Cuenca, Separata de la Revista Cuenca, nº 14.
 - (5) Ibidem.
 - (6) MUÑOZ Y SOLIVA, Trifón: Noticias de todos los Ilmos. Sres. Obispos que han regido la diócesis de Cuenca Imprenta de Fco. Gómez e hijo; Cuenca, 1860, pág. 405-409.
 - (7) Ibidem, págs. 408-409.
- (*) Prólogo de Mariano HERRAIZ GASCUEÑA

Juan Guelbenzu



REVISIÓN DE LA PROBLEMÁTICA HISTÓRICA DEL MONASTERIO DE SANTA MARÍA DE HUERTA (SORIA)*

JOSE LUIS SENRA GABRIEL Y GALAN, GEMA PALOMA FERNANDEZ Y
ARTEMIO MANUEL MARTINEZ TEJERA

A) Fundación

Oscuros y conflictivos son los orígenes del único monasterio cisterciense que conserva la provincia de Soria. Situado en la vega del río Jalón a su paso por dicha provincia —y en la actual línea divisoria entre Soria y Zaragoza— este monasterio se asienta en una zona de interesante actividad agrícola.

Si desde principios del siglo XIII la documentación referente al monasterio es bastante escasa, durante todo el siglo XII es relativamente abundante, aunque problemática. Hablamos de un centro monástico cuya ubicación actual no fue la original, ya que su localización y asentamiento primitivo hay que situarlo en la villa de Cántavos; esta villa, actualmente desaparecida al menos toponímicamente hablando, se situaría cerca de la localidad soriana de Deza y a pocos kilómetros de Almazán (1). La fundación del monasterio de Santa María de Cántavos hay que atribuirle directamente al monarca castellano Alfonso VII y a Don Miguel Muñoz de Fojosa, Mayordomo Mayor del monarca, y a su mujer Doña Sancha Gómez, señora del Coto de Boñices; este matrimonio cedió al monarca una granja en Cántavos para que allí se asentase —tal y como lo había dispuesto el monarca— un monasterio de la orden cisterciense (2). El monasterio encargado de llevar a buen término esta fundación “ex novo” será el francés de Berdoues, filial del gran monasterio de Morimond. Berdoues enviará —según estipulaba el capítulo XII de los Capítulos Generales de 1152— por mandato de su abad Alberico a 12 monjes bajo el mandato de Rodulfo, que a la postre sería el primer abad del monasterio (3).

Las fechas fundacionales que se vienen dando como las más probables son:

1ª El año 1142; esta fecha la avalan dos inscripciones que aún se conservan. Una de ellas se localiza en la parte inferior del cubo situado en el ángulo suroeste de la cerca o muro que rodea al monasterio y que dice así: “ALPHONSUS VII FUNDABAT ANNO 1142” (ALFONSO VII FUNDABA AÑO 1142). La segunda se localiza en una pequeña puerta, hoy cegada, que se situaba en el muro occidental del refectorio de conversos y que fue abierta en el año 1547; en esta podemos leer: “ALE: HISP: REX. P. P. CATHO. FUN. A. 1142”, es decir, “ALDEPHONSUS HISPANIARUM REX PISSIMUS CATHOLICUS. FUNDAVIT. ANNO 1142” (ALFONSO REY PIO Y CATOLICO DE LAS ESPAÑAS O DE LOS ESPAÑOLES. FUNDO. AÑO 1142). (4).

Pobres argumentos, por varios factores, son los expuestos a la hora de reafirmar esta posible fecha fundacional. Ambas inscripciones son relativamente modernas —del siglo XVI— y muy probablemente falsas:

—La primera, la que se localiza en el cubo, está prácticamente destruida y apenas se puede leer nada; en cuanto a la inscripción —tal y como aparece— es un tanto extraña. En ningún documento coetáneo, del siglo XII, aparece el adjetivo numeral “séptimo o VII” ya que esta ordenación numérica de los monarcas aparecerá posteriormente. La expresión del verbo “Fundabat” es gramaticalmente incorrecta, ya que en vez de utilizar la 3ª persona del singular del Pretérito Imperfecto debería de haber utilizado la 3ª persona del singular del Pretérito Perfecto “Fundavit”, que indica una acción pasada de forma más directa. Finalmente señalar que el sistema de datación en aquellos momentos era el de la Era y no el del Año; si bien podían ir los dos juntos, nunca se utilizaba el año como único método para fechar un documento o una inscripción.

—En cuanto a la segunda, ésta presenta los mismos problemas que la anterior, a excepción de la incorrección verbal que aquí aparece corregida (Fundavit). Además cabe resaltar otro aspecto: el fragmento “Hispaniarum REX” es muy interesante. Alfonso VII tuvo, entre otros, el

título de “Rex”, de “Rex Hispaniae” y sobre todo el de “Hispaniae Imperator”, pero nunca el que aparece en la inscripción: “Rey de las Españas o de los Españoles”.

Otro dato que viene a potenciar la debilidad de esta fecha como la de fundación es el hecho de que muchos de sus defensores afirmen que el monarca decidió —a raíz de la conquista de la ciudad de Coria— fundar un monasterio cisterciense en Cántavos (5). Algo muy difícil de creer puesto que tanto la ciudad de Coria como la de Albalat fueron reconquistadas a los almorávides el año 1143. También se hace alusión a un libro que los monjes de Huerta dejaron a los del monasterio de Fitero (Navarra), libro que ha desaparecido (6). No existe ninguna referencia documental que sostenga la hipótesis de la decisión tomada por el monarca castellano.

Por lo anteriormente expuesto, hay que dar un escaso valor a estas dos inscripciones del siglo XVI, siglo en el que monarcas como Carlos I y Felipe II apoyaron el resurgimiento del monasterio; monarcas a los que la calificación de “Rey de las Españas o de los Españoles” son más familiares.

2ª El año 1144; esta fecha no se sostiene con ningún documento o inscripción; es decir, hay una ausencia total de datos que verifiquen tal fecha. Quizás el único dato que la puede hacer más factible sea la conquista de Coria en 1143 (7).

3ª El año 1151 (8); sus defensores se basan en un documento datado en Calahorra el 30 de enero de 1151, recogido por Manrique y por García Luján en el cartulario (9). Este documento recoge la donación de la villa de Vántavos por parte de Alfonso VII para que en ella se asentara un monasterio cisterciense. Palenzuela, otro de los grandes estudiosos de Huerta, advierte que más que una donación se trata de una confirmación, ya que dicho documento recoge el nombre del monasterio de Santa María de Cántavos (10).

Teniendo en cuenta los aspectos analizados —tanto a favor como en contra— se puede apreciar que no existe una fecha cierta para la fundación de dicho monasterio. Desestimada la fecha de 1142, hay que tomar el período 1144-1151 como el intervalo cronológico en el que se ha de establecer la fundación de Santa María de Cántavos.

B) Traslado

Una vez asentados los monjes en el lugar de Cántavos, estos observaron que el lugar elegido por el monarca no era el más adecuado para la ubicación del monasterio. Este no fue elegido por ellos ya que si así hubiese sido probablemente habrían advertido —desde el primer momento— que no era el lugar más idóneo. Una razón, principalmente determinó el traslado a un emplazamiento más adecuado:

—El medio físico; los autores (11) que han estudiado anteriormente el tema hacen referencia a tres factores principales: el primero era la ausencia de agua, factor básico a la hora de establecer una estructura monástica. Otro factor será la insalubridad del clima potenciada —quizás— por la falta de abundante agua; el último la escasa, por no decir nula, fertilidad del suelo. Todos estos factores determinaban la pobreza del lugar de asentamiento, pobreza que no tenía porqué ir unida al espíritu austero de la regla: una cosa es la teoría, que conocería muy bien el monarca, y otra es la práctica, que conocerían muy bien los monjes cistercienses.

La ubicación del monasterio en Cántavos atendería a razones de carácter estratégico, razones ajenas a la orden, pero muy tenidas en cuenta por el monarca; Cántavos estaba bastante cerca de Almazán, importante plaza fronteriza, por lo que la presencia de un monasterio vendría a reforzar los intereses políticos.

Nos encontramos pues con dos razones enfrentadas; por un lado la del monarca, razón principalmente política, y por otro de subsistencia, argumentada por los monjes. No quedó otra solución que buscar un lugar en el que se hiciesen factibles ambos intereses. En un documento fechado el 3 de marzo de 1152 en Roma (12), el papa Eugenio III confirma las posesiones del monasterio, entre las que se encuentra la “granja de Huerta”; este documento da a entender que la compra de dicha granja se debió de efectuar no en 1152, como señala Frias (13), sino anteriormente ya que hay que tener en cuenta el tiempo que transcurre —como mínimo un año— entre que la noticia llega a Roma y se produzca la confirmación papal. La granja de Huerta, regada por el río Jalón, se encuentra a unos 40 km de Almazán y por tanto muy cerca de la fron-

tera aragonesa, con lo que tanto los intereses del monarca como los de los monjes quedaban plenamente satisfechos.

Pero si oscura era la fecha de fundación del monasterio de Cántavos, otro tanto ocurre con la fecha en la que se produjo su traslado a Huerta, su actual emplazamiento. La mayoría de los autores señalan el año de 1162 (14) atendiendo a un documento fechado en Sens el 25 de septiembre de 1164 (15) en el que el papa Alejandro III confirma una serie de posesiones al abad Blas y al monasterio de Huerta. Según Fray Constantino Cordón, Blas fue abad de Huerta desde 1156 hasta 1164 y fue el que compró Huerta (16), lo que es o puede ser un error ya que como hemos visto dicha compra se efectuó antes de 1152, a no ser que alguno de los dos documentos esté interpolado o falsificado. En documentos posteriores se confirma el traslado: el primero realizado en Zorita en marzo de 1169 (17), en el que Alfonso VIII confirma el traslado, y en otro realizado en Soria el 7 de junio de 1176 (18) por el que el monarca y su esposa, Doña Leonor, aprueban el traslado.

La única conclusión a la que nos permite llegar los documentos, reunidos en su mayor parte en el cartulario, es que el traslado se debió de efectuar entre abril de 1158 y el 25 de septiembre de 1164. En el documento de 1164 (19), el papa Alejandro III confirma una serie de posesiones al abad Blas, abad que según Cordón y el "Menologio" de Henríquez, murió el 25 de marzo de 1164 (20). Esto tiene dos posibles explicaciones: o bien la fecha de la muerte del abad Blas es incorrecta y uno de los dos documentos es falso y está interpolado, o bien nos indica la lentitud con la que se tramitaban estos documentos, ya que 6 meses después de la muerte del abad Blas, en Sens se le sigue considerando abad de Huerta.

