

RETAMA

NUMERO 9, DEDICADO A LA MEMORIA DE:

D. FRANCISCO TORRALBA JIMENEZ

Y

D. PEDRO BELMAR LOPEZ

RETAMA

(COLABORACIONES INTERDISCIPLINARES)

DESIDERATA (LO DESEADO)

VE PLACIDAMENTE ENTRE EL RUIDO Y LA PRISA.
RECUERDA QUE LA PAZ PUEDE ESTAR
en el silencio. Sin renunciar a ti mismo, esfuérgate por ser
amigo de todos. Di tu verdad, quietamente, claramente.
Escucha a los otros, aunque sean torpes e ignorantes; cada uno
de ellos tiene también una vida que contar. Evita a los ruidosos
y agresivos, porque ellos denigran el espíritu. Si te comparas
con los otros pueden convertirte en un hombre vano y
amargado; siempre habrá cerca de ti alguien mejor o peor que
tú. Alégrate tanto de tus realizaciones como de tus proyectos.
Ama tu trabajo, aunque sea humilde; es el tesoro de tu vida. Sé
prudente en tus negocios, porque en el mundo abundan las
gentes sin escrúpulos. Pero que esta convicción no te impida
reconocer la virtud; hay muchas personas que luchan por
hermosos ideales; y dondequiera, la vida está llena de
heroísmo. Sé tú mismo. Sobre todo no pretendas disimular tus
inclinaciones. No seas cínico en el amor, porque cuando aparece
la aridez y el desencanto en el rostro se convierte en algo tan
perenne como la hierba. Acepta con serenidad el consejo de los
años y renuncia sin reservas a los dones de la juventud.
Fortalece tu espíritu, para que no te destruyan inesperadas
desgracias. Pero no te crees faltos infortunios: Muchas veces, el
miedo es producto de la fatiga y la soledad. Sin olvidar una
justa disciplina, sé benigno contigo mismo. No eres más que
una criatura en el Universo, no menos que los árboles y las
estrellas: tienes derecho a estar aquí. Y, si no tienes ninguna
duda, el Mundo se desplegará ante ti. Vive en paz con Dios, no
importa como lo imagines; sin olvidar tus trabajos y
aspiraciones mantente en paz con tu alma, pese a la ruidosa
confusión de la vida. Pese a tus falsedades, penosas luchas y
sueños arruinados, la Tierra sigue siendo hermosa. Sé
cuidadoso. Lucha por ser feliz.

Descripción fechada en el año 1692
Encontrada en una tumba de la vieja iglesia de San Carlos de Baltimore

SUMARIO

	<u>Págs.</u>
PROEMIO	7
Martín Muelas Herráiz	
ENFRENTARSE A UN TEXTO	10
Abelardo Martínez Cruz	
LA EDUCACIÓN EN LA POLÍTICA DE ARISTÓTELES.....	15
Pedro Belmar López	
EL MODELO EDUCATIVO SOVIÉTICO, UN INSTRUMENTO AL SERVICIO DE LA IDEOLOGÍA COMUNISTA.....	29
Clotilde Navarro García	
NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL EN EL CICLO MEDIO DE LA EGB.....	42
Ana M^a Palomo González	
ESCOLARIZACIÓN, SEGUIMIENTO ESCOLAR, POTENCIACIÓN DE LA CULTURA INFANTIL	53
Mariano Herráiz Gascueña	
TEFL EN LA ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO. REFLEXIONES PARA UNA ORIENTACIÓN METODOLÓGICA.....	58
José Ignacio Albentosa Hernández. Arsenio Jesús Moya Guijarro.	
ESQUEMA - INSTINTO, SOBRE UNA PERSONALIDAD Y UNA ELEGÍA.....	64
Mercedes Blasco Carmona.	
LA MISOGINIA DE SILVERIO LANZA.....	67
Angel Luis Mota Chamón. M^a Carmen Utanda Higuera	
PIPÁ.....	79
Angel Luis Mota Chamón	
GARCÍA LORCA, POETA Y HOMOSEXUAL	89
Juan Ramón García	
A FRAY LUIS DE LEÓN.....	93
Mariano Herráiz Gascueña	
LA PRESENCIA DE FRAY LUIS EN DÁMASO ALONSO. DUDA Y AMOR SOBRE EL SER SUPREMO.....	96
Antonia M^a Ortiz Ballesteros	
EL PROBLEMA MEDIOAMBIENTAL Y LA TEORÍA DE GAIA	109
Constancio Aguirre Pérez	
EVOLUCIÓN DEL SECTOR SERVICIOS EN CASTILLA LA MANCHA "EL COMERCIO"....	115
M^a Pilar Moreno Benito	
INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LOS DIBUJOS DE LOS NIÑOS DE 8 Y 9 AÑOS	129
M^a Carmen Cruz Torralba	
URBANISMO Y TEATRO EN EL SIGLO DE ORO ESPAÑOL "LA PLAZA MAYOR DE SAN CARLOS DEL VALLE" CIUDAD REAL	135
José Miguel Muñoz Jiménez	
EN TORNO A LAS ORACIONES EXCLAMATIVAS	146
Sebastián Moratalla López	

Los trabajos y artículos firmados son responsabilidad de sus autores.

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

	<u>Págs.</u>
Emilio Feito	6
Juan Guelbenzu	9 - 11 - 26 - 47 - 68 - 76 - 133 - 144 - 145 - 154
Magdalena Guelbenzu	12
Luis Pérez Ortiz	27 - 52 - 57 - 65 - 86 - 91 - 108
Eduardo Gutiérrez	58 - 106 - 107 - 143
Victoria Martos	28 - 66 - 92
Jorge Ortega Rodríguez	78
Servando Corrales	88
Jesús García Vicente	134
José Luis Sagastizabal	142
Miguel Angel Ortega Moya	63

FOTOGRAFÍA

Nava	71 - 95
Juan Guelbenzu	41 - 81 - 114

CERÁMICA

Jesús García Vicente	87
Tomás Ayala	75 - 128

RETAMA (Colaboraciones Interdisciplinares) Nº 9. ISBN 1130-7528 E. U. del Profesorado de EGB. "Fray Luis de León" Cuenca

CONSEJO DE DIRECCIÓN. Mariano Herráiz Gascueña. José Antonio Molina. Ana M^a Palomo González. Alfonso Salvador Moya. M^a Carmen Utanda Higuera.

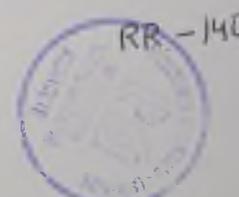
Director: Juan Guelbenzu.

Diseño y Maquetación: Juan Guelbenzu.

NOTA INFORMATIVA:

La Revista Retama, (Colaboraciones Interdisciplinares) es analizada sistemáticamente por el Centro de Información y Documentación Científica, CINDOC, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, y se halla incluida en la B. D. ISOC.

La B. D. ISOC, es accesible en línea desde cualquier PC o terminal de ordenador por la red telefónica conmutada o por líneas especializadas para la transmisión de datos (X-25), distribuida también en CD-ROM y en forma de repertorios bibliográficos impresos.





Emilio Feito

Aquel a quien los dioses aman, muere joven

En el largo proceso de la elaboración de este número 9 de RETAMA la Vida-Muerte nos ha gastado una de las suyas: se ha llevado a Pedro Belmar. Desde la fecha de su muerte en el mes de Octubre varias han sido las voces y las plumas que han llorado y glosado su persona. Desde la Escuela de Magisterio y la Revista Retama hemos querido contribuir también a mantener viva su memoria.

Colaborador habitual de estas páginas y de tantas tareas de la Universidad, tenemos la suerte de sacar a la luz sus últimas reflexiones sobre Aristóteles, (tal vez hubiera preferido Platón) y me atrevo a asegurar que se lo está dedicando a su familia, sus amigos, sus alumnos... Como amigo, gracias por haber contribuido a divulgar ese espíritu crítico del que tantas veces hemos hablado, sin menoscabo de la actitud vitalista que siempre llevaste contigo.

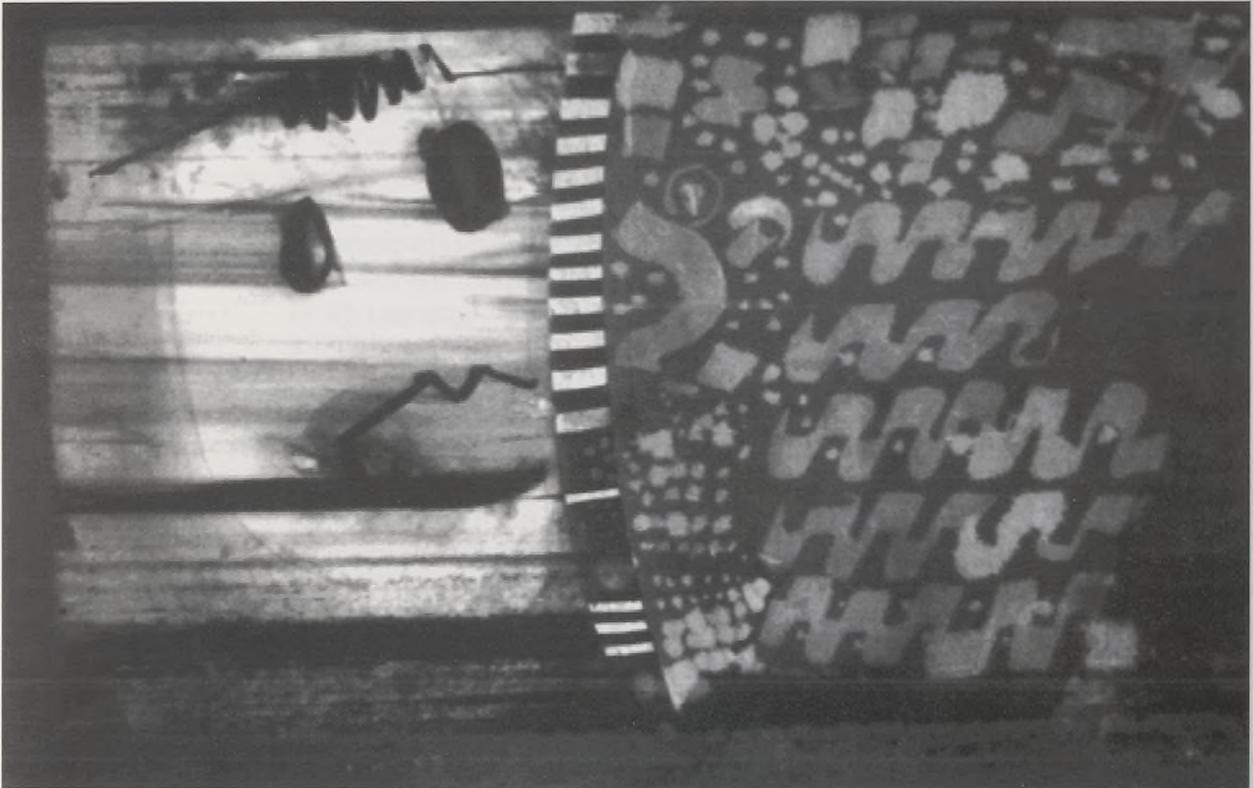
Como ves, lo que empezó siendo un relato, se ha convertido, casi sin darme cuenta, en un diálogo, cuyas respuestas permíteme que omita. A ti, con quien tantos "homenajes" he compartido, esta dedicado este breve recuerdo en Retama, al que se han sumado todos los que te conocieron; acéptalo como prueba de nuestro afecto y como muestra de que, como diría Quevedo, es posible "perder el respeto a la ley severa". Adjunto te remito el soneto completo de Quevedo, por si estimas que su neoplatismo es apropiado a tu contestación.

Va por ti,

Martín Muelas

Amor constante más allá de la muerte
Cerrar podrá mis ojos la postrera
sombra que me llevare el blanco día,
y podrá desatar esta alma mía
hora a su afán ansioso lisonjera;
más no de esotra parte en la ribera,
dejará la memoria, en donde ardía:
nadar sabe mi llama la agua fría,
y perder el respeto a la ley severa.
Alma a quien todo un dios prisión ha sido,
venas que humor a tanto fuego han dado,
médulas que han gloriosamente ardido,
su cuerpo dejará, no su cuidado;
serán ceniza, más tendrá sentido;
polvo serán, más polvo enamorado.

Francisco Gómez de Quevedo y Villegas



Juan Guelbenzu

ENFRENTARSE A UN TEXTO

Abelardo Martínez Cruz

Siempre dicen los textos clásicos de la literatura filosófica algo diferente. Así, pues, no son letra muerta, antes al contrario, yo los estimo y valoro y percibo como mensajes vivos que la experiencia humana pasada nos transmite e impide que a cada momento tengamos que iniciar la historia. Los textos nos otorgan profundidad ideológica, nos enriquecen con su mensaje. Son el testimonio de una aventura existencial colectiva y nada de ellos debe sernos ajeno. No son letra muerta, sino *logos* silencioso. Con ellos, pues, lo mejor que puede hacerse es *dialogar*, es decir, atraer hasta nosotros el *logos* proferido y expresado en otros momentos de la historia. Todo pensar es pensar en diálogo, dialogando. El asunto es determinar con quien y de qué dialogamos. Ahí reside la genialidad o, por el contrario, la vulgaridad de nuestros diálogos e, incluso, de nuestra existencia.

—“¿Qué dice el texto?” Esta suele ser la primera cuestión que planteamos en una lectura de textos filosóficos. Esta pregunta nos pone en una situación de expectativa. En el fondo, cuando formulamos esa pregunta presuponemos el *logos* que lleva implícito todo fragmento de la literatura filosófica y nuestra misión es desvelar ese *logos* oculto, difícil y huidizo.

Ahora bien, los mensajes de los textos son diferentes, como diferentes son los proyectos vitales y las circunstancias que nos acercan a ellos. Lo cual hacen ver que puede defenderse una interpretación abierta de los textos. Estos son polisémicos. En esa convicción estoy y, por lo tanto, es posible que cada lector pueda hallar una nueva desvelación del significado de un texto.

Dicho esto, se hace necesario precisar que no toda interpretación es válida. Los textos pueden ser polisémicos, pero ello no significa que pueda otorgárseles cualquier significado. Hay interpretaciones no válidas de un texto, como las hay superficiales y equivocadas. La hermenéutica es un método muy riguroso, tanto como cualquier otro método científico. Por tanto puede haber interpretaciones desviadas o desorientadas de los textos.

Pero, ¿por qué los textos? ¿Por qué acudir a un *dectr*, a un *logos* pasado, antiguo?

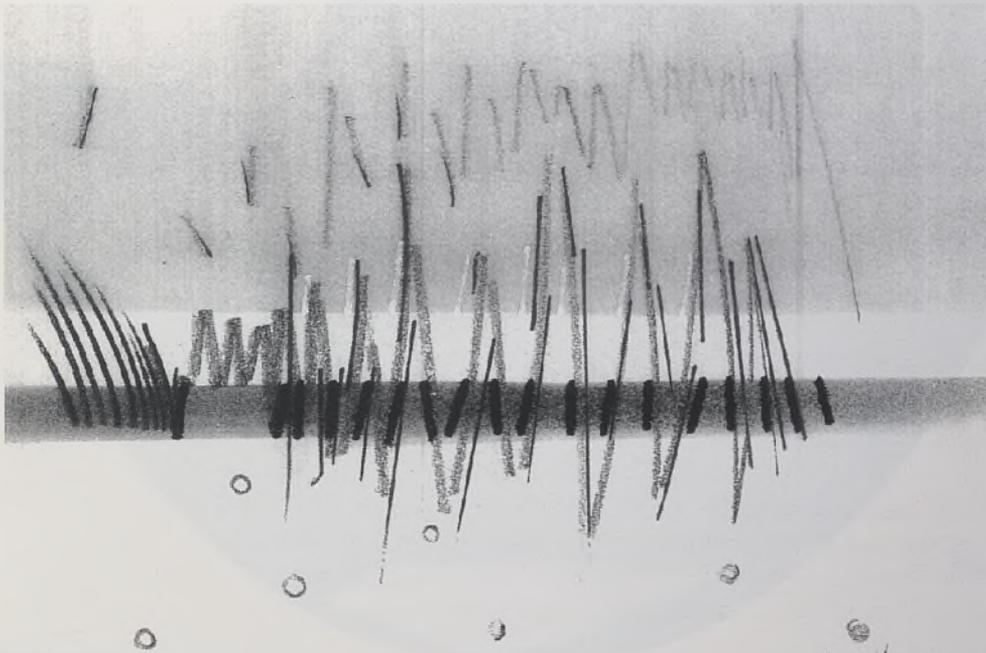
La razón primera es porque esos textos nos van a ir mostrando las diferentes respuestas a los problemas que “tiene la razón humana, en ciertos tipos de conocimiento, de verse agobiada por cuestiones que no puede evitar”. Las respuestas son diferentes porque esas cuestiones no

se pueden resolver definitiva ni unívocamente, toda vez que la solución no se encuentra al alcance de esa misma razón (Kant). A través de la historia se van viendo las diferentes respuestas y soluciones, nunca definitivas. Esto indica un cierto carácter de provisionalidad, de programa abierto que nos compromete también a nosotros a dar una respuesta.

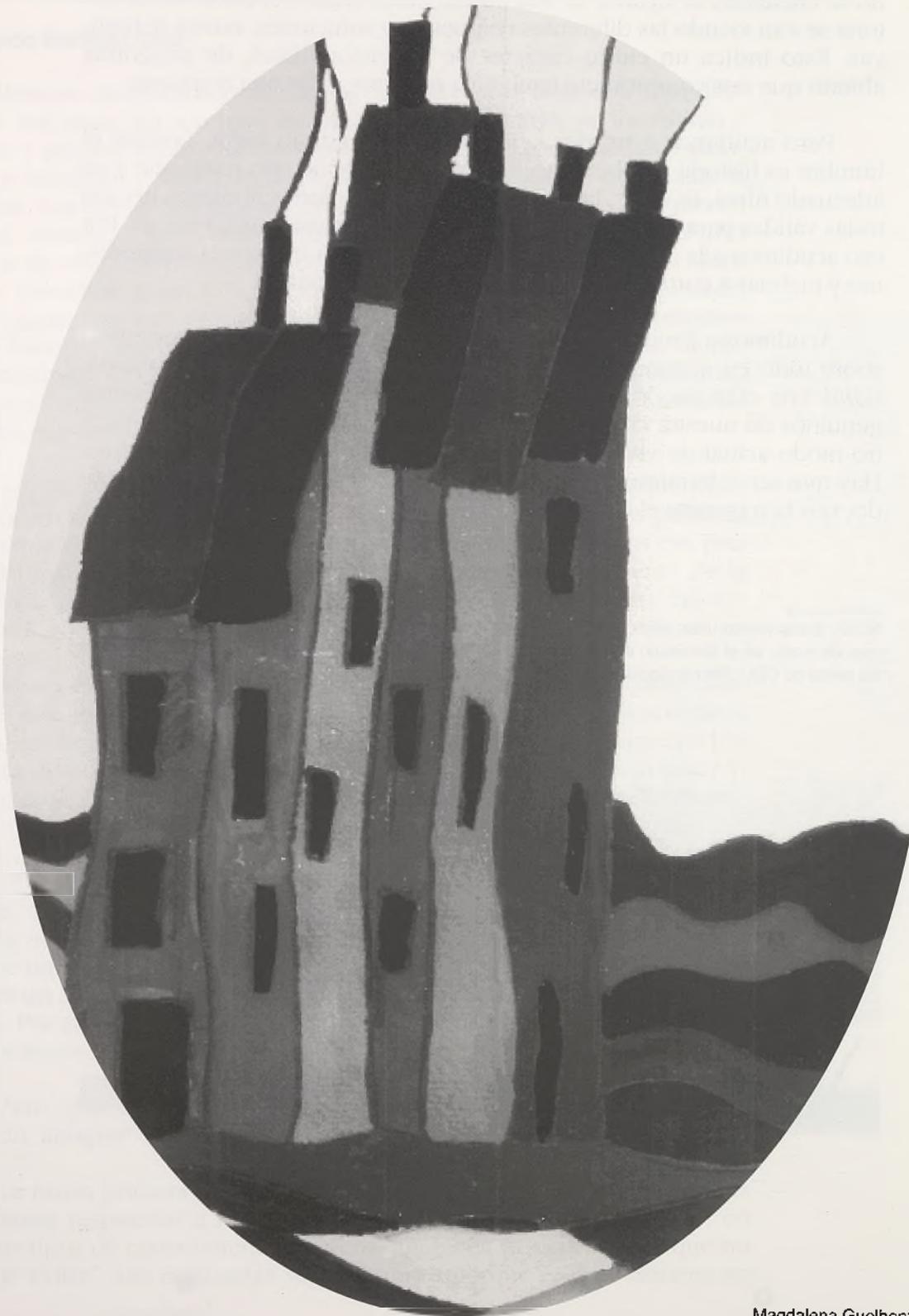
Pero acudimos a un decir histórico, en segundo lugar, porque el hombre es historia y debe conocer la altura de su tiempo para estar a su adecuado nivel. Es decir, las respuestas a las cuestiones humanas no son todas válidas para hoy, porque puede haber respuestas anacrónicas. Por eso acudimos a la historia, a nuestros clásicos, para evitar ese anacronismo y razonar a partir de donde ellos dejaron su discurso.

Acudimos a los clásicos, en tercer lugar, para saber a qué atenernos, sobre todo en el momento presente de *distracción* y de *pensamiento débil*. Los clásicos, los nuestros, nos retrotraen a los planteamientos genuinos de nuestra cultura. La cultura otorga luz, nos ilumina en nuestro modo actual de vivir, porque no podemos vivir de cualquier forma. Hay que ser culturalmente auténticos. Y esa autenticidad, en algún sentido, nos la transmite el clásico.

NOTA: Estas fueron unas reflexiones, las últimas, que mantuve con Pedro Belmar un día del pasado mes de mayo, en el Seminario de Filosofía del I. B. Alfonso VIII, mientras preparábamos la edición de los textos de COU. Por consiguiente son tanto suyas como mías. Le pertenecen en lo mejor que tienen.



Juan Guelbenzu



Magdalena Guelbenzu

Ocasiones hay en las que se impone una cuestión no fácil. Brota lo rígido y no dúctil. Así, una intransigente invasión de la muerte, ha significado la partida hacia lo etéreo de dos compañeros: Francisco Torralba y Pedro Belmar.

De nuevo, esta constante, que nos obliga a aceptar la inexistencia de lo blando. La quietud sin velos. Acontece la angustia, el conflicto de contrarios, omitida la razón, con avidez buscar claves en lo críptico.

Como referencia, la arista y el puntiagudo vértice.

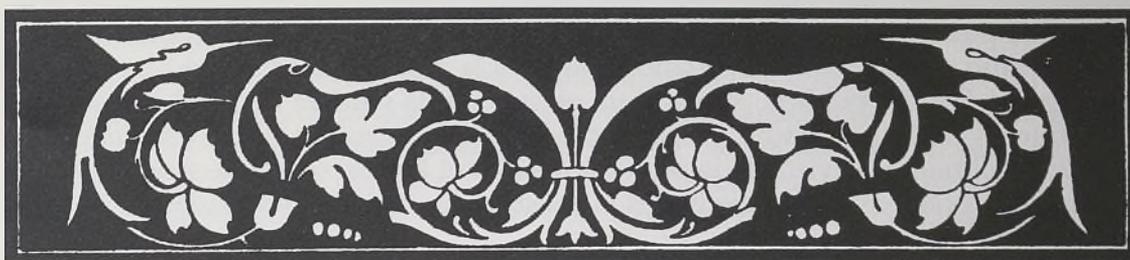
Requerido el eco de vuestro recuerdo, sonándoos en un lugar mágico, tenemos un duro trabajo hacia el asumir vuestra otra forma de presencia. Desde el étbos, el rigor que exige un estar sereno, permitiendo nos reine vuestra imagen nítida, acogedora y amable.

Su legado, que amanezca lo gentil y penetrante.

Y su ausencia, que sea benefactora del deseo.

Juan Guelbenzu

Pedro Belmar López



LA EDUCACIÓN EN LA POLÍTICA DE ARISTÓTELES

Pedro Belmar López

A. TEORÍA POLÍTICA

La teoría política de Aristóteles forma parte de su filosofía general. Y esto, que tratándose de un filósofo clásico podría parecer algo obvio, tiene especial significado en la política aristotélica, puesto que ésta viene determinada por la aplicación del principio teleológico que vértebra su concepción de la *naturaleza*. De acuerdo a este principio, todo ser natural tiende a un *fin*, y ese fin es la plenitud de su *esencia* en cuanto actualización de todas sus posibilidades (1). Aplicado a la *polis* y a su componente elemental, el hombre, sienta Aristóteles desde el primer momento que el hombre en cuanto ser natural tiende a la *asociación* (sociabilidad natural) por dos vías: el instinto y la palabra o racionalidad por la cual puede hablar de lo que es justo e injusto, *lo* honesto y deshonesto, etc. (2) A partir de aquí, dos criterios metódicos, el del análisis y el del desarrollo natural, le van a permitir establecer cuáles son las primeras relaciones asociativas del hombre. Estas son las de amo-esclavo y esposo-mujer, las cuales junto con las de padres-hijos y propiedades, constituyen las bases de la comunidad doméstica o familia, a propósito de la cual establece su teoría de la esclavitud (hay hombres que son esclavos por naturaleza, considerándolos como factores básicos del proceso productivo) y la teoría sobre la economía doméstica (adquisición de bienes y riquezas, su mantenimiento y administración, el dinero, el comercio, los trabajos serviles, etc) (3).

Por aplicación del criterio de desarrollo o crecimiento natural, Aristóteles establece la evolución desde la familia hasta la tribu; de la tribu a la aldea; de la aldea al pueblo y del pueblo o *demos* a la *polis*, cuyo fin último es la *autarquía* o autosuficiencia. Por tanto, la *polis* es una asociación natural a la que naturalmente tiende la sociabilidad natural del hombre.

El hombre es un ser social por naturaleza, dotado de la capacidad de *hablar* sobre *lo* justo y *lo* conveniente, y en *ello* funda la *politeia* (4).

En la *polis*, siguiendo un esquema hilemórfico, podemos distinguir una materia y una forma. La materia son los hombres libres o ciudadanos; no todos son ciudadanos y los ciudadanos, a su vez, no lo son de la misma manera. Los hay por título accidental, por decreto, los ciudadanos menores de edad, los jubilados o ancianos, los infames y los desterrados (5). Para alcanzar la idea absoluta de ciudadano, Aristóteles considera las propiedades accidentales que le corresponden (domicilio y derecho a entablar acciones jurídicas) y las propiedades esenciales: estas se redu-

cen al goce de las funciones de juez y magistrado, es decir, es ciudadano aquel individuo que puede tener en la asamblea pública y en el tribunal voz deliberante.

La virtud suprema del ciudadano es saber a la vez mandar y obedecer, esto es, participar del poder público. Ahora bien, el "uso" de la palabra "ciudadano" se aplica al que es nacido de padre y madre ciudadanos, hasta dos o tres ascendientes. Así, desde el punto de vista de la *materia política* el Estado se define como la masa de hombres políticos cuyo objetivo es la satisfacción de las necesidades de la existencia (6).

La forma de la *polis* es la *politeia* o constitución, basada en un principio ordenador o ley, fundamento de la justicia. Por referencia a la ley pueden distinguirse tanto los tipos de constituciones como los tipos de gobierno. Las constituciones las divide Aristóteles en dos grandes bloques: las teóricas y las reales. Las teóricas, a su vez, comprenden las "utópicas" (como *La República* de Platón) y las constituciones propuestas por teóricos como Fileas de Calcedonia e Hipódamo de Mileto. La crítica a las obras de Platón (*La República* y *Las Leyes*) se basa principalmente en la refutación de la idea platónica según la cual la unidad de la *polis* radica en la comunidad de bienes y propiedades, especialmente mujeres e hijos; lo cual es considerado como algo meramente "utópico" y que llevado a la práctica supondría la propia ruina del Estado, teniendo en cuenta la situación *real* de los Estados existentes y la división de la propiedad admitida por todo el mundo. Es preferible, según Aristóteles, la propiedad privada: el Estado y la familia deben tener una especie de unidad, pero no una unidad absoluta, pues tal unidad equivaldría a intentar hacer un acorde con un solo sonido o un ritmo con una sola medida (7). Del gobierno platónico critica igualmente la carencia de educación en los labradores, la perpetuidad de funciones complementarias, resaltando la diferencia entre *La República* y *Las Leyes* con respecto a la omisión de leyes y abundancia de disposiciones legales respectivamente como base organizativa de la Ciudad-Estado.

La constitución de Fileas de Calcedonia tenía como punto capital la organización de la propiedad, origen único de las revoluciones, proponiendo una igualdad de fortuna y una igualdad de educación como principio del estado. Hipódamo de Mileto, arquitecto, inventor de las ciudades en calles, supone una república compuesta de 10.000 ciudadanos repartidos en tres clases, con un territorio dividido igualmente en tres partes: una sagrada o religiosa, otra pública o militar y otra privada o de los productores, más unas leyes que tendrían tres fuentes: la injuria, el daño y la muerte (8).

Las constituciones reales consideradas por Aristóteles son las de Lacedemonia, Cartago y Creta, así como las de otros estadistas como Solón, Zaleuco, Carondes, Onomácrita, Filolao, Dracón, Pítaco y Androdamante. De Lacedemonia resalta el trato con los esclavos, el relajamiento de las leyes, el excesivo poder de las mujeres dado que los hombres se ocupan de la guerra contra los enemigos, la desproporción de las propiedades, la defectuosa institución de los éforos por su ilimitado poder y la institución del senado, igualmente defectuosa por el peligro de debilidad en la capacidad de sus componentes al ser permanentes y la crítica del reinado de los reyes (9).

Por lo que respecta a la de Creta, establece sucesivamente una comparación con la de Lacedemonia. Sobresale la crítica a los éforos y la debilidad de su status, pues pueden ser fácilmente sobornables o los delincuentes pueden sustraerse a la justicia cesándolos o dimitiendo los éforos. Lo cual posibilita todo tipo de corrupción (10).

Cartago no ha tenido ni revueltas ni tiranías ni cambios de gobierno, lo cual demuestra la validez de su constitución. Esta es de base aristocrática y republicana,

pero corre el riesgo de desembocar en oligarquía o en demagogia; censura Aristóteles la acumulación de cargos en una sola persona.

Una vez analizados los tipos de constituciones, Aristóteles propone cuál podría ser el tipo ideal de constitución. Para ello parte del análisis de los bienes que el hombre puede gozar, dividiéndolos en tres tipos: bienes fuera de su persona, bienes del cuerpo y bienes del alma. La felicidad consistiría en el goce de los tres tipos de bienes reunidos. El Estado perfecto sería aquel en que cada ciudadano pudiera, merced a las leyes, practicar la mejor virtud posible y asegurar su felicidad. Lo cual requiere un Estado autárquico o autosuficiente, en donde la felicidad se consigue si está bien administrado y tiene buenas leyes. En ese Estado, la felicidad del individuo coincide con la felicidad de la sociedad o de la Ciudad-Estado.

El Estado ideal requiere un mínimo de condiciones físicas (extensión del suelo, configuración del territorio de modo que sea de difícil acceso al enemigo, con salida cómoda a los ciudadanos, de fácil vigilancia, emplazado cerca del mar, etc.); sociales (número de ciudadanos, con las cualidades naturales de inteligencia y valor, fuerzas navales poderosas, igualdad ante la ley, con policía interna y externa, etc.); económicas (transporte terrestre y marítimo, cierta abundancia de riquezas, terrenos de cultivo, división del terreno para gastos públicos) y políticas (distribución de cargos en función de la naturaleza, el hábito y la razón, alternancia de autoridad y obediencia, así como la educación) (11).

En relación a la ley y al fin general o particular que persigan, clasifica Aristóteles los tipos de gobierno en dos tipos: rectos o desviados. Los gobiernos rectos son la monarquía (de la que distingue cinco tipos), la aristocracia y la democracia política (cuyos fundamentos para la distribución de cargos son la nobleza, la libertad, la fortuna, la justicia y el valor). Los gobiernos desviados son la tiranía, la oligarquía y la demagogia (12).

El poder se funda en la ley, y la ley fundamental es la constitución que hace posible la participación igualitaria y alternativa en el poder y en la obediencia. Es preferible la soberanía de la ley a la de uno de los ciudadanos. Los gobernantes deben ser guardianes y servidores de la ley, siendo la *razón* la que interpreta e introduce los cambios adecuados donde la ley guarda silencio"; pero la ley es siempre el término medio o criterio de justicia (13).

Todos los sistemas políticos reconocen ciertos derechos y una igualdad proporcional entre los ciudadanos. El origen de los cambios y revoluciones estriba en separarse de esa doctrina por diversas causas, tales como la disposición moral de los que se rebelan, la finalidad de la insurrección y las circunstancias determinantes que producen la insurrección. Concretamente, en las democracias nacen del carácter turbulento de los demagogos. En las oligarquías, las causas se reducen a dos: la opresión de las clases inferiores y cuando el jefe de ese movimiento sale de las filas mismas de la oligarquía. En las aristocracias se debe, primero, a que las funciones públicas son patrimonio de una minoría demasiado reducida así como a la extrema miseria de unos y la opulencia excesiva de otros. Lo que causa la revolución en la república es la infracción del derecho político, consagrado en la constitución, por no encontrarse en la debida proporción el elemento democrático y el oligárquico (14).

Los medios para conservar los estados son instrumentos opuestos a las causas respectivas. En consecuencia, los cambios políticos no se suceden dialécticamente, como pensaba Platón. Además Platón no fijó ninguna causa de los cambios en la república ideal y sería más acertado pensar que un Estado cambia en su contrario y no en sucesión dialéctica (15).

Aristóteles no sólo se separa del idealismo platónico en la concepción del Estado, sino también en el tratamiento de la política como ciencia. El objetivo de la ciencia política en Aristóteles estriba en saber cuál es la mejor forma de gobierno, cuál es su naturaleza, mediante qué condiciones sería tan perfecto cuanto pueda desearse, qué constitución conviene adoptar según qué tipo de pueblo. No basta con saber cuál es el mejor tipo de gobierno, sino además que éste sea factible. Es necesario que la constitución propuesta pueda ser aceptada y elevada a la práctica a partir de la situación real de los estados. Las leyes, distintas de la constitución, son la regla a que ha de atenerse el magistrado en su ejercicio del poder. Desde un punto de vista realista (16), Aristóteles propone un gobierno mixto democrático-oligárquico: hay democracia allí donde la soberanía reside en todos los hombres libres; hay oligarquía donde pertenece solamente a los ricos. Dado que hay muchos tipos de democracia y oligarquía, ese gobierno mixto podría resultar de las siguientes combinaciones:

- a) reuniendo la legislación de la oligarquía y la de la democracia relativa a una materia dada.
- b) tomando un término medio entre las disposiciones adaptadas por oligarquía y democracia.
- c) designando cargos por suerte (democracia) y por elección (oligarquía y democracia).

El gobierno mixto se apoya sobre la base de una clase media, pues una propiedad mediana es la más conveniente de todas y la más apropiada a la *polis*, compuesta de seres iguales y semejantes, cualidades que se encuentran en la clase media. El poder, a su vez, está repartido entre:

- a) la asamblea general, que tendrá poder de deliberación sobre los asuntos públicos,
- b) el poder ejecutivo, que corresponde a las magistraturas, y
- c) el poder judicial que corresponde a los tribunales.

La democracia y la oligarquía por separado difícilmente pueden realizar el ideal de igualdad y justicia. La justicia es el punto de coincidencia de dos grandes ámbitos: el de la ética y el del derecho. Desde el punto de vista ético, la justicia es una virtud moral; desde el punto de vista jurídico, la justicia es una virtud política, fundada en la ley, que regula la vida política, en su vertiente distributiva y correctiva.

La educación aparecía como una de las condiciones políticas del Estado ideal. ¿Cuál es su naturaleza y cuál es su finalidad dentro del sistema político?

B. EL SISTEMA EDUCATIVO

La educación es considerada por Aristóteles, coincidiendo en esto con Platón, como un instrumento de indudable valor político, por dos motivos principalmente: por un lado, la importancia de la educación viene confirmada por el *hecho* de que aquellos Estados que no la han considerado como un objetivo prioritario y no la han atendido suficientemente han fracasado; por otro lado, la educación es un agente básico de socialización y endoculturación: transmite los conocimientos y la cultura de una sociedad a las nuevas generaciones y reproduce los hábitos, costum-

bres y modos de vida de esa sociedad. En este sentido, Aristóteles resalta el papel reproductor-conservador de la educación: "las costumbres democráticas conservan la democracia, así como las costumbres oligárquicas conservan la oligarquía, y cuanto más puras son las costumbres, tanto más se afianza el Estado" (17). El tipo de educación refleja el modelo sociopolítico vigente.

No puede haber, por tanto, disparidad de fines en el Estado y en la educación.

1. *La finalidad del Estado, del hombre y de la educación.*

Si el Estado tiene un solo y mismo fin, la educación ha de ser necesariamente *una* e idéntica para todos los ciudadanos, objeto de supervisión pública y no privada. Esta es una de las características de la concepción aristotélica de la educación: corresponde al estado la fijación de los fines y objetivos de la educación, la selección de los contenidos curriculares y la división de las etapas educativas: "... lo que es común debe aprenderse en común, y es un grave error creer que cada ciudadano sea dueño de sí mismo, siendo así que todos pertenecen al Estado, puesto que constituyen sus elementos y que los cuidados de que son objeto las partes deben concordar con aquellos de que es objeto el conjunto" (18).

En este texto está implícita la concordancia entre la finalidad del Estado, la finalidad del individuo y la finalidad de la educación. La finalidad del estado es la *autarquía*, y en ello consiste su perfección y su felicidad (19). Y, a su vez, "el Estado más perfecto es evidentemente aquel en que cada ciudadano, sea el que sea, puede merced a las leyes, practicar lo mejor posible la virtud y asegurar su felicidad" (20). La condición de esa *praxis* es la justicia, verdadero principio ordenador de la vida política: "el verdadero legislador deberá proponerse tan sólo procurar a la ciudad toda y a todos los demás miembros de la asociación, la parte de virtud y de bienestar que les pueda pertenecer" (21).

La felicidad consiste en la reunión de los tres tipos de bienes que el hombre puede gozar: bienes externos o materiales, bienes corporales y bienes del espíritu. Dada la relatividad de esos bienes, su valor de medida respecto a los límites máximo y mínimo radica en la virtud considerada como "término medio" y en interés del alma, pues el alma no puede considerarse como un medio respecto a los bienes externos.

Por tanto, dice Aristóteles, "consideraremos como un punto perfectamente sentado que la felicidad está siempre en proporción de la virtud y de la prudencia (sabiduría), y de la sumisión a las leyes de estas..." (22). La felicidad no es una simple manera de ser puramente pasiva, sino activa; radica en aquellos actos que se eligen *por sí mismos*, los que no se buscan como medios para un fin. Los actos superiores del hombre son los *contemplativos*. Por tanto, la verdadera felicidad radica en la contemplación, *theoría*, y en el pensamiento, a los que deben subordinarse los restantes bienes como simples medios (23).

Pero no basta la sola naturaleza para la contemplación: ésta requiere determinadas condiciones o reunión de bienes como la salud corporal, la satisfacción de las necesidades básicas y unos bienes externos relativos o moderados; lo cual supone ausencia de trabajos serviles o asalariados porque "unos y otros quitan al pensamiento toda actividad y toda elevación" (24).

Por otro lado, la felicidad no puede ir nunca acompañada del vicio; la condición de prosperidad tanto en el Estado como en el hombre es la vida virtuosa y prudente, propiedades que se producen en el Estado "con la misma extensión que en el indivi-

duo" (25). Por tanto, el fin esencial de la vida en el individuo y en el Estado es "alcanzar este noble grado de virtud y hacer todo lo que ella ordena" (26).

Aristóteles está pensando en el ciudadano como hombre libre que realiza el ideal de una "vida virtuosa". El fin último del hombre es la felicidad. Los medios para conseguirla son las virtudes, disposiciones o hábitos, frutos del ejercicio y del esfuerzo por someter los actos a la razón y a los fines supremos de la naturaleza humana.

Desde el punto de vista de la praxis política hay dos modos de realización de la vida virtuosa: uno, el modelo de hombre de Estado; otro, el modelo del filósofo. En un principio, ambos aparecen como antagónicos, pues el primero está dedicado enteramente a la vida política y activa, mientras que el segundo está consagrado a la meditación, siendo ajeno a los asuntos públicos. Ambos, sin embargo, son "los partidarios más sinceros que ha contado la virtud...(pues) han abrazado todos una u otra de estas ocupaciones: la política o la filosofía" (27). Los primeros identifican la virtud con la acción, considerada como consecuencia directa del poder y del dominio, por lo que el objetivo del político (como constata Aristóteles en Lacedemonia y en Creta) es la dominación como meta última y la guerra como medio, a lo cual supeditan las leyes y la educación. Los filósofos, por el contrario, condenan todas las funciones públicas o políticas, sosteniendo que la vida propia de un ciudadano, en cuanto hombre libre, debe estar ocupada sólo en el cultivo de la contemplación o *theoria*. Ambos modelos quedan superados, según Aristóteles, si se tiene en cuenta que los *pensamientos* verdaderamente *activos* no son sólo los que se proponen resultados positivos como consecuencia de la acción misma, sino principalmente la reflexión y la meditación que no tienen otro objeto que el estudio desinteresado. Por tanto, la actividad se dice primordialmente del pensamiento ordenador que dispone los actos externos o la conducta (28). El modelo de vida del político y del filósofo no se proponen dos fines distintos, sino el mismo: la felicidad en cuanto *saber* obrar bien o de modo virtuoso, y en el logro de una vida virtuosa se encuentra el punto de coincidencia de los individuos y del Estado.

Los principios inmediatos para la consecución de la finalidad del hombre y del estado proceden de tres ámbitos distintos:

- a) La autoridad o el saber mandar y la obediencia o el saber obedecer.

Toda comunidad política se divide en ciudadanos que mandan y ciudadanos que obedecen; pero la autoridad y la obediencia no son vitalicios, sino alternativas, como corresponde al principio de igualdad o identidad de atribuciones entre semejantes (29). La diferencia entre los que mandan y los que obedecen viene determinada por la autoridad natural de los ancianos, destinados a mandar, frente a los jóvenes, destinados a obedecer, siendo entonces su educación "igual y diversa" (30), pues la verdadera escuela del mando es la obediencia.

- b) el logro de las condiciones de vida propias del hombre libre: el ocio, la paz y la belleza, cuyos medios respectivos son el trabajo, la guerra y la utilidad. La diferencia entre la actividad del trabajo y la actividad del hombre libre radica en la intención que motiva el trabajo. Este es indigno del hombre libre si tiene por objeto la manufacturación; pero puede convertirse en una actividad apropiada si es hecha para sí mismo, para los amigos, o con "intención virtuosa" (31). El trabajo tiene como término el descanso; ambos son necesarios, pero es preferible el descanso; el problema radica en emplearlo adecuadamente, pues, en cuanto ausencia de trabajo artesanal,

es el estado propio del ciudadano. En cualquier caso no hay que emplearlo en el juego. ¿Como se puede ocupar el ocio? Las actividades del ocio requieren necesariamente "conocimientos y una educación especial; y que esta educación y estos estudios tengan por objeto único al individuo que goza de ellos..." (32). Sin ocio es imposible dedicarse a la contemplación teórica. Por ello se denominan ocupaciones propias de artesanos a todas aquellas que son inútiles para preparar el cuerpo o el espíritu de un hombre libre para la práctica de la virtud (33). Por el contrario, "tan lejos como va la contemplación, otro tanto avanza la felicidad; y los seres más capaces de reflexionar y de contemplar son igualmente los más dichosos..." (34).

- c) El perfeccionamiento de la naturaleza humana. La naturaleza ha hecho que el hombre nazca formando parte de la especie humana, dotándolo de ciertas cualidades corporales y espirituales. Pero los dones naturales no son suficientes. Las cualidades naturales pueden ser modificadas por las costumbres y los hábitos, pervirtiéndolas o mejorándolas; además, el hombre es un animal que no se guía por el instinto, sino por la razón. Y esta se compone de dos partes: "una que se posee a sí misma (la cual se subdivide en "razón práctica" y "razón especulativa"); otra que, sin poseerla, es capaz, al menos, de obedecer a ella; a una y a otra pertenecen las virtudes que constituyen al hombre de bien" (35). Las virtudes son, por tanto, de dos clases: virtudes intelectuales, que radican en el entendimiento y se adquieren por vía teórica, y virtudes morales, que radican en la voluntad y se adquieren por el ejercicio. Sobre el alma, por tanto, pueden influir tres factores: la naturaleza, las costumbres y la razón. Pero, mientras que casi todos los animales están sometidos al imperio del instinto, el hombre es el único que lo está a la razón, a la vez que a las costumbres y al instinto. "Es preciso que estas tres cosas se armonicen" (36). La armonía de esas tres cosas es necesaria puesto que la razón igual que las costumbres pueden extraviarse en la busca de la vida más digna (37), siendo tarea de las leyes y de la educación, la cual "obra mediante el hábito y las lecciones de los maestros" el que se consiga (38).

Por otro lado, la actividad del sujeto es intencional: se trabaja para el descanso; el objetivo de lo útil es la belleza y el fin de la guerra es la paz. Por ese motivo "en todo esto el hombre de estado debe arreglar sus leyes en vista de las partes del alma y de sus actos, pero sobre todo, teniendo en cuenta que el fin más elevado a que ambas pueden aspirar" (39). Es necesario que el hombre esté preparado para el trabajo y para el descanso; para la conquista y para la paz; es necesario saber realizar lo útil aunque es preferible lo bello.

Estos principios parecen estar en contra de la tradición griega en educación, más preocupada de formar e instruir en aquellas tareas "que tienen el aspecto de útiles" (40), antes que en el conjunto de las virtudes y su verdadero fin. Pero, en el hombre, el verdadero fin de su naturaleza es la razón y la inteligencia, únicos objetos que se deben tener en cuenta cuando se trata de los cuidados que deben aplicarse, "ya a la generación de los ciudadanos, ya a la formación de sus costumbres" (41).

La intencionalidad de los actos del alma, junto con la naturaleza defectible de las facultades humanas, determinan la intervención educativa. Ahora bien, no existe unanimidad entre los teóricos a la hora de determinar la naturaleza de la educación, los métodos y el currículo necesario para que los jóvenes alcancen "la virtud y la vida más perfecta" (42). Ese tipo de vida es la finalidad a la que se tiende por natu-

raleza, siendo la educación el medio auxiliar o accidental, pero importante y hasta decisivo en la medida en que modifica las costumbres y la razón orientándolas recatemente a su finalidad.

Aristóteles advierte del carácter pluridimensional y antinómico de la educación: ¿que facultad es prioritaria en la educación? ¿Se debe atender antes a la razón o a la voluntad? ¿Debe dirigirse la educación a lo útil o a cosas de puro entretenimiento? (43)

Teniendo en cuenta el proceso natural de crecimiento del hombre será más conveniente atender primero a los cuidados del cuerpo, y posteriormente a la educación del alma, y dentro de esta, se deberán formar primero los hábitos y las costumbres y posteriormente la inteligencia. A partir de aquí distingue Aristóteles dos grandes etapas en la educación:

- 1ª. Desde el nacimiento hasta los 7 años. Esta etapa de educación infantil abarca dos ciclos: uno hasta los 5 años; otro, desde los 5 hasta los 7 años en el que los niños asisten como oyentes a las lecciones que recibirán posteriormente.
- 2ª. Desde los 7 hasta los 21 años. Esta etapa abarca dos períodos: uno, desde los 7 años hasta la pubertad; otro, desde la pubertad hasta los 21, rechazando de este modo Aristóteles la costumbre de dividir la vida "en septenarios" (44).

2. La ordenación de las materias curriculares

2.1. Primera etapa

Desde el punto de vista de la legislación educativa, la etapa correspondiente a la educación infantil comienza antes de que nazca el niño, con sus progenitores, en el sentido de que es necesario legislar sobre los matrimonios, las épocas y edades de procreación, etc., ya que son las condiciones determinantes en la parte corporal del futuro niño.

Es un deber del legislador asegurar la robustez corporal de los ciudadanos. Por ello su primer objetivo es reglamentar los matrimonios y las condiciones para contraerlos (entre los 18 años para las mujeres y los 37 para los hombres), así como sobre el embarazo y sus cuidados. El Estado no puede educar a todos los hijos resultantes del matrimonio: "Para distinguir los hijos que es preciso abandonar de los que hay que educar, convendría que la ley prohibiera que se cuide en manera alguna a los que nazcan deformes; y en cuanto al número de hijos, si las costumbres resisten el abandono completo, y si algunos matrimonios se hacen fecundos, traspasando los límites formalmente impuestos a la población, será preciso provocar el aborto antes de que el embrión haya recibido la sensibilidad y la vida" (45).

Una vez nacidos los hijos, los cuidados y el tipo de educación que deben recibir se pueden resumir de la manera siguiente:

- alimentación adecuada.
- control de la libertad de movimientos.
- hasta los 5 años no conviene exigirles la aplicación intelectual ni
- fatigas violentas.
- se dedicaran a actividades lúdicas, preparatorias para las actividades posteriores.

- hasta los 7 años han de permanecer en la casa paterna.
- hay que ofrecerles ejemplos de la buena moral, evitando todo lo que sea indigno para un ciudadano (groserías, tacos, imágenes indecentes, etc.)
- entre los 5 y los 7 años asistirán a las lecciones como oyentes.

Esta primera etapa de la educación tiene como objetivo la formación de los hábitos y costumbres propios de un ciudadano, los cuales deben comenzar desde la más tierna edad y proceder gradualmente, siguiendo la marcha de la naturaleza, dado que la educación tiene como meta "llenar sus vacíos" (46). Así, la calidad del alimento influye en el tipo de temperamento; acostumbrarse al frío desde pequeños evita enfermedades y prepara para los trabajos bélicos; el ejercicio del cuerpo evita la pereza del cuerpo. Los pedónomos o magistrados encargados de la educación deben vigilar los relatos y cuentos para niños y su trato con esclavos que debe ser el menor posible. En general, deben evitar todo lo que sea indigno, castigándole cuando profiera palabras deshonestas o ejecute acciones deshonestas; así, les está prohibido contemplar pinturas y representaciones inmorales, piezas satíricas y comedias "hasta la edad en que puedan tomar asiento en las comidas comunes y beber vino puro" (47).

2.2. Segunda etapa:

Esta etapa, que se desarrolla entre los 7 y los 21 años, consta de las siguientes materias curriculares:

- a) gramática (lectura y escritura), considerada de utilidad en el comercio, en la economía doméstica, en el estudio de las ciencias y en las ocupaciones políticas.
- b) gimnástica, propia para formar el valor, así como conservar la salud y el vigor.
- c) música, tradicionalmente considerada como la más adecuada para llenar el ocio.
- d) dibujo, que capacite para juzgar mejor las obras de arte, siendo útil además en la compra-venta de muebles y utensilios.

Casi todo el tratamiento del currículo lo dedica Aristóteles a la gimnástica y a la música:

— El principio que inspira el currículo de la gimnástica es que hay que formar antes las costumbres y el cuerpo que la razón y el espíritu. Pero esta formación debe ser moderada, dentro de los límites que impone la propia evolución de la naturaleza del joven. Desde este punto de vista fija Aristóteles los objetivos y el proceso de aprendizaje de la gimnasia.

Los objetivos se pueden resumir en dos: procurar al cuerpo una buena constitución, fortaleciéndolo gradualmente, y formar al joven en el valor. En el primer caso, hay que evitar la tentación de formar al individuo como si se tratara de un atleta, porque ello perjudica la gracia del cuerpo tanto como su crecimiento. En el segundo caso, no hay que confundir el valor o la valentía con la ferocidad o la temeridad, como sucede entre los espartanos y otras tribus y naciones que llegan hasta el asesinato, la antropofagia y otros hábitos más horribles.

Hasta la adolescencia los ejercicios deben ser ligeros, evitando una alimentación excesivamente sustanciosa, así como los trabajos o ejercicios duros. Los tres años siguientes a la adolescencia son consagrados a otro tipo de estudios, y es entonces cuando pueden practicarse los ejercicios más duros y llevar un régimen más severo.

— Antes de establecer el currículo educativo de la música, Aristóteles se plantea cuál es su valor y la razón por la cual debe entrar a formar parte del currículo educativo. Este planteamiento obedece al contraste entre la consideración “antigua” de la música y la consideración “nueva” según la cual se ve la música como mero entretenimiento.

El valor de la música se mide, en primer lugar, por sus ventajas: es tanto un juego, un pasatiempo como un modo de llegar a la virtud, puesto que influye en las almas, acostumbrándolas a un placer puro y noble y, a la vez, procura descanso a la inteligencia y contribuye a perfeccionarla. Su valor formativo no depende de un alto grado de perfección musical como tienen los artistas profesionales, sino en que es al mismo tiempo una ciencia, un juego y un pasatiempo. Por esto sólo ya tenía que ser considerada, pero también es causa de placer y principalmente por su poder moral, ya que influye en los sentimientos modificándolos: “nada hay tan poderoso como el ritmo y el canto de la música para imitar (...) la cólera, la bondad, el valor, la misma prudencia, y todos los sentimientos del alma, como igualmente todos los opuestos a estos” (48). La música es, por tanto, una imitación directa de las sensaciones morales, como lo prueban las armonías y sus modos y los ritmos: la armonía lastimosa, como el modo mixolidio, entristece el alma; otras enternecen el corazón; el modo dórico proporciona serenidad; el frigio llena de entusiasmo. Los ritmos igualmente calman, entusiasman o conmueven el alma.

Dado que sólo se puede juzgar bien de aquello que se conoce y se practica, Aristóteles se plantea si la enseñanza musical debe incluir el aprendizaje de la interpretación vocal e instrumental. Para tener un criterio musical, ¿es necesario el aprendizaje práctico de la interpretación? Se distingue así entre un “saber” musical y la práctica musical. Aristóteles parece decidirse por la práctica de instrumentos: “es necesario que los jóvenes aprendan a ejecutar la música” (49). Otro asunto es determinar qué cantos y qué instrumentos son los apropiados para la práctica; en primer lugar, no deben entorpecer los estudios superiores; ni degradar el cuerpo, haciéndolo incapaz de la guerra o de la política, ni obstaculizar los ejercicios gimnásticos. Lo que se propone la enseñanza es la capacidad para *sentir* la belleza de los ritmos y de los cantos, para así tener *criterio* musical. En cuanto a los instrumentos, se prohíbe la flauta, la cítara y sus semejantes; sólo conviene admitir los que forman el oído y la inteligencia, rechazando los que son propios de artistas profesionales.

Finalmente, la música sirve para instruir y para purificar. A su vez, puede utilizarse como solaz y como distracción. Lo mismo puede decirse de las armonías, para cuyo estudio se escogerán las más morales, mientras que para los conciertos se escogerán las más animadas y apasionadas. Su tratamiento de la música termina con una crítica a la concepción de la música mantenida por Platón en *La República* (50).

CONCLUSIÓN

De modo esquemático podemos afirmar que la concepción aristotélica de la educación, desde la óptica de la *Política*, gira en torno a dos ejes principales: uno,

los fundamentos de la educación; otro, las materias que componen el currículo escolar.

En el primer caso, los fundamentos de la educación son determinados por la finalidad de la educación y los principios educacionales que se derivan tanto de la meta última propuesta como de la información sobre la naturaleza del hombre y su educabilidad. La finalidad de la educación coincide con el fin del Estado y con el fin del hombre; esa finalidad es la perfección, en la cual radica la felicidad. De la triple coincidencia de fines se derivan los principios determinantes del marco que hace posible la educación; así, desde el punto de vista socio-político, entre los ciudadanos se da una jerarquía entre los que mandan y los que obedecen, del mismo modo que existe entre el ocio y el trabajo; la paz y la guerra; lo bello y lo útil, jerarquía paralela a la que existe entre el cuerpo y el alma, y dentro del alma, entre la parte irracional y la parte racional.

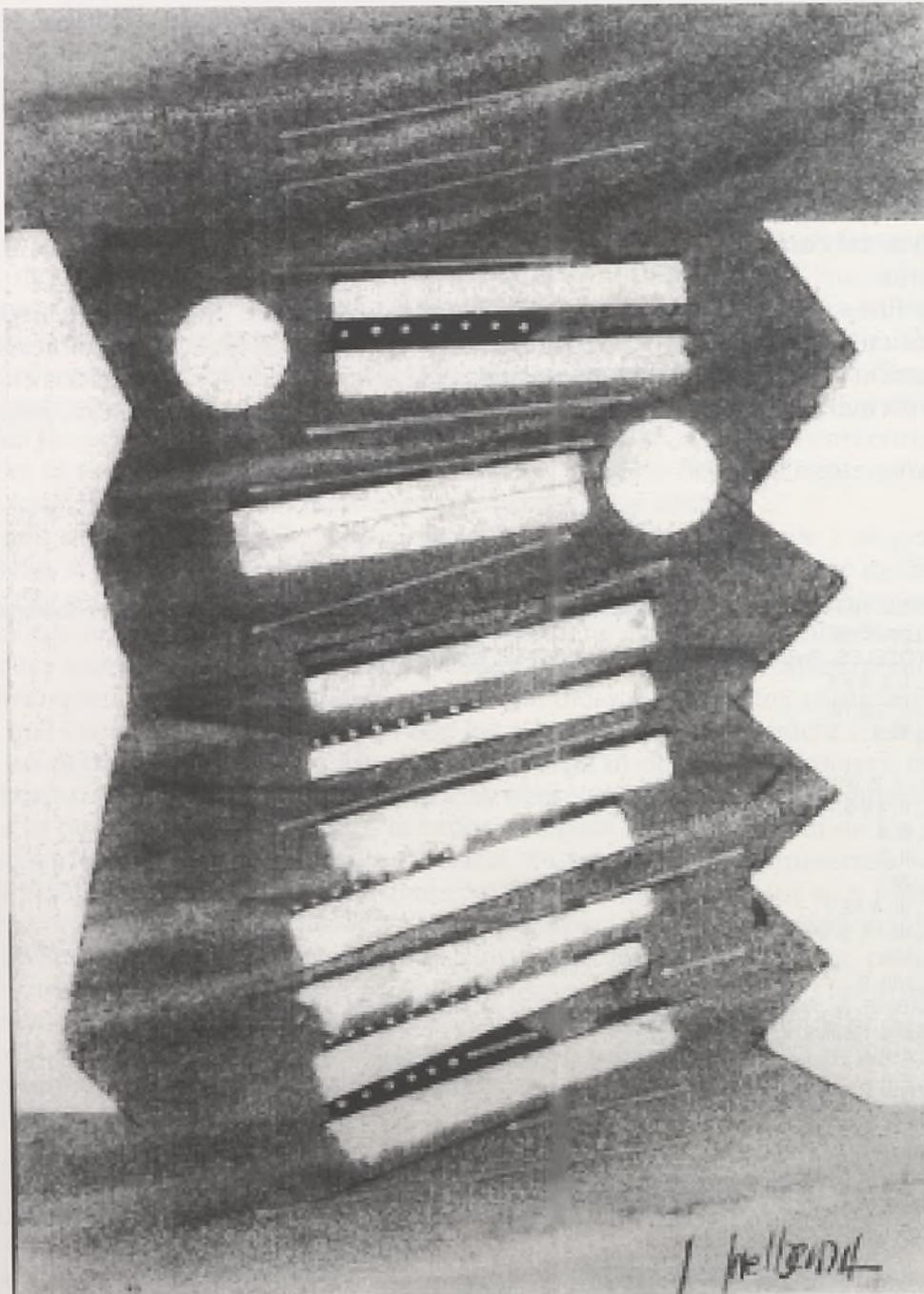
Esa jerarquía axiológica está en consonancia con la educabilidad del hombre, que se desprende, por un lado, de la intencionalidad de la actividad del alma y, por otro, de la defectibilidad de las facultades humanas que justifican la intervención educativa, así como el proceso natural de crecimiento, determinante de las etapas educativas.

Los fines y principios delimitan el desarrollo curricular: las reglas pedagógicas sobre los cuidados del cuerpo, la prioridad de la formación de las costumbres sobre la formación de las facultades intelectuales, y la selección de los contenidos culturales que formarán las materias del currículo escolar: gramática, gimnástica, música y dibujo.