C) Construcción del monasterio

La construcción de uno de los monasterios cistercienses más importantes de España todavía sigue siendo, al igual que su fundación y posterior traslado, una incógnita sin resolver. Tal y como ocurría con ambos aspectos se barajan distintas posibilidades para el comienzo de la fábrica. Las fechas que se dan como probables para el inicio de la construcción son las siguientes:

1ª 1166; Julio González se basa en un documento, fechado ese mismo año en Huerta, en el que figura un "Facundus operarius" (21). Este documento aparece recogido en la Colección Abella, 93 (Documentos de Alfonso VIII) de la Biblioteca de la Academia de la Historia (22) y presenta una serie de facetas que lo hacen bastante cuestionable:

—Primeramente hay que afirmar que el documento data de 1168 y no de 1166 como afirma Julio González. Además también afirma que este documento está fechado en Huerta, cuando en realidad lo está en Osma.

—El dato al que se refiere para firmar que el monasterio se debía de estar realizando por estas fechas es el "Facundus operarius". Este dato podría tener una especial relevancia si no fuese que únicamente aparece como confirmante (que firma el documento como testigo) y porque además en esos momentos —según consta en un documento fechado en Osma el 4 de mayo de 1168— se está levantando el refectorio de la Catedral de Osma (23). Sería en este refectorio en donde muy probablemente estaría trabajando dicho personaje y no en el Monasterio de Huerta. Aparte de este dato no existe ningún otro documento que permita afirmar categóricamente que la construcción se está efectuando en estos momentos.

Esta fecha también la recoge Lambert de una fuente más antigua (24): Fray Constantino Cordón (25). Este, que fue abad de Huerta en el siglo XVIII, asegura haber visto un privilegio de Alfonso VIII en el que el monarca realizaba la primera donación para la construcción del edificio. Este documento no se conserva lo que impide cualquier verificación.

2ª 1175; varios autores consideran esta fecha como la verdadera al afirmar que en ese año el monarca Alfonso VIII hace la primera donación para la construcción del templo (26). Consultado el cartulario no aparece ningún documento que lo especifique: únicamente en uno fechado el 9 de mayo de 1175 en Medinaceli el monarca otorga la cuarta parte de las salinas de Landet (27). Parece excesivo otorgar a este documento el significado de una donación para la construcción del templo, ya que nada de esto se especifica —ni implícita ni explícitamente—.

Sin embargo ese mismo año encontramos un documento por el que un noble, Munio Sancho, otorga una cantidad en metálico para la construcción del dormitorio (28). La duda viene a la hora de identificar el monasterio de Opte, para el que hace la donación— con el de Huerta. Además, en el año 1200, el mismo personaje dona a Huerta la heredad de Albadalejo (Cuenca) a cambio de 300 morabetines que había prometido para la fábrica del dormitorio (29): ¿sería el mismo monasterio y el mismo dormitorio? Seguramente no, ya que tanto el nombre del monasterio como la cantidad ofrecida no concuerdan. Que el monasterio de Opte y el de Huerta no es el mismo se puede afirmar al observar que en el mismo documento aparecen ambos nombres. Por otra parte, la realización del dormitorio suponía que estaba realizada la cabecera del templo y la planta baja de la panda oriental del claustro y si en 25 años (1175-1200) se estaba levantando el dormitorio, ¿en 11 años (1164-1175) se realizó una obra mucho más importante que el dormitorio, sobre todo en cuanto a magnitud?

Esto parece muy difícil de creer; como consecuencia clara de esta fecha de inicio de la construcción es que, según este documento, en 1175 ya se había levantado la cabecera de la iglesia y la panda oriental del claustro, algo prácticamente imposible de creer.

3^a 1179; autores como Martínez Frías dan esta fecha como la válida (30), atendiendo a un documento fechado en Huerta el 20 de marzo de ese mismo año (31). En dicho documento el monarca Alfonso VIII coloca la primera piedra del monasterio; sin embargo en la Colección Abella, 93 (Documentos de Alfonso VIII) aparece otro, que nadie había recogido hasta estos momentos, fechado en 1184 (32) en el que Alfonso VIII funda el monasterio y coloca la primera piedra. Tanto el de 1179 como el de 1184 son los únicos documentos en los que aparece explícitamente el hecho, simbólico, de la colocación de la primera piedra del monasterio, presumiblemente del templo.

De las tres últimas fechas expuestas, las dos últimas (1179 y 1184) son las más factibles. De ahí que consideremos el período 1179-1184 el espacio de tiempo durante el que se debieron de iniciar las obras. Las otras dos fechas, 1166 y 1175, caen por su propio peso.

D) Desarrollo y expansión

Según Alvarez Palenzuela, podemos distinguir varias etapas en la constitución del dominio monástico, una vez que los monjes cistercienses se asentaron en Huerta (33).

1^a 1144-1169; en esta primera etapa cuyos límites —sobre todo la fecha de 1144 no está muy clara— son algo inciertos, se produce la formación del dominio monástico gracias a las donaciones y exenciones económicas de las que es objeto el monasterio por parte de la monarquía (Alfonso II, Sancho III, Alfonso VII y Alfonso VIII), nobleza (Doña Sancha, Doña Armesén, Pedro Semeno, Guillermo de Tudela, etc.) e iglesia (Juan, obispo de Osma y los papas Eugenio III y Alejandro III) (34). Si observamos la documentación podemos comprobar que faltan una apreciable cantidad de documentos referentes a esta época; según las donaciones, las posesiones del monasterio en estos primeros momentos serían: Cántavos (Soria), la granja de Estenilla, Boñices, la granja de Arandilla y una serna en la aldea de Montuenga. Sin embargo en la confirmación de Alejandro III aparecen, además de estos lugares, otros que no figuran en las donaciones que se conservan: Alcardench, Benivevere (León) y Gludez.

Será la monarquía castellana, sobre todo Alfonso VII y Alfonso VIII, la principal benefactora en este primer período. Otro monarca castellano, Sancho III, únicamente se limitará —quizás debido a su corto reinado— a confirmar la donación efectuada por su antecesor, Alfonso VII.

Por parte de la monarquía aragonesa, Alfonso II beneficiará al monasterio en el aspecto económico a través de exenciones, aunque tal vez también lo hiciese mediante donaciones, pero estas no se han conservado. Más interesante es el apartado de compra-venta: si en un primer momento la economía monástica debía de atravesar una situación difícil —como parece sugerir el hecho de que el abad Blas vendiese una heredad que anteriormente (1158) habían donado al monasterio— al final de este período, con la entrada de San Martín de Finjosa— el monasterio parece haberse recuperado. Este abad inicia su cargo en 1166-67 y ese mismo año (1167) efectuará 2 compras lo que nos puede indicar —además de una recuperación económica— una cierta expansión del ámbito físico del monasterio.

2ª 1169-1184; de este segundo período se conservan más documentos que del anterior, predominando las donaciones y privilegios reales (Alfonso VIII, Alfonso II); también abundan las donaciones por parte de la nobleza (Almalrico, duque de Narbona, el conde Pedro de Molina, Munio Sancho, etc.) y exenciones económicas por parte de la iglesia (Toscelmo y Alderico, obispos de Sigüenza, etc.).

Viendo la documentación se observa un claro aumento de las donaciones lo que permitió un amplio incremento de las posesiones monásticas. A las que ya tenía hay que unir: las salinas de Landet (Soria), las salinas de Terceguela, la heredad de Terrer (Zaragoza), la heredad de Gisen, la heredad de Ariza (Zaragoza), casas en Almazán y heredad en Villaba (Soria), la hereda de Lodares (Soria), una heredad en el valle de Roselo (Soria), etc. Junto a este aumento de las propiedades, se observa una gran cantidad de donaciones de animales y cantidades en metálico: 900 mencales, 300 cahices de trigo, 2.000 morabetinos, 400 ovejas, 40 vacas, 10 yeguas, etc. que unidas a las exenciones económicas y a las donaciones de salinas, viñas, etc. configuran el momento de máximo esplendor económico, muy relacionado con la labor desempeñada por el abad Martín, personaje clave a la hora de entender esta expansión.

En esta segunda etapa cabría incluir una serie de documentos que aparecen en el cartulario sin fecha concreta, pero que se enmarcan en el período cronológico que va desde 1166 hasta 1185: todos se refieren a donaciones hechas por nobles que ceden, además de sus cuerpos, sus bienes (entre ellas cabe destacar la de Caro Fervias que dona una viña en Retralia y dos quiñones en Zuera (Zaragoza)(35).

3ª 1184-1200; en esta etapa predominan las confirmaciones sobre cualquier otro tipo de documento (los monarcas Alfonso VIII y Pedro II, los papas Clemente III y Celestino III, etc.). Una vez que el monasterio ha alcanzado su máximo esplendor, los monarcas y los papas se dedican a confirmar todas las posesiones y beneficios o derechos adquiridos: es decir, se lleva a cabo una consolidación tanto real como eclesial de las posesiones.

En estos momentos, hacia 1200, el monasterio pasó por una cierta crisis o decadencia económica a pesar de que sus posesiones siguieron aumentando: la heredad de Albadalejo (Cuenca), las salinas de Atienza (Guadalajara), Albalate (¿Cuenca?), viñas y casas en Soria, viñas en Ateca y Calatayud (Zaragoza), la granja de Valera (¿Cuenca?), etc. Algunas de estas nuevas posesiones no aparecen en documentos en los que se especifique si es donación, compra, etc., lo que se debe al hecho de que muchos de ellos se han perdido.

Una vez vistos los documentos de este período hay varios hechos que nos llaman la atención: el primero es que no se ve, al menos en los que han llegado hasta nosotros, ninguna donación real lo que puede sugerir un cierto abandono por parte de la monarquía, tanto castellana como aragonesa, hacia el monasterio. el segundo aspecto a destacar es la presencia de múltiples confirmaciones, tanto por parte de la monarquía como de los Papas, lo que puede deberse a una situación difícil para el monasterio en cuanto a poder conservar las posiciones adquiridas por compra o por donación. Además la coyuntura económica que se debía de vivir en aquellos momentos era bastante incierta, como lo demuestra el hecho de que en varios documentos fechados entre 1166 y 1185 ciertos personajes donen sus cuerpos y bienes al monasterio con la única condición de que este fuese en su auxilio en caso de necesitarlo. Pero si la situación externa debía de ser algo conflictiva, la situación interna del monasterio no se quedaba atrás: tanto el papa Clemente III (1189) como Celestino III (1191) dan "varias normas para el buen gobierno del monasterio" (36).