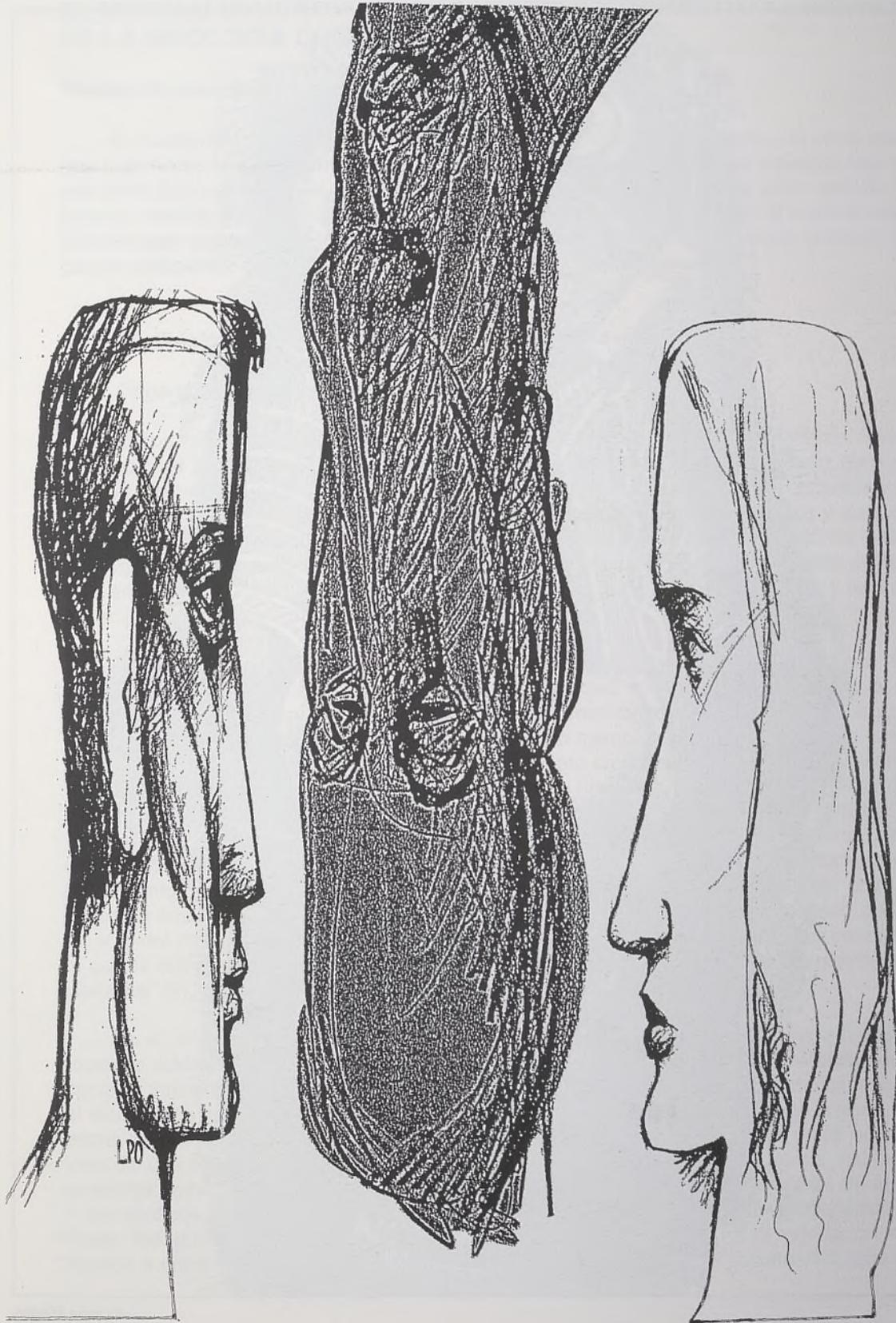
NOTAS

1. Vid. CRUZ HERNÁNDEZ, M., "El sentido físico o natural de la filosofía de Aristóteles", *Anthropos-Suplementos*, 9 (1988) pp.28-42.
2. ARISTÓTELES, *Política*, I,1, p.12. Los Libros de Plon. Barcelona,1981.
3. op.cit., I, 3, 4 y 5.
4. op.cit., I, 1, p.12.
5. op.cit., III, 1.
6. ibid.
7. op. cit., II, 2, p.39.
8. op.cit., II, 4 y 5.
9. op.cit., II, 6.
10. op.cit., II, 7.
11. op.cit., IV.
12. op.cit., III, 4-12.
13. op.cit., III, 11, p. 99.
14. op.cit., VIII.
15. op.cit., VIII, 9.
16. Vid. SABINE, G., *Historia de la teoría política*, pp. 92-94. F.C.E. México, 1945.
17. Aristóteles, *Política*, V, 1, p. 138.
18. ibid
19. op.cit., I, 1.
20. op.cit., IV, 2, p.106.
21. ibid.
22. op.cit., IV, 1, p.104.
23. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, libro X. Espasa Calpe. Madrid, 1978.
24. ARISTÓTELES, *Política*, V, 2, p.139.
25. op.cit., IV, 2, p.105.
26. ibid.
27. op.cit., IV, 2, p.106.
28. op.cit., IV, 3, p.109.
29. op.cit., IV, 13, p.127.

30. op.cit., IV,13, p.128.
31. op.cit., V, 2, p.140.
32. op.cit., V, 2, p.140-141.
33. op.cit., V, 2, p.139.
34. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, p.325 y 331.
35. ARISTÓTELES *Política*, IV, 13, p.128.
36. op.cit., IV, 12, p.126.
37. op.cit., IV, 13, p.131.
38. op.cit., IV, 13, p.127.
39. op.cit., IV,13, p.129.
40. ibid.
41. op.cit., IV, 13, p.131.
42. op.cit., V, 2, p.139.
43. ibid.
44. op.cit., IV, 15, p.137.
45. op.cit., IV, 14, p.134.
46. op.cit., IV, 15, p.137.
47. op.cit., IV, 15, p.136.
48. op.cit., V, 5, p.146.
49. op.cit., V, 6, p.149.
50. op.cit., V, 7, p.153.



Juan Guelbenzu



LPO

Luis Pérez Ortiz



Victoria Martos

EL MODELO EDUCATIVO SOVIÉTICO: UN INSTRUMENTO AL SERVICIO DE LA IDEOLOGÍA COMUNISTA

Clotilde Navarro García

El hundimiento de la Unión Soviética, su desaparición como Estado y la crisis ideológica que este hecho ha representado para unas de las doctrinas políticas que parecían más arraigadas en nuestro mundo —el marxismo-leninismo—, abre un interrogante sobre uno de los elementos más laboriosamente trabajados desde la Revolución de octubre: el sistema educativo. Considerado como una de las piezas claves del régimen comunista, el modelo soviético de Educación desaparece también junto con el Estado en el que se desarrolló.

1. Organización del sistema educativo en la Unión Soviética

1.1. *Orígenes de la Revolución*

"Todos los movimientos de la época, fueran intelectuales, sociales o políticos, tuvieron su influencia en la educación. La misma naturaleza de la educación hace que ello deba ser así, pues el sistema educativo de toda sociedad incluye y transmite los valores, actitudes y normas que la sociedad posee, proporciona un conjunto de tradiciones y conocimientos y trata de equipar a la nueva generación para lo que pueda reservarle el futuro. Como instrumento a la vez de conservación y de cambio, la educación queda, pues, afectada de modo inevitable por los cambios en la estructura social, los nuevos: conocimientos, la cambiante tecnología y las cambiantes actitudes sociales e intelectuales" (1).

Estas rotundas afirmaciones, aplicables a cualquier país y en cualquier momento histórico, encuentran uno de los casos más evidentes en el modelo educativo implantado por el sistema soviético, porque a pesar de las tremendas convulsiones sufridas por Europa en particular y el mundo en general durante el último siglo, ningún otro ejemplo revolucionario es más claro y evidente que el que culminó en Rusia en 1917 y ello tanto en consideración al propio escenario del suceso, de extraordinarias dimensiones geográficas y humanas, como a la profundidad del cambio experimentado y a su trascendente exportación hacia otros países. Y quizá también porque, por primera vez en la historia, esta revolución no se basa sólo en elementos militares, dinásticos o económicos, sino que afronta en profundidad la renovación total de las estructuras y los comportamientos; para ello hubo que recurrir a instrumentos hasta entonces inusuales, entre los que ocupó un papel destacado el sistema educativo, porque, a diferencia de otros casos, no se trataba sólo del estallido pasional de un pueblo descontento, sino de "una revolución consciente, en la que la educación fue utilizada como un medio deliberado para alcanzar los objetivos revolucionarios" (2).

En el momento de llevarse a cabo la revolución comunista, Rusia era una monarquía aristocrática administrada por un régimen político semifeudal, en el que la diferenciación de clases sociales formaba parte indestructible del sistema. El zar en la práctica un semidiós, apoyado en el ejército y la aristocracia, cuyo poder económico se basaba en la posesión de la tierra, con una escasísima industrialización y una burguesía escasamente representativa. Para entonces, la idea de una educación, al menos en su grado elemental, gratuita y obligatoria, había sido ya aceptada como algo normal en todos los países de Europa occidental, algunos de los cuales —los nórdicos, por ejemplo— habían logrado la práctica eliminación del analfabetismo. Pero en Rusia "los alumnos que completaban la enseñanza primaria podían recibir educación adicional técnica o comercial en escuelas especiales. Un sistema de escuelas secundarias, que se sola-

paba a la enseñanza elemental y era generalmente de pago, llevaba a la universidad" (3), reservada, por tanto, a quienes podían sufragar estos gastos que eran, obviamente, la escasa minoría ocupante del poder político y económico.

Un pedagogo ruso, Strannoloubski, había calculado que "harían falta al menos dos siglos y medio para que todos los niños rusos entre 7 y 14 años pudieran asistir a la escuela" mientras que casi paralelamente, un industrial, Koulomzine, presentaba un proyecto, considerado utópico, para garantizar la introducción en Rusia de la enseñanza obligatoria en un plazo de 90 años (4).

Con estas premisas de partida, el desarrollo de un profundo proceso revolucionario, como el emprendido en el país a partir de 1917, tenía que conceder "inmediata atención a la reforma de las instituciones educativas, por ser éstas las que habían de interesar al pueblo en los nuevos ideales y hacerle partícipe de los procesos de transformación emprendidos" (5).

1.2. *El papel de la Escuela en el proceso revolucionario*

Hay una coincidencia generalizada en los autores consultados en el sentido de valorar que la Unión Soviética hizo el más amplio, ambicioso y completo empleo de la educación en el empeño de rehacer a un pueblo y de construir un Estado. Esta tarea educativa se aplicó intensamente para conseguir crear la clase de personas, debidamente preparadas y en número suficiente para que pudieran edificar una sociedad socialista e inculcar a las nuevas generaciones y a la población adulta una ideología y una moral comunista, incluyendo una absoluta lealtad al partido y un profundo convencimiento en la entrega personal al Estado soviético. La escuela y los educadores se aplicaron a la tarea de transformar a una población en gran parte analfabeta y predominantemente campesina en competentes productores de la industria y de una agricultura mecanizada: acertaron a reemplazar la clase de los intelectuales burgueses con un nuevo conjunto de pensadores y científicos procedentes de las filas de los obreros y campesinos; y supieron preparar el personal técnico que exigía la aspiración de lograr una rápida estructura industrial y el funcionariado capaz de asumir la administración del Estado y la economía. Todo ello, que expuesto de forma tan sucinta parece casi un milagro, fue hecho realidad en la Unión Soviética en un período de tiempo excepcionalmente corto y fue favorecido, desde luego, por la implantación de una férrea disciplina colectiva que hizo de la escuela uno de los pilares fundamentales de la transformación del país.

De cuál era la importancia concedida por el nuevo régimen al sistema escolar da clara idea el programa del partido, adoptado en el VIII congreso, en marzo de 1919 y en el que se afirma que el partido asume la tarea de concluir la obra empezada por la revolución: "transformar la escuela, de instrumento de dominación de clase en mano de la burguesía, en instrumento de destrucción de esta dominación, liquidando totalmente la división de la sociedad en clases" (6).

La revolución no podía esperar que la escuela tradicional se fuera extinguiendo por sí misma, según el devenir de los hechos históricos, como confiaba Marx. La escuela era un elemento revolucionario activo, no sólo en su pura dimensión de ámbito de formación de niños y jóvenes, sino también —quizá sobre todo— como instrumento de culturización del pueblo y en definitiva, como vehículo de preparación de los cuadros y dirigentes que necesitaba el nuevo régimen. "Elo significó la muerte de la escuela como institución relativamente autónoma: no es que la escuela se disolviera, sino que fue re-creada como institución propagandista del proletariado y, consiguientemente, como instrumento de una dogmática revolucionaria" (7).

José Luis García Garrido, en su clásico y útil libro sobre los sistemas educativos de distintos países europeos (8) ha realizado un análisis detallado y exhaustivo de las circunstancias socio-políticas, culturales y educativas en que se llevó a cabo la renovación del sistema escolar en la Unión Soviética, tras el triunfo de la revolución, comenzando por establecer una clara y firme separación entre el Estado y la Iglesia, la centralización completa del sistema y su estatalización total, no permitiendo ningún tipo de iniciativa que no estuviera controlado. La educación se define como obligatoria desde las primeras decisiones y no sólo para los niños en edad escolar, sino para toda la población, poniéndose en marcha una labor de alfabetización de adultos sin precedentes en el mundo.

Sin embargo, los inicios no fueron fáciles e incluso se puede apreciar, entre 1917 y 1922, un retroceso tanto en la cantidad de alumnos-escolarizados como en la calidad de la enseñanza, a lo que contribuía tanto el tremendo caos originado por la brusca sustitución de un sistema por otro como a las secuelas de la guerra mundial. "Eran años de hambre, bandolerismo y delincuencia; faltaban maestros, escuelas y locales y era alarmante el número de niños abandonados" (9) de manera que en 1922 la frecuencia de asistencia a las escuelas era de solo un 38 por ciento de alumnos, cuando en 1914 estaba cifrada en el 70. La situación empezó a corregirse a partir de la última fecha indicada, con la promulgación del "Nuevo Estatuto de la Escuela" (1923) y el establecimiento de unos programas preparados por el Soviet Científico del Estado, a la vez que se elimina (1924) el método pedagógico llamado "de los complejos" que concedía: prioridad al trabajo en detrimento del aprendizaje de asignaturas infravaloradas —Literatura, Geografía— y que para entonces ya se consideraba formalmente fracasado

1.3. *Teóricos, pedagogos y nuevos conceptos educativos*

En la organización de la estructura educativa soviética hay que tener en cuenta la presencia de destacados pedagogos, junto a los grandes ideólogos del partido. Así, Anatoli Vasilevich Lunacharski (1875-1933), primer comisario del Pueblo para la Instrucción, con quien colaboró estrechamente Nadesha Krupskaya (1869-1939), mujer de Lenin, impulsora del concepto de educación politécnica que habría de convertirse en uno de los pilares fundamentales del nuevo sistema y autora igualmente de amplias y profundas observaciones sobre la naturaleza del carácter infantil (10).

En los diez años primeros tras la revolución de octubre de 1917, las escuelas elementales del régimen zarista fueron transformadas en una organización de "escuelas de trabajo unificado", en las que se desarrollaba un programa de estudios que tenía como objetivo central el aprendizaje de un "trabajo socialmente útil"; en ellas, no eran especialmente importantes los principios pedagógicos, sino otros conceptos de carácter social y político, comenzando por la propia valoración de la escuela como una tarea colectiva en la que alumnos, docentes y los demás trabajadores del centro tenían la misma consideración e igualdad, lo que incluía la reducción al mínimo de la autoridad del maestro. Los exámenes desaparecieron, así como la calificación final, sustituida por demostraciones de "competencia" entre los niños. La enseñanza de los principios comunistas y, en suma, la acomodación de las costumbres al nuevo régimen, se hizo básicamente en la escuela, a través de la actuación de las organizaciones juveniles impulsadas por el partido. Ello se completó con el espectacular desarrollo de toda una gigantesca red de aulas para adultos, de forma que toda empresa o institución —sindicato, taller, fábrica, granja— era a la vez escuela a la que acudía una masa de obreros ansiosa por aprender y elevar su nivel cultural, penetrando en un mundo que durante siglos se les había negado. "En el esfuerzo por crear una nueva clase de intelectuales extraída de las filas obreras y campesinas, los gobernantes soviéticos abrieron las puertas de todas las instituciones de educación superior a todos los hombres y mujeres de más de dieciséis años, sin exigir pago de derechos ni requisitos educativos para el ingreso" (11). El resultado, según Cobo Suero, no fue nada positivo, ya que produjo un grave deterioro de la calidad de la enseñanza y "provocaron en muy poco tiempo una inflación de centros superiores y una explosión del número de alumnos con el consiguiente descrédito de la enseñanza universitaria y fortísimos índices de abandono de estudios" (12).

Hacia 1927, el gobierno consideraba que el sistema no había producido todos los frutos que de él se esperaban por lo que encargó a una comisión de expertos la preparación de un nuevo plan escolar, a la vez que se intensifican los esfuerzos para conseguir al menos la asistencia a clase, ya que el índice de escolarización efectiva apenas si rebasaba el 60 por ciento de la población afectada, poniéndose en marcha escuelas ambulantes para atender al medio rural y campañas de alfabetización de adultos.

Este período, al que podemos considerar como de consolidación de la revolución, duró algo más de diez años, hasta el establecimiento en 1928 del primer plan quinquenal que suponía el comienzo del desarrollo técnico e industrial, lo que llevaba consigo la necesidad de una enorme cantidad de técnicos, científicos, personal muy cualificado en las distintas ramas del tra-

bajo. Pero para entonces ya existía una nueva clase social, la surgida directamente de la revolución que en ese decenio había procurado mejorar su nivel intelectual, asimilar conocimientos avanzados y asumir todos los principios del sistema comunista. Entre esas personas estaban ya los nuevos maestros, preparados en número suficiente como para poder sustituir sin problemas a los que procedían del antiguo régimen y no habían sido capaces de adaptarse de buen grado a la nueva situación. De esta forma, volvió a restablecerse la disciplina escolar, la autoridad del maestro, los exámenes periódicos cada vez más rigurosos y la calificación individual de los alumnos. Eso en lo referente a la escuela primaria y secundaria. La universidad volvió a hacerse selectiva, pero no en función del dinero sino de la capacidad, ya que eran precisos exámenes para obtener el ingreso en un centro superior. Un extraordinario sistema de becas garantizaba la continuidad en el estudio a todos los que mostraran su cualificación intelectual. Las realizaciones pedagógicas más características y de más éxito en estos años fueron las escuelas profesionales y los institutos técnicos, que empezaban a traducir en la práctica las teorías de Krupskaya y en los que se formaban obreros especializados y peritos, respectivamente, con una asistencia espectacular en el número y válida en cuanto a la preparación obtenida por los alumnos.

1.4. *La planificación educativa*

1928 es el año en que se inicia un cambio trascendental, no sólo en el aspecto educativo, sino en el conjunto de la vida soviética, porque representa la afirmación de Stalin como líder único e indiscutible y la implantación del primer plan quinquenal, que introduce una rígida planificación industrial, la colectivización absoluta del campo y el control total de las ideas. "Por lo que concierne a la educación, estos cinco años del plan van a ser testigos de un impresionante salto hacia adelante en diferentes niveles y aspectos" (13). La planificación suponía el establecimiento previo de unos módulos para cuya consecución ponía el Estado en marcha todos los mecanismos de control e intervención posibles en un régimen de características autoritarias y ello en función de unas exigencias económicas, de manera que se establecía cuál era el número de obreros especializados, técnicos o ingenieros que el país iba a precisar y en función de esas necesidades se planificaba la docencia. Hay que señalar que, según los datos ofrecidos por el propio Stalin al término del plan, las previsiones de titulación se habían cumplido casi en su totalidad. Pero la planificación suponía no sólo la preparación de técnicos, sino también una fuerte culturización del país en su conjunto, para lo que hubo que impulsar preparación apresurada de 65.000 maestros, que consiguieron reducir el analfabetismo a solo el 10 por ciento de la población en 1933 mientras que, a otros niveles, empieza el desarrollo de la investigación que habría de convertir a la Unión Soviética en una potencia científica.

El segundo plan quinquenal (1933-1938) continuó el impulso a la actividad educativa, completándola con el desarrollo de una amplísima red de centros de recreo, bibliotecas y otras instituciones culturales. Pero, además, el sistema normal de enseñanza comenzó a parecerse más a los de otros países europeos en muchos aspectos, con la aparición de jardines de infancia para hijos pequeños de madres trabajadoras, el establecimiento de un nivel preescolar para menores de 7 años y la configuración de dos niveles de estudios, uno básico y otro medio, aproximadamente equivalentes a nuestra escuela primaria y el bachillerato. Pero la gran diferencia continuaba residiendo en la abundancia y calidad de las escuelas profesionales, que en 1936 acogían al 75 por ciento de la población escolar y que suponían tres cursos más sobre los siete del nivel obligatorio.

El desarrollo de este ambicioso sistema educativo se vio interrumpido durante el tercer plan quinquenal, a causa del estallido de la segunda guerra mundial, que tuvo especiales y terribles consecuencias para el pueblo soviético. Sin embargo, a medida que los alemanes iban siendo rechazados, el Narkompros (ministerio de Educación) iniciaba la reorganización y reconstrucción educativas, utilizando entre otros recursos un inteligente módulo arquitectónico de escuela provisional que se difundió por todo el país permitiendo la sustitución progresiva de los 30.000 edificios educativos destruidos por la guerra. Como coronamiento de este trabajo, se instituye la Academia de Ciencias Pedagógicas (1944), con la misión de elaborar los sistemas y métodos que, tras la experimentación en centros escogidos, se debían implantar en todo el país.

1.5. *El impulso definitivo, tras la guerra*

Por lo que se refiere a los contenidos, hay que señalar que, al término de la guerra mundial, vuelven a incorporarse a los programas una serie de materias humanísticas que habían estado prácticamente proscritas, por la subordinación del sistema a las cuestiones técnicas y científicas.

"Mediado el siglo, el sistema educativo soviético llamaba mucho la atención, pues la Unión Soviética ofrecía el notable ejemplo de un país que había hecho de su sólido programa de educación uno de los pilares de su desarrollo nacional; había superado rápidamente el analfabetismo de la masa y preparado a gran número de personas en todos los niveles técnicos y científicos" (14) por lo que I. Ekholm señala que "el establecimiento de un único sistema escolar democrático en la Unión Soviética ha posibilitado la realización del principio de la educación universal e igual en un lapso excepcionalmente breve" (15).

Para ello, se creó un sólo sistema escolar general básico, que hizo obligatorios cuatro años de escolarización en 1930, amplió la obligatoriedad a siete años para los niños urbanos en 1947 y estableció una preparación politécnica general de ocho años para todos en 1958, aplicando así el principio de que sólo una educación basada en el total apoyo público puede conseguir la implantación y extensión de un sistema democrático, concepto este último que hay que entender no desde la óptica política occidental, sino desde la que considera democracia popular la extensión a todas las capas sociales de la totalidad de bienes disponibles. De esta forma, se triplica el número de alumnos entre los doce años transcurridos desde la implantación del primer plan quinquenal y el comienzo de la segunda guerra mundial, aumentando espectacularmente el número de establecimientos dedicados a ofrecer preparación técnica y superior, mientras que se institucionalizó el sistema de apoyos y ofertas para los adultos con insuficiente preparación anterior que quisieran mejorar sus estudios, a través de enseñanzas promovidas por sindicatos, fábricas, escuelas nocturnas, cursos por correspondencia, etc., de manera que a mediados de siglo el gobierno calculaba que al menos uno de cada cuatro ciudadanos soviéticos estaba dedicado a algún tipo de estudio (16).

Seguramente ningún país llevó a cabo una campaña tan exhaustiva, por todos los medios —la prensa, la radio, las ceremonias públicas— para prestigiar y reconocer a enseñantes y estudiantes, hasta llegar a rendir un auténtico culto popular a la Educación. Todo ello completado con un minucioso sistema de premios y honores, tanto para las personas como para las instituciones académicas.

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, los programas, desde sus primeros niveles, prestaban una gran importancia a las matemáticas y las ciencias, con especial atención a las prácticas de laboratorio y un tiempo también considerable para trabajos de tipo manual. El sistema educativo soviético conoció una importante revisión en 1958, con el propósito de establecer una directa coordinación entre la escuela y el trabajo productivo, ampliándose aún más el tiempo dedicado a la preparación profesional. El conjunto formaba una estructura coherente y centralizada, supervisada en todos los casos por el Estado, al que correspondía el establecimiento de los programas y el control sobre su ejecución. El período educativo obligatorio se fijó en diez años, manteniéndose el rigor en cuanto al acceso a la universidad en la que se continuó entrando mediante exámenes, salvo aquellos que presentaban un brillante expediente al concluir su estancia en la escuela. La relación entre enseñanza y trabajo era tan intensa que el número de plazas ofrecidas cada curso estaba en función de las necesidades de la economía nacional.

Con esta estructura, progresivamente desarrollada, un país con una de las tasas más altas de analfabetismo en Europa al comienzo del siglo, pudo situarse a la cabeza del continente, y aún del mundo, por la profundidad de sus conocimientos y el nivel científico de sus intelectuales e investigadores. Basta recordar que en 1957 la URSS puso en el espacio el primer satélite artificial, en clara demostración de que el país había recorrido rápidamente, en apenas 30 años, el camino que va del analfabetismo colectivo al poderío científico. Ciertamente todo ello se hizo a costa del sacrificio de principios no menos valiosos, como la libertad de

expresión y creación, mediante la total subordinación a unos esquemas políticos que durante ese mismo tiempo impidieron el desarrollo en la sociedad soviética de los más elementales derechos humanos.

El derecho a la educación se encuentra recogido en la Constitución aprobada en 1977 en la que se establece "la gratuidad de todos los tipos de instrucción, la implantación con carácter general de la enseñanza secundaria obligatoria de la juventud y el amplio desarrollo de la instrucción profesional y técnica, secundaria especializada y superior sobre la base de vincular la enseñanza con la vida y la producción; el desarrollo de la enseñanza vespertina y a distancia; la concesión por el Estado de becas y ventajas a los alumnos y estudiantes; la entrega gratuita de manuales escolares; la posibilidad de estudiar en la escuela en la lengua materna y la creación de posibilidades para la formación autodidacta" (17).

1. 6. *Tiempo de reformas*

Los fenómenos sucedidos en la Unión Soviética a partir de la llegada al poder de Mijail Gorbachov han comenzado a afectar sustancialmente también este aspecto de la vida en aquel inmenso territorio. Los gestos de revisión de contenidos, programas y actitudes fueron continuos y anunciaban ya un avance hacia una efectiva democratización de las costumbres y, en definitiva, de la libertad.

Según el último Anuario de la Agencia Novosti traducido al español, durante el curso 1986-87, estudiaban en la URSS un total de 108 millones de personas, de los que casi la mitad, 50,6 millones, eran adultos en proceso de reconversión, actualización, capacitación profesional, etc., y 43,8 millones eran niños en escuelas de enseñanza general básica, lo que significa, en resumen, que la tercera parte de la población soviética está estudiando. En cuanto al nivel de conocimiento, los cálculos son los siguientes:

Enseñanza superior	20,8 millones de personas
Superior inconclusa	3,5 millones de personas
Media especializada	30,9 millones de personas
Media básica	65,5 millones de personas
Media incompleta	43,6 millones de personas

Siendo la población total del país de 281,7 millones de personas, lo que da un alto porcentaje de nivel educativo.

En 1984 fue aprobada la ley sobre la reforma escolar, que elevó de forma considerable los sueldos de los maestros (en un 30-35 por ciento) y propició una reforma de los planes de estudios que "condujo a la formación de una disciplina para los primeros años ("Conocimiento del mundo que nos rodea") y tres disciplinas para los siguientes grados: "Nociones sobre la producción. Elección de la profesión", "Ética y psicología de la vida familiar" y "Nociones de informática y computación" (18), a la vez que se reforzaban los vínculos entre fábricas y escuelas, incluso con el establecimiento de una especie de patrocinio que ejerce cada empresa sobre un centro educativo concreto, cuyos alumnos realizan prácticas en aquella.

El periodo escolar ha sido aumentado a once años, al entrar en vigor con carácter obligatorio el grado preparatorio para los niños de seis años. En los diversos tipos de escuelas infantiles (guarderías, jardines de infancia y casas para pequeños) se acoge el 90 por ciento de la población afectada. Los responsables de la política educativa se sienten justamente orgullosos de lo conseguido en este segmento educativo: "En los últimos años se expanden cada vez más las instituciones preescolares donde están unificados los jardines de infancia y las casas-cuna. El potencial pedagógico de estas instituciones aumenta gracias a que muchas de ellas han organizado la enseñanza de la música, las lenguas extranjeras (en la edad de cuatro a seis años); los niños aprenden también a dibujar y leer" (19) en una estructura que atiende a más de diez millones de niños. La enseñanza obligatoria general se extiende hasta los 15 años y se divide en dos etapas, la primera recibe el nombre de enseñanza politécnica elemental y a su término se extiende un certificado de estudios primarios y se hace la selección para las diversas formas de

enseñanza politécnica secundaria, que cubre otros cuatro años. La enseñanza profesional se ha generalizado en el grado medio, de forma que al terminar el período de escolarización cada alumno debe estar capacitado para ejercer una actividad laboral que habrá elegido entre las 760 opciones que se le ofrecen. El sistema educativo ordinario se complementa con el desarrollo paralelo de colegios especializados, también de carácter estatal, en los que los niños, además del programa general reciben clases que les orientan hacia una determinada formación, bien sea científica, deportiva, artística, etc. Así se comprende, por ejemplo, la extraordinaria pujanza de la formación musical en todos sus matices —coros, orquestas, ballet— ya que los niños empiezan a ser educados en estas disciplinas en la misma escuela y dentro del programa cotidiano y no en un centro distinto. Más tarde, ya en la adolescencia, vendrá la auténtica especialización si es que posee características naturales suficientes y ha mostrado aptitudes durante su período escolar.

Terminados los ocho años de escolaridad obligatoria, el alumno debe superar un examen final tras el que puede ponerse a trabajar (secundaria incompleta) o seguir estudiando durante tres cursos más, para hacer lo que se denomina secundaria completa, que le permite el acceso a los estudios superiores.

Un aspecto especialmente destacado del sistema educativo soviético es el que se refiere a la Formación Profesional, en el que participan (datos del curso 1987-88) más de cuatro millones de alumnos, en 7800 escuelas técnico-profesionales que incluyen programas de 1500 oficios y a la que se accede una vez concluida la estancia en la escuela media completa (once años) o incompleta (ocho años); en este último caso, al pasar a la FP los alumnos deben cubrir un período de preparación de otros tres años, con el fin de culminar el ciclo obligatorio "Generalmente, la ETP funciona adjunta a una empresa, que le proporciona aparatos y máquinas-herramienta necesarios para que los estudiantes adquieran práctica" (20).

En cuanto, a la enseñanza superior, existe un esquema aproximadamente similar al de España, con unos centros de grado medio (entre los que se encuentran los de magisterio que proporcionan la correspondiente titulación en un período de tres o cuatro años y las universidades e institutos politécnicos, en que se cursan un total de 430 carreras de duración comprendida entre 4 y 6 cursos. Según las referencias que hemos podido encontrar, en la admisión en los centros superiores, se da preferencia a quienes han obtenido medalla de oro o de plata por sus estudios en la escuela general, a los mejores alumnos de las escuelas técnico-profesionales y medias especializadas y a los que han trabajado ya uno o dos años, especialmente si su trabajo corresponde a la especialidad seleccionada.

No es posible terminar esta exposición sobre la estructura de la enseñanza en la URSS sin aludir, aunque brevemente, al sistema de educación permanente o de adultos que, sin duda, es uno de los mejores y más completos de cuantos se están desarrollando en todo el mundo, especialmente los que afectan al ámbito rural, de evidente importancia en el país, tanto por la extensión del territorio soviético como por las características de la población incluida en él. Su estructura ha sido ampliamente expuesta y comentada, de forma muy valiosa, aun considerando la "oficialidad" del medio utilizado, por Victor G. Onushkin y Ludmila N. Lesojina (21), que califican de "innovación social" un sistema que no responde a los esquemas habituales, incluso en su financiación, que corresponde al ministerio de Educación, a las empresas y a la agricultura, lo que "no es nada corriente si se tiene en cuenta la configuración tradicional del sistema escolar, pero es lógico si se considera la especificidad de la educación de adultos en la que lo escolar y lo extraescolar constituyen una sólida unidad orientada deliberadamente a la enseñanza de todo y para todos", todo ello a través de un funcionamiento autónomo (los autores destacan que "los centros fueron capaces de innovar porque superaron las barreras administrativas... quedaron, por decirlo así, fuera del ámbito de interés de los servicios administrativos...), lo que otorga a cada uno de ellos su propia organización interna y su propio programa de actuación que cubre la enseñanza general, formación profesional específica, actividades educativas y culturales que se extienden tanto a los alumnos como a la población en general, información y preparación en cuestiones de organización social, etc., lo que permite que bajo un mismo techo se organicen hasta veinte secciones de enseñanza.

2. Los componentes ideológicos del sistema soviético

2.1. *Formulación de la teoría inicial marxista*

La consecución de una sociedad justa en la que se eliminen las barreras diferenciadoras entre los seres humanos y se establezcan principios de igualdad para todos, ha formado parte de multitud de doctrinas filosóficas, desde Platón a nuestros días. Todas ellas sin excepción han desarrollado sus postulados en el ámbito de la teoría y, consecuentemente, no han pasado del nivel de la utopía a la realidad hasta llegar al socialismo elaborado por Marx y Engels y aplicado en diversos países siendo el que hoy conocemos con el nombre de Unión Soviética el primero de todos ellos en que se pudo implantar la doctrina que a continuación se extendió a otros lugares de todo el mundo. La doctrina elaborada por Carlos Marx ya no es un socialismo utópico sino científico, porque en su formulación "cree disponer de un bagaje de conocimientos 'verdaderos', auténticos" sobre la naturaleza de la economía y la sociedad. Está convencido de haber descubierto tanto para el presente como para el futuro del mundo y del hombre, una respuesta válida y definitiva y de conocer la significación "correcta" del ser de las cosas. Es decir, conoce la meta final de la historia: la emancipación del hombre trabajador de las relaciones causales que determinan el mundo histórico (22). Por tanto, el socialismo marxista establece una filosofía de la totalidad que incluye elementos de sociología economía y política y además, sienta las bases adecuadas para que pueda ser aplicado en la práctica pasando del nivel especulativo al real.

El documento básico a partir del que se estructura todo el posterior desarrollo de la ideología comunista y, consecuentemente también, su aplicación práctica en aquellos países en que pudo ser implantada, es el histórico "Manifiesto Comunista" redactado por Karl Marx y Friedrich Engels tras el congreso celebrado en Londres en 1847 y que vio la luz poco antes de la revolución de febrero del año siguiente, que sacudió varios países del continente europeo (23).

El Manifiesto es, sobre todo un documento político y social, que analiza las estructuras de la producción industrial, a la luz de la dialéctica histórica formulada por Marx. La idea fundamental que subyace en el documento y, por extensión, en toda la obra de sus autores es que la humanidad se encuentra dividida en clases sociales cuyo mantenimiento permite la subsistencia de una profunda injusticia que consagra la existencia de opresores y oprimidos. Eliminar las clases sociales y conseguir instaurar una sociedad sin ellas, mediante una nueva organización de la economía y el trabajo, es el objetivo final de la revolución comunista. La mayor parte del texto se orienta al establecimiento de una formulación revolucionaria ordenada al derribo del sistema capitalista burgués y a su sustitución por un nuevo sistema, en el que todo el poder residiría en la clase hasta entonces oprimida, el proletariado, que actuaría tras la conquista del Estado, considerado como el órgano coordinador y rector de todo el proceso resultante, en el que desaparecería la propiedad privada y, en general, todo tipo de propiedad que suponga una diferenciación en clases sociales, lo que implica también a los bienes espirituales: "Las objeciones formuladas contra el régimen comunista de apropiación y producción material hácense extensivas a la producción y apropiación de los productos espirituales. Y así como el destruir la propiedad de clases equivale, para el burgués, a destruir la producción, el destruir la cultura de clase es para él sinónimo de destruir la cultura en general" (24), acusación que los redactores del Manifiesto asumen y devuelven a sus detractores burgueses: "Acaso vuestra propia educación no está también influida por la sociedad, por las condiciones sociales en que se desarrolla, por la intromisión más o menos directa en ella de la sociedad a través de la escuela", situación ante la cual los comunistas pretenden para la enseñanza "modificar el carácter que hoy tiene y sustraer la educación a la influencia de la clase dominante" (25).

2.2. *Aplicación del marxismo a la Educación*

A lo largo de toda su obra, tanto, Marx como Engels aportan numerosas referencias sobre cuál era la situación de los sistemas educativos en el mundo liberal, especialmente en Inglaterra. Sus descripciones, recogidas en forma abundante por Theo Dietrich son verdaderamente terribles y nos reflejan una situación de brutal explotación de los niños, obligados a trabajar has-

ta 16 horas diarias lo que, siendo ya negativo en sí mismo, producía el hecho complementario de no dejarles tiempo para acudir a la escuela. En contra de esta situación, Marx; afirma que "el obrero necesita una parte del tiempo para satisfacer necesidades espirituales y sociales, tiempo libre para acceder a un cierto nivel general de cultura" (26).

La Crítica al sistema burgués se concreta, finalmente, en la exposición de una serie de medidas, diez en total, que el proletariado debe poner en práctica, una vez conquistado el poder "para transformar todo el régimen de producción vigente". Aunque esas medidas tienen, en su casi totalidad, una intencionalidad económica y laboral, la última de ellas anuncia ya una de las más serias preocupaciones del comunismo:

"10. Educación pública y gratuita de todos los niños. Prohibición del trabajo infantil en las fábricas bajo su forma actual. Régimen combinado de la educación con la producción material etc." (Manifiesto, pág. 46)

El Manifiesto no es sino una síntesis divulgadora y de evidente sentido práctico en la cohesión organizada de las fuerzas obreras, pero a lo largo de su compleja y densa obra, Karl Marx fue desgranando un esquema educativo, no estrictamente pedagógico, sino inspirado en la necesidad introducir una profunda renovación en el sistema, y ello tanto para aplicar la justicia social que propugnaba como para contribuir a la formación del "hombre nuevo ideal" que debería ser la base impulsora de la revolución. La contemplación del estado de práctica miseria en que se encontraba inmersa la clase trabajadora (recordemos que sus observaciones se basan, de forma inmediata, en Inglaterra donde residía y escribía) impulsa a Marx a desarrollar sus teorías educativas (27).

Marx analiza el proceso educativo dentro de su concepción global del mundo de la producción y explica que el trabajo intelectual se organiza a semejanza del resto de trabajos, si bien en este caso no se trata de la transformación de bienes para obtener un producto material, sino que el objetivo es obtener un hombre formado. La educación, por tanto, es un acto de producción social y su organización va encaminada a conseguir una mejoría del conjunto de las relaciones de producción en todo el sistema, sin que pueda concebirse aislada de la totalidad del problema. Pero los protagonistas, los sujetos del acto educativo, no pueden aceptar pasivamente su papel —como tampoco lo pueden hacer los obreros encargados de transformar la sociedad productiva—, sino que el hombre, consciente y libre, debe asumir la conciencia de que le corresponde un papel social en la revolución proletaria, de manera que los ya preparados tienen que transmitir idéntica preocupación a los demás, para que todos participen colectivamente de la conciencia revolucionaria.

J. M. Cobo Suero ha resumido que la estructura de la educación socialista, según los conceptos marxistas, debe incluir los siguientes elementos:

- a) "Unión de enseñanza y trabajo, en el sentido de que la enseñanza es una forma de producción y ha de conducir a la comprensión de las leyes de producción y de que el trabajo tiene siempre un valor pedagógico.
- b) El hecho de que el hombre sea un ser social y su conciencia producto del entorno exige que la educación sea colectiva.
- c) Dado que el hombre posee aptitudes y capacidades universales, la escuela ha de ser única e igual para todos y orientada a la potenciación de esas capacidades universales.
- d) Puesto que las alienaciones son imaginación de los hombres, conciliaciones ilusorias frente al desgarramiento esencial real de individuos y sociedad, resultado y encubrimiento de prejuicios burgueses e intereses burgueses, la enseñanza deberá contribuir a desenmascarar esas superestructuras burguesas y a introducir en la concienciación individual y colectiva de las leyes el materialismo histórico".

2.3. *La evolución histórica y el papel de la escuela*

El socialismo científico realiza una profunda crítica de la historia y de la interpretación que de los hechos históricos hacen los escritores burgueses. Para Marx, que en esto sigue a Rous-

seau y otros autores, el período inicial del mundo es de la armonía feliz, con el hombre vinculado a la naturaleza y en un estado de absoluta igualdad. Posteriormente se produjo una ruptura en el momento en que un hombre decidió apropiarse de un determinado terreno y obligó a otros a trabajar para él, iniciándose el proceso dialéctico de la historia, con una progresiva y creciente separación entre opresores y oprimidos, acudiendo en ayuda de aquellos un sistema de administración al que modernamente llamamos estado, interesado en mantener la situación de hecho que alcanza su mayor degradación con el capitalismo industrial. Sin embargo, la clase proletaria ha ido incubando la conciencia de su estado y se dispone a realizar la revolución que ha de llevarla a una sociedad sin clases y, por tanto, al mismo nivel de libertad que existía en la prehistoria, sólo que ahora se tratará de un comunismo consciente y no sólo natural como ocurría en el pasado.

Este análisis de las estructuras sociopolíticas, permite a los marxistas establecer que la escuela es un estadio más en el proceso de discriminación de las clases, en perjuicio siempre del proletariado. Los teóricos de la educación pretenden demostrar que existe una escuela única, igual para todos, en la que sólo se miden capacidades naturales que permiten el ascenso de unos y el estancamiento de otros, en función de las desigualdades de las propias capacidades. "Pero no es la escuela la que crea las diferencias; las diferencias son anteriores a la escuela, están en la sociedad de la que la escuela es sólo un espacio, un eslabón de la cadena. Ya se analice la proporción en que las diversas clases sociales están representadas en cada uno de los peldaños de la pirámide educativa, o las posibilidades de acceso a la enseñanza superior en función del origen social, o de éxito o fracaso escolar en relación con la categoría socioprofesional de los padres, el resultado es siempre el mismo: el sistema escolar es un poderoso filtro por el que atraviesan sin grandes dificultades los hijos de la burguesía y que retiene y expulsa a los de las clases trabajadoras" (28). Por ello, para el comunismo, el problema escolar no se desenvuelve sólo en el ámbito de las discusiones intelectuales sobre matices didácticos o psicopedagógicos, sino que entra de lleno en el terreno de lo sociopolítico, en busca de soluciones que pongan fin a las estructuras de la escuela clasista.

Por tanto se considera que "la educación de la juventud es de hecho causa de todo el pueblo, atañe a cada uno y se realiza por todos. En este terreno no hay ni puede haber observadores indiferentes y extraños, espectadores pasivos. Cada uno es un enérgico participante en la educación, pero su influencia sobre la personalidad del joven puede ser diferente", de manera que unos aporten su experiencia personal revolucionaria, con un sentido ejemplificador, mientras que otros se dedican a acostumar a los jóvenes a llevar a la práctica la moral comunista y, en definitiva, unos y otros deben aportar un espíritu combativo e intransigente hacia los males del capitalismo. Actitud global que es "tanto más importante por cuanto la educación de la juventud presupone orientarla a la perspectiva histórica que exige formar en el joven propiedades y cualidades que contribuyan al exitoso cumplimiento de las tareas que plantea el Partido Comunista" (29).

La estructura organizativa, los contenidos didácticos y las técnicas docentes han sido expuestas con todo detalle por D. Latishina, quien destaca que "una de las peculiaridades de la educación comunista en la Unión Soviética es la cooperación de la escuela, la familia y la opinión pública" (30) declaración que tiene una firme apoyatura en la realidad, ya que según García Garrido, "no cabe duda de que el régimen soviético, contrariamente a otros regímenes ha conseguido establecer un verdadero sistema educativo y no simplemente un sistema escolar" (31), de manera que se produce una profunda interrelación entre las diversas fuerzas sociales, eso sí, bajo el control y dirección del Estado, con lo que el niño, desde su nacimiento, siente a su alrededor una acción protectora, envolvente, que tiene la escuela —en sus diversas modalidades— como centro, pero que se complementa con otras muchas actuaciones, desde los espectáculos y el deporte a los juguetes. Por ello, reitera el citado autor, "el sistema educativo soviético ha conseguido llevar a sus lógicas consecuencias un deseo que estaba de hecho implícito en el nacimiento de todos los sistemas educativos públicos: el de controlar en su conjunto los influjos capaces de moldear la personalidad humana".

El gran teórico de la pedagogía socialista es Makarenko, definidor del concepto "educación por el trabajo", pero tras él, las teorías han evolucionado notablemente, siendo de destacar la figura del polaco Suchodolski como el de quien más se ha preocupado de adaptar la pedagogía

comunista a los nuevos tiempos, al establecer como alternativa la "educación para el futuro" tras un análisis crítico de las ideas que han configurado la etapa anterior. La naturaleza humana, dice, no es inmutable y la sujeción al determinismo histórico atrofia la capacidad del hombre para asumir libremente su papel como persona y como miembro de una sociedad. Por eso tiene la posibilidad de dirigir el desarrollo de la historia que si hasta ahora "ha estado en manos de poderes sobrehumanos o de minorías privilegiadas, hoy se pretende que el hombre adquiera conciencia de ser sujeto agente y causante de esa historia, de ese devenir, de ese futuro que será mejor en la medida en que el hombre acepte su responsabilidad y deje de ser el sujeto pasivo de lo que sucede y acatador sumiso de una interpretación fatalista y determinista de sí mismo, como individuo, y de su historia, como sociedad" (32).

Epílogo: La liquidación de un sistema

Todo eso ya es historia. Con una precipitación que nos ha ido desbordando día tras día el que parecía ser un sistema todopoderoso y eterno, firmemente arraigado en todas sus estructuras, ha caído en apenas un par de años. Ni siquiera los antecedentes ocurridos sucesivamente en los países del Este de Europa hacían predecir que algo similar pudiera ocurrir en la misma Unión Soviética. La energía y la habilidad del presidente Mijail Gorbachov hacían suponer que ese gigantesco Estado iría evolucionando, con cierta lentitud, hacia esquemas de comportamiento de tipo occidentalcapitalista. Lo que no podía ser imaginado era el derrumbamiento total del sistema, la desaparición absoluta del partido comunista y sus estructuras de poder e incluso la desmembración del poderoso Estado, una de las dos grandes superpotencias del último medio siglo. Ha sucedido, sin embargo y podemos preguntarnos, como a finales de noviembre se hacía un grupo de intelectuales europeos: ¿Qué queda de la experiencia histórica del socialismo real después de su caída? (33). Más en concreto, podemos preguntarnos que ha sido del sistema educativo tan laboriosamente construido y tan ambiciosamente estructurado, que en alguna forma, pudo llegar a ser la envidia de otros países, cuyas dificultades educativas hacían envidiar el aparente progreso. No tenemos aún noticias exactas de cómo ha podido ser afectado el sistema escolar, pero es evidente que el hundimiento de la Unión Soviética ha arrastrado también consigo las estructuras educativas que hemos señalado en estas páginas y que permitieron a este gigantesco país pasar del analfabetismo a un nivel de razonable calidad en el que, sin embargo, fueron sacrificados principios fundamentales de la existencia humana —la libertad, la dignidad— a una ideología dogmática e insensible y a unas formas de vida sin esperanza. Por eso, como dice Maurice Duverger, "a todo el mundo le afecta el hecho de que la utopía más grandiosa que los hombres hayan intentado realizar a lo largo de la historia se haya transformado en una gigantesca impostura" (34).

Notas

- 1 Caroline F. Ware K.M. Pannikar J.M. Romein: *Historia de la Humanidad. El Siglo XX* cap. 7: Enseñanza y Pedagogía. Barcelona Planeta 1977 pág. 441. En adelante citaremos esta obra con la referencia Unesco.
- 2 Unesco, o.c.
- 3 Unesco, o.c. pág. 448
- 4 Eva Foldes y Joseph Szarka: *La educación en la URSS y en algunos países socialistas*. En *Histoire Mondiale de L'Éducation* dirigida por G. Mialaret y J. Vial. Paris, P.U.F. 1981, vol. 4; pág. 21.
- 5 Juan Manuel Cobo Suero: *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparado e hipótesis*. Madrid, Narcea, 1979; pág. 202.
- 6 Citado en Theo Dietrich: *Pedagogía socialista. Origen, teoría y desarrollo de la concepción marxiana de la formación*. Salamanca Sígueme 1976; pág. 221.
- 7 Dietrich obra citada pág. 223.
- 8 José Luis García Garrido: *Sistemas educativos de hoy*. Madrid, Dykinson. 1984.
- 9 Cobo obra citada pág. 203.

- 10 Sobre la participación de Lunacharski en la organización del sistema educativo soviético puede verse: Sheila Fitzpatrick: *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)* Madrid Siglo XXI. 1976, de donde se han extraído muchos de los datos contenidos en este trabajo.
- 11 Unesco obra citada pág. 494.
- 12 Cobo Suero, obra citada pág. 203.
- 13 Cobo, obra citada, pág. 205
- 14 Unesco, obra citada pág. 447
- 15 Citado en Unesco pág. 448, nota 2.)
- 16 Unesco, obra citada, pág. 457.
- 17 Citado en D. Latishina: *La escuela primaria soviética: problemas de la enseñanza y la educación*. Moscú, Editorial Progreso, 1984; pág. 10.
- 18 Agencia de Prensa Novosti: Anuario URSS 88. Moscú 1988.
- 19 V. Alexeeva: *Educación moral de la juventud*. Moscú, Editorial Progreso, 1979; pág. 136.
- 20 Anuario, pág. 225.
- 21 En "Perspectivas", vol. XVIII, núm.3, 1988: "Nuevas formas de educación de adultos rurales en la URSS".
- 22 Dietrich, o. c., pág. 15
- 23 En este trabajo seguimos la edición española de K. Marx y F. Engels: "El Manifiesto Comunista". Madrid, Ayuso, 1976.
- 24 Manifiesto, pág. 41.
- 25 Manifiesto, pág. 42.
 2. Líneas ideológicas en que se inspira el régimen político soviético.
- 26 *El Capital I*, pág. 178. Citado por Dietrich, o.c., pág. 38.
- 27 Para este resumen del pensamiento educativo de Marx seguimos las obras: *El pensamiento de Carlos Marx*, de Y. Y. Gálvez; Madrid, Taurus, 1966 y *Antología de Marx*, de Enrique Tierno Galván: Madrid, Edicusa, 1975.
- 28 Jesús Palacios, artículo citado.
- 29 S. Ikinnikova: "Fisonomía moral de la juventud socialista". En "Educación moral de la juventud". o. c. pág. 26.
- 30 D. Latishina: *La escuela soviética: problemas de la enseñanza y la educación*. Moscú, Progreso, 1984.
- 31 García Garrido, o. c., pág. 538.
- 32 Jesús Garrido Landivar: *Alternativas educativas durante el siglo XX*. En "Guiniguada", núm. 1, mayo 1984. Universidad de La Laguna, Escuela Universitaria del Profesorado de EGB. Secretariado de Publicaciones; pág. 150.
- 33 *El legado comunista*. Suplemento *Temas de nuestra Época*, Diario El País, Madrid, 21 noviembre de 1991.
- 34 Maurice Duverger: *El paraíso perdido*. Diario El País, 21 noviembre 1991. Suplemento *Temas de nuestra Época*.





Juan Guelbenzu

NIVEL DE RAZONAMIENTO MORAL EN EL CICLO MEDIO DE EGB

Ana María Palomo González

Introducción

Para realizar esta experiencia, una vez estudiados y confrontados los diferentes enfoques sobre el desarrollo de la moralidad infantil hemos tomado como base el estudio llevado a cabo por Piaget sobre este tema y publicado en su obra "El Criterio Moral del Niño" en el año 1932 y traducido al castellano en 1971. El mismo autor aclara que no análisis de la moralidad infantil, tal como se vive en la familia, en la escuela o en la sociedad; sino que se trata de estudiar el juicio moral del niño, nunca las conductas ni los sentimientos.

En nuestro trabajo, vamos a centrar nuestro estudio en el nivel de razonamiento o autonomía moral alcanzado por los niños del ciclo medio de EGB, sirviéndonos de material básico los mismos cuentos utilizados por Piaget en su obra.

Nuestro objetivo es múltiple:

- 1.- Descubrir el nivel de razonamiento moral alcanzado por los niños.
- 2.- Determinar el influjo de la edad en el mismo desarrollo, tratando de precisar cuando se inicia el paso de un tipo de razonamiento moral a otro.
- 3.- Detectar el influjo de la educación o estilo disciplinar en el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral infantil.
- 4.- Estudiar la influencia de otras posibles variables: medio rural o urbano, sexo, nivel intelectual, etc.

I. POSTULADOS BÁSICOS

Para investigar el razonamiento moral infantil, Piaget interrogó a muchos niños de las escuelas en Ginebra y en Neuchâtel, manteniendo con ellos conversaciones sobre temas morales. El resultado de todas estas entrevistas es el contenido de su libro. (Piaget, 1932)

El objetivo que se propuso Piaget en la realización de este trabajo fue triple:

- 1.- Saber que es el respeto por la regla desde el punto de vista del niño, utilizando para ello el análisis de las reglas del juego social.
- 2.- Del análisis de las reglas del juego, pasa al análisis de las reglas morales prescritas por los adultos, buscando la idea que el niño se hace de estos deberes concretos. Para ello han servido de ejemplo las ideas que el niño tiene de la mentira.
- 3.- Estudiar una serie de nociones morales surgidas de las relaciones de los niños entre sí, eligiendo como tema especial de las entrevistas la idea de justicia.

El peligro que vió Piaget en las entrevistas es poder hacer decir a los niños todo lo que nosotros deseamos, ya que a través de la entrevista se evidencian aspectos que en la observación directa de la conducta infantil no podemos sospechar: "Una opinión espontánea del niño vale más que todos los interrogatorios", afirma el autor. Pero sin los trabajos de análisis que

NOTA: Este trabajo ha sido realizado con la colaboración de: M^a Mar Castellanos Romero, Jesús Cortinas Gallego, Guadalupe Lucas Pacheco, M^a Pilar Molina Ayllón, M^a José Montes González, Ana Isabel Mota Cobo y José Sierra Romero. Alumnos de 2º curso de Educación Especial de la E. U. de EGB "Fray Luis de León" de Cuenca.

constituyen los interrogatorios, los resultados no obedecen a las perspectivas reales de la mentalidad infantil."La moralidad infantil nos ayuda a comprender la del hombre, así pues, para formar hombres no hay nada más útil que aprender a conocer las leyes de esta formación". (Piaget, 1932, 9)

1. *Moralidad de Heteronomía o Realismo Moral.*

En el análisis de la reglas del juego (Piaget, 1932, 91) el niño empieza considerando las reglas, no sólo como obligatorias, sino también intangibles y que deben ser conservadas al pie de la letra. Además, se ha visto, que esta actitud resultaba de la presión ejercida por los mayores sobre los pequeños y de la presión de los adultos; lo que hace que las reglas del juego se parezcan a los deberes propiamente dichos.

En su trabajo, Piaget, estudia este problema —la presión del adulto— insistiendo más directamente en la forma en que el niño concibe sus deberes y los valores morales en general. Este tema es amplísimo y el autor se limita a estudiar un aspecto, el que menos ha llamado la atención: el juicio moral. (Piaget, 1932, 7)

En el análisis de las reglas del juego se han estudiado, las de fuera y las de dentro; analizando, no sólo la práctica sino también la conciencia que el niño tiene de esa regla. En este punto, estudiando las relaciones entre niños y adultos, se ha profundizado en el análisis de la "conciencia de la regla" y ver cual es la práctica de las reglas morales y cuales son los conflictos de la conciencia en el niño. —El estudio más profundo fué sobre la mentira—.

A través de los cuentos, comparando las opiniones morales del niño con su comportamiento en los terrenos correspondientes —mentira, torpeza, robo...— Piaget, intenta demostrar, de acuerdo a las conclusiones sacadas en las reglas del juego, que las primeras formas de conciencia del deber en el niño, son esencialmente formas de heteronomía —el autor relaciona la heteronomía con el egocentrismo—. Y, estudiando los efectos de la presión adulta, llega a la conclusión de que la heteronomía no es suficiente para transformar la conciencia, sino que la cooperación es necesaria para la conquista de la autonomía moral, momento en el que el niño asimila y adopta las reglas morales. Trata, por tanto, de estudiar los efectos de la presión moral, y analizar los efectos de la cooperación.

Entonces, realismo moral es "la tendencia del niño a considerar los deberes y valores que se relacionan con ellos como subsistentes en sí mismos, independientes de la conciencia, y como obligatoriamente impuestos, sean cuales fuesen las circunstancias en las que se encuentre el individuo". (Piaget, 1932, 92)

Este realismo moral comporta tres caracteres:

- 1.- El deber es esencialmente heterónomo, cualquier acto que responda a una obediencia —a la regla o a los adultos— es bueno; cualquier acto no conforme a las reglas es malo. Luego la regla, no es una realidad elaborada por la conciencia, se da acabada, exteriormente a la conciencia, y se concibe como revelada por el adulto o impuesta por éste.
- 2.- Para el realismo moral, la regla debe ser observada al pie de la letra y no en espíritu. —Este carácter se desprende del precedente—. Sin embargo, se puede concebir una moralidad de la heteronomía que insiste en el espíritu de las reglas más que en su contenido material. Pero esta actitud ya no es realista, tiende a la racionalización y a la intencionalidad.

Al iniciar la evolución moral del niño, la presión adulta produce una especie de "realismo del detalle".

- 3.- El realismo moral implica una concepción objetiva de la responsabilidad. Al concebir las reglas al pie de la letra, y definir el bien sólo a través de la obediencia, el niño empezará a evaluar los actos, no en función de la intención, sino de la conformidad material.

Pero... ¿de donde proviene el realismo moral?. Para descubrirlo, Piaget completa los resultados obtenidos de las historias contadas a los niños, con interrogaciones y observaciones —de los mismos niños— en situaciones reales, llegando a las siguientes conclusiones:

...responde a la conjunción de dos series de causas:

- a.- Una, propia del pensamiento espontáneo del niño o realismo infantil.
- b.- Otra, propia de la presión ejercida por el adulto.

Esta conjunción no es un fenómeno accidental, sino representativo de los procesos más generales de la psicología infantil, tanto en el terreno intelectual como en el moral; ya que las normas sociales y morales se transmiten, no a través de la herencia biológica, interna, sino de la presión externa de los individuos, unos sobre otros.

Luego, las reglas, normas, valores...no aparecen en la conciencia del niño como realidades innatas, sino transmitidas por sus mayores; lo que no impide que unas reglas —según circunstancias— pueden obtener más que otras un elemento racional que corresponde a las demandas de la naturaleza humana.

Pero, tanto si son racionales, o si se trata de costumbres, las reglas impuestas por la presión adulta al espíritu infantil, presentan un carácter de autoridad y exterioridad.

El niño, hasta que llegue el momento de la cooperación progresiva se encuentra frente a una educación coercitiva.

Luego debemos considerar tres fenómenos:

- 1.- El egocentrismo espontáneo e inconsciente del propio niño, como tal producto natural y espontáneo de su pensamiento, ya que los hechos intelectuales y morales son paralelos en el terreno del realismo, pues son dos manifestaciones de la combinación de la presión adulta y el egocentrismo infantil.
- 2.- La presión adulta.
- 3.- La necesidad de cooperación y compromiso. La necesidad de cooperación provoca la autonomía.

Entre estos dos últimos puede distinguirse una fase intermedia de interiorización y generalización de normas y consignas.

Según Piaget, la relación del niño con sus padres son unas relaciones de presión. Pero " existe un afecto mutuo y espontáneo que empuja al niño, desde el primer momento, a actos de generosidad e incluso de sacrificio, a demostraciones emotivas que no están en absoluto prescritas". (Piaget, 1932, 164)

Este es el punto de partida de esta moralidad del bien que se desarrollará, según veremos, al margen del deber, y que dominará completamente en algunos individuos.

El bien, es un producto de cooperación, pero la relación de la presión moral que es generadora del deber no puede conducir, por sí misma, más que a la heteronomía y da lugar al realismo moral.

Después viene una fase intermedia, observada ya por Bovet (Bovet, 1912) y anteriormente por Baldwin (Baldwin, 1899) en la que el niño no obedece sólo a las órdenes del adulto, sino a la regla en sí misma, generalizada y aplicada de una manera original (ej. en las historias sobre la mentira llega un momento en el que el niño considera que la mentira es mala en sí misma, y aunque no se le castigue, sabe que no tiene que mentir. "Seguramente —afirma Piaget— que se trata de un efecto de la inteligencia, que trabaja por medio de las reglas morales, como de todos los datos, generalizándolos y diferenciándolos." (Piaget, 1932, 165) Según él, es una especie de "semi-autonomía".

Pero...¿cómo llega el niño a la autonomía?, en el momento que el niño descubre, afirma el autor, que la veracidad es necesaria a las relaciones de simpatía y respeto mutuo, ya que para él, la reciprocidad es el elemento de la autonomía, cuando la conciencia es independiente de toda presión exterior. Luego, sin relación con los demás no hay necesidad moral.

La autonomía —como veremos en el siguiente apartado— aparece con la reciprocidad cuando "el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado". (Piaget, 1932, 166)

2. *Autonomía moral o moralidad de cooperación*

Es el aspecto de la moralidad infantil más difícil de estudiar, pues no podemos buscarla formulando reglas o interrogatorios a los niños, sino que hay que buscarla en los movimientos íntimos de la conciencia o actitudes sociales, poco fáciles de definir en las conversaciones con los niños. "Hay que penetrar en la conciencia misma del niño" (Piaget, 1932, 167). Imposible antes de los 10 ó 12 años, según el mismo autor.

Aunque el aspecto afectivo de la cooperación y la reciprocidad se resisten al interrogatorio, hay una noción que es "la más racional de todas las nociones morales" y que parece resultar directamente de la cooperación: la noción de justicia.

El sentimiento de justicia —a pesar de poder ser reforzado por los preceptos y el ejemplo del adulto— es en gran parte independiente de estas influencias y no requiere para desarrollarse —según afirmación de Piaget— más que:

- El respeto mutuo.
- La solidaridad entre niños.

Es difícil asimilar esta noción de justicia por parte del niño, aunque se perfila, poco a poco, a medida que crece la solidaridad entre compañeros.