Otros documentos que vienen a apoyar esta hipótesis es el hecho de que en 1197 Pedro II de Aragón visite el monasterio y lo tome bajo su protección real, mientras que tres años más tarde (1200) Alfonso VIII hace lo propio. (37).

Según se desprende de este análisis, a finales del XII, el monasterio sufría una grave crisis económica a la que hasta ahora no se había hecho alusión; en un documento que aparece en el cartulario fechado entre 1194-1203, "Pedro de Vera presta al abad Jimeno 200 alfonsinos de oro al monasterio". Además de tratarse del único documento (de los conservados) en el que el asunto es un préstamo, su valor se halla inmerso en el texto, en el que se dice —entre otras cosas—: "... como se hallase el monasterio de Huerta con numerosas deudas y los monjes turbados por la gran escasez de pan..." (38). Este habla por sí mismo de la grave situación por la que atravesaba la comunidad; situación que pudo provocar el regreso de Martín, abad de Huer-

ta desde 1166-67 a 1184 y obispo de Sigüenza desde 1184 hasta 1192, año en el que dimite de su cargo. Muy probablemente San Martín de Finojosa decidiese volver a causa de la crisis.

Este mismo personaje favoreció al monasterio desde la silla episcopal: en 1191 da unas iglesias al abad Gerardo, y en 1194 concede la vila de Algodrón. Este último documento —recogido por Fray Agustín Romero— es muy problemático, ya que el mismo ofrece el período 1185-1192 como en el que San Martín disfrutó del cargo de obispo de Sigüenza. (39).

4ª El siglo XIII; esta es la última etapa que señala Alvarez Palenzuela caracterizada —hasta este momento— por una gran escasez documental, que impide desarrollar una línea coherente en lo que se refiere a la historia del monasterio. Sin embargo podemos citar una serie de documentos inéditos que se encuentran en la carpeta nº 1181 de la Sección Clero del Archivo Histórico Nacional que sirven para completar —aunque de manera escueta— la escasez documental de este período:

- Donaciones: Pedro Semeno y su mujer donan una serna en la aldea de Huerta (1210-1229).
Traslado de las donaciones de los diezmos de Cuenca (1267).
Etc.
- Compras: El monasterio de Huerta compra la heredad de Belimbre (1208-1210).
- Pleitos: Terminación del pleito que D. Arnaldo había puesto a la heredad de Albadalejo (Cuenca), 1230.
- Normativas: Alejandro IV determina cuáles son las potestades del abad y prohíbe a prelados y nuncios que abusen con respecto a los hospedajes (1255).

En esta última etapa predominan las donaciones para la fábrica del monasterio, donaciones que irán apareciendo cuando en posteriores trabajos hablemos de las dependencias monásticas. Si en la etapa anterior la figura más importante fue la de San Martín de Finojosa, durante el siglo XIII otra figura eclesiástica, Don Rodrigo Ximénez de Rada, será la principal benefactora: arzobispo de Toledo y obispo de Osma, está entroncado directamente con la familia que más ha beneficiado al monasterio desde su fundación: su tío era Martín de Finojosa. Don Rodrigo Ximénez de Rada decidió, según un documento fechado en París en Abril de 1201, enterrarse en Huerta (40); posteriormente, en 1223, donará varias posesiones: Bliccos (Soria), Roñices, Alentique (actualmente Alentisque, en Soria) y Torada. En su testamento (1235) dona al monasterio su biblioteca y ornamentos. (41).

5ª Siglos XIV y XV; añadiendo una etapa más a las ya comentadas por Alvarez Palenzuela, la documentación se puede completar hasta —prácticamente— la llegada de los monarcas Carlos I y Felipe II. Los escasos documentos se encuentran actualmente en la carpeta nº 1182 de la Sección de Clero del Archivo Histórico Nacional (42). De la documentación recogida destacan los documentos de compras y ventas, así como una exención: Bula de Bonifacio VIII de 1302 en la que eximió a la orden de pagar diezmos de sus tierras aunque se den a labrar a otros (copia efectuada en 1389). En el siglo XV destacan los documentos que recogen pleitos, ya sea con particulares (1408) o bien con los administradores de los puertos de Aragón (1482).

Así pues vemos como los documentos existentes son muy escasos, sobre todo si tenemos en cuenta que abarcan 200 años de la historia del monasterio. De todos ellos quizás merece la pena destacar el documento de Pablo II (1469), a través del cual podemos sacar la conclusión —además de otros documentos que recogen ventas y pleitos— de que el monasterio hortense atravesó en estos siglos momentos muy difíciles, con una gran dispersión (o más bien usurpación) de sus bienes y propiedades.

Como conclusión podemos decir que el siglo XII constituye el momento de mayor apogeo del monasterio, uno de los más importantes no sólo de Castilla, sino de toda España, con 45 monjes y posesiones en Soria, Burgos, Zaragoza, Cuenca, Guadalajara, León, etc. Este apogeo comenzó a declinar, tal y como hemos podido ver, desde el siglo XIII —más concretamente la 2ª

mitad— extendiéndose a lo largo de los siglos XIV y XV. En el siglo XVI, con los monarcas Carlos I y Felipe II, el monasterio vuelve a revivir su pasado esplendoroso, lo que se refleja en las obras que se llevaron a cabo bajo la protección real de estos dos monarcas: se levanta, sobre el claustro del siglo XIII, un sobreclaustro plateresco; también se concluye la iglesia y se proyecta el claustro de la hospedería.

Tras el impulso dado por estos monarcas, el monasterio se mantiene hasta 1835, año de la “desafortunada” Desamortización de Mendizábal. Tras ésta, que conllevó la exclaustación y el abandono del monasterio por parte de la orden cisterciense, se hundirá en un profundo abandono y período de destrucción hasta 1930, fecha en la que se volverá a establecer la orden en el Real Monasterio de Santa María de Huerta.

NOTAS

- 1 Martínez Frías, J.: “El Gótico en Soria”, Salamanca 1980, pág. 41.
- 2 García Luján, J. A.: “Cartulario del Monasterio de Huerta”, Monasterio de Huerta 1981. Documentos nº 1 págs. 3-4, 7-9.
- 3 Yarza, J.: “Arte Medieval. Fuentes y Documentos para la Historia del Arte”, T. II “Románico y Gótico”, Barcelona 1982, págs. 86-87.
- 4 Ponz, A.: “Viaje de España”, T. XIII Madrid 1785, págs. 52-53. Aguilera y Gamboa, Marqués de Cerralbo “El Arzobispo Don Rodrigo Ximénez de Rada y el Monasterio de Santa María de Huerta”, Discursos leídos ante la Real Academia de la Historia, Madrid, 1908, pág. 102. Polvorosa López, Fr. T “El refectorio de conversos de Santa María de Huerta”, en “Cistercium” nº 106. Santa María de Huerta abril-junio 1967, pág. 116. Martínez Frías, J. Ob. cit. nota nº 1 pág. 42.
- 5 Riu, Manuel: “Lecciones de Historia Medieval”, Editorial Teide, 6ª Edición Barcelona 1979, pág. 369.
- 6 Aguilera y Gamboa: Marqués de Cerralbo ob. cit. nota nº 4 págs. 103-104. Este autor cita a Constantino Cordón, Fr. “Cronología de los abades de Huerta, varones insignes en dignidad y letras de dicho monasterio, vidas de los Obispos sus hijos”, Ms. Archivo de Huerta.
- 7 Constantino Cordón: Fr. ob. cit. nota anterior. Citado por el Marqués de Cerralbo, pág. 283. Pérez Villamil, M. “Una visita al Monasterio de Huerta”, Sigüenza 1875, pág. 6. Catalina García, J. “Santa María de Huerta (Historia y descripción)”, Madrid 1891 pág. 21 y ss. Alvarez Palenzuela, V. A. “Monasterios cistercienses en Castilla (siglos XII y XIII)”, Madrid 1978, pág. 155. etc.
- 8 Manrique, Fr.: “Anales Cisterciensium seu verius Ecclesiasticorum Annalium a condito Cistercio...” (Lugduni, 1642) II, 1151, X, 7-8 pág. 195. Catalina García ob. cit. nota anterior págs. 21-22. Lambert, E. “El Arte Gótico en España en los siglos XII y XIII”, Madrid 1977, pág. 167.
- 9 García Luján, J. A.: Ob. cit. nota nº 2 documento nº 1, págs. 3-4.
- 10 Alvarez Palenzuela, V. A.: Ob. cit. nota nº 7, págs. 106 y 155.
- 11 Martínez Frías, J.: Ob. cit. nota nº 1, pág. 42. Alvarez Palenzuela, ob. cit. nota anterior pág. 105.
- 12 García Luján, J. A.: Ob. cit. nota nº 2 documento nº 2 págs. 5-7.
- 13 Martínez Frías, J. Ob. cit. nota nº 1, pág. 42.
- 14 Obs. cites. Marqués de Cerralbo, Villamil, Lambert, Cordón, Polvorosa, Frías, Palenzuela. Romero, Fr. Agustín “Hacia una biografía científica de San Martín de Finojosa” en “Celtiberia”, nº 23. Soria 1962, pág. 99. Lampérez y Romea, Vicente “Historia de la Arquitectura Cristiana Española según el estudio de sus Elementos y Monumentos”, Madrid 2ª Edic. 1930, pág. 424. Constantino Cordón, Fr. ob. cit. nota nº 6, da esta fecha basándose en la confirmación del papa Alejandro III en 1164.
- 15 García Luján, V. J.: ob. cit. nota nº 2 documento nº 5 págs. 11-13.
- 16 Recogido por el Marqués de Cerralbo.: Ob. cit. nota nº 6 pág. 283.
- 17 García Luján, V. J.: ob. cit. nota nº 2, documento nº 13, págs. 23-25.
- 18 Ibidem, documento nº 35, págs. 54-55.
- 19 Ibidem, nota nº 17.
- 20 Marqués de Cerralbo: ob. cit. nota nº 6, cita a Henríquez “Menologium Cisterciense notationibus illustratum”, Antwerpiae 1630.
- 21 González, J.: “El Reino de Castilla en tiempos de Alfonso VIII”, T. I. Estudios, Madrid, 1960, págs. 651-652.
- 22 Colección Abellá “Colección Diplomática de España”, T. XIV “Reyes de Castilla. D. Alfonso VIII”, Documento B. 93. Biblioteca de la Real Academia de la Historia.
- 23 Ibidem.
- 24 Lambert, E.: ob. cit. nota nº 8.
- 25 Ob. cit. nota nº 6.
- 26 Gaya Nuño “El Románico en la provincia de Soria”, C.S.I.C. Madrid 1946, pág. 208. Alvarez Palenzuela, V.A. ob. cit. nota nº 7, pág. 157. etc.
- 27 García Luján, J. A.: ob. cit. nota nº 2 documento nº 24 págs. 38-39.