En las historias empleadas por Piaget en sus investigaciones, se les muestra a los niños ejemplos de solidaridad infantil y sus conflictos con la autoridad adulta en el caso de denuncia.

El análisis de los resultados nos permite saber a partir de que edad la noción de justicia empieza a imponerse sobre la autoridad adulta.

Piaget, observa en su estudio que el momento en que la noción de intención aparece en el lenguaje moral del niño, coincide con la edad de los primeros "porqué"... "los primeros porqué responden a una necesidad de motivación que resulta de la toma de conciencia de la intencionalidad de los adultos" (Piaget, 1932, 150).

Estudiando las respuestas sobre las historias presentadas a los niños sobre el castigo, la justicia inmanente, justicia retributiva, etc, podemos observar que el niño tiene dos reacciones frente a la sanción:

- a.- Es justa y necesaria.
- b.- No constituye necesidad moral, es decir, que las únicas sanciones justas son las que exigen reparación.

"Sea cual sea la historia, las respuestas de los niños son siempre las mismas: los niños pequeños prefieren la sanción, los mayores —10, 12 años— la igualdad o sentimiento de solidaridad" (Piaget, 1932 233).

Después de analizar todas las respuestas infantiles podemos hablar de tres grandes periodos en el desarrollo de la justicia en el niño:

- 1.- Hasta Los 7-8 años la justicia se subordina a la autoridad adulta. Existe una indiferenciación entre lo justo y lo injusto.
- 2.- De 8 a 11 años, se puede observar un igualitarismo progresivo de la autonomía y la primacía de la igualdad sobre la autoridad.
- 3.- De 11 a 12 años, empezaría a desarrollarse la justicia igualitaria o deseo de equidad.

Por tanto, hacia los 10 a 12 años, el niño alcanza un máximo de organización y codificación de las reglas, y da prioridad —sobre la obligación— al respeto mutuo y la cooperación, manifestación de una verdadera autonomía.

La autoridad, según Piaget, no puede ser la fuente de justicia porque "el desarrollo de la justicia supone la autonomía "(Piaget, 1932, 267). Esto no significa que el adulto no tenga nada que ver con el desarrollo de la justicia porque "en la medida en que practica la reciprocidad con el niño y en que predica con el ejemplo, y no con palabras, ejerce una enorme influencia sobre el niño". La justicia descansa sobre la igualdad y la reciprocidad; y sólo puede constituirse si el

individuo consiente libremente. Luego, la autoridad adulta —aunque constituye un elemento necesario para la evolución moral del niño— no es suficiente para constituir el sentido de justicia. Esta sólo se desarrolla en la medida en que progresa la cooperación y el respeto mutuo:

- cooperación entre niños primero
- cooperación entre niños y adultos después...

...en la medida en que el niño tiende hacia el adolescente y se considera —por lo menos el su fuero interno— igual al adulto.

Luego, como una conclusión general, diremos que la moral del respeto mutuo, que es la moral de autonomía, conduce —en el terreno de la justicia— al desarrollo de la reciprocidad e igualdad. La solidaridad entre iguales representa la fuente de un conjunto de nociones morales complementarias y coherente que caracteriza la mentalidad racional.

Luego, a medida que el niño crece, la sumisión de su conciencia a la conciencia unilateral tiende, por sí mismo:

- primero al respeto mutuo
- y a la relación de cooperación después...

...que constituyen la base y el equilibrio del desarrollo moral.

En nuestras sociedades la moral común que dirige las relaciones de los adultos entre sí, es la de cooperación; por tanto, según afirmación del propio Piaget "los ejemplos del ambiente aceleran el desarrollo de la moralidad infantil" (Piaget, 1932, 272)

II. Método Utilizado

El método ideal, según el propio Piaget, sería seguir de cerca el mayor número posible de casos individuales, y en todos los ámbitos: familia, sociedad, escuela...e incluso en consultas psicopedagógicas —niños difíciles— y estudiar su conducta directamente.

Vamos a observar a los niños en la escuela, y después de estudiar su comportamiento con la ayuda de sus respectivos profesores, presentarles a través de unos pares de historias sobre diversos temas, una serie de conductas para que las juzgue.

El método, por tanto, es muy indirecto, ya que al hacer decir al niño lo que piensa de las acciones que le explicamos, es posible que esta respuesta no tenga relación con lo que hace y lo que siente; y además, es posible que lo que el niño comprenda de las historias que le hemos contado, no tenga relación con lo que pensaría si fuera testigo directo de las mismas escenas. Por eso, el análisis que realizamos es del juicio moral, no de los sentimientos ni de las conductas.

Este trabajo es únicamente una "toma de conciencia", una reflexión sobre la evolución moral del niño que debemos completar con la observación directa.

Los resultados de esta prueba se referirán, por tanto, al pensamiento teórico del niño, de ningún modo al pensamiento efectivo y concreto. Y como hemos dicho antes, no son suficientes, sino una conclusión indirecta, un reflejo de las reflexiones de los niños sobre los temas planteados que padres y educadores deben completar con los datos que les proporcione la convivencia directa con los niños. (Podemos creer en la hipótesis de que el juicio teórico del niño sobre estos temas corresponde, en líneas generales, a los juicios concretos y prácticos que el niño ha podido realizar durante sus acciones.)

1. Muestra.

La muestra utilizada consta de 180 sujetos, pertenecientes al ciclo medio del sistema educativo español. El rango de edad de la muestra oscila entre 8 y 11 años, todos los niños de la comunidad Castilla La Mancha, colegio público de prácticas "Fray Luis de León" de Cuenca.

Tabla nº 1. Descripción de la muestra

Nivel educativo	Número	Edad
3º - A EGB	25	8-9
3º - B EGB	27	8-9
4º - A EGB	29	9-10
4º - B EGB	27	9-10
5º - A EGB	24	10-11
5º - B EGB	24	10-11
5º - C EGB	24	10-11

2. Instrumento de medida

Las historias contadas a los niños —originales de Piaget— son presentadas de forma alternativa y tratan de describir las siguientes situaciones: sobre la TORPEZA, sobre el ROBO, sobre la MENTIRA, sobre el CASTIGO, sobre la JUSTICIA INMANENTE y sobre la JUSTICIA Y LA AUTORIDAD.

Después de escuchar cada una de las historias, leída oralmente por el investigador, el sujeto debe emitir un juicio, por escrito, sobre lo que él piensa de cada una de las situaciones descritas, razonando su respuesta. El resultado de estos datos se completa con: las observaciones detectadas durante la aplicación de la prueba, entrevistas con los propios niños para que puedan aclarar algún dato si lo desean —por especial o por confuso—, conversaciones con los educadores, etc; todo ello confrontado en una puesta en común realizada con todos los investigadores en donde se evalúan los resultados obtenidos en cada uno de los niveles estudiados y las posibles variables que han podido modificarlos.

3. Procedimiento

La prueba se aplicó de forma colectiva —sin tiempo límite— teniendo en cuenta las diferentes edades de la muestra, y en el aula habitualmente utilizada por las niñas. Una vez leídas oralmente las distintas historias, por el investigador, se asegura de que los niños han entendido la situación planteada para pasar a una posterior explicación en caso de no haber sido así.



Juan Guelbenzu

4. Resultados

Tabla n=2. Puntuaciones individuales obtenidas en los distintos niveles educativos

NIVEL 3º - A			NIVEL 3º - B		
Alumno	Edad	Porcentaje	Alumno	Edad	Porcentaje
V	8	54,50 %	H	8	80,00 %
H	9	59,00 %	H	8	63,00 %
H	9	41,00 %	V	8	59,00 %
V	8	32,00 %	V	9	18,00 %
V	8	59,00 %	V	8	4,50 %
V	9	68,00 %	V	8	54,50 %
V	9	82,00 %	H	8	50,00 %
V	8	68,00 %	H	8	45,50 %
V	8	63,50 %	H	8	64,00 %
H	8	54,50 %	H	8	78,00 %
H	8	36,00 %	H	8	40,50 %
H	9	63,50 %	H	8	54,50 %
V	8	50,00 %	V	8	80,00 %
V	8	45,50 %	H	9	54,50 %
H	8	36,00 %	H	8	64,00 %
H	8	54,50 %	V	8	32,00 %
H	9	41,00 %	H	9	77,00 %
V	9	50,00 %	V	8	64,00 %
V	8	18,00 %	H	8	54,50 %
H	9	45,50 %	V	8	54,50 %
H	9	41,00 %	H	8	50,00 %
H	8	54,50 %	V	9	73,00 %
H	8	36,00 %	V	8	50,00 %
H	9	23,00 %	V	8	59,00 %
V	9	50,00 %	H	8	68,00 %
H	8	50,00 %	V	9	59,00 %
			V	9	50,00 %

Tabla nº2. (continuación)

NIVEL 3º - A			NIVEL 3º - B		
Alumno	Edad	Porcentaje	Alumno	Edad	Porcentaje
V	10	82,00 %	V	10	91,00 %
V	9	77,00 %	V	9	95,00 %
H	10	73,00 %	V	10	86,00 %
V	9	77,00 %	V	10	77,00 %
H	10	82,00 %	V	9	64,00 %
H	9	46,50 %	V	9	68,00 %
V	9	68,00 %	V	9	59,00 %
H	10	64,00 %	V	10	82,00 %
H	9	73,00 %	H	10	82,00 %
H	9	68,00 %	H	10	73,00 %
V	10	73,00 %	H	9	82,00 %
V	10	73,00 %	H	9	77,00 %
V	10	90,00 %	H	10	71,00 %
H	10	77,00 %	H	9	77,00 %
V	9	77,00 %	H	10	91,00 %
H	10	68,00 %	H	10	95,00 %
H	9	82,00 %	H	10	54,00 %
H	9	68,00 %	H	9	82,00 %
H	9	77,00 %	H	9	86,00 %
H	10	73,00 %	H	9	86,00 %
H	10	68,00 %	V	9	50,00 %
V	9	68,00 %	V	9	91,00 %
H	9	68,00 %	V	9	68,00 %
H	9	64,00 %	H	9	77,00 %
H	9	77,00 %	V	9	95,00 %
V	9	77,00 %	V	10	82,00 %
H	9	77,00 %	V	10	91,00 %
H	9	82,00 %			
V	9	86,00 %			

Tabla nº2. (continuación)

NIVEL 5º - A			NIVEL 5º - B			NIVEL 5º - C		
Alumno	Edad	Porcent.	Alumno	Edad	Porcent.	Alumno	Edad	Porcent.
V	11	91,00 %	V	10	87,00 %	V	10	73,00 %
V	10	68,00 %	V	11	80,00 %	V	10	68,00 %
V	10	82,00 %	H	11	78,00 %	V	11	91,00 %
H	11	80,00 %	V	11	91,00 %	V	10	82,00 %
V	10	81,00 %	H	11	87,00 %	V	10	68,00 %
H	11	82,00 %	V	11	80,00 %	H	11	91,00 %
H	11	59,00 %	H	11	71,00 %	H	10	82,00 %
H	10	82,00 %	V	11	95,50 %	H	10	86,00 %
H	10	73,00 %	H	11	73,00 %	V	10	82,00 %
H	11	68,00 %	V	11	87,00 %	V	10	77,00 %
V	11	91,00 %	V	10	86,50 %	H	11	86,00 %
H	10	82,00 %	V	11	86,50 %	H	11	73,00 %
V	11	86,00 %	V	11	73,00 %	H	10	82,00 %
V	11	80,00 %	H	11	91,00 %	H	10	82,00 %
H	11	80,00 %	H	10	82,00 %	H	10	77,00 %
H	11	82,00 %	H	10	54,50 %	H	10	82,00 %
H	10	81,00 %	H	11	91,00 %	V	10	86,00 %
H	11	82,00 %	V	11	73,00 %	V	11	82,00 %
H	11	83,00 %	V	10	86,00 %	H	10	77,00 %
H	10	91,00 %	V	11	77,00 %	H	10	82,00 %
H	11	82,00 %	V	11	82,00 %	H	10	73,00 %
V	10	63,50 %	V	10	86,00 %	V	11	86,00 %
V	11	84,00 %	V	11	95,50 %	H	10	82,00 %
V	10	36,00 %	V	10	71,00 %	H	10	95,00 %

Tabla nº3. Puntuaciones globales obtenidas en los distintos niveles educativos

Nivel educativo	Número	Edad	Porcentaje niños autónomos
3º - A EGB	25	8-9	4%
3º - B EGB	27	8-9	6%
4º - A EGB	29	9-10	48%
4º - B EGB	27	9-10	60%
5º - A EGB	24	10-11	75%
5º - B EGB	24	10-11	81%
5º - C EGB	24	10-11	80%

5. Interpretación de los resultados.

En primer lugar, y en líneas muy generales, podemos decir que la autonomía, en el aspecto del juicio moral, se inicia a partir de los 9-10 años salvo en algún caso excepcional. Si observamos los resultados obtenidos, podemos comprobar que los niños de 3º curso, superan el nivel de autonomía moral únicamente un 5% de la muestra; y, por el contrario, en 4º curso, ya lo alcanzan un 54%.

En segundo lugar observamos que el aspecto en el que se refleja mayor grado de autonomía moral es en la mentira, seguido del robo y la torpeza, ya que son los aspectos de la moralidad que más se ajustan a las situaciones de la vida diaria del niño.

En tercer lugar, los resultados confirman que, por el contrario, el aspecto en el que menos se refleja esta autonomía moral es en el castigo, y en los dos aspectos de la justicia estudiados; debido a que, en esta edad, el sentido de solidaridad con sus iguales está poco desarrollado, pesando mucho sobre ellos todavía, la dependencia de los adultos en su doble aspecto de respeto y cariño.

En cuarto lugar, los datos por nosotros obtenidos apoyan también la hipótesis sostenida por Piaget de que el nivel óptimo de autonomía moral se alcanza a los 10-11 años (5º curso) ya que el 79 % de los alumnos superan este nivel; pudiéndose observar también que han adquirido los sentimientos de igualdad y solidaridad, descendiendo, en la misma medida, el sentido de dependencia de los adultos.

En quinto lugar, las diferencias en el grado de nivel autonómico se pueden deber a distintas variables como podrían ser: el intelectual, capacidad de cooperación, nivel de adaptación social, sexo, estilo disciplinar de los padres y maestros, etc.

III. Conclusión

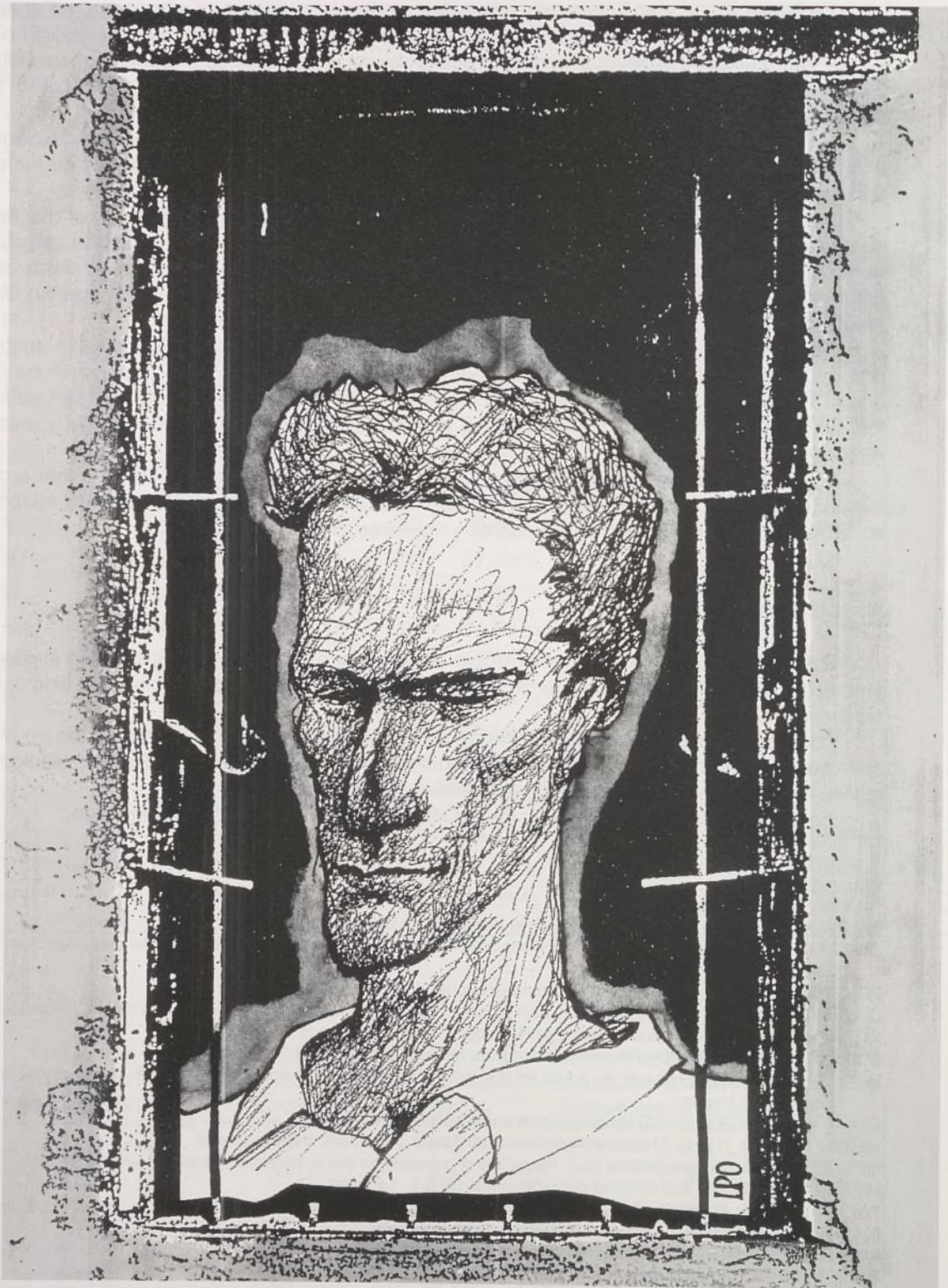
Estos resultados, como en un principio señalábamos, son una aproximación a la realidad, ya que las respuestas obtenidas corresponden al juicio moral del niño, no a su conducta ni a sus sentimientos.

Los casos individuales que se apartan de estas líneas generales —algún caso en 3º curso— pueden deberse a un desarrollo intelectual temprano, estilo disciplinar familiar, técnica educativa, etc; variables que no han sido estudiadas en este trabajo.

Estos datos pueden ser el punto de partida de múltiples líneas de investigación.

BIBLIOGRAFÍA:

- BALDWIN, J. M. (1899): *Interpretation sociale et morale de developement mental* Trad. Cast. G.I. Duprat. Paris.
- BELTRÁN, J. (1982): "El realismo moral: Investigación actual y crítica" *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, pp 230-38.
- BOVET, M. (1912): "Les conditions de L'oblitacion de consciencie". *Anne Psychol.*
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1982): "El desarrollo del razonamiento moral: continuación de la obra de Piaget y elaboración del enfoque cognitivo-evolutivo". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, pp 239-46.
- DUSKA, R. y Col. (1977): *Moral development: aguide to Piaget and Kohlberg*. Dublin.
- ECHETA, S. J. (1988): *El mundo del adulto en la mente de los niños: La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. MEC Madrid.
- FAY, H. M. (1969): *El desarrollo del sentimiento moral en los niños*. Fax.
- HERSH, R. y Cols. (1984): *El razonamiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Narcea. Madrid.
- MIFSUD, J. (1983): *El pensamiento de J. Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica*. Limusa. México
- MIFSUD, J. (1985): *Los seis estadios del juicio moral*. C.I.D.E. Santiago.
- PIAGET, J. (1932): *El criterio moral del niño*. Paris.Trad. Cast. Fontanella 1971.
- PIAGET, J. y COLS. (1967): *La nueva educación moral*. Losada. B. Aires, 3º E.
- PIAGET, J. y Col. (1941): *La autonomía en la escuela*. Losada.
- PIAGET, J. (1976): *La toma de la conciencia*. Morata. Madrid. Original Harvard.
- SAURA, C. P. (1988): "Técnicas, de cooperación en el aula como estrategia para la formación de la actitud de solidaridad". *Tesis Doctoral*. Universidad de Valencia.
- WEINREICH, H. (1973): "Kohlberg and Piaget: aspects of their relationship in the field of moral development". En *Journal of moral Education*. Vol. 4º. nº 3, p. 200.



Luis Pérez Ortiz

ESCOLARIZACIÓN, SEGUIMIENTO ESCOLAR, POTENCIACIÓN DE LA CULTURA INFANTIL

Mariano Herráiz Gascuña

1º. Certamen juvenil gitano de Castilla-La Mancha.

Mi conferencia no quiere perder de vista el tema central de los aspectos señalados en el programa del certamen. Pero tendrá como elemento aglutinador, como eje central de la misma, el respeto a la diferencia, el derecho a la diferencia y la necesidad del diálogo intercultural. Dinámica en la que la educación jugará un papel fundamental siempre que la entendamos no como compensación sino como compromiso, tolerancia, libertad, diversidad, pluralismo, respeto. El desafío educativo consiste en ver la diferencia cultural como un enriquecimiento y no como un obstáculo.

Antes de incidir en el análisis de la estrecha relación entre educación y tolerancia, así como la conexión de ambos conceptos con el de integración voy a repasar el panorama educativo español en el tema que nos ocupa.

Racismo es un término no contemplado en los textos nacionales ni atribuido a los modelos convivenciales y culturales españoles. Situándolo por el contrario lejos de nuestra geografía, a pesar de situaciones en que la sociedad española ha manifestado su presencia. No es extraño encontrarse en los medios de comunicación noticias que hacen referencia a las negativas de padres de niños payos a que sus hijos entren en la escuela mientras a ella asistan niños gitanos. Este es sólo un ejemplo de las actitudes racistas de la sociedad española, no vamos a incidir en otras muestras de este tipo de comportamientos, pero su lista sería exhaustiva.

Tomás Calvo Buezas, profesor de Antropología Social de la Universidad Complutense, ha realizado un estudio en torno a la convivencia entre gitanos y payos en el marco escolar revelando, que el 7,7 % del profesorado de EGB y BUP se muestra partidario de separar a los alumnos payos y gitanos. Los que hemos incidido en la historia de la marginación sabemos que, los intentos por separar minorías con la promesa educativa y social de atención en centros especiales esconden concepciones y modelos de tutela, aislamiento y segregación. También conocemos la ineficacia de dichos sistemas desde planteamientos convivenciales, así como el alto costo económico de los mismos. Otros argumentos sociopedagógicos desaconsejarían la validez de dichos sistemas.

La comunidad gitana es la principal minoría étnica instalada en España. Sin embargo, pese a esta presencia en la Historia Española, no será hasta bien entrada la década de los 80 cuando la Administración empiece a ocuparse de las condiciones de vida de dicho colectivo.

El ministerio de Asuntos Sociales calcula que alrededor de 350.000 gitanos viven permanentemente en las distintas comunidades autónomas. De ellos el 70 % tiene menos de 25 años y mantiene tasas de crecimiento demográfico de las más altas del mundo, lo que hace prever que hacia el año 2010 hayan duplicado la población. Lo cual se puede traducir en una población escolar muy importante.

Hasta 1.978 —año en que se aprueba la constitución— los gitanos estaban incluidos en la Ley de Peligrosidad Social, lo que explicaría, en parte, la ausencia de niños gitanos en las escuelas, con el consiguiente lastre desescolarizador y desventaja sociocultural. Los índices de analfabetismo se sitúan en la actualidad en cifras próximas al 70 %. Nos encontramos pues con una doble problemática: por una parte la Administración utiliza un discurso de igualdad, pero por otro la sociedad parece recelosa a la integración gitana.

En dicha problemática la educación puede jugar un lento pero pausable papel mediante: a) maestros conocedores de ambas culturas que eduquen para la convivencia, b) una escuela transmisora de actitudes y valores convivenciales y c) con padres de niños gitanos concien-

dos del derecho y la necesidad de la educación de sus hijos. Su formación va a facilitar la defensa de su idiosincrasia.

Para ello:

- 1) La escuela tiene que cambiar su fisonomía sumiendo los planteamientos universales y plurales que proponen las teorías actuales y los planteamientos curriculares de la escuela, permitiendo con ello la convivencia y el diálogo entre culturas, razas, etnias, grupos, etc.
- 2) Los textos escolares deben abrirse a esta nueva realidad cambiando currículums. Los cuales deben asumir esta realidad multicultural y multidisciplinar para favorecer el espíritu convivencial, abierto y democrático como importantes instrumentos de socialización que son. Y ahora en la escuela, institutos, etc., esta realidad no está contemplada. Los currículos escolares deben fomentar el diálogo social y la convivencia intercultural.
- 3) La cultura gitana también debe cambiar hábitos, modelos, actitudes que faciliten su integración social.
- 4) La sociedad debe ser coherente y sus modelos deben responder a los planteamientos teóricos de justicia e igualdad que fundamentan el Estado de Derecho.

Y todo ello exige:

- a) Que niños payos y gitanos convivan —con todo lo que la palabra implica—.
- b) Que educadores conocedores de ambos modelos culturales orienten en la tarea de la educación para el respeto y la convivencia.
- c) Que la sociedad ofrezca posibilidades a la cultura gitana, porque la escuela es un reflejo de la sociedad y para que en ella haya modelos convivenciales de diálogo, tolerancia y respeto, la sociedad debe ofrecer alternativas.
- d) La cultura gitana también debe romper modelos —como decíamos líneas atrás— ancestrales y aceptar el diálogo.
- e) En ocasiones la alfabetización de los gitanos deberá correr a cargo de gitanos alfabetizados. Piénsese que en la concepción gitana la escolarización finaliza con éxito cuando se ha aprendido a leer y escribir y a defenderse con la “cuentas”.

No estoy planteando soluciones simplistas y parciales, sino globales y complejas, pues el camino de la justicia, la convivencia, la solidaridad y el derecho supone perder privilegios pero ganar en actitudes.

- La sociedad debe ofrecer alternativas.
- Debe existir diálogo cultural entre payos y gitanos.
- La escuela debe ser un marco de experiencias de integración. El diálogo de padres de niños payos y gitanos contribuirá a ello, pues los niños sólo traducen las actitudes de los padres.
- La cultura gitana debe cambiar hábitos, rutinas, modelos, prejuicios, etc.

El Ministerio de Educación realiza una labor que se concreta en un programa incluido en la llamada “Educación Compensatoria”, con el objetivo fundamental de la integración escolar de la población gitana. Aunque se han logrado objetivos en la integración de niños gitanos en las escuelas públicas, son numerosas (sino los datos) las voces que señalan un cierto fracaso en esos mismos objetivos, se habla incluso de la desaparición de los programas de Educación Compensatoria.

En todos los países se observa un importante grupo de niños que no alcanza un rendimiento académico ni un funcionamiento cognitivo adecuado al nivel general de la población. Este fenómeno es muy superior en los estratos sociales más bajos socioeconómica y socioculturalmente. Los intentos de explicación del hecho parten de una perspectiva del desarrollo de la inteligencia que concede un papel fundamental al ambiente frente a la herencia. Estas teorías ambientalistas sostienen principalmente dos hipótesis:

- a) El escaso rendimiento académico obedece a un déficit.
- b) El escaso rendimiento académico se debe a una diferencia.

El modelo del déficit resalta la escasa cantidad y calidad de estimulación temprana a que se someten estos niños.

El modelo de la diferencia subraya que estos estratos sociales disponen de un sistema de valores y actitudes diferentes. El escaso rendimiento escolar se encontraría en la diferencia enmarcada *por una* organización social distinta a la de los sistemas dominantes o mayoritarios.

En la perspectiva del déficit se sitúa la hipótesis de Bernstein. El aspecto más destacado de su teoría señala la existencia de dos códigos lingüísticos diferentes, el código restringido y el código elaborado. El código restringido se define, por su rigidez y las limitaciones en el uso de las múltiples posibilidades formales de organización verbal. El código elaborado se caracteriza por la variabilidad y complejidad sintáctica y la utilización de las múltiples posibilidades formales de organización verbal.

La utilización del código elaborado en el medio escolar sitúa a los niños de ambientes familiares pobres en una posición de desventaja frente a las clases medias. La organización cognitiva que trasmite la escuela coincide con la propia de los grupos sociales que la han creado. Esa desambientación explicaría la aparición del fracaso escolar y de actitudes de rechazo hacia la escuela, que a su vez genera más fracaso y más rechazo escolar.

Aún reconociendo la incidencia del fracaso escolar en los grupos sociales más pobres, los defensores de la hipótesis de la diferencia hacen hincapié en que no existe propiamente una "deprivación sociocultural", sino un tipo diferente de cultura en ciertos estratos sociales y en ciertas etnias. La comparación inadecuada entre las normas, patrones y valores del grupo social que ha elaborado los modelos escolares y las formas de vida con el grupo ajeno a la estructura escolar y social imperante dan como resultado que lo que es una diferencia se interprete como un déficit. Por lo tanto, la Educación Compensatoria será rechazada al partir del supuesto que existe una deficiencia que hay que subsanar.

Ginsburg (1972) es quien primero arremete con virulencia contra el concepto de deprivado o desaventajado y rechaza la Educación Compensatoria como tratamiento aplicable a los otros modelos culturales. Sostiene que la práctica educativa debe estar basada en una sólida comprensión de la evolución del niño y no en las prioridades educativas determinadas mediante una decisión de carácter político por los modelos y valores de una determinada comunidad. Evidentemente, dicha hipótesis no supera la simple formulación teórica, pues la evolución del niño no es tan aséptica que pueda suprimirse algún tipo de currículum con connotaciones sociales y culturales.

Keddie (1973) refuerza la hipótesis de la diferencia, la diversidad, al señalar que el término deprivación cultural es un eufemismo que esconde la suposición de que las clases trabajadoras y los grupos étnicos tienen culturas que al menos son disonantes (cuando no inferiores) con la cultura del grupo mayoritario y principal. Y la escuela trasmite los valores de dicho grupo social.

Baratz y Baratz (1970) mantiene que los estadounidenses de raza negra son culturalmente diferentes de los de raza blanca. Y las diferencias que se observan son sólo diferencias y no deficiencias como interpretan los defensores del modelo de la desventaja sociocultural.

El fracaso de los programas de educación compensatoria se deberá al hecho de no haber tenido en cuenta esas diferencias. Los programas de intervención alteran el ambiente del hogar y la preparación de los niños a partir del supuesto de la necesidad de mejorar capacidades lingüísticas y cognitivas. La supuesta mejora a través de los programas de educación compensatoria no será otra cosa que cierta homogeneización producida por los contactos con la corriente cultural principal. Como ocurre con la incorporación a la escuela.

El fracaso vendría entonces avalado por: a) la integración partiría de una situación de desventaja, b) a problemas de origen diferente se les está dando un mismo tratamiento y c) con relativa frecuencia los programas de apoyo educativo tienden a perpetuar situaciones de desigualdad en vez de contribuir al desarrollo del hipotéticamente desaventajado.