- 28 Ibidem, documento nº 34, págs. 52-53.
- 29 Ibidem, documento nº 66, págs. 107-108.
- 30 Ob. cit. nota nº 4, pág. 43.
- 31 García Luján, J. A.: ob. cit. nota nº 2, documento nº 38, págs. 60-62.
- 32 Biblioteca de la Real Academia de la Historia, Colección Abellá "Colección Diplomática de España", T. XIV.
- 33 Alvarez Palenzuela, V.A.: ob. cit. nota nº 7, págs. 155 y ss.
- 34 Ver García Luján, J. A.: ob. cit. nota nº 2.
- 35 Ibidem. Documento nº 48, págs. 76-77.
- 36 Ibidem. Documento nº 55, pág. 87.
- 37 Ibidem. Documentos nº 61, págs. 99-101, y nº 67, págs. 108-110.
- 38 Ibidem. Documento nº 74, págs. 116-117.
- 39 Romero, Fr. Agustín.: ob. cit. nota nº 14, pág. 105.
- 40 García Luján, J. A.: ob. cit. nota nº 2, documento nº 71, pág. 113.
- 41 Castro Alava, J. R.: "Don Rodrigo Ximénez de Rada", Colección de Cultura Popular nº 30. Diputación Foral de Navarra, 3ª Edición Pamplona 1981, pág. 23.
- 42 Según Agustín Romero, estos se encuentran en dos legajos, nº 1981 y nº 1982 del Nuevo Catálogo del Archivo Histórico Nacional.



Eduardo Gutierrez

ETICA Y POLITICA EN EL SOCIALISMO MADRILEÑO DE PRINCIPIOS DE SIGLO (1900 - 1915)

FERNANDO CASTRO DE ISIDRO

En la noche del 30 de mayo de 1903, Antonio García Quejido dimitió como secretario del CN de la UGT. En su opinión alegó motivos de salud, aunque todos los presentes, así como el resto de los cuadros sindicales madrileños, sabían que la razón que le había llevado a su decisión no era otra que sus discrepancias con la línea política auspiciada por Pablo Iglesias, su presidente. Dos semanas después, el 14 de junio, era sustituido por Vicente Barrio, fontanero, amigo personal y joven delfín de Iglesias. Con ello se reforzaba la posición del presidente, y se incluía una novedad importante en la organización: la retribución de una función hasta entonces ejercida desinteresadamente. La razón no era otra que la total dedicación del nuevo secretario a la organización: la UGT había crecido sobremanera en los últimos años y multiplicado, a su vez, su aparato burocrático. Como técnico más que como político se le compensaría su trabajo. Y como técnico, formado en la diaria actividad sindical, pasaría a convertirse en asalariado de la organización de la que era su principal gestor ejecutivo. Más allá de las contradicciones que suponía este cambio —mínimo, en apariencia— en una organización de inspiración socialista y, por tanto, opuesta a todo régimen de salario, implicaba en sí mismo el nacimiento de un nuevo “oficio” y, consecuentemente, de nuevos “profesionales” dedicados a ello en exclusiva, de centros de formación acordes y de una competencia hasta entonces desconocida en los medios obreros. En una palabra: la retribución profesionalizaba la gestión, a la vez que con ello el sindicato asumía comportamientos propios de una empresa. Más que nunca se valoró a partir de entonces la capacidad, la eficacia y la experiencia de los cuadros sindicales y políticos. Y más que nunca se valoró a partir de entonces la capacidad, la eficacia y la experiencia de los cuadros sindicales y políticos. Y más que nunca también se recurrió a partir de esta fecha a la competencia de los demandantes para su selección. No obstante, en principio, eran pocas, y escasa la retribución. Pero con el aumento de ésta y las mejoras y expectativas que se abrían a los ojos de los nuevos profesionales, no tardaron en aumentar las tensiones y los conflictos, y en tornarse en personales las rivalidades políticas de antaño. La militancia quedó al margen. Por todo se competía. Máxime, cuando un empleo en el sindicato aseguraba, una vez desempeñado con corrección y pulcritud, un puesto directivo. Y la dirección, el suficiente prestigio y carisma para acceder a la política activa: una vocalía en el IRS, una edilidad, diputación o escaño, de una u otra forma también recompensada. La política se transformó, qué duda cabe, así como la vida sindical. También el sindicato —la organización. Y el partido. Con la profesionalización de la gestión los técnicos se hicieron con el control absoluto del aparato; y la política perdió en idealismo lo que ganó en pragmatismo y eficacia: se tornó realista, conservadora. El análisis y descripción de este proceso de cambio es el objeto del presente artículo. Su conclusión en el devenir histórico, amén del estancamiento organizativo y el celo y exceso burocrático, el origen de la futura apatía y desencanto. (1).

LA TRAVESIA DEL DESIERTO

Hoy nos resulta difícil imaginar una ciudad industrial de principios del siglo XX. También, la vida que en ésta transcurría y los denodados esfuerzos de sus moradores por escapar de su tatánso abrazo. Todo lo que sea imaginar pobreza o miseria, opresión o ausencia de libertades se nos hace difícil a los occidentales de este final de siglo. Acostumbrados al confort, la Democracia, la televisión, vídeos, el cine, la luz eléctrica, la Seguridad Social o los electrodomésticos en general, somos incapaces de proyectar una vida sin tecnología y libertad, a pesar de las constantes y repetidas imágenes que ante nosotros proyectan los receptores de televisión sobre el hambre en la India o Etiopía, la miseria de Harlem o algún olvidado arrabal de Varsovia o

Moscú, o las atrocidades cometidas por cualquier Dictadura en Latinoamérica. Esto nos honra, pero también —debemos reconocerlo— nos confunde, al imaginar, como solemos, que el progreso social y la Democracia son valores y logros eternos, de nuestra cultura. Y lo más importante: que sus santones y sacerdotes siempre han procurado mantenerlos desde su entrega y renuncia constante, su altruismo, su supina bondad, su entusiasmo, dedicación, entereza o desinterés. Craso error. Porque si la Historia es un corolario de hazañas humanas, de gestas individuales y colectivas, en éstas, como en todo lo humano, debe haber también creados intereses, egoísmos, provechos callados y ocultos afanes de superación individual a costa de otros, además de veleidades, chanzas y demás bajezas. Por supuesto en la Historia del socialismo también, y en la biografía de sus cuadros y dirigentes. Como la Historia, la Política, aunque obrera, no deja de ser una empresa y, como tal, lo menos parecido a un apostolado o santoral.

Cuando Iglesias, en unión de algunos de sus camaradas, fundó en marzo de 1886 el semanario obrero *El Socialista* ninguna función directiva era, en efecto, remunerada ni en el PSOE ni en ninguna de las sociedades de resistencia que con su apoyo darían lugar, años después, a la UGT. Entonces, la participación política y, en especial, la sindical, eran consideradas por los obreros españoles como una aportación personal, voluntaria y generosa, a la causa revolucionaria del socialismo; todo aquello que no surgía de este desinteresado ofrecimiento era tildado de corrupto y de burgués. Porque en la mitología obrera de aquellos años el interés personal estaba reñido con el ejercicio concreto de la solidaridad, y ésta teorizada como de obligado cumplimiento por todos los elementos conscientes y activos de la clase trabajadora. Así es: como la revolución era entendida como un proceso colectivo de autoemancipación obrera —aquí residía la clave de su importado marxismo—, la dirección de este proceso no podía comprenderse sino como el mayor acto de entrega que desde la toma de conciencia y la voluntad de emancipación podía ofrecer un militante obrero a la organización. Su ejercicio era, pues, considerado un honor, un ejemplo para el resto de sus compañeros y, en consecuencia, suficientemente recompensado con el aplauso y la felicitación en el día de su elección. Es más: cualquier posibilidad de retribución, por escasa que ésta fuera, corría el riesgo de ser considerada por la militancia como una pérdida de sinceridad de la organización; esto es: como una precipitada caída en el abismo de la corrupción política burguesa, aquello que trataban de superar con su acción —recordemos en este sentido la finalidad moralizadora del socialismo. Y es que, en suma, políticos profesionales sólo eran en aquellos años los “burgueses”, y frente a ellos trataban de alzarse los socialistas como su *alter-ego*. En la búsqueda de una identidad propia, repetían todo lo que parecía burgués, e igual que presentaban al socialismo como un proyecto global, alternativo al capitalismo, atribuían a sus cuadros todas aquellas cualidades humanas de las que decían carecer sus homónimos burgueses: sobre todo honradez y honestidad. Sin embargo, la función directiva de Iglesias fue retribuida. Y aunque mínimamente, y sólo por su empleo en el periódico del partido, que no por su participación en la dirección, señala el comienzo de la crisis de las esperanzas e ilusiones socialistas; es decir: el comienzo del fin de su idealismo; o, lo que viene a ser lo mismo, el inicio de una fase realista que contempla en su conclusión la aceptación del comportamiento político de la burguesía, aquello antes criticado y contra lo definido.

No obstante, este proceso fue lento: hasta su total finalización debieron transcurrir más de treinta y cinco años. En este tiempo todo el esfuerzo se concentró en la fundación de la organización y en su enquistamiento en el tejido social de la Restauración mediante acciones de propaganda. Desde Madrid, en efecto, se emprendieron campañas de captación por todos los núcleos fabriles peninsulares: se celebraron congresos, huelgas y manifestaciones allí donde los obreros industriales comenzaban a adquirir y manifestar una fuerte conciencia de clase. Sin embargo, al PSOE era reducir en cuando a militancia y capital social. Y la UGT, además de no contar con una financiación propia, carecía de la suficiente vertebración y coherencia interna como para ser considerada una organización sindical en el pleno sentido de la palabra: más que a un sindicato se parecía en aquellos años a una suma de pequeños grupos locales de interés, a una unión nacional de gremios autónomos con independencia política y solvencia económica y estratégica. Al carecer de órganos centralizados de decisión, como el PSOE, sólo podía emprender una acción después del respaldo unánime de todas las sociedades y grupos locales que lo integraban.