El abandono de la escuela por parte del niño gitano no es un argumento para culpar al propio gitano de rechazar la integración —como ocurre con demasiada frecuencia—, sino que tras ese hecho se esconden valoraciones diferentes y realidades problemáticas desconocidas por el mundo

payo. De ahí que el colectivo gitano también debe esforzarse, abrirse y asociarse para ser escuchado, comprendido y atendido debe romper inercias que le atan a modelos ancestrales, míticos, etc. Y ese conocimiento debe venir del colectivo gitano a través de grupos, asociaciones, etc., sin esperar que la cultura paya se lo resuelva. Así se abrirían las puertas del diálogo.

Para no extenderme más en el discurso voy a retomar ese núcleo aglutinador que comenté al principio de esta conferencia y que planteaba el concepto de educación como tolerancia, libertad, solidaridad, respeto y no como compensación.

Debemos evolucionar constantemente en vez de permanecer anclados en esquemas caducos, en la rutina, en la inercia. El progreso cultural hace al hombre más libre, pero también y sobre todo lo hacen más libre la tolerancia y la solidaridad. Comparto la afirmación de que "el hombre es libre desde sí mismo y no desde las concesiones del poder", "que la implantación firme y definitiva de los derechos humanos depende de la consciencia personal de libertad y del conocimiento".

La diversidad, el diálogo, la convivencia, el respeto, la tolerancia, la paz y la educación se necesitan y condicionan. Frente a la cultura de la uniformidad proclamo la cultura de la diversidad, frente a la esquizofrenia de la separación de culturas y la creación de ghettos proclamo la cultura del diálogo, el respeto, el derecho, la libertad, la convivencia, la solidaridad, la tolerancia; frente a las actitudes postmodernas proclamo el compromiso y aplaudo y subrayo el viejo lema masónico "en cuanto que discrepas me enriqueces".

Aunque parece obvio que Europa desea caminar hacia una sociedad más pluricultural, a la sociedad de la información y el conocimiento, recientes experiencias nos confirman que debemos estar alerta, la desinformación, la uniformidad, el control de la información, la sociedad del desinterés y la apatía, la sociedad del desconocimiento y la desglobalización también están al acecho, lejos de las hipótesis del comunicólogo Marshall McLughan de que el nuevo medio nos traería irremediamente la sociedad de la información.

La educación puede jugar un papel trascendental en el adelanto del día en que se haga realidad los sueños de los grandes maestros de la humanidad: "el día en que los hombres comprendan que el bienestar consiste en vivir juntos, sin predominio de pueblos, personas ni instituciones unidos en una misma esperanza". Si ese día llega habrá comenzado la verdadera historia humana.

Bibliografía

- Baratz, S. y Baratz, J. C. (1970): "Early childhood intervention: The social base of institutional racism". *Harvard Educational Review*, nº 40, pp. 29-50.
- Bernstein, B. (1971, 1972, 1975): *Class, codes, and control*. Londres. Routledge.
- Mayor, J. (1986): "El lenguaje en su contexto social", en J. Mayor: *Sociología y psicología social de la educación*, Anaya, Madrid, pp. 180-220.
- Mayor, J. y Gallego, C. (1984): "Condicionamientos biológicos y socioculturales de la conducta lingüística", en J. Mayor: *Psicología del pensamiento y del lenguaje*, UNED, Madrid, t. I, pp. 377-415.
- Mayor, J. y González Marques, J. (1987): "El niño con desventaja sociocultural", en J. Mayor: *La Psicología en la escuela infantil*, Anaya, Madrid, pp. 485-505.
- Mayor, J., Prieto, J. L. y García Alcañiz, E. (1984): "La modificación de la competencia y el rendimiento cognitivo", en J. Mayor: *Psicología del pensamiento y del lenguaje*, UNED, Madrid, t. II, pp. 481-526.

* Conferencia pronunciada en la delegación de Cultura (Cuenca) el día 25 de junio de 1991.



Luis Pérez Ortiz

T.E.F.L. EN LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO: REFLEXIONES PARA UNA ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

José Ignacio Albentosa Hernández
Arsenio Jesús Moya Guijarro

RESUMEN

En un futuro inmediato se contará en las Escuelas Universitarias del Profesorado con una especialidad específica de Filología Extranjera que permitirá profundizar más en el estudio de los distintos componentes de la Lengua Inglesa.

Dado que la orientación metodológica por la que se opta determina y da forma definitiva a los aspectos básicos de la programación (objetivos, contenidos, actividades y evaluación) es básico para el profesor de Lengua Inglesa como idioma extranjero tomar una postura crítica ante las diversas hipótesis y teorías metodológicas que, para la enseñanza de lenguas extranjeras, se han utilizado durante el siglo XX. En el artículo se pasa rápida revista a los más significativos de estos métodos para optar al final por una orientación metodológica que hunde sus raíces en los años veinte de este siglo, el INTEGRATED APPROACH.

Si es cierto que objetivos, contenidos, actividades y evaluación se ven condicionados por una situación inicial concreta, situación crucial hoy, en que asistimos a la reforma de los planes de estudio de nuestras

Escuelas, no es menos cierto que la orientación metodológica determina y da forma definitiva a estos aspectos. Pretendemos en este breve artículo hacer unas reflexiones sobre la situación actual de la especialidad de Idioma Moderno, en su rama de Inglés, en las Escuelas Universitarias del Profesorado y los inmediatos cambios que son previsibles a la luz del estudio de los sucesivos documentos publicados por el Consejo de Universidades. En un segundo momento, tras un rápido análisis de las teorías que se han sucedido en los últimos decenios para la ense-



Eduardo Gutiérrez

ñanza de Lenguas Extranjeras, optaremos por una determinada orientación metodológica, aquella que consideramos más adecuada para la docencia de la Lengua Inglesa en las Escuelas del Profesorado.

Las escuelas del profesorado en el dintel de la década de los 90

El último eslabón en la historia de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado arranca de la Ley General de Educación de 1970, con la que recibieron nuestros centros su actual denominación (al desaparecer el Título de Maestro y crearse el de Diplomado en Profesorado de E.G.B.), y un Plan Provisional Experimental —que no debía haberse prolongado más de un quinquenio— y en el que, paradójicamente, estamos inmersos veinte años después.

La profunda transformación que en breve sufrirán los niveles no universitarios (de los que nuestros alumnos serán futuros profesores); el lento pero progresivo descenso del número de alumnos en nuestros centros durante la década de los ochenta —en esto, afortunadamente, la especialidad de Inglés es una excepción—; el descenso en el índice de natalidad, lo que exige menor número de maestros; y el cada vez menor prestigio académico-social de unas instituciones que durante decenios fueron únicos centros universitarios en numerosas provincias españolas y que hoy se ven relegadas a un segundo plano por la creciente implantación de facultades en las distintas comunidades autónomas, todos estos factores y otros hicieron que entre 1985 y 1990 se hablase insistentemente de la segura desaparición de unos centros universitarios que —con diversas denominaciones— llevan más de un siglo y medio formando maestros. Sin embargo, el Plan de Estudios propuesto; por el Consejo de Universidades el día veintinueve de abril de 1991, así como los documentos de estudio de diversas Escuelas del Profesorado abren perspectivas de un profundo cambio, pero no de desaparición.

Nuestras Escuelas serán las encargadas, dentro del sistema universitario, de otorgar el título de Maestro, que en breve sustituirá al actual de Diplomado en Profesorado de E.G.B., al desaparecer esta etapa de la educación primaria; título que contará, entre otras, con una especialidad de Lengua Extranjera, hoy inexistente como tal especialidad específica al estar asociada a la de Lengua Española, especialidad que, al menos a corto y medio plazo, goza de excelentes perspectivas al ampliarse los años de estudio de Lengua Inglesa en la Enseñanza Primaria.

Actualmente, en la especialidad de Lengua Española e Idioma Moderno de las Escuelas Universitarias del Profesorado, intentamos dar una formación lo más adecuada posible a los jóvenes que tendrán en sus manos la enseñanza del Inglés como lengua extranjera a niños de entre ocho y catorce años. En este sentido los formamos en asignaturas tan básicas como Morfosintaxis, Fonética, Literatura, Metodología de la enseñanza del Inglés y Lengua Inglesa a nivel práctico. La aprobación de un plan de estudios similar al propuesto por el Consejo de Universidades en 1991 y la consiguiente distribución de créditos no obligatorios del M.E.C. por las distintas Universidades permitirá una nueva distribución de la carga lectiva, con más horas para Filología Inglesa y la aparición de asignaturas troncales que hoy no se contemplan en el Plan de Estudios, como por ejemplo, Lexicosemántica. También quedaría la puerta abierta para la oferta de diversas optativas (Introducción al estudio de la Cultura Británica, Comentario de Textos Ingleses, etc.) que completasen el total de créditos de las materias obligatorias de centro y las de libre elección para el alumno (1).

La lingüística aplicada en la segunda mitad del siglo XX.

“La proliferación de enfoques, métodos y técnicas es, sin lugar a dudas, una de las características más destacadas de la Lingüística Aplicada en la actualidad” (2). Esto, unido a la indiferenciación con que se han utilizado términos como “approach”, “method”, “syllabus”, ha supuesto —para no pocos— una cierta sensación de confusión ante la avalancha de métodos y orientaciones, lo que ha llevado a unos a un escepticismo ante tanta y continuada novedad y, a otros, a adscribirse a toda teoría innovadora sin adoptar una postura crítica ante ella.

A este respecto nos parece útil distinguir entre dos términos que se utilizan muchas veces indistintamente cuando son conceptos que expresan realidades diferentes: ENFOQUE y MÉTODO.

Enfoque y método.

Según E.M. Anthony (3) un ENFOQUE es un conjunto de ideas correlativas que tratan de la naturaleza del lenguaje y la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

En este sentido se manifiesta más recientemente R.T. Bell: "An approach is an orientation to the problem of language learning which derives from an amalgam of linguistic and psychological insights into the nature of learning process. Well-articulated, an approach is a theory of Applied Linguistics which seeks to explain the phenomenon of language learning... at its root will be the answers which the particular applied linguist gives to the two key questions: a) What is a language?; b) How do people learn languages?" (4).

METODO viene a ser un plan de conjunto para la presentación ordenada de los componentes de una lengua basado en el enfoque que hayamos elegido. "Method is the application of the insights which constitute the approach to the problem of language learning. Typically a method will have a "pedagogical grammar" —or grammars— associated with it and principles which the creation of such grammars, the selection of elements to be taught and of techniques for teaching them" (5).

Corrientes metodológicas en el siglo XX.

Resulta harto difícil seleccionar de la plétora de orientaciones, hipótesis, teorías, métodos y técnicas utilizadas para la enseñanza de idiomas extranjeros a lo largo de la actual centuria aquellas realmente significativas. No cabe duda de que, hasta 1970, el Método de Gramática-Traducción primero y el Audio-Lingual después —pasando por el Método Directo o el Enfoque Situacional— fueron mayoritariamente usados, y siguen utilizándose hoy día, para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Estos métodos se sucedieron intentando corregir los unos las manifiestas deficiencias de los otros y, generalmente, el interés puesto por subsanar los "errores" de la orientación que les había precedido supuso la aparición de otras problemas no menos notables. El Método Directo opuso al uso casi nulo de la lengua oral en el Método de Gramática-Traducción la práctica de las destrezas orales de la L2 en el aula de forma, en cierto modo, irracional al prohibir totalmente —con más desatino que lógica— la traducción y el uso de la lengua materna. El método Audio-Lingual redujo la enseñanza de idiomas a "drill, drill and more drill" (6) y el Enfoque Situacional al intento inútil de catalogar todas las posibles situaciones lingüísticas en que podía verse envuelto el ser humano, olvidando ambos —el Audio-Lingual y el Situacional— que el lenguaje humano es esencialmente creativo, transmisor de significados y no mera respuesta a estereotipados estímulos lingüísticos o situacionales.

El final de la década de los sesenta y principio de los setenta supuso un punto de inflexión en los estudios de Lingüística Aplicada y en los educativos en general. Por un lado Wales en 1966, Jakobovits en 1970, pero principalmente Hymes en 1971 introdujeron en el seno de los estudios lingüísticos el concepto de COMMUNICATIVE COMPETENCE, en abierta y deliberada oposición a la teoría de la LINGUISTIC COMPETENCE de Chomsky (7). Por otro lado, los discípulos de Carl Rogers introdujeron en el mundo de lo educativo las teorías de la Psicología Humanística, que supuso desplazar el foco de atención de la "enseñanza" al "aprendizaje" y del "profesor" (llamado "facilitador" por las nuevas teorías) al "alumno".

Irrumpe en la enseñanza de lenguas extranjeras el COMMUNICATIVE APPROACH, cuya primera manifestación metodológica fue el Nocional-Funcional de Wilkins. Todo contribuyó a dar auge internacional al Nocional-Funcional: el manifiesto interés del Consejo de Europa al iniciarse la década de los setenta por el aprendizaje de las lenguas europeas como medio para crear una Europa lingüísticamente unida; los escritos del mismo Wilkins al que se sumaron pronto metodólogos de reconocido prestigio como J. van Ek, Widdowson, Brumfit, Finocchiaro y otros; las teorías de la gramática Sistémico-Funcional de M.A.K. Halliday; o la rapidez con la que los editores trasladaron a cursos para la enseñanza de idiomas las nuevas teorías.

Desde entonces la proliferación de orientaciones y métodos que, en cierta medida, han ido atribuyéndose para sí el título de desarrollo definitivo de las teorías comunicativas, ha sido, si cabe, mayor. A lo largo de las dos últimas décadas han ido surgiendo el Total Physical Respon-

se de James Asher, el Silent Way de Caleb Gattegno, el Community Language Learning de Curren, el Natural Approach de T. Terrell y S. Krashen, la Suggestopedia de Georgi Lozanov y, últimamente, los Task-based Syllabuses de los que han sido formadores, entre otros, M.P. Brown de la Universidad de Lancaster y David Nunan de la Universidad de Sidney.

El TPR es un método de enseñanza de idiomas que se basa en la combinación del binomio discurso/acción e intenta enseñar una lengua a través de la actividad física y motora. Este método tiene como técnica más característica el uso de órdenes: "The commands are given to get students to perform an action the action makes the meaning of the command clear" (8). La efectividad del TPR queda reducida a grupos que tienen sus primeros contactos con la lengua; el mismo Asher ha puesto énfasis en señalar que debe ser usado conjuntamente con otros métodos y técnicas.

El Silent Way, que se basa en la premisa de que el profesor ha de estar en silencio en el aula tanto tiempo como sea posible, es, a pesar de la apariencia innovadora, menos revolucionario de lo que cabría esperar. Siguiendo unos criterios netamente estructuralistas en la presentación del material lingüístico, comparte muchas características del Método Audio lingual y del Enfoque Situacional, enfatizando la exacta repetición de frases modelo para avanzar poco a poco hacia una comunicación más libre.

La aplicación práctica del CLL nos parece muy limitada. Primero porque el profesor ha de conocer la lengua nativa de sus alumnos y, segundo, porque no hay una programación previa (lo que dificulta el establecimiento de unos objetivos o el diseño de tareas de evaluación) ya que es el alumno el que va marcando cada día los contenidos al decidir qué es lo que quiere decir en la nueva lengua que está aprendiendo.

La Suggestopedia, aplicación del estudio de la sugestión a la pedagogía, es un revolucionario sistema de enseñar una lengua desarrollado por el profesor y psiquiatra búlgaro G. Lozanov. La demostrada eficacia de este método radica más bien en factores psicológicos provocados por el ambiente y los preparativos que rodean la clase (cómodas sillas, alfombras mullidas, luz indirecta, música ambiental, ...), ajenos en todo caso al campo de lo estrictamente pedagógico ya que las técnicas y actividades (diálogos, dramatizaciones, role play, ...) tienen poco de innovadores.

El Natural Approach es, quizás, de todas estas orientaciones la que ha alcanzado un mayor reconocimiento a nivel internacional. Sus teorías sobre el "input", "acquisition/ learning" o el tratamiento del error son fielmente aceptadas por unos y debatidas por otros. Estando esencialmente de acuerdo en alguno de sus principios, el llamado Enfoque Natural no nos parece el más adecuado para la enseñanza de la Lengua Inglesa para alumnos cuyo único input lingüístico es el que reciben tres o cuatro horas semanales en nuestras clases.

Los Task-based Syllabuses a los que erróneamente —en función de las definiciones de enfoque y método dadas en este mismo artículo— se refieren algunas publicaciones recientes en lengua castellana como Enfoque por Tareas, son "... a syllabus which is organised around tasks, rather than in terms of grammar or vocabulary. For example the syllabus may suggest a variety of different kinds of tasks which the learners are expected to carry out in the language, such as using the telephone to obtain information, drawing maps based on oral instructions..." (9).

Por lo tanto, el centro alrededor del cual gira esta nueva orientación es el vocablo TASK. Los más simplistas han establecido una total correspondencia entre "task" y "activity" y han considerado la primera el tecnicismo de moda para la segunda, al igual que "activity" vino a sustituir, en su día, la palabra "exercise". Lo cierto es que el término TASK es una realidad bastante más compleja. J. Roca y M. Valcarcel (10) sugieren, siguiendo a Candlin, que las tareas surgen de unos objetivos y requieren: a) un "input" o datos suministrados al alumno y que son el punto de partida de una tarea; b) unas "subtareas" que no son, ni más ni menos, que actividades que conducen a la realización de la tarea completa, secuenciada en tres fases (fase procesadora, productiva e interactiva); c) unos "roles" y un "setting" que especifican las funciones del profesor y los alumnos, la organización, el tipo de agrupamiento, ...; d) y, por último, una "evaluación" de la tarea, que proporcione un mecanismo de retroalimentación que modifique el diseño de la tarea y lo ajuste a unas condiciones reales.

Ahora bien, ciertamente no nos parece tan novedoso este nuevo "enfoque". Por un lado, que de una selección general de objetivos y contenidos para un curso salga una relación de actividades y unas pruebas de evaluación —como se viene haciendo tradicionalmente para el diseño del programa de cualquier asignatura— o que cada "task" incluya objetivos, actividades, formas de organización y evaluación (como sugiere el sílabus basado en tareas) es más una cuestión de forma y de teoría que de contenido y práctica. Por otro lado, el nivel universitario de nuestras escuelas exige en nuestra docencia un tratamiento explícito de la morfosintaxis y semántica de la lengua inglesa con un programa propio, orientación que la programación por tareas no asume completamente.

Así pues, en el dintel de la década de los noventa, la Lingüística Aplicada sigue manifestando una desaforada actividad, más que patente en la gran cantidad de publicaciones que, sobre la metodología para la enseñanza de una lengua extranjera, salen al mercado cada año.

An Integrated Approach: Hacia un cierto eclecticismo metodológico en las escuelas universitarias del profesorado

La enseñanza de los idiomas modernos ha evolucionado mucho en los últimos tiempos, como hemos visto, y hoy en día no parece adecuado decantarse por unas prácticas pedagógicas cerradas que excluyan taxativamente otras. Robert W. Blair introdujo en 1982 el término INTEGRATED APPROACH para referirse a un enfoque que recogiese lo que de valioso tuviese cada método o enfoque para aplicarlo en el aula: "The question remains whether the various approaches are mutually compatible, whether elements or principles of one cannot be harmoniously and advantageously combined with elements or principles of the others... there is no reason to rule out experimenting with combinations of features from various approaches, to try to get the properties of one to complement the properties of another" (11).

La idea de Blair no es ni mucho menos revolucionaria y, si nos retrotraemos a los años veinte, podremos encontrar una concepción muy similar defendida por Palmer, que hace referencia "the multiple line of approach": "the term multiple line of approach implies that we are to proceed simultaneously from many different starting-points towards one and the same aim; we use each and every method, process, exercise, drill or device which may further us in our immediate purpose and bring us nearer to our ultimate goal." (12)

Ciertamente, todos los métodos se presentan en sus inicios como revolucionarios y todos y cada uno se consideran a sí mismos los más adecuados para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras siempre y cuando se respeten sus principios religiosamente, "the originators of these approaches caution against mixing and predict that only in its pure form can the full power of their approach be tapped" (13). Pero la puesta en práctica demuestra que, en muchas ocasiones, la potenciación de una parte del lenguaje que un método anterior prácticamente obviaba, supone el abandono de la parte del lenguaje que precisamente ese método exaltaba, rechazando así lo que sin duda de positivo tendría ese enfoque anterior.

Por otra parte, a la hora de optar por una orientación metodológica, se ha de tener en cuenta principalmente a los destinatarios de nuestra docencia. En este caso, futuros diplomados en Profesorado de E.G.B. por la especialidad de "Filología-Inglés", para los que tanto la fluidez en la comunicación como la perfección y exactitud en el conocimiento de la morfología, sintaxis, semántica y fonética de la lengua inglesa —como filólogos y educadores— es básica dado su inmediato papel como primeros formadores en el idioma de los niños de enseñanza primaria, etapa realmente decisiva a la hora de aprender una lengua extranjera.

No creemos, sin embargo, que exista una fórmula mágica que permita al alumno de la especialidad de Lengua Inglesa aprender a usar la lengua de forma inmediata y perfecta. Habremos de optar, por tanto, por una postura ecléctica, prestando atención a los continuos progresos, a un posible ulterior desarrollo de teorías "tradicionales", a la aparición de nuevos modelos en el campo de la Psicología, la Lingüística General, Social y Aplicada, ...

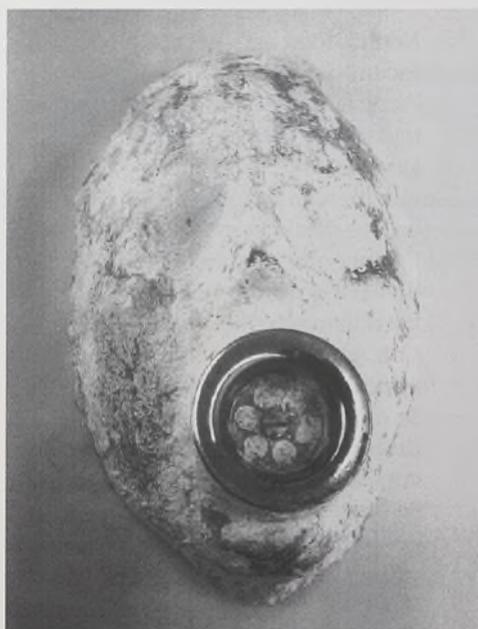
Ahora bien, una opción a favor de una metodología ecléctica no debe nunca confundirse con una indefinición a la hora de optar por una metodología precisa para nuestra función docente. Tampoco optar por un eclecticismo supone, así lo creemos, recoger filosofías y actividades

de todos y cada uno de los métodos a los que se ha hecho referencia en este artículo, como supondría una aplicación estrecha y literal del término "eclecticismo". Una diplomatura en Filología exige un estudio serio y científico de los mecanismos internos de la lengua inglesa, a la vez que una capacidad para producir y entender mensajes en un inglés preciso con una finalidad eminentemente interpersonal y comunicativa. Ahí hunde sus raíces la metodología ecléctica que proponemos: con los métodos "tradicionales" o estructurales, optamos por un estudio sistemático de la lengua y de su fonética y fonología; con el enfoque Humanístico de la educación, compartimos el interés por el alumno como centro real del proceso de aprendizaje, eso sí sin llegar a extremos que nos hagan olvidar el papel esencial del profesor en el aula; con las teorías comunicativas, estamos de acuerdo en la enseñanza del "inglés-para-la-comunicación" y en la realización de actividades y técnicas comunicativas en el aula.

Como G. Broughton, "we have adopted an eclectic approach, recognising that the teaching of English must be principled without being dogmatic, and systematic without being inflexible" (14).

Referencias Bibliográficas

- 1 A este respecto puede consultarse la "Propuesta para la Reforma del Plan de Estudios del Título de Maestro" aprobado por el Consejo de Universidades en abril de 1991.
- 2 Albentosa Hernández, J. I. "El diseño del sílabus en la enseñanza del inglés en la E. G. B." en Revista Plantel, nº 2, p. 35. Ciudad Real, 1991.
- 3 Anthony, E. M. Approach, Method and Technique on Teaching English as a Second Language. Mc. Graw Hill Ltd., 1965.
- 4 Bell, R. T. An Introduction to Applied Linguistics. Batsford, 1987, p. 75.
- 5 Ibidem, p. 75.
- 6 Cfr. C. F. Hockett en English Teaching Extracts, D. Byrne (ed.) Longman, 1969, p. 48.
- 7 Hymes, D. "On Communicative Competence" en C. J. Brumfit y K. Johnson (eds.) The Communicative Approach to Language Teaching. O.U.P., 1979, p. 15.
- 8 Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. O.U.P., 1986, p. 118.
- 9 Richards, J. et al. A Dictionary of Applied Linguistics. Longman, 1985, p. 289.
- 10 Roca, J. et al. "Paradigma en la enseñanza de Idiomas Modernos" en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 8, pp. 35 y ss. Universidad de Zaragoza, 1990.
- 11 Blair, R. W. Innovative Approaches to Language Teaching. Newbury House, 1982, p. 229.
- 12 Palmer, H. E. The Principles of Language Study. O.U.P., 1922, p. 141.
- 13 Ibidem.
- 14 Broughton, G. et al. Teaching English as a Foreign Language. Routledge and Kegan Paul, 1980, prefacio.



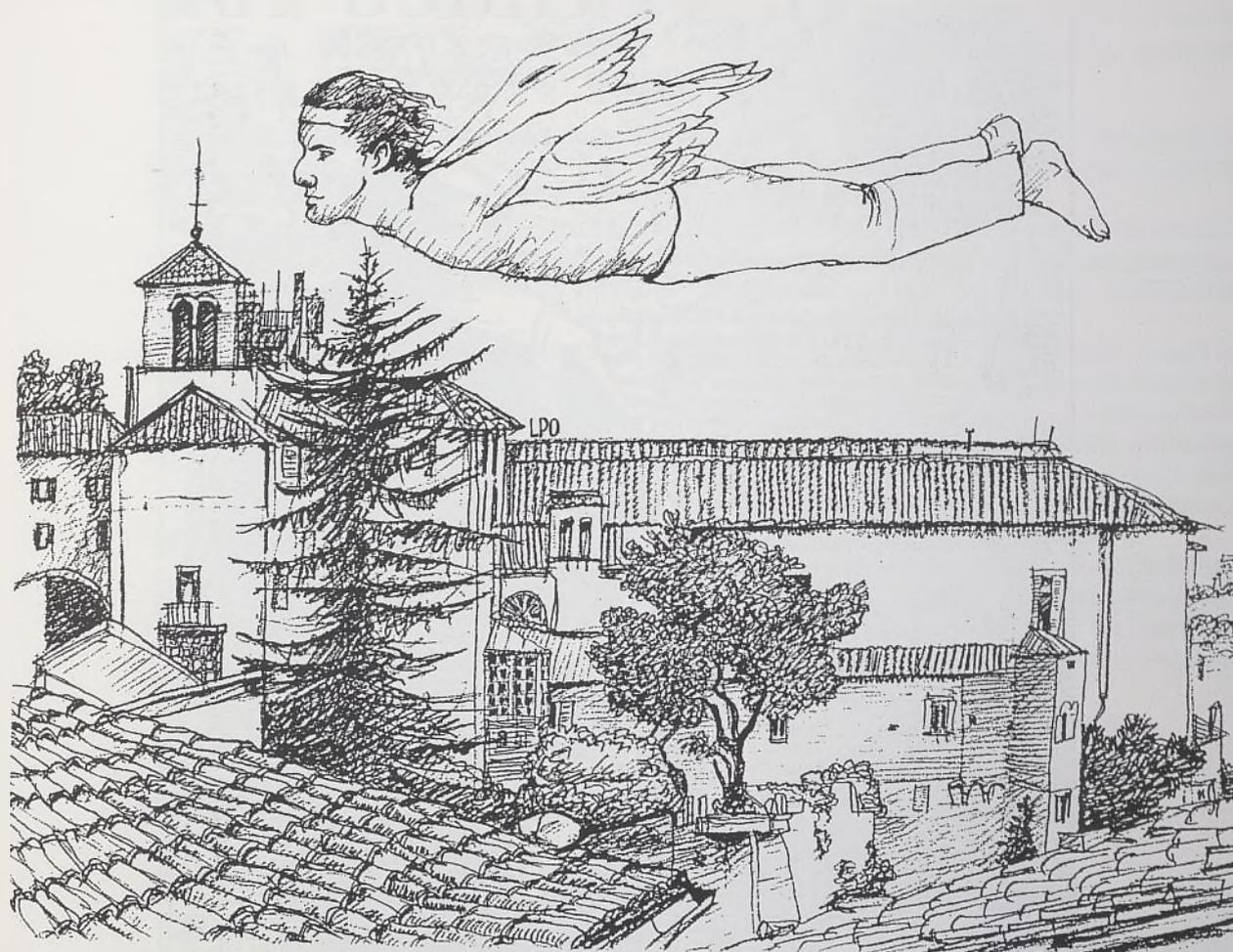
Miguel Angel Ortega Moya

Se me ocurre decirte, negra,
negra noche;
ojo vaciador de toda negritud
perdido en una cuenca repetida.
Quiero hombros caídos
ajados de peso negro.
Desde la memoria del insomnio,
tragando letra oscura
escrita en rato- haz de carbonilla.
Llorada yo.
Yo vuelta y tiznada
silaba secreta y manos.
Vi uñas sucias campesinas,
campo de batalla y socavones.
Trampa silenciada.
Llorando yo
presentimientos tan graves.
Quiero gatos pardos.
Cuerpo encorvado
como todos los hombres.
Espantajo mágico tu hoyo,
tu mirada reconcentrada se volvía
imágenes, con llave
geométrica y brillante.
La frente contenida
en un cuadrito tenue
zumbando y amando.
La cabeza negra
en ingrávigo galope
por la vida anfibia del filósofo.
En punto negro apasionado
ya indiscutiblemente púa,
cabeza de alfiler.

Noche- fósil del miedo,
fecundo espejo borroso.
Estoy como los otros,
transitada de huecos y penumbra.
Las cejas que dislocan,
que tuercen todo gesto
en un trabajo cierto.
Palabra que se aprieta en su sentido
de llave que abre puertas.
¿Se adivina lo que abre?
Con su espolón de sangre
agrieta el ojo íntimo.
Se me figura sin respeto
desterrando tus nombres de su sitio,
con la herida brotando en tu trabajo.
Se despoja a la casa del fantasma,
del humor, de la desolación.

que nunca suceda.

Mercedes Blasco Carmona



Luis Pérez Ortiz



Victoria Martos

LA MISOGINIA DE SILVERIO LANZA

Angel Luis Mota Chamon
M^a Carmen Utanda Higuera

Introducción

"Dios hizo la luz, las aguas, la tierra, los astros, las plantas, los animales, el hombre y la mujer; y no siguió creando porque comprendió, en su infinita sabiduría, que lo iba haciendo muy mal" (1).