Todo, pues, era voluntario, libre y solidario en el socialismo de aquellos años. Y la dirección, más que un instrumento de poder, un órgano ejecutivo, sin otro objetivo que la coordinación de las acciones aprobadas y emprendidas por la militancia. Esto reflejaba el carácter de la base y su decidida voluntad de participar en la vida interna de la organización. También, como no, el propio modelo organizativo adoptado, y su oposición, sistemática, a cualquier intento de reforma o modificación. Era lógico, por otra parte; pues, como organizaciones de masas, tanto el PSOE como la UGT, debían garantizar la absoluta participación de la militancia en la vida partidaria y sindical: lo contrario sería incurrir en contradicción, y bastante tenían ya con incumplir en la práctica los postulados teóricos vertidos en su programa ideológico. Así, no sólo concedieron al Congreso de representantes un puesto preferente en la jerarquía directiva, sino que respetaron también, hasta 1915 y 1914 respectivamente, la autonomía de las sociedades y grupos locales que lo formaban. Porque, como hemos dicho anteriormente, el socialismo de aquellos años era lo menos parecido a una organización nacional, estructurada, y jerarquizada y centralizada. Estatutariamente, en efecto, en ambas organizaciones primaban sobre la planta nacional las agrupaciones y sociedades de oficio locales: éstas reunían en sí todas las competencias; ejercían la disciplina. Como organizaciones soberanas decidían su estrategia y recababan financiación; ejercían el control absoluto de la militancia y discutían: la tan propagada democracia socialista sólo nombraba presidente —por aclamación—, reservándose la ASM y las sociedades de resistencia madrileñas la potestad de designar los miembros de ambos CCNN. Y ésto sólo desde 1890 y 1899 respectivamente: antes la ASM también nombraba presidente —siempre Iglesias—, y Barcelona, como sede del CN de la UGT, a los cuadros sindicales nacionales. Y es que, como heredero leal del societarismo tradicional español, el socialismo en España conservó en su organización la planta local y gremial, y ajustó a ésta su estrategia: exclusivista, obrera y revolucionaria. También, desde luego, el carácter de probada honradez y honestidad que exigía a sus dirigentes —y se exigía a sí mismo—, así como su entrega, constancia y esfuerzo desinteresado. Porque entonces primaba la militancia —la dirección se doblegaba a sus deseos. Es más: en aquellos años no había distinción posible. Cuadros y militantes constituían un todo homogéneo con el mismo vigor, entusiasmo y dedicación a la organización: eran —y se comportan— como un puñado de hombres hermanados en su fe y combatientes por un mismo ideal. No es extraño, pues, que su formación fuera la misma, y que la dirección se extrajera de sus filas sin ningún mecanismo de servicio, una prestación personal a la organización; no una profesión, como lo sería después, un oficio a retribuir y con el que mejorar económica y socialmente. (2).

La formación de un dirigente no era, en efecto, distinta de la de un militante de base; tampoco lo era su vida, desde luego, ni su casa, su trabajo, sus amistades. Cuadros y militantes ocupaban los mismos barrios, frecuentaban los mismos lugares de recreo y expansión, y compartían las mismas experiencias. Para ambos la organización lo era todo: concreción del ideal, avance de la nueva sociedad, defensa de las acometidas del capitalismo, protección, seguridad, esperanza. A ella se debían, en consecuencia. Y en ésta aprendían todo cuanto les iba demandando la vida; una vida, por otra parte, cargada de trabajo, fatiga, desvelos, incertidumbres y limitaciones. Por igual asistían a las reuniones. Y allí discutían y polemizaban, aunque siempre en un tono de prudencia y moderación, con corrección y coherencia. Dialogaban. Leían, estudiaban. Y se formaban. Y aprendían a valorar su opinión, y a respetarla. También a desenvolverse con facilidad en los entresijos del aparato burocrático, partidario y sindical. Y a conocer su compleja maquinaria. La organización —el partido y el sindicato, preferentemente— era su escuela. Es más: su segundo hogar; su otra familia, grande y extensa, solidaria. En sus locales entablaban todo tipo de relaciones: aprendían a compartir y a penetrar en el difícil mundo de las relaciones sociales y laborales. Como sociedad de socorros mutuos, el sindicato velaba sus intereses. Ya lo hemos dicho. Pero como piedra angular de la vasta maquinaria socialista, además socializaba su carácter, al cubrirles, como lo hacía, con un porte y distinción especial: formaba su personalidad, resoluta, desenvuelta, dinámica; fuerte, en una palabra. Como cualquiera de sus cuadros, un militante socialista se distinguía del resto de la militancia menestral y obrera: sobre todo de la república y anarquista. Limpio, de cuello almidonado y blanco, aunque con blusa modesta, afable, cumplidor en su trabajo y con los suyos, sincero, honrado, modélico padre de familia y fiel esposo, buen profesional y algo arrogante, el militante socialista era admirado, en efecto, incluso por aquéllos que no compartían su ideal de redención social. Esto le convertía en un

líder natural del barrio y del tajo: buen conciliador, dialogante, experto conocedor de las cuestiones domésticas, arbitraba de manera ejemplar en todo tipo de litigios matrimoniales, familiares y vecinales, apaciguando conflictos y tensiones. Y esto, por supuesto, lo utilizaba en su empresa de captación: todo militante que se preciara debía constituir una sociedad de resistencia de su oficio allí donde estuviera, en caso de no existir, y fundar círculos culturales, deportivos, de lectura, folclóricos o musicales. Porque todo militante era un potencial dirigente. Y hasta llegar a desempeñar alguna tarea ejecutiva o de gestión debía haber demostrado sus dotes y cualidades, amén de su integridad, entrega y dedicación. Sin exámenes, sin selección. Pero con firmeza y aplomo, con su propia experiencia vital. La barriada se encargaba de ello, ejerciendo un constante y férreo control. Cualquier tacha le frenaba en su ascenso, le imposibilitaba el salto a la dirección. Porque como militante ejemplar, el dirigente debía reunir en su persona las mejores cualidades humanas, carecer de denuncia o sanción, y saber desempeñar con maestría y acierto su profesión. La moral socialista era inflexible: cualquier relajación de las costumbres era motivo de expulsión.

La vida en la barriada no era nada fácil: dura, asfixiante, transcurría entre griteríos, pesadumbres, estrecheces y alcohol. Pequeñas casas jalonaban sus calles, angostas, oscuras, carentes de asfalto, alcantarillado, protección. Miseria por todas partes; indigencia, suciedad. En el interior de sus moradas, la habitación: cuarenta metros cuadrados escasos de frío suelo, a compartir, las más de las veces, con otra familia, igualmente obrera, pobre. Por cocina y calefacción, un único fogón. No existían retretes, ni duchas, ni alcobas. Mugrientas paredes rodeaban su lecho, sin puertas ni ventanas, sin luz ni ventilación. Por una claraboya arañada en el tejado, en verano, a veces, penetraba un rayo de sol. Carecían de higiene, intimidad, color. La decoración y el mueblaje: unas cuantas cortinas, maderas y chatarra. El paisaje: hacinamiento, desolación; baños públicos, patios de vecindad, chimeneas, tenderos, cochambre, buhardillas, penderías y reyertas, insultos, blasfemias, prostitución, indignidad. Lo mismo en el tajo, la fábrica o el taller: en un mal tapiado solar compartían la jornada hombres y animales, respirando el mismo hedor. Heces, orines, humos, sudor; trabajo, tristeza, muerte, dolor. (3).

El ascenso del militante socialista a la dirección no entrañaba en aquellos años, sin embargo, un abandono de esta realidad. Sólo el ahorro y el esfuerzo personal podían librarle de su amarga existencia: de no prosperar en su trabajo, malamente podía escapar de este ambiente de incertidumbre y degradación moral. Como sus vecinos de corrala, soñaba con ello no obstante. Pero a diferencia suya, él debía poner todos los medios para conseguirlo. Aquí radicaba la clave de su éxito, el salto a la dirección. Como ellos había abandonado la escuela a corta edad. Como ellos se había empleado de niño como aprendiz de oficial. Se había casado y formado un hogar. Había recogido a sus padres y costeadado alguna larga y penosa enfermedad. Trabajaba de sol a sol. Y velaba. Pero a diferencia suya, no dilapidaba dinero y esfuerzo en la taberna, ni jugaba. Por lo general ocupaba el escaso ocio del que disponía en estudiar, formándose y aprendiendo las nuevas técnicas de su oficio. Pues creía en la superación personal, en la redención por el trabajo, la autoestima y la honestidad. Eran diferentes. Y su diferencia se reflejaba en su vida, siempre en ascenso constante, en acelerada carrera hacia el confort. Iglesias, v. gr., a base de esfuerzo, pudo pronto instalarse con los suyos en el paseo de Rosales. Y Barrio, Quejido y Largo Caballero, construirse una pequeña y modesta casa en la Dehesa de la Villa. Tomás Álvarez Angulo montó su propia empresa y pudo trasladarse a la entonces recién inaugurada ciudad de los periodistas. Su triunfo personal era un estímulo para sus compañeros. Su constante superación, un ejemplo a imitar. (4).

Cualquiera que haya leído a Galdós, Blasco Ibáñez, Felipe Trigo o Baroja, puede fácilmente imaginar la vida en estas barriadas. Con el ajeteo y las prisas, cotidianamente se confundían la desidia y la desgana, el abandono y el desorden; la pereza. Lo poco a conservar se dilapidaba en instantes. Todo, por escaso, resultaba efímero, sobrante: el dinero, la dignidad, el bienestar, la educación. Escaseaba la honradez, y mucho más la coherencia, las buenas formas, los modales. De todo sobraba al faltar, menos palabras: graves, altisonantes, huecas. Por todos los rincones se oía hablar de revolución, progreso, igualdad. Pero nadie hacía nada edificante. Sólo hablar. Revolucionarios de taberna, progresistas de patio y de salón, la mayoría de sus moradores consumían la jornada entre la plaza y el café, en la espera que un espadón exiliado o alguna anónima sublevación pudiera al fin hacer realidad sus esperanzas. No trabaja-

ban. Al menos en exceso. Conversaban, discutían y bebían. Y entre insultos y desafíos, regresaban al calor del hogar a dormir sus ebrias ilusiones. Vivían de añoranzas, de deseos. Pasionales, amaban y odiaban: estrepitosamente, lo mismo acariciaban y besaban a su mujer y a sus hijos, si el día les había ido bien, que los maltrataban y abofeteaban de lo contrario. Primarios, sólo sentían. En un presente desolador, cualquier hecho pasado o futuro les servía como válvula de escape.

El militante socialista, no obstante, era constante y ordenado, severo, austero e inflexible. De sólido carácter, íntegro y cumplidor, madrugaba para incorporarse puntual al trabajo. Jamás se dejó atrapar por la pobre realidad del barrio. Por lo general estaba ocupado: al ofrecer respeto y confianza, encontraba empleo con facilidad. Siempre se ofertaba además, aún cuando tuviera trabajo. Su vida podía parecer monótona: regida por la austeridad y el orden, después de abandonar el tajo, solía pasar unas horas en los locales de su sociedad o agrupación, asistiendo a las reuniones o estudiando en la biblioteca. No bebía ni jugaba. Siempre se mostraba activo. Al volver a casa, después de reposar, continuaba su trabajo. Ahora como padre de familia, atendiendo a su mujer y a sus hijos. En voz alta leía, cantaba o simplemente conversaba. En la intimidad de su hogar se sentía seguro, diferente. (5).

Como padre de familia, en efecto, es como más se diferenciaba el militante socialista del resto de sus vecinos no afiliados. Mediatizado por la estricta observancia de la disciplina, trataba de comportarse lo mejor posible con los suyos, participando y aún potenciando la vida familiar. Apenas existen en estos años —es un dato— denuncias en el CL de la ASM por motivos de esta índole. Tanto el militante como el dirigente, entregaban de ordinario íntegramente el jornal a la esposa o a la madre. Solían cobrar en el puesto de trabajo, a pie de obra, lejos de cualquier ambiente proclive al dispendio, donde el capataz o el patrono retribuían por lo común a sus empleados. Reprobaban el gasto suntuoso. Y el trato y las amistades con aquellos que junto a sus superiores dilapidaban la paga semanal en la barra del bar o en el verde tapete de la mesa de juego. Hablaban poco. Gritaban menos. No provocaban escándalos ni alborotos. Respetaban las opiniones contrarias, y celosamente guardaban la paz del hogar. Gustaban de invertir en cultura. Con relativa frecuencia adquirían libros, y sus hijos asistían con regularidad al colegio. Una de las mayores obsesiones socialistas en estos años era la fundación y financiación de Escuelas Laicas, donde fomentar una enseñanza secular y racional distinta de la impartida en los centros oficiales y religiosos. También, centros de formación profesional y aprendizaje laboral, dado su inexistencia. Estimaban la cultura: concebida como instrumento de emancipación, su potenciación y desarrollo era considerado como una inversión a largo plazo en la futura revolución. Porque creían en ésta, como en el Hombre y en el Socialismo. Y en el valor de la educación como palanca de transformación social. Adelanto del mañana, la conducta del hombre socialista debía ser en el presente ejemplar. Dignidad, cultura, trabajo, educación, ímpetu, respeto, entusiasmo, vitalidad, confianza, éstos eran, entre otros, los valores de la moral socialista. (6).

La mujer del militante, como sus hijos, no podía escapar tampoco a ésta: unidos a la organización por el vínculo del matrimonio o de la sangre, su estricto cumplimiento era igualmente obligado. En caso contrario, la sanción o la amonestación recaía sobre el marido o el padre, y, aunque no de manera contundente, sí con la suficiente intensidad como para incapacitarle para un puesto directivo. Por lo general no militaron hasta la fundación de la ASFM y las JJSS, a partir de 1906 y 1903 respectivamente. Y entonces sólo como fuerza auxiliar: dedicadas a animar las campañas de propaganda, o en tareas de captación y venta. Fueron las mujeres socialistas quienes inventaron, por ejemplo, la fiesta de la rosa, al objeto de recabar fondos para paliar el déficit de *El Socialista* diario. Y es que, de ordinario, los socialistas consideraban tanto la política como el trabajo como una actividad propiamente masculina y adulta. La mujer tenía su puesto en el hogar, produciendo y educando la prole. Era su única contribución. A cambio le valoraban su laboriosidad, honestidad y modestia, aunque siempre en clave tradicional; esto es, burguesa, contraria a cualquier reconocimiento de semejanza o igualdad jurídica con el hombre, según reclamaban las más radicales líderes feministas. Madres, novias, hermanas y esposas más que compañeras, las mujeres socialistas jamás pudieron librarse en estos años iniciales de siglo de ninguna de las formas acostumbradas de represión y marginación social: al negárseles la participación en la producción económica, quedaron relegadas a la más absoluta pasividad política y sindical. Sólo las que trabajaban fuera del hogar —una minoría, y en tareas de servicio— pudie-

ron sindicarse, y desde ahí iniciar alguna que otra actividad, aunque no siempre bien vista por sus compañeros de casa y organización. Esto, al correr de los años, causó problemas. Y explica, por sí mismo, el distanciamiento del grupo de las más avanzadas mujeres de la época. Después de un primer e intenso contacto en tiempos de la Conjunción, todas terminaron por abrazar el republicanismo, radical o federal, o por organizarse al margen de las organizaciones existentes, tanto obreras como femeninas. Entre ellas, la hermana de Maeztu, María, anglófila y sufragista entonces, además de ilustrada ateneísta; Martínez Sierra, Beatriz Galindo, y más tardíamente, Hildergart. Su honestidad e integridad cotidiana recordaba la de las mujeres de conjugar las reivindicaciones concretas del ascendente movimiento feminista con las más generales y abstractas del socialista. (7).

Políticamente la barriada no tenía una clara definición. De todo abundaba. Pero, especialmente ese tipo de personas que de la imprecisión hacen rápida fortuna. Sobran los ejemplos: es conocido por cualquiera que haya leído alguno de los manuales de historia contemporánea española al uso, la masiva compra de votos que los partidos dinásticos solían hacer en estas barriadas en cada elección. Y el constante reclutamiento de sus gentes en sus campañas autoritarias y demostraciones de fuerza. Lamentablemente, el “vivan las caenas” del Madrid de 1823 es un trágico espectáculo que se ha repetido innumerables veces en las plazas de España. Buenos conocedores de esta realidad, los socialistas españoles no podían permitirse el lujo de la amoralidad: era su única fuerza, su única oportunidad. Al carecer de dinero y solvencia económica —eran, como sus electores, de condición social modesta—, acentuaban en sus prédicas el valor de la honestidad. El honor, la honradez, el supremo bien de la cultura, eran las claves de su discurso ideológico. Todo lo demás venía por añadidura. La depravada y corrupta burguesía era responsable de la maldad social justificada por la Iglesia y la ambigua moral católica. El dinero, el miedo personal, el rápido beneficio, el interés. La política sólo se concebía como acto de servicio. Y éste como acción de redención. El militante, por ello, debía gozar de respetabilidad, credibilidad. Sólo así alcanzaría la tan deseada ascendencia política. Y con ello el éxito de su partido, de su organización. En una realidad como la de entonces, el ejemplo, a la postre, era lo único que contaba. Si deseaban distinguirse debían hacerlo. Y en aquellas circunstancias adversas, ensombrecidas por los efectos de un acelerado y mal digerido proceso de industrialización, su persona era lo único que poseían. La arriesgaban. Apostaban y convencían a sus vecinos con su imagen coherente. Coherencia, por otra parte, que en el férreo convencimiento de su bonanza no les costaba esfuerzo alguno mantener. Pronto recogieron sus frutos. Y en Madrid, como antes en Bilbao y en algunas otras ciudades, pueblos y aldeas, el rayar el siglo, después de varios intentos frustrados por la maledicencia gubernamental, Iglesias, Caballero y Ormaechea fueron elegidos concejales.

Los votos procedían de su vecinos obreros de los distritos populares, y eran resultado de una vasta labor de captación que se había iniciado en las décadas anteriores cuando, en consonancia con sus objetivos, habían buscado y conseguido penetrar en el entramado social urbano de la Restauración. Porque, en efecto, a esta creencia generalizada en el valor de la autoestima y honestidad, se unía un deseo expreso de marginación política y social que lo alimentaba, y un claro tesón por constituir fuera del ámbito oficial una sociedad en paralelo que les cubriera aquellos servicios que el Estado gendarme de la Restauración se negaba a satisfacer. Como herederas de las sociedades de resistencia tradicionales, las mismas organizaciones socialistas no tenían otro fin: descreídas de la política y confiadas en la revolución —objetiva, de crac y derrumbe generalizado del sistema por sus endógenas contradicciones—, ayuda médica, farmacia, economatos, escuelas, bibliotecas, seguros sociales, pensiones, cultura, ocio, música y deporte. Todo un entramado organizativo se montó para ello, y con éste, de una u otra manera, captó al obrero, al futuro elector y militante.

La clave de todo este entramado social es, sin lugar a dudas, la fuerte conciencia apolítica y ética del obrero español de principios del novecientos. En efecto, tanto para éstos como para los socialistas, sus más ardientes mentores y futuros líderes, la política era sinónimo de corrupción y el Estado, como su instrumento más elaborado, además de perfecta maquinaria de explotación, falacia y burla con la que mantener y asegurar el rentable negocio establecido por la ruín burguesía. Para ellos, pues, era algo obsoleto, inservible, algo a erradicar antes de instaurar el socialismo, la futura sociedad sin clases. No hay que olvidar que el objetivo de la

revolución es desmantelar el aparato estatal burgués —la política— y generar desde la dictadura del proletariado un estado obrero encargado de poner definitivo fin a su función explotadora. Hasta entonces, no sustituirle y paliar sus deficiencias materiales y espirituales. Desde este planteamiento surgirá el debate que, inaugurado con la cuestión revisionista a la muerte de Engels, concluirá en la ruptura definitiva con la socialdemocracia de los sindicalistas y socialistas revolucionarios. Porque en el fondo de lo que se trataba era de saber cual de las organizaciones establecidas: partido, sindicatos, cooperativas, mutualidades, etc.— debía asumir la dirección del movimiento y la futura sociedad. Y en España, más allá de la polémica, todos coincidían en afirmar que, al menos coyunturalmente, la Casa del Pueblo, como macrosociedad englobadora de todas las organizaciones constituidas, debía regir sus destinos. Así, al menos lo hacía desde su fundación en 1908, pero también antes, desde su antecesor más inmediato, el centro obrero de la calle de Relatores. La Casa del Pueblo, en efecto, gestionaba, además del local común para todo el mosaico de sociedades que convivían en Madrid, todas las actividades comunes que solían realizar. De hecho, desde 1899, a esta pertenecía la Cooperativa de Consumo que creó y dirigió —hasta 1910— Largo Caballero, y la sociedad farmacológica que por estas mismas fechas fundó este mismo dirigente. Neutral en política, su función era puramente técnica. Administraba y protegía. Los socialistas, sus directores, plenamente conscientes de este sentimiento apolítico del proletariado español evitaron caer en la tentación de dotarla de un significado partidario. En torno a esta institución, que funcionaba como Federación local, con el tiempo se vertebraron todas las organizaciones deportivas, musicales y culturales socialistas. Por supuesto, libremente, por acuerdo voluntario y unánime de sus asociados. Todo entonces era voluntario, incluso el servicio prestado por los cuadros y dirigentes. Ningún empleo era retribuido: la función directiva era considerada una prestación solidaria, un servicio. (8).