Quien así escribía se llamaba Juan Bautista Amorós —Silverio Lanza en el mundo de las letras—, también conocido como el "Escritor de Getafe" porque en aquel poblachón madrileño dio nuestro hombre en retirarse huyendo de la vecina urbe matritense.

Hidalgo, marino, gimnasta, investigador y creador de la Antropocultura, además de escritor, es considerado por Federico Carlos Sainz de Robles como uno de los precursores esenciales del 98 —junto con Ganivet y Macías Picavea—, generación a la que, desde luego, prefigura en muchos aspectos.

Admirado por Azorín y Baroja, posible modelo del Juan de Mairena de Machado, tendrá en Ramón Gómez de la Serna su editor póstumo, este hombre que en su época pasó completamente desapercibido, en gran parte por su propia voluntad, derivada de su espíritu introvertido y aristocrático, y que le llevará apartarse de la Corte y a autofinanciarse sus propias ediciones; ediciones que, dicho sea de paso, no buscaban el aplauso de los muchos sino el reconocimiento de los pocos. Juan Bautista Amorós sigue siendo, todavía hoy, un gran desconocido pese a su original pensamiento y a su buen oficio de escritor pleno de ironía y originalidad.

El texto con el que iniciábamos esta introducción es reflejo de un aspecto de su personalidad que ha dado lugar a diversas interpretaciones. Ya Pío Baroja habló de "una misoginia absurda" que ha sido analizada de formas diversas, pero que en cualquier caso refleja un interés de Silverio Lanza por la mujer a la que para bien o para mal —ya iremos viendo convierte en protagonista, tal vez en clave paradigmática, de una situación social—.

Pasemos primero a estudiar algunos aspectos previos para situar a nuestro autor.

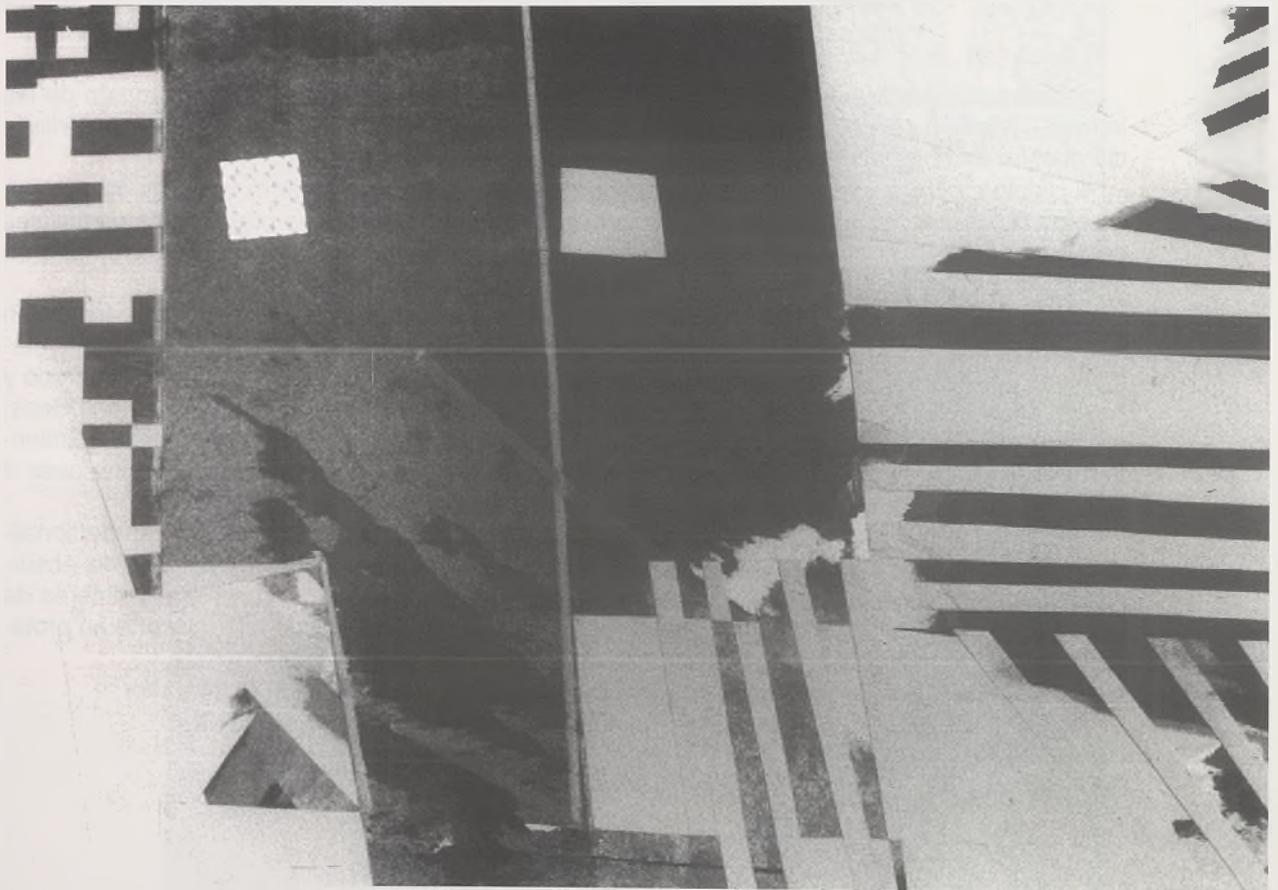
El personaje

1.1. *Biografía*

No es mucho lo que se sabe de la vida de este autor que ya hemos visto mostró su carácter introvertido tanto en su deseo de ocultarse tras un seudónimo como en el hecho de aislarse desde la vida pública madrileña al apartado lugar que entonces era Getafe. Por eso, cuando en el presuntamente biográfico: *Desde la quilla hasta el tope* Amorós hace amago de contarnos su vida, terminará fabulando como forma de velar su intimidad.

Miembro de una familia noble —rasgo que le marcará con un aristocratismo siempre presente en su obra— nació en Madrid en 1856. De su infancia nos interesa sobre todo la temprana muerte de su padre por cuanto le va a acercar todavía más a su madre, y posiblemente empezará ahora a forjarse en su cerebro toda la importancia que posteriormente concederá al tema femenino.

Continuará la tradición familiar al conseguir en 1876 el ingreso en la Escuela Naval y Ramón Gómez de la Serna afirmará de él que "era sobre todo y ante todo un marino", pero parece que su vocación —y también ambición— no le granjeó los objetivos anhelados y, final-



Juan Guelbenzu

68

mente, cortó bruscamente su carrera militar al morir su madre —otra vez la madre, “madrecita idolatrada”— estando él embarcado en la fragata Victoria.

Nos lo encontramos después en Madrid y casado con Anastasia Tellaeche que —otra vez el tema— no le dará hijos, pero sí convertirá al propio Silverio Lanza en hijo. Después, huyendo de la Corte, —“órgano enfermo de mi patria”— se retirará a Getafe donde mantendrá un mínimo contacto con el exterior bien por las visitas de amigos o bien por sus aislados viajes a Madrid donde asistía a alguna tertulia, y llevará una vida ordenada y metódica: “Duermo seis horas, dedico tres al prójimo y al paladar, y las catorce restantes las paso adquiriendo ideas ajenas, elaborando las mías propias, y consignando de éstas las que juzgo interesantes” (2).

Murió Juan Bautista Amorós el 20 de abril de 1912 de una enfermedad cardíaca y fue prácticamente nula la presencia del mundillo literario madrileño en su entierro.

1.2. Personalidad

Ya hemos señalado algunos aspectos fundamentales de su personalidad en el breve trazo biográfico que antecede y se podría repetir y destacar ya el de su enorme individualismo, unas veces con tintes aristocráticos, otras con el de una introversión que linda con lo enfermizo y, por fin, la mezcla de ambos.

A lo anterior habría que sumar la importancia de la madre, como protección, lo que le llevará a hacer de este un tema de preocupación absorbente a lo largo de toda su obra.

El mismo se autodefinió como “Pesimista, ateo, escéptico; tan sólo eres fanático por todo lo que sea extravagante. Eres el hombre del desprecio” (3), pero sobre todo fue fiel siempre a sí mismo: “Digo lo que siento, porque la humanidad es respetable, y no merece que se le adule o se le insulte” (4). Utópico, anarquista teórico, espectador crítico incluso de sí mismo al desdoblarse en personaje y autor, la muerte constituye otro de sus temas obsesivos que aparece con enorme frecuencia a lo largo de todos sus escritos.

Como dijimos anteriormente, nunca le preocupó el ser leído por muchos o pocos, pues jamás se planteó la literatura de una forma “profesional”. Resuelto su *modus vivendi* gracias a unos olivares y viñedos que poseía en la provincia de Córdoba, para él la literatura responde a una necesidad exclusivamente personal por lo que, alejado de preocupaciones editoriales, había roto más que publicado si hacemos caso del testimonio de que escribía veinte cuartillas diarias.

Incomprendido cuando no ignorado, encontró eco sólo en los más jóvenes: primero, en los de la Generación del 98, que se le reconocen deudores y que heredan de él, entre otras cosas, su “yoísmo” como señala Tuñón de Lara (5); después, no podía ser sino un vanguardista como Ramón Gómez de la Serna quién se transformara en gran amigo, y su editor póstumo.

1.3. Su obra

Tres épocas bien diferenciadas señala Sánchez Granjel a la hora de estructurar la obra de Silverio Lanza; tres épocas que constituyen tres bloques claramente diferenciados cronológicamente.

La primera incluye hasta 1.883 y le corresponden *el año triste* (relatos) y la novela breve *Mala cuna y mala fosa*.

La segunda época es la más prolífica y se extendería desde 1.888 a 1.893, comenzando con la publicación de la obra que nos ocupa, *Cuentecitos sin importancia*, y siguiendo con *Noticias biográficas acerca del Excmo. Sr. Marqués de Mantillo* (1.889), *Ni en la vida ni en la muerte*, obra que le acarreó problemas con la justicia y que apareció en el mismo año que *Cuentos políticos* (1.890); en *Desde la quilla hasta el tope* se mezclan lo autobiográfico y la fabulación; los relatos *Para mis amigos* es una clara muestra desde el título de las concepciones editoriales de Silverio Lanza; y cierra este ciclo la obra que es normalmente considerada por los críticos como la más ambiciosa: *Artuña*.

La rendición de Santiago, *Cuentos escogidos* y *Los gusanos*, publicadas en 1.907, 1.908 y 1.909, son las últimas obras aparecidas en vida del autor, lo que no significa que, como ya vimos antes, su obra no fuera muchísimo más amplia.

Algunos manuscritos reeditó Gómez de la Serna con carácter póstumo, pero mucho debió ser lo que quedó inédito, tanto de obras creativas como de las especulaciones teóricas que dieron por fruto la antropocultura.

Precisamente *Cuentecitos sin importancia*, la obra en la que nos vamos a centrar, es de hacer caso al breve prólogo de Juan Bautista Amorós, una colección, una antología de cuentos recogidos de diversos volúmenes que nunca vieron la luz a no ser *Cuentos políticos*. Los veintiún cuentos recogidos aquí pertenecen a obras en su mayoría inéditas y de acuerdo con la siguiente distribución:

- ocho de *Cuentos del delirio* caracterizados por encontrarse entre la fantasía y la realidad.
- seis de *Cuentos políticos* donde se abordan, de acuerdo con el título, temas tales como la libertad, la represión, la justicia, etc. desde puntos de vista muy diversos.
- cuatro pertenecen a *Cuadros del natural* donde se reflejan desde un planteamiento costumbrista diversos aspectos sociales.
- dos de *Esmeraldi (cuentos verdes)*.
- uno perteneciente a *Los vicios de la mujer*.

De creer al prologuista editor, habría que pensar en la existencia de otras colecciones y, sobre todo, y esto es lo más importante, que los reunidos son los que "sintetizan mejor el carácter de cada colección".

2. Cuentecitos sin importancia

Por este carácter antológico de *Cuentecitos sin importancia* es por lo que le concedemos mayor interés a esta obra pues al partir de la consideración de que las narraciones seleccionadas son las que "sintetizan mejor el carácter de cada colección", habrá que suponer que tanto en lo que se refiere a lo formal como al contenido vienen a ser compendio de la obra de Silverio Lanza.

A lo largo de estas narraciones aparecerá por tanto todo el pensamiento de Silverio Lanza en su singularidad: su pesimismo nihilista tan de su época; su tan presunto como equívoco anarquismo; su odio a los caciques y a "los polizontes"; sus enseñanzas de regeneración basadas en la educación y la cultura compatibles con su aristocratismo.

En este variado muestrario de ideas y temas, no podía faltar uno que realmente parece obsesivo y que aparece continuamente a lo largo y ancho de su obra, la mujer, o las relaciones hombre/mujer planteadas en todos sus aspectos. Prueba de la importancia que le concede a este asunto se encuentra en esta obra —recordemos que es una especie de antología— donde de veintiuna narraciones más de la mitad abordan este punto de una u otra forma, lo que se corresponde con la siguiente afirmación realizada por Juan Bautista Amorós en el Café de Sevilla en el curso de un "Diálogo trivial" sobre el amor: "La equivocación humana es creer que hay algo más interesante que el amor".

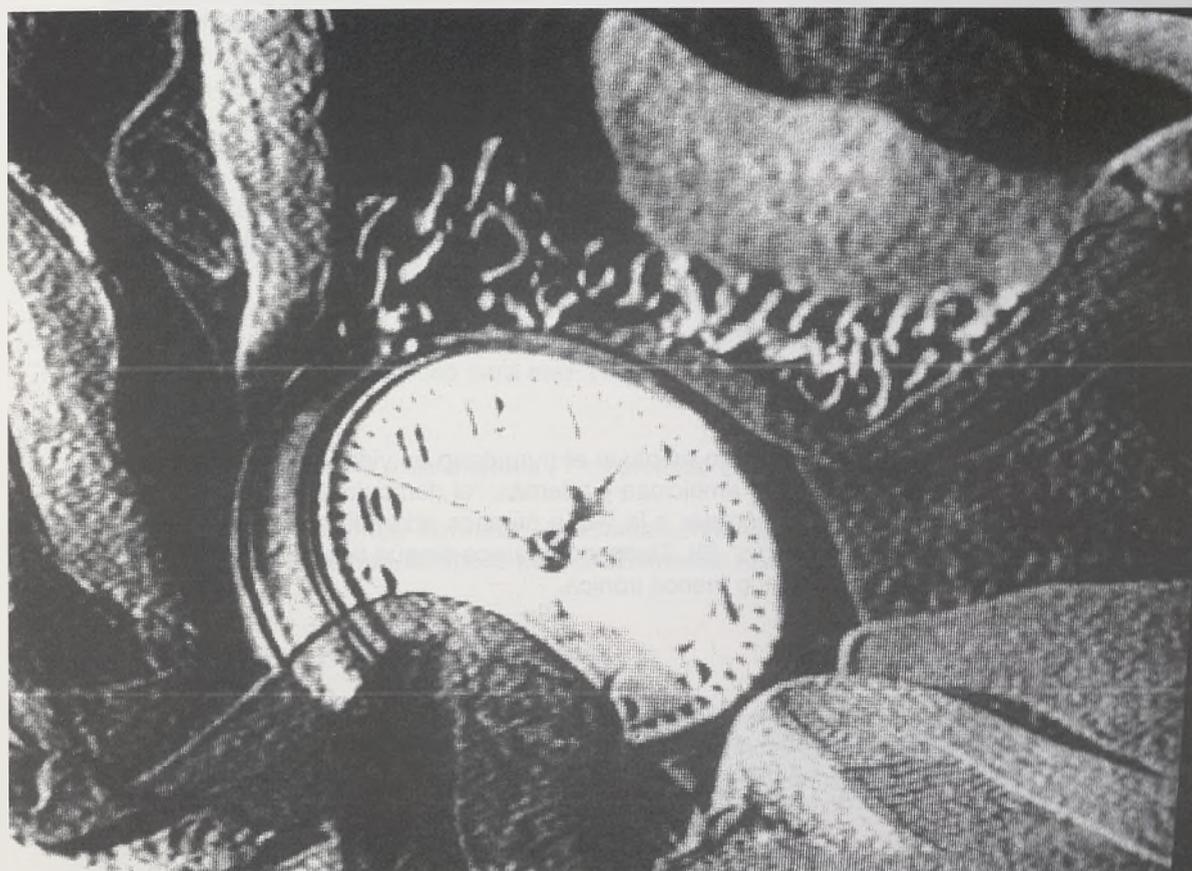
Pasar de aquí a la importancia especial que concede a la mujer —más si recordamos los datos biográficos que antes resumíamos— no es sino el siguiente y lógico paso.

Y es aquí donde aparece lo que Pío Baroja llamó "misoginia absurda" y que Sánchez Granjel denomina "aparente misoginia" explicada por "la disparidad existente entre tales ideas y lo que realmente se pensaba de la mujer y el amor en el mundo burgués de su tiempo"(6).

Vamos a intentar analizar a través de esos cuentos seleccionados por el propio Amorós para *Cuentecitos sin importancia*, y en los que se refleja el tema, a quién corresponde la razón, pues esto nos debe llevar sin duda a una lectura más ajustada de la obra de Silverio Lanza. Pasemos pues al análisis de cada una de estas narraciones en que la mujer aparece reflejada con mayor o menor protagonismo.

2.1. P.P. Y W ("*Cuentos del delirio*")

Cuenta cómo a un escultor se le brinda, en sueños, la posibilidad de conocer el gran almacén celestial donde se componen los seres humanos. Esto le ofrece la oportunidad de descubrir



NAVA

cómo mucha aparente belleza no es sino falsedad e ironizar sobre la posibilidad de la mujer perfecta que, de existir, no sería un marquesa sino una criada.

Son especialmente interesantes unas reflexiones incluidas en esta narración en las que Silverio Lanza aprovecha para criticar cómo los deseos de redención de la mujer no pasan de afirmaciones teóricas cómo mientras el trabajo —sin libertad— convierte a las obreras en "infelices mujeres que tienen todas las penalidades de los hombres y ninguno de sus goces" (7).

Es, sin duda, en esta narración donde nuestro autor se muestra más "feminista", defendiendo la cultura y la libertad como única forma posible de promoción de la mujer (marginada entre marginados) y señalando la falsedad de las ricas, absolutamente huecas e insulsas, aparte de carecer de la más mínima cultura. Al menos, los padres están dignificados por el sufrimiento. Coincidirá paradigmáticamente con las afirmaciones de regeneracionismo y reformismo que Sánchez Granjel convierte en clave de las afirmaciones sobre la mujer del escritor de Getafe.

Sin embargo, probablemente esta afirmación perdida no cuadre tanto con lo anterior: "Y yo no encontraba la palabra honra dentro de ninguna de aquellas cabezas de mujer" (8).

2.2. *La Galatea* ("Cuentos del delirio")

La cantante de ópera sin arte que se transmuta por una joya, recuerda a la estatua femenina que se movió por un collar llevando a su amante escultor a la muerte. La moraleja es aquí diáfana y simple: las mujeres —hasta las de piedra— se mueven exclusivamente por ambición. No hay ningún tipo de reflexión que matice o atenúe nada la afirmación.

2.3. *La ausencia del Diablo* ("C. del delirio")

Amar a una mujer sin ser correspondido es pasar el purgatorio en vida y tener el cielo asegurado. Una vez más, la mujer amada es ambiciosa y además: "el demonio es la falsedad nacida del orgullo, es lógico que guste de agradar a la vez a muchos adoradores y en esto verán Vds. lo muy parecido que es a las mujeres" (9). Tampoco aparece ningún tipo de reflexión social ni de otro cariz, sólo la comparación más o menos irónica.

2.4. *San Martín* ("Cuentos del delirio")

La ambigüedad con tintes irónicos juega un papel fundamental en este relato donde cabría reseñar una constante de Silverio Lanza: el recuerdo emocionado a la madre tanto al oír las campanas, como en el recuerdo de la oración.

2.5. *Las limosnas de los pobres* ("Cuadros del natural")

Ventura, Vicenta y Lola son ejemplo de la abnegación de las mujeres trabajadoras y humildes y "el cáncer de la prostitución es una úlcera simple producida por una falta de higiene moral. El individuo está sano. Un estado patológico que se cura con el buen ejemplo" (10). Observemos que como en P.P. y W. son las mujeres humildes las que inspiran respeto a nuestro autor: antes una prostituta que una marquesa.

2.6. *La tempestad* ("Cuadros del natural")

El paralelo entre la tormenta metereológica y la tormenta afectiva se calma en el momento en que la mujer aparece honrada por la maternidad, en la que, como Unamuno, Amorós refleja una cierta confusión mujer/madre, que aparece como su ideal.

2.7. *Cómo quisiera morir* ("Cuentos del delirio")

El desencanto y la frustración llevan a Silverio Lanza a buscar la muerte huyendo de todo ("Murió de un beso"). Puesto a pensar sobre la existencia de la virtud sobre la tierra, sólo encuentra que haya existido en su madre, lo que de nuevo nos conduce a la obsesión maternal de nuestro autor.

2.8. *Cien reales de luz* ("Cuentos del delirio")

La comparación entre una cerilla (hombre) y una moneda (mujer) da ocasión a conocer el pensamiento de Amorós al respecto. Mejor que cualquier comentario, reproducimos textualmente algunos fragmentos: "Las mujeres tenéis el hábito de no pensar" (11); "La mujer es mala compañera"; "Los placeres que proporciona la mujer sólo los consigue el rico" (12); "La mujer es la inutilidad más cara de la tierra" (13); mientras, por contra, leemos en otro lado de esta misma narración "Después de ser hombre sólo se puede ser Dios" (14).

Otro aspecto curioso señalado en este cuentecito es que en él aparecen referencias al "amor físico", "al placer del cuerpo", términos incomprensibles para la protagonista.

2.9. *Los cruzados* ("Cuentos del delirio")

La ignorancia fomenta el fanatismo que desvirtúa las religiones. Este es el tema de este cuento que, sin embargo, citamos por esta frase: "De las mujeres sólo me gustan las honradas, y soy tan bueno que las deseo para otro" (15).

2.10. *Lo que les gusta a las mujeres* ("Esmeraldas. Cuentos verdes")

Purita, la única mujer honrada —presuntamente honrada— resulta finalmente que además de inculta, algo aceptado, tampoco parece totalmente honrada.

2.11. *Heredipeta* ("Los vicios de la mujer")

El título de la colección, que nunca llegó a aparecer, es suficientemente explícito. En este título concreto, el único que nos ha llegado, se nos cuenta cómo una bella y agraciada marquesa deviene en mendiga al ser arrastrada por la lujuria y la ambición.

3. Aspectos Sobresalientes

A partir de este estudio detallado de ocasiones y circunstancias en que aparece la mujer a lo largo de todos los *Cuentecitos sin importancia*, creemos que se pueden extraer las siguientes consecuencias sobre la imagen femenina en Juan Bautista Amorós y la forma en que nos la transmite. Estas serían las apreciaciones fundamentales que podríamos destacar a raíz del anterior inventario:

1ª) Si bien puede haber dudas sobre la misoginia o no de nuestro autor —aspecto que esperamos quede aclarado al final del trabajo—, lo que se presenta con una claridad diáfana es su odio hacia una indeterminada y difusa clase adinerada, que nunca acaba de saberse muy bien si corresponde a la aristocracia o a la burguesía alta, y que es objeto, sobre todo en sus mujeres, de los mayores agujonazos de la obra.

Estas "damas, que no señoras" son objeto de todas las críticas, pero destacando la de que pese a su riqueza su ambición es todavía mayor, y su lujuria desmedida. Ellas, que por sus

medios tendrían la posibilidad de poseer una cultura en el pleno sentido del término, no conocen sino cómo fingir.

En este aspecto, las opiniones de Amorós nos recuerdan las del Moratin de *El sí de las niñas* o alguno de los artículos de Larra, por citar algunos antecedentes literarios.

La cultura de estas mujeres se basa únicamente en la hipocresía —la de la Conchita de *Heredipeta* fingiéndose dormida ante los besos mientras su marido agoniza— y en el fingimiento, como las damas de *P.P.* y *W.* que esconden las manchas de su cuerpo y alma.

2ª) Por contra, la mujer trabajadora aparece representada de forma muy distinta. La obrera, entendiéndola por tal en el sentido amplio como la que trabaja fuera de casa o la mujer del trabajador, e incluso la simple prostituta, merecen para Silverio Lanza un respeto del que jamás aparecen como destinatarias "las damas".

Si es frecuente encontrar críticas a las anteriores, nunca las encontramos de forma concreta contra las de este grupo social a las que dará siempre un tratamiento equidistante de lo paternalista y lo inconcreto pero que supone, en una visión muy inteligente, la comprensión de que nos encontramos ante la marginación entre los marginados: "Las obreras, esas infelices mujeres que tienen todas las penalidades de los hombres y ninguno de sus goces" (16). Es en relación con estas mujeres cuando surge el carácter reformador y regeneracionista de nuestro autor, planteando la necesidad de cultura y de mejoras sociales reales, no ficticias ni meramente teóricas: "Pues, ea, señores filósofos, aseguren Vds. nuestro porvenir y nosotros cuidaremos de nuestras esposas" (17), logren los derechos mínimos de una forma concreta lo único que nos podemos encontrar es con la explotación.

3ª) Hasta ahora hemos visto la alabanza paternalista y regeneracionista, de la mujer trabajadora, de la mujer humilde; también, las agudas críticas dirigidas a "las aristocráticas damas que no planchan por no cansarse, no cosen por no pincharse y no limpian por no ensuciarse, a más de esto no tienen la noción de nada culto" (18). Desde luego, hasta aquí no habría absolutamente nada de misoginia, incluso habría que hablar de una postura completamente avanzada en su momento y con un fuerte componente social.

Más de su época es la concepción, con base en la propia personalidad de Silverio Lanza y que daría bastante que estudiar a los partidarios de incorporar el psicoanálisis a los estudios literarios, de que la mujer adquiere su dignificación y su plenitud en la maternidad. La mujer honrada es para él su madre, y según los testimonios de sus contemporáneos esto tuvo un peso enorme a lo largo de toda su vida, como esquemáticamente vimos en su biografía: temprano huérfano de padre, la muerte de su madre le condiciona hasta el punto de abandonar su tradicional vocación familiar por el mar y terminará transformando a su propia esposa en madre, aspecto en el que ya señalábamos que también coincidía con otro noventaiochista: Unamuno.

Esto nos descubre a otro Silverio Lanza: el que lejos de los planteamientos teóricos y racionalistas de la antropocultura saca a relucir en su obra literaria otros planteamientos más personales, más íntimos, que no es el caso intentar analizar aquí pero que probablemente sean, por lo menos, los más sentidos.

4ª) Por último, el crítico de las aristócratas, defensor de las obreras y alabador de las madres, mantiene en lo que se refiere al término genérico "mujer" una actitud siempre irónica, de chiste más o menos fácil, descalificadora en resumen. La cita con la que iniciábamos el trabajo sería una muestra de este talante que claramente aparece como misógino, no sólo por lo reiterativo, sino porque además aparece mostrada en muy diversas frases, en muy distintos momentos y que ni la apariencia de broma logra disimular pues prolifera en exceso como para pasar desapercibido.

Realizar una enumeración de frases en que a lo largo de *Cuentecitos sin importancia* realiza comentarios despectivos hacia el sexo femenino daría como resultado una larga lista de citas que aquí consideramos innecesaria, más cuando ya hemos recogido algunas que pensamos resultan muy ilustrativas. Lo que sí está claro es que si realizáramos un cómputo de este tipo de frases, chistes y afirmaciones más o menos irónicas sobre la mujer y lo contrastamos con el número de alegatos que realiza a favor de su redención, con mucho superarían los primeros a éstos.

4. Conclusión

Citábamos cómo Tuñón de Lara hablaba del "yoísmo" como elemento común entre Silverio Lanza y el 98. El mismo historiador es quien nos documenta sobre una falta de confianza real en el pueblo español de este grupo. Sin duda, el aristocratismo de nuestro autor —apartándose de la gente— no está muy lejos de esta afirmación. Todo esto produce en los miembros de la generación, como en nuestro precursor, un pensamiento contradictorio. Para confirmar las afirmaciones de Tuñón no habría sino que reflexionar sobre cualquiera de los miembros del grupo.

Pues bien, lo dicho sobre el 98 cuadra perfectamente en Juan Bautista Amorós y será la explicación a sus contradictorias posturas en el tema que nos ocupa.

Tendríamos entonces al pensador, regeneracionista y reformador, que en sus análisis es capaz de discernir el porqué de la situación de la mujer y explicarla y reclamar su redención. Pero, tendríamos también al escritor que, hijo de sus circunstancias, dejaría correr su pluma de forma espontánea y no dejaría de aprovechar ninguna ocurrencia, ni siquiera aquéllas que en sus análisis rechazaría pero que inconscientemente no filtra, sino que espontáneamente expresa su sentir, distinto de su pensar.

De la misma forma que Juan Bautista Amorós se dobló en su personaje Silverio Lanza, así la dicotomía se prolonga entre razón y ser.

Lanza/Amorós es en su contradicción, en su querer ser pero sin dejar de ser, el mejor prólogo —cuando menos la mejor profecía— de un contradictorio 98, de una contradictoria España.

Notas

1 Sánchez Granjel: *Maestros y amigos de la generación del noventa y ocho*. Ediciones de la Universidad de Salamanca. Salamanca, 1981, pág. 56.

2 SÁNCHEZ GRANJEL: Op. cit.; pág. 18.

3 SÁNCHEZ GRANJEL: Op. cit.; pág. 21.

4 *Ibidem*, pág. 25.

5 TUÑÓN DE LARA: *Medio siglo de cultura española*. Ed. Tecnos; 1.977; pág. 109.

6 SÁNCHEZ GRANJEL: Op. cit.; pág. 69.

7 LANZA, Silverio: *Cuentecitos sin importancia*. Ediciones de la Torre. Madrid. 1.981; pág. 9.

8 LANZA, Silverio: *Ibidem*; pág. 16.

9 *Ibidem*; pág. 46.

10 *Ibidem*; pág. 77.

11 *Ibidem*; pág. 108.

12 *Ibidem*; pág. 109.

13 *Ibidem*; pág. 110.