LA SELVA DEL PODER

Pero ya antes de 1905, año de la popular elección de Iglesias, las cosas en el interior de las organizaciones socialistas habían cambiado sobremanera. Como adelantábamos en la introducción, en 1903 se produce la sustitución de García Quejido en la secretaría de la UGT, y Morato, después de un largo proceso interno que arranca en 1902, cuando el Congreso de Gijón le despoja de su cargo de secretario del CN del PSOE, es expulsado definitivamente de la organización política. Hasta entonces, ambos empleos no eran retribuidos. A partir de esta fecha lo será el primero, y el segundo, aunque no directamente, sí compensado, de hecho, más adelante cuando García Cortés logre hacerlo compatible con la presidencia de la Cooperativa de consumo. Aunque, fundamentalmente, por motivos de orden político, las dos sustituciones obedecen también a un desesperado intento por centralizar la gestión en manos de expertos profesionales. Barrio, como Caballero, es un hombre del aparato, formado técnicamente en las organizaciones paralelas socialistas a través de la Sociedad de Actividades y Oficios diversos. Había sido fontanero, pero ello no era razón para que en el futuro presidiera, además, la potente y cualificada Federación de Ferrovianos. Cortés, abogado y periodista, es ante todo, como lo prueba su futura trayectoria política, un buen ejecutor. Obrará según las directrices de Iglesias, sin permitirse criticar, hasta que su empleo peligre, ninguna de sus recomendaciones. Sobraban los críticos, los intelectuales independientes. La carrera hacia el poder no había hecho más que comenzar.

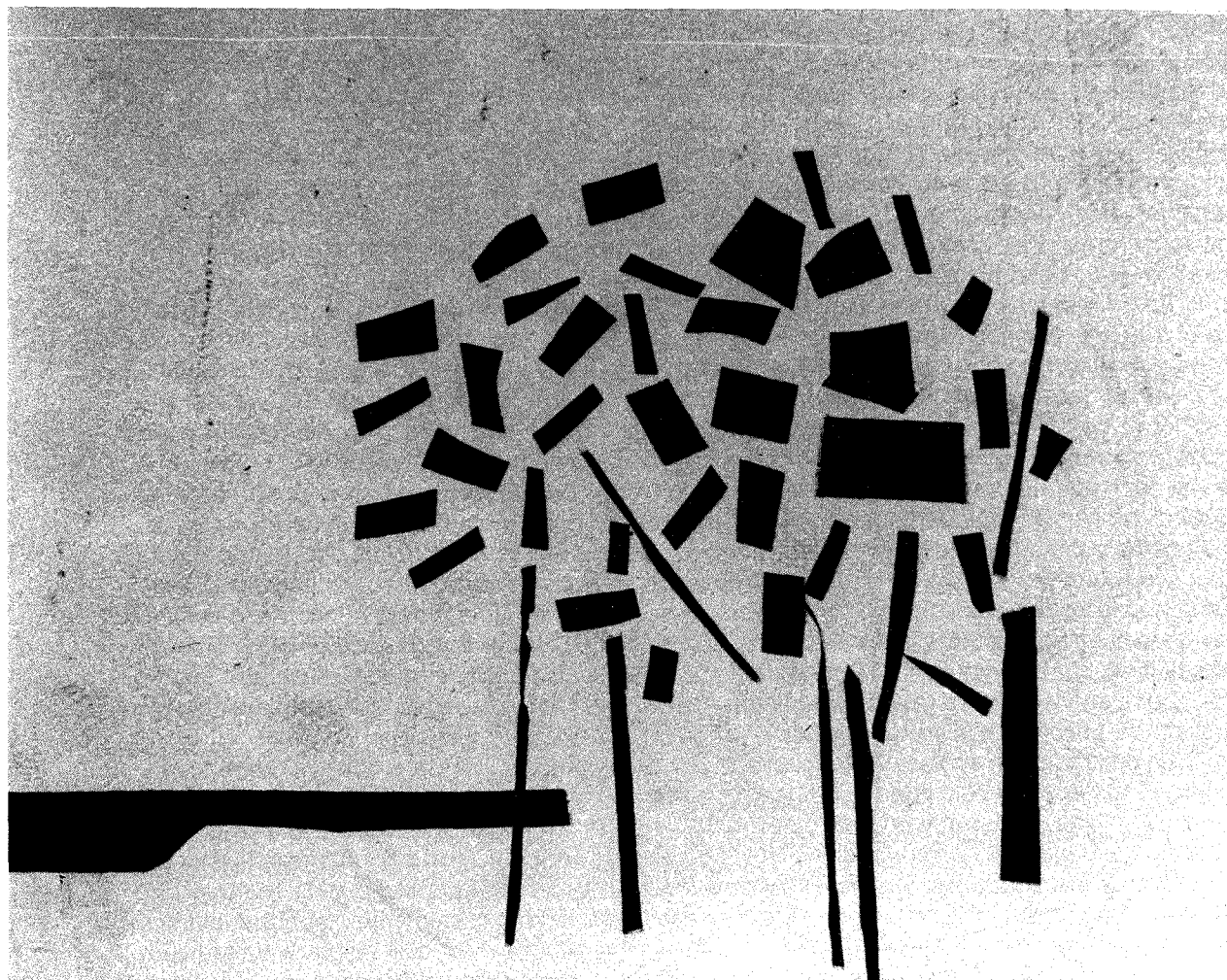
La profesionalización de la función directiva, no obstante, era también consecuencia de los cambios y ajustes de las organizaciones socialistas ante la nueva realidad social y económica. En efecto, más allá de los objetivos mediatos e inmediatos, la antigua planta societaria, local, autónoma y gremial, resultaba obsoleta y poco práctica ante los nuevos problemas con los que se debía enfrentar el proletariado organizado. Estaba cambiando la estructura productiva, los oficios y profesiones, el mercado de trabajo, y, consecuentemente, la manera de concebir la práctica sindical. Los patronos se organizaban en asociaciones provinciales y nacionales. Y el Estado, desde el IRS, intervenía litigando en pleitos sectoriales. La localidad y el oficio cedían su paso a la provincia y al sector. La sociedad de oficio y la Federación local,

autónomas y soberanas, a la centralizadora organización nacional. La sociedad corporativa, al sindicato. Y el sindicato era —y es— organización, burocracia, equipo técnico y humano, capital, gestión: un ente independiente de la militancia, una maquinaria casi perfecta con vida propia, dirigida y gestionada por profesionales de la organización. Pero de cualquier organización. De nuevo sobran los ejemplos: primero Morato, quien gracias a su experiencia sindical pudo gestionar, a partir de 1902, un departamento en el Ministerio de Agricultura. Después..., Cortés, que con igual experiencia, terminó sus días como alto y cualificado técnico municipal en el Ayuntamiento de Madrid. El profesional de la dirección surgía entonces con la nueva organización. Y el Socialismo, con sus deseos de modernización, no pudo oponerse a sus exigencias y contradicciones. Desde entonces ¿cuántos de estos técnicos no han utilizado su experiencia partidaria o sindical para alcanzar algún empleo mejor retribuido en el mundo de la Empresa o de la Administración? Inevitablemente, la política y la actividad sindical se profesionalizaban. Y así dejaron de ser únicamente ideal para convertirse en sustento y salario, en otra forma de promoción y ascenso social. Y como cualquier otra organización, las organizaciones socialistas entraron en competencias, subieron las retribuciones, los técnicos aumentaron su poder y se agravaron las tensiones. Se abrió paso el arribismo, y contra ello el control, la pugna y la sanción. ¿Qué otra cosa si no es lo que acontece en el interior del socialismo madrileño entre 1912 y 1915? ¿Qué otra cosa pretenden los nuevos críticos a la Conjunción? Para aquellos jóvenes intelectuales, sin trabajo ni recursos propios, como el periodismo en el siglo XIX o la Empresa hoy, el sindicato y el partido les ofrecía canales de promoción, un salario, una profesión. (9).

Aunque, quizás, fueron los sindicalistas los primeros en darse cuenta de esta nueva exigencia de cambio, por su actitud, crítica con todo lo que significara ruptura con la entrega voluntaria, desinteresada y solidaria, fueron incapaces de formular una alternativa válida a la organización tradicional. Así, al final, la idea cuajó en los políticos, más prácticos y realistas, quienes le dieron forma en la sindicación a base múltiple. En su opinión, esta forma de sindicación, que se planteaba con independencia de la relación a entablar entre el partido y el sindicato, buscaba dotar a la organización corporativa de los necesarios y atractivos servicios para aumentar su militancia. La fórmula era sencilla: aglutinar en torno al sindicato el mayor número posible de organizaciones de servicio —médicas, de economato, culturales, deportivas, etc.— a fin de cubrir las máximas necesidades con la mínima cuota posible; hasta entonces, la dispersión favorecía la autonomía y elevaba considerablemente la cuota: un obrero militante podía llegar a abonar hasta tres o cuatro recibos para obtener los servicios que ahora se proponían cubrir con uno solo. Para ello se requería vertebrar las organizaciones, centralizándolas y haciéndolas depender de la dirección nacional de la sociedad gremial. Ello, a su vez, implicaba transformar la organización, y lo más importante, dotarla de mayor presupuesto y de nuevos instrumentos de gestión. Burocratizarla, en una palabra; centralizarla y delegar su control en manos de expertos profesionales de la gestión. Con ello se reforzaba el poder de los técnicos a costa del militante que, paulatinamente se fue convirtiendo en un mero beneficiario, en un simple asistido despojado de toda actividad: su función se vio reducida a votar y contribuir; nombrar periódicamente sus representantes y mantener con sus tasas una organización que cada día le era más desconocida y distante. Lo mismo que sus líderes, alzados con sus cuotas, promovidos social y políticamente con sus votos, pero recelosos, huidizos y parapetados en sus despachos y nuevas barriadas. Entre ellos se abrió un abismo sólo remontado en parte con la mitología. Y como el dirigente, el militante cambió: perdió la conciencia de antaño, la entrega constante y solidaria humana y política. Empezó a confundirse con esa masa informe de la que siempre trató de diferenciarse. Toda su antigua vanidad se vino abajo. Era simplemente, y a su pesar, uno más. La conjunción hizo el resto. Fraguada con el mismo interés de ganar nuevos adeptos, terminó por confundir su mensaje con el republicano, y por republicanizar y liberalizar la cosmología socialista. Era el primer efecto de la modernidad. (10).

NOTAS

- (1) Para toda la documentación en la que se basa esta reflexión, véase mi tesis doctoral —inédita—, *La crisis del marxismo en España. 1899-1917. Societarismo versus sindicalismo. El debate socialista*, leída en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá de Henares el pasado mes de febrero, 1988. El segundo volumen contiene, además de un vasto repertorio estadístico sobre militancia socialista y su distribución geográfica peninsular, una profusa y abundante documentación de archivo y hemeroteca.
- (2) Para este punto en concreto, véase de mi tesis doctoral el capítulo 4, "La ortodoxia en España: el Pablismo". En el segundo epígrafe se analiza con profusión la primitiva organización y estrategia socialista en España.
- (3) La bibliografía en este punto es abundante. No obstante, sin duda alguna, es el profesor Antonio Fernández quien mejor conoce para este momento y el inmediatamente anterior la condición de vida del proletariado madrileño. Cualquiera de sus innumerables artículos puede servirnos de referencia. También sería conveniente consultar los dos primeros volúmenes de las Actas de información oral y escrita que la Comisión de Reformas Sociales mandara confeccionar en 1889. De la nueva edición (Ministerio de Trabajo) véase la excelente introducción de Santiago Castiello.
- (4) Véase de Santos Julia Madrid 1931-1934. De la Fiesta Popular a la Lucha de clases, Madrid, Siglo XXI, 1984. De los socialistas citados el menos conocido es Tomás Álvarez Angulo: puede consultarse de éste su autobiografía, *Memorias de un hombre sin importancia*, Madrid, Aguilar, 1961.
- (5) Además de la documentación que recojo en mi tesis, pueden consultarse a este tenor en el Servicio Histórico militar las "Actas de la ASM" (Armarios 46 y 47, varios legajos y carpetas).
- (6) *Ibid.*
- (7) Véase en el mismo Servicio militar, las "Actas de la ASFM (Armario 46).
- (8) De nuevo, obligatoriamente, debo remitir a mi tesis doctoral, capítulo 4.
- (9) Véase mi artículo "Socialismo y sindicalismo en Madrid (1911-1915)" *Retama*, noviembre 1987.
- (10) *Ibid.* Además "La Conjunción republicano-socialista a la luz de una polémica" en *El Socialismo en España*, Santos Julia (ed.), Madrid, FPI, 1986.



Juan Guelbenzu

LA ANTROPOLOGÍA COMO LITERATURA O LA POÉTICA DE LA PERSUASIÓN

El antropólogo como autor

Clifford Geertz. Ediciones Paidós.
Barcelona, 1989, 163 páginas.

Luis Díaz

Coordinador

De dos maneras fundamentales literatura y antropología se dan la mano: cuando estudiamos desde una perspectiva antropológica el proceso creativo de esas otras poéticas agrupadas bajo la denominación de literatura popular o cuando nos aproximamos a la etnografía en cuanto a texto. Antropología de la literatura, en un caso, y literatura de la antropología, en el otro. El libro de Clifford Geertz que, en pulcra y ajustada traducción de Alberto Gardín, aparece ahora publicado en España, propone el análisis de la antropología como obra literaria y señala el camino a seguir con cuatro magníficos estudios que se corresponden con los quehaceres —y discursos etnográficos— de cuatro grandes autores: Claude Levi-Strauss, Edward Evans-Printhead, Bronislaw Malinowski y Ruth Benedict.

Ya con anterioridad, Clifford Geertz había demostrado su interés por estos temas en libros como *The Interpretation of cultures* y *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*. Su consciencia de la importancia que la expresión literaria puede tener en la descripción etnográfica se pone, por ejemplo, de manifiesto en el comienzo, atrevido y novelístico, de uno de sus trabajos más clásicos, "Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight": "A comienzo de 1958 llegamos mi esposa y yo, palúdicos y tímidos a una aldea balinesa que, como antropólogos, pretendíamos estudiar. Nosotros éramos intrusos, intrusos profesionales y los aldeanos nos trataban como, parece, tratan a todos los que no son parte de su vida y se empeñan en imponerles su presencia: como si no estuviéramos allí. Para ellos, y en cierta medida para nosotros mismos, éramos no personas, espectros, seres invisibles".

En *El antropólogo como autor*, Geertz reflexiona más ampliamente sobre las cuestiones, que, a juzgar por sus otras obras, siempre le habían preocupado. ¿Puede continuarse, ya aquella tendencia no explícita en general pero sin duda influyente, según la cual los textos etnográficos no deberían invitar al examen literario ni habrían incluso de merecerlo? ¿Tiene sentido esa tácita oposición ante antropología y literatura que movía al etnógrafo a practicar un estilo romo y más que nada expositivo para no resultar "sospechosamente" literario? ¿No convendría, por el contrario, aceptar la difícil adecuación de la expresión convencional a una experiencia tan difícil de transmitir como la del etnógrafo y buscar un lenguaje cuyas claves, al decir de Geertz, los poetas y matemáticos conocen hace tiempo? En esta obra se nos revela con acierto que la calidad de una monografía etnográfica no depende tanto de la amplitud de las descripciones y de la abundancia de datos como de la habilidad del etnógrafo para convencernos de la evidencia de lo contado. Así vista, la etnografía se aproxima a una verdadera poética de la persuasión mediante la cual se nos hace partícipes de dos convicciones básicas: que el etnógrafo "estuvo allí" y que su visión interpretativa de las otras culturas es la que nosotros mismos hubiésemos suscrito de encontrarnos en su situación.

La contradicción entre la experiencia particular y la evaluación fría u objetiva, entre lo biográfico y lo científico sólo puede superarse satisfactoriamente si el etnógrafo asume su calidad de autor. No es testigo neutro que narra la realidad de las cosas sino alguien que construye, desde su experiencia, una interpretación de esas realidades. No cuenta sin más; crea una visión de lo vivido de acuerdo con una poética más o menos consciente. Por mucho que sea su recelo, el etnógrafo termina incorporándose al texto y esa ubicación del mismo ante su obra determina en gran medida el resultado de su trabajo. Como el novelista, ha de decidir su grado de protagonismo y compromiso con lo que narra. Más allá de la anotación de los hechos y de la práctica

clasificatoria con la que distinguía, por ejemplo, magia de tecnología, el etnógrafo habrá de aceptar que, como afirma también Geertz, toda descripción etnográfica es tanto una descripción del descriptor como de lo descrito. El antropólogo como autor combina distintos niveles de conocimientos en los que con mayor o menor recelo, con más o menos talento, sale y entra de continuo: el nivel de lo que describe; el del lector y el suyo propio.

En este contexto, las obras de Evans Pritchard, tituladas de "realistas", resultan tan complejas y polisémicas como las de Levi Strauss, maestro del artificio, mientras que las de Malinowski se nos presentan como una dramatización de las esperanzas de "auto-transcendencia" del autor y las de Puth Merp.... como un espejo alegórico a través del cual la antropología cuestiona su propia cultura. "Tristes trópicos", por ejemplo, es para Geertz una muestra de escritura concurrente, concebida como una novela y conectada con la literatura de viajes (Gide y Malraux al fondo) contra la que Levi-Strauss supuestamente reacciona. Como texto, descubre la manera de construir un mito sobre los mitos al tiempo que el mismo autor se convierte en símbolo y adquiere los caracteres de un verdadero buscador iniciático.

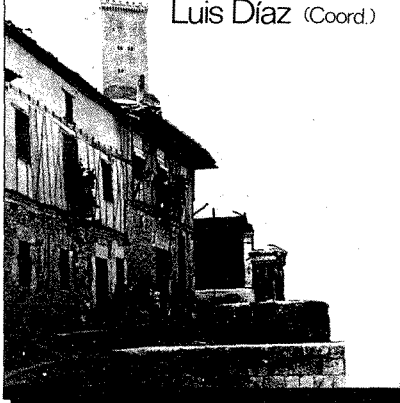
En la frontera con una nueva etnografía que Stepheu A. Tyler ha bautizado como post-moderna, Clifford Geertz se pregunta por los objetivos sobre los que, hoy, la antropología habría de centrarse. Y contesta: "El objetivo inmediato que se impone (al menos eso me parece a mí) no es ni la construcción de una especie de cultura-esperando, la cultura de los aeropuertos y los moteles, ni la invención de una vasta tecnología de la administración de lo humano. Es más bien la ampliación de posibilidades del discurso inteligible entre gentes tan distintas entre sí en lo que hace a intereses, perspectivas, riqueza y poder, pero integradas en un mundo donde, sumidos en una interminable red de conexiones, resulta cada vez más difícil no acabar tropezándose".


**AUTORES, TEXTOS Y TEMAS
ANTROPOLOGÍA**

***Un texto fundamental de
consulta y conocimiento
de la antropología cultural
de Castilla-León***

APROXIMACIÓN
ANTROPOLÓGICA
A CASTILLA Y LEÓN

Luis Díaz (Coord.)




ANTHROPOS
 EDITORIAL DEL HOMBRE

Apdo. 387. 08190 SANT CUGAT DEL VALLES
 (Barcelona) Tel. (93) 674 60 04
 Norte 23. bagos izqda. 28015 MADRID
 (91) 522 53 48

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