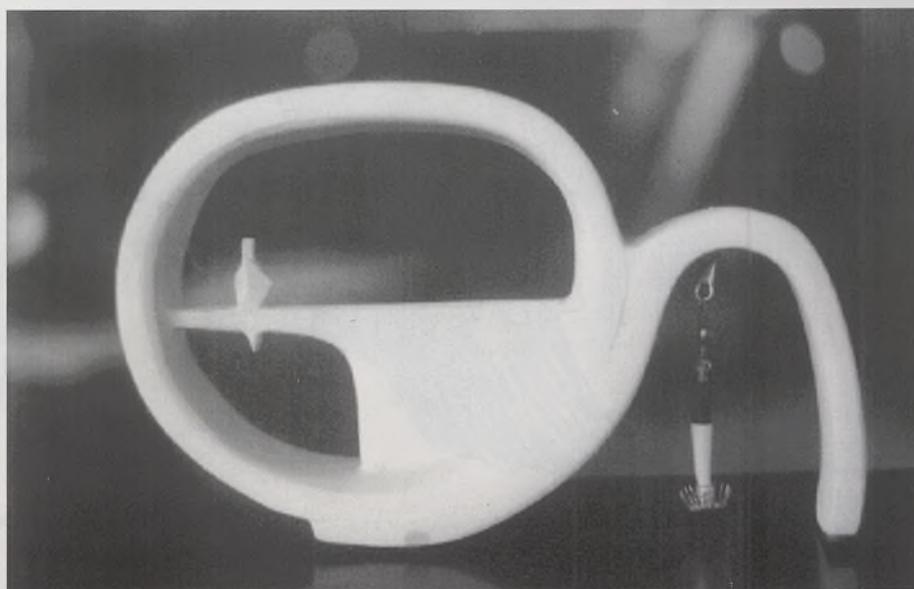
14 *Ibidem*; pág. 110.

15 *Ibidem*; pág. 144.

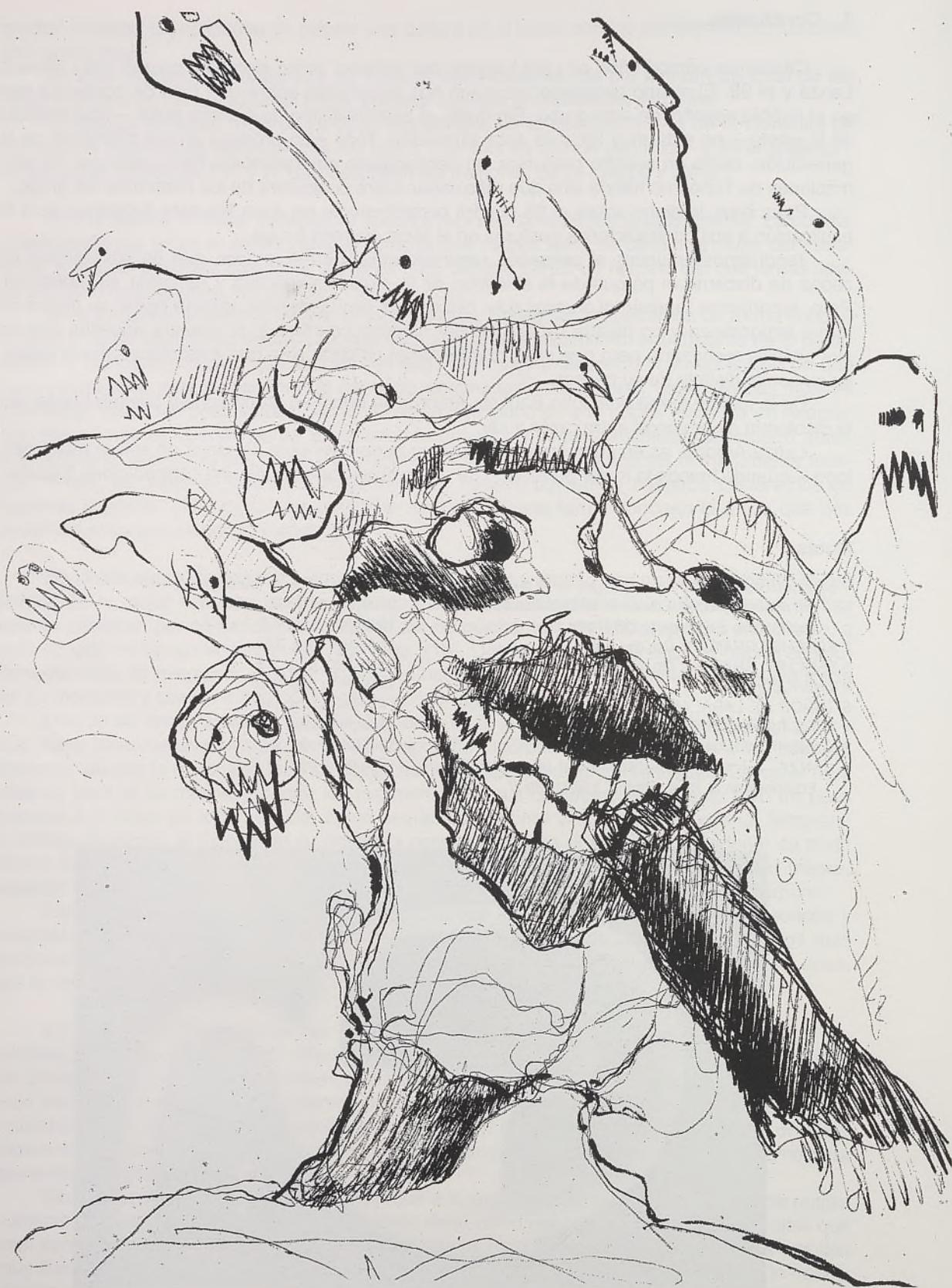
16 *Ibidem*; pág. 9.

17 *Ibidem*; pág. 11

18 " " 11



Tomás Ayala





Juan Guelbenzu



Jorge Ortega Rodríguez

“Varios entre los más grandes líricos griegos (Arquíloco, Alceo, Anacreonte) cantaron sin reservas el zumo de la vid fermentado como vehículo de iluminación artística, y entre los autores dramáticos la situación era bastante análoga. Algunas tradiciones convergen en señalar que Sófocles reprochaba a Esquilo no saber lo que escribía —aunque escribiera lo debido— por componer sus obras en estado de embriaguez. Epicarmo considera la lírica incompatible con la sobriedad, y Simónides pensaba lo mismo en relación con la comedia. Los términos de la divergencia se perfilaron al difundirse el programa del doctus poeta representado por Calímaco y Teócrito, donde la creación resultaba de un esfuerzo ante todo formal, visceralmente opuesto a la actitud —entusiástica—. Como Calímaco había escogido el simbolismo del agua de las Musas para el tipo culto y rebuscado de poesía que preconizaba, los enemigos de la orientación aprovecharon ese símbolo para hablar despectivamente de todos los *hydropotal*, partidarios de forma huecas, ajenos al calor de la verdadera inspiración.”

PIPÁ (Leopoldo Alas "Clarín")

Angel Luis Mota Chamón

I. Introducción

"*Pipá*: gloria y tragedia de un golfillo" (1). Con estas breves pero explícitas palabras resume D. L. Shaw esta novela corta que Leopoldo Alas escribió en 1.879 y que vio la luz en 1.886, es decir, un año después de que *La Regenta* saliera de la imprenta. Pocas veces he visto mejor resumida una obra literaria y sería prácticamente imposible restar algo, pero todavía más complicado añadir, pues exactamente esto es lo que se nos cuenta en una acción densa y pormenorizada, pero tremendamente dinámica, donde se nos narran las últimas hazañas de la existencia de un pillote ovetense de doce años, que en número de horas casi similar a su edad —aunque no se detallan— de un día de carnaval sufre, disfruta, pelea, engaña y finalmente muere en un paralelo acelerado con una vida igualmente acelerada.

Y por si esto aún fuera poco, todavía tiene tiempo Clarín de acompañarnos en un ir y venir por la ciudad, filosofar y mostrarnos un friso social del que con toda propiedad podemos afirmar que va del palacio a la chabola. Por ello, el mismo D. L. Shaw no duda en calificarla como "pequeña obra maestra de economía de método narrativo" (2). Esta característica de Pipá —que daré en llamar "condensación acelerada"— hace que todo el universo clariniano, que veremos ampliado en su obra maestra y desarrollado a lo largo de toda su creación, aparezca aquí como en un microcosmos, no por reducido carente de ninguno de los aspectos más característicos y representativos ya que, como intentaré ir demostrando, todo Clarín está en *Pipá*.

Para empezar, Pipá forma parte de esa galería de hampones ovetenses que se completa con Rana y Chiripa y conforma una neopicaresca del siglo XIX. No en vano el propio Alas comienza reflexionando que "a no ser por mí, no tendría historiador" (3). Pícaros que ni siquiera tienen la capacidad retórica para autobiografiarse y que, como señala Francisco García Pavón, "viven al margen de la disciplina social y moral" y "su norma de vida entre completamente dentro de la órbita de la picaresca: el hurto, el vino y la vagancia son su continuo ejercicio" (4), pero que en realidad no dejan de ser niños que mantienen tan buen fondo como el Pinín de *¡Adiós, "Cordera"!*, con la única diferencia de que la sociedad les ha obligado a crearse una costra defensiva tras la que, a poco que se profundice, se oculta la mayor ingenuidad.

Esto forma parte de lo que Velázquez Cueto recoge de Baquero Goyanes y Martínez Cachero, llamándole "dualismo del autor", es decir, "un dualismo de signo en cierto modo pre-unamuniano, provocado por la constante oscilación del escritor entre fe y vida, entre ternura y espíritu burlesco crítico, entre vida sentida pánicamente y racionalización de la misma, entre sensibilidad e intelectualismo, entre africanización y europeización" (5). En el fondo es el mismo desdoblamiento que se va a dar a lo largo de toda su vida en la propia persona y obra de Alas, entre el profesor de derecho y el escritor; entre el terrible crítico temido de todos y el creador de tiernos personajes, como el propio Pipá, que en realidad temen a todos.

Angel del Río explica este aspecto en el hecho de que el escritor zamorano de nacimiento y asturiano de adopción "personifica en suma el paso del naturalismo al idealismo y hacia una literatura que aspira a captar la vida libremente en toda su variedad, a conciliar el espíritu y la materia, el hecho y la idea, el presente y el pasado, lo subjetivo y lo objetivo, la realidad y el ideal" (6). Sería, si queremos de una forma más clariniana, la filosofía de Pipá expuesta en el capítulo segundo de este cuentecito, y sobre la que luego volveremos más detalladamente, que contempla la presencia simultánea de un dios bueno y otro malo o diablo todopoderoso que, por desgracia, suele estar muchas más veces presente; pero, aún dentro de este maniqueísmo simplista el propio ignorante pilluelo no deja de observar la presencia de un "dios vencedor, pero ahora no tan vencedor sino vencido, débil y triste" (7).

Clarín integra y vive en sí mismo los dos aspectos pues, realmente no son tan ajenos y forman parte de ese panteísmo krausista de que nuestro autor participa por formación: recordemos que fue discípulo del Sanz del Río que hizo del "todo-en-Dios" su lema, intentando crear una religión que se afirmaba racionalista. Coincidiría también este conciliar opuestos con lo que Tuñón de Lara define como "anticlericalismo cristiano" (8), del que participaría Galdós, manifestándose ambos como enemigos de la función histórico-temporal de la institución eclesial en la España de su tiempo, pero no de la religión.

La religión que critica Clarín era aquella en que había sido educada Ana Ozores por su aya: "Nada le dijo a Ana contra el dogma, pero jamás la dulzura de Jesús procuró explicársela con un beso de madre" (9), o aquella que hace que la buena sociedad vetustense se metiera en novenas así que el tiempo "se metía en aguas".

En este sentido, es curioso el testimonio de su contemporáneo Maximiliano Arboleya, sacerdote, que produce esta frase de Alas pronunciada en un homenaje a Campoamor: "Yo no defendiendo las sotanas, yo no digo que estén todas ellas libres de manchas, pero, ¿cómo están las levitas, y cómo están las chaquetas y cómo están las blusas?" (10).

Implacable crítico, sarcástico, con momentos de burla despiadada, sabe simultáneamente ser el creador de seres llenos de ternura, indefensos, llenos de ingenuidad y de candor. Racionalista o intelectual, se nos muestra por otra parte como hombre profundamente religioso o incluso espiritualista (así nos lo refleja Adolfo Buylla en su semblanza panegírica (11).

Leopoldo Alas, contradictorio y paradójico, integra todo en su personalidad y en su obra gracias —según señala Juan Ignacio Ferreras (12)— a la herencia de tolerancia que recibió del krausismo como legado fundamental y de su maestro Giner, al que llegó a dedicar su tesis doctoral.

Por eso, lo contradictorio se concilia en el hombre, y de ahí que el aparente maniqueísmo de Pipá no sea sino reflejo de la humanidad compleja pero integradora de Clarín.

II. Clarín y el Naturalismo

Tradicionalmente se ha dado en calificar al autor de *La Regenta* como cumbre del naturalismo español y principal representante de este movimiento en nuestro país. Por otra parte, D. L. Shaw, en su obra citada, afirma que *Pipá* es probablemente la obra más plenamente naturalista de cuantas escribió Clarín. De hecho, el tema del niño condicionado por sus orígenes familiares y el medio social es el más claro ejemplo de lo que normalmente se entiende por naturalismo.

No es éste lugar para entrar en la antigua discusión sobre la existencia o no en nuestro país de este movimiento literario; la importancia de la religión, y concretamente del catolicismo en España, ha hecho que los autores presuntamente naturalistas, como la Pardo Bazán o el propio Clarín, sean puestos en entredicho como tales.

En lo que se refiere a nuestro autor, si bien ya hemos visto su talante religioso, no es menos cierto que no dudará en declararse como "naturalista empedernido" (13) y en mostrar repetidamente su admiración por Zola, considerando que ha llevado a la novela "la observación y la experimentación" (14), aspecto, sobre todo este último, que merece para Leopoldo Alas la mayor consideración. Además, el carácter de Clarín, antes sucintamente estudiado, no podía comulgar con "aquéllos exclusivistas que no quieren en el arte más que diversión y pasatiempo" (15).

Intento con todas estas citas dejar clara la voluntad naturalista del novelista ovetense, ya que me parece fundamental pues a partir de ahí todo lo demás será cuestión de puro matiz secundario.

De esta vocación e interés por el naturalismo deriva el rigor crítico de Alas contra "los naturalistas españoles de poco calibre", porque "Esto del naturalismo literario es una tontería las más de las veces, o sea cuando hablan de ello los papanatas a quienes la indiferencia disfrazada de tolerancia ha otorgado el título de críticos o de novelistas. Pero el mismo naturalismo, tratado por un Valera y una Pardo Bazán, es un tema oportuno, menos gastado de lo que parece, y, lo que importa más, preñado de otros muchos muy interesantes" (16).

Quizá se pueda matizar sobre un naturalismo especial en Clarín donde el espiritualismo tenga un peso específico, pero, en cualquier caso, será necesario concluir con su adscripción a

un movimiento en el que, al margen de la calidad de Zola, Alas destacará su importancia innovadora y de la que él se siente seguidor.

III. Estructura

Ricardo Gullón incluye *Pipá* dentro del grupo de novelas cortas en la obra de Clarín, definiéndola desde el punto de vista de que tiene "menos espesor no menos densidad: aspira a reproducir un fragmento de la realidad y refleja una porción, una parte del mundo" (17), y diferenciándola del cuento en que éste "debe ser sencillo en su traza y limitado a presentar un personaje, un suceso o un trozo de vida, sin transformarlo, como hace la novela corta, antes transmitiéndolo en su original y natural desorganización". Resumiendo, *Pipá* como tal novela corta tiene unas características concretas que la separan de la novela —tempo— y del cuento —tono—, para conferirle un aspecto que sería similar a lo que los franceses entienden como "nouvelle", subgénero que carece de traducción castellana.

Pipá está dividida en siete capítulos de extensión irregular y su estructura, lineal, se basa en el clásico esquema de planteamiento, nudo y desenlace. Los analizaremos desde este punto de vista y estudiaremos el foco de atención, el punto de vista desde el que se hace la narración, los momentos de tensión y relajación y el ritmo.

Los capítulos I, II, y III son fundamentalmente presentativos y preparativos, pues en ellos Alas nos sitúa al personaje en todos los sentidos: circunstancias familiares, descripción; sus grandilocuentemente llamadas creencias religiosas y filosóficas; su situación temporal en época de carnaval; sus relaciones con sus amigos y enemigos, y su peculiar manera de hacerse con un no menos peculiar disfraz.

Está muy claro que en toda esta primera parte el foco de atención está centrado muy especialmente en el personaje protagonista, y ello desde el punto de vista de un autor omnisciente que nos va narrando sus mínimas hazañas y que se identifica con él a la hora de mostrarnos su pensamiento, haciendo que sea imposible deslindar las ideas y sentimientos del creador de las de la criatura en muchos momentos de la exposición de las creencias del pillete.



Juan Guelbenzu

Correspondiéndose con el matiz presentativo, prácticamente no podemos hablar de la existencia de clímax y anticlímax, y lo que habría que reseñar sería una descripción y una narración plana sin más altibajos que los que puedan marcar las mínimas peripecias infantiles que protagoniza Pipá. Dentro de esta regularidad, el punto más relativamente álgido estaría marcado por el asalto a la iglesia defendida por la bruja Maripujos y el monaguillo Celedonio, episodio que deliberadamente divide Clarín entre los episodios I y III para, separándolos por las reflexiones sobre las creencias del niño, crear un suspense que se resolverá con el esperado triunfo de nuestro héroe.

El tempo será ágil a lo largo de los capítulos I y III, llevándonos de una a otra travesura sin más dilaciones que las imprescindibles para irnos situando paralelamente. El capítulo II, carente por completo de acción, se centrará fundamentalmente en lo discursivo para mostrarnos lo que Clarín da en llamar rumbosamente filosofía maniqueísta de Pipá y que, en realidad, no es sino la expresión del desamparo sentido por un niño maltratado por la vida y por la sociedad.

La segunda parte, que comprende los capítulos IV, V y VI, se puede a su vez dividir en dos subapartados en los que si bien el punto de vista sigue siendo el del autor omnisciente que en ocasiones se identifica con el del personaje, el ambiente y el tono varía radicalmente yendo de la tierna placidez de las escenas en casa de la marquesa de Híjar al descarnado desgarró de la fiesta con los de la tralla. El foco de atención será pues el de la descripción de estos dos ambientes radicalmente opuestos entre sí, correspondiéndose con ellos el ritmo y el tiempo pasando de la placidez morosa, entrañable y acogedora de los capítulos IV y V, al ritmo frenético del VI en un alarde de expresividad. A las relajadas escenas de la casa de la marquesa sucederá el clímax en constante ascenso del capítulo VI que acabará rompiendo trágicamente en un desenlace que, por escuetamente expresado, resulta más dramático, con el macabro agravante de que, paradójicamente, Pipá morirá en una pipa de petróleo.

El capítulo VII constituye la narración del entierro del pillete. Aquí Clarín carga las tintas de la forma más despiadada para evidenciar la dureza con que la sociedad trató a Pipá hasta sus últimos momentos. Si el niño siempre había sido víctima de la sociedad, ahora que está completamente indefenso los abusos llegan a los mayores extremos, y la compasión es algo tan desconocido que no deja el más mínimo rastro.

El narrador no tiene ya ocasión de identificarse con su personaje, ahora convertido en cadáver calcinado, y se limita a centrarse en la descripción inmisericorde del esperpéntico entierro que nos trae resonancias de Goya o Solana y nos recuerda a Quevedo y Valle-Inclán.

IV. Personajes

Al analizar la estructura ya he señalado que los personajes de esta novela corta pertenecen a dos mundos contrapuestos: el mundo de los mendigos, de las tabernas miserables, de la miseria en suma, y el mundo de la opulencia, de la nobleza, con una mayor presencia de los primeros por ser el ambiente del protagonista. Para que ningún escalón esté ausente, tampoco falta la presencia breve y caricaturizada de la burguesía, representada por el señor Benito y su esposa.

Como es lógico deducir, no todos los personajes están presentados en detalle pues, aparte de lo conciso de la obra, algunas intervenciones se limitan a sutiles pinceladas; no obstante, en cualquier caso Clarín opta por reflejarnos aquellos aspectos de los personajes que más nos interesan para la narración, prescindiendo de los demás, lo que no significa que cree estereotipos sino que atiende y subraya sólo lo imprescindible en función de la brevedad del género.

El gran protagonista es Pipá, a quien hay que incluir dentro del apartado de tipos picarescos que García Pavón denomina como "gente humildes", y en los que "el espíritu agudo y sarcástico de Alas se humedecía con el más cordial sentimentalismo, y era entonces cuando aparecían en sus páginas esas gentes sencillas tan mimosa y cariñosamente tratadas" (18). Este cariño por el personaje aparece indirectamente reflejado en el tratamiento del mismo: por la forma ingenua en que le hace razonar; al mostrarnos su comportamiento en mil pequeños detalles que hacen adivinar su bondad tras un exterior aparentemente perverso; al dejar traslucir su ternura tras una forma de ser arisca.

Un poco de Clarín hay en este personajillo que tras una máscara de inflexibilidad no logra ocultar un corazón sensible que la sociedad todavía no ha conseguido estropear por completo. Y Pipá es, sobre todo, la integridad, el desear "ser libre sin ser desleal" (19), porque "era de los que se rompen, pero no se doblan" (20). A diferencia de Celedonio, su rival, no es hipócrita y sí fiel, lo que le acaba de crear todos los problemas: no ha querido fingir y eso hace que mientras el monaguillo es bien visto socialmente, Pipá es perseguido por todos al no ceder. Celedonio, servil, es otro pillo peor que nuestro protagonista, pero a diferencia de éste "había tenido el acierto de colocarse al lado de la sociedad" (21), en vez de declarar la guerra a la Iglesia y al Estado (22).

Pipá, incapaz de hipocresía, era "inconsciente apóstol de las ideas más puras de buen gobierno" (23), y sus instintos generosos le impedirían llegar a escupir a un cadáver como hace con él el "bondadoso" Celedonio, futuro sacerdote para más ironía. Pipá, por encima de todo, es el antiservilismo, la incapacidad de fingimiento, la generosidad a todo trance. La sociedad, en su acoso, le había creado vicios y defectos, pero desde luego no peores que los del integrado e hipócrita Celedonio, al que esa misma sociedad llega a llamar "ángel de Dios" y "San Miguel" por boca de la Maripujos. En el fondo, es la sociedad la que ha maleado a esos personajillos y es ella la que, intransigente en aspectos, no duda en fomentar, e incluso aplaudir, comportamientos y actuaciones condenables. Pipá es un "Cristo Blanco" (24) inocente e ingenuo, pero la sociedad adora al tétrico y sórdido "Cristo Negro" al que agradece milagros y favores (25).

Clarín no olvida ningún detalle en la creación del pillo protagonista en todos los aspectos, dejando que sean sus propios actos los que nos lo reflejen en su aparentemente simple, pero compleja en el fondo, personalidad.

Junto a Pipá, destaca la creación de los personajes de la marquesa de Híjar y la pequeña Irene, antítesis del pillete y de su mundo, pero únicos personajes que le darán ternura y cariño. A Leopoldo Alas le interesó sobre todo destacar aquí el contraste, y en ese sentido estos personajes responden a lo que decíamos al principio, es decir, están mostrados en escaso para destacarnos algún aspecto concreto, en este caso la ingenuidad infantil en estado puro (Irene) y el cariño maternal (Marquesa). A estos personajes Pérez de Ayala los llama estereotipos clarinianos (26). Otro tanto ocurre con los que aparecen en el ambiente de Pipá si exceptuamos a otra niña, Pistañina, que es tratada con cariño por nuestro autor y en la que tampoco profundiza en exceso. Los personajes de "La tralla" constituyen el coro de la tragedia y, como tales, aparecen simplemente esbozados, casi como manchas impresionistas que sirven de fondo al drama.

Por fin, el librero y su mujer no son sino unas caricaturas, sobre todo el primero, de una burguesía aparentemente culta pero sin un ápice de inteligencia, porque "entre ser bobo y muy leído no había para el redomado pillete una absoluta incompatibilidad" (27). El "Mertín de la calle de Extremeños" es símbolo de una cultura carente de sentido, hueca, enciclopédica, pero sin nada detrás, mientras que su esposa, la señora Sofía, criticando que Pipá se tire por el suelo, es autora de la más ignorante y estúpida de las intromisiones.

Insisto, para terminar, en el aspecto pictórico de *Pipá* con su joven protagonista bien definido en primer plano y el resto de los personajes difuminándose en distintos planos cada vez más lejanos, y creando así un cuadro, un panorama completo de Pipá y su sociedad.

En conjunto, de todos ellos podemos afirmar con Ricardo Gullón que "son seres sin complicación" porque "no pretende estudiar la evolución de caracteres —tarea propia de la novela y llevada a cabo felizmente en *La Regenta* y *Su único hijo*— sino narrar el acontecimiento clave en que se rebela el personaje" (28).

Por último, en todos estos personajes existe el "sentimiento de frustración" y "todos sienten, como Alas sentía —cada cual a su modo— que la vida, según es, no corresponde a la posibilidad imaginada" (29).

V. Lengua y Estilo

Volver a insistir en este apartado en la doble personalidad de Clarín me parece imprescindible aunque puede resultar reiterativo. Y ya no sólo doble personalidad, sino incluso podríamos decir que, en casos, triple o cuádruple pues si algo caracteriza a Pipá como novela corta es que, al margen de su linealidad con apoyo psicológico y recurriendo a lo imprescindible, presenta un

muestrario completo de tonos y matices del lenguaje para adecuarlos a cada momento con precisión matemática.

Hablábamos antes del contraste marcado entre dos ambientes completamente opuestos. Pues bien, no sólo para cada uno de ellos usará el novelista un estilo distinto, sino que, además, cada escena, cada momento tendrá su lenguaje específico. Enumeraré, aunque de forma esquemática, lo más destacable:

- a) *Lirismo*: aparece fundamentalmente en las descripciones y está sobre todo relacionado con las escenas en casa de la marquesa de Híjar, pero, no obstante, aparece también en los momentos más variados e incluso en las situaciones en que más imprevisible se podía sospechar su aparición. Por ello, recordemos lo dicho sobre la doble personalidad de Alas así como la alabanza de Baquero Goyanes a nuestro autor porque "alcanza con sus narraciones el más exacto equilibrio entre lo poético y lo psicológico, límites y esencia misma del cuento" (30).

Si hay lirismo en la introducción del capítulo IV de forma explícita y delicada —"Los últimos trapos blancos habían caído sobre calles y tejados" (31), también lo hay, aunque escondido, en el solanesco entierro donde, tras la barahúnda, aparece la auténtica soledad de la muerte. Clarín, que fácilmente hubiera podido ser llevado a la cursilería por la entidad del tema, supera así el peligro y consigue darle un tono mucho más rico y, sobre todo, plástico.

- b) *Ingenuismo y ternurismo*: si el uso de un rico lirismo ayuda a eludir la cursilería, lo sensible también desaparece empujado por la gracia plena de ingenuidad y ternura con que es tratado el pillo protagonista que, curiosamente apenas, habla si no es a través de su historiador; historiador que sabe identificarse con él para, sin caer en la falsa compasión, reflejarnos simplemente a un niño de forma magistral, acertando en el punto justo y adecuado, sin retóricas de ningún tipo sino con una sencillez y expresividad suma. Por otra parte, la exacta y ajustada recreación del lenguaje *popular*, sin caer en fáciles exageraciones, nos acaba de dar la dimensión popular del personaje sin distorsionarlo.
- c) *Parodia*: recordemos que el autor se constituye en biógrafo de quién no sería capaz de autobiografiarse, por lo que, cómicamente, se esforzará en adoptar el tono propio del caso lo que producirá, por contraste, la ironía cuando se compara al pillete con Napoleón, Aníbal, D^o Pedro el Cruel o César, y a su rival Celedonio con Escipión o Wellington, o cuando se nos presenta a Maripujos como el Cancerbero de la Casa de Dios. De la misma forma, llamar a la Pingajos "señora madre de nuestro protagonista" (32) se corresponde con un lenguaje propio de gesta heroica que al ser aplicado a tan singular héroe produce la sonrisa, y todo ello a través de un artificio en el que es fácil descubrir ecos cervantinos.

La lista de ejemplos haría este apartado poco menos que inacabable, por lo que paso a otro aspecto no sin dejar de mencionar el antológico "¡arrímale, San Miguel!" (33) con que Maripujos arenga a Celedonio en su combate con Pipá. Antológico.

- d) *Esperpento*: es la palabra que mejor se me ocurre para describir determinados pasajes, aunque ya antes me referí a que igualmente podríamos hablar de quevedesco o, buscando referencias pictóricas, de Goya o Solana. Llámesele como quiera, pero quede clara la presencia de esa constancia tenebrista y distorsionadora que recorre el arte español y que aquí Clarín recrea en la escena del entierro con los tintes más negros y el trazo más desgarrado.
- e) *Dinamismo*: presente a lo largo de toda una obra donde nada sobra, incluso en aquellas escenas en que el autor más se recrea en la morosidad, y que a veces llega a presentar un ritmo frenético, como es el caso del maremágnum de la fiesta de la tralla, en una línea cada vez más acelerada, más ascendente, que se corta de una forma brusca.
- f) *Sátira*: tanto de personas como de hechos sociales, con esa mordacidad característica propia de Clarín que se muestra inmisericorde con aquéllos que desprecia. Como muestra, sirva un botón: el servil Celedonio, capaz de escupirle a un muerto, es el representante del bien, pero para más claridad Alas acabará así su novela, tras referir-

nos el escupitajo de Celedonio y rompiendo: "Hoy ya nadie se acuerda de Pipá más que yo; y Celedonio ha ganado una beca en el seminario. Pronto cantará misa". Difícil mayor mordacidad en tan pocas palabras.

VI. Sociedad

La sociedad que nos refleja Clarín es la que prefiere seguir rezando a un Cristo Negro mientras castiga al Cristo Blanco que es Pipá. Es la sociedad que premia el servilismo de Celedonio y se siente incapaz de admitir la independencia de nuestro héroe, su insumisión a las reglas establecidas.

Pipá es fundamentalmente enemigo de las instituciones pues le despiertan un sentimiento inconsciente hacia algo que para él es incomprensible, porque, en el fondo, el muchacho es un problema que nadie se preocupa de resolver por ser más cómodo marginarlo y condenarlo.

En esta sociedad que condena sin juicio, Clarín sólo salva a personas aisladas, haciendo abstracción de su nivel o clase social. Esto sucede con la marquesa y su dulce hija de cuatro años, que si bien cosifica a Pipá convirtiéndolo en juguete le trata con más cariño que otros que, presuntamente, le consideran persona. De la misma forma, y en el otro extremo de la sociedad, Pistañina y su padre son también de los pocos personajes que muestran un aspecto humano. Es decir, para Clarín no es un problema de clases, sino meramente social y si acaso, curiosamente, quienes aparecen tratados con mayor severidad son aquéllos que de alguna forma muestran un descasamiento; esto es: Celedonio, el librero aspirante a sabio o la mendiga "integrada"; mientras que en la gente de la tralla su maldad queda disculpada por su ignorancia. Ellos son los que más colaboran a robustecer esta sociedad deshumanizada y deshumanizadora como víctimas y verdugos ya que todos, finalmente, terminan compartiendo los dos papeles.

La religión, una vez más en Clarín, adquiere un papel simbólico fundamental, aportando su aspecto más negro en este tétrico ritual social.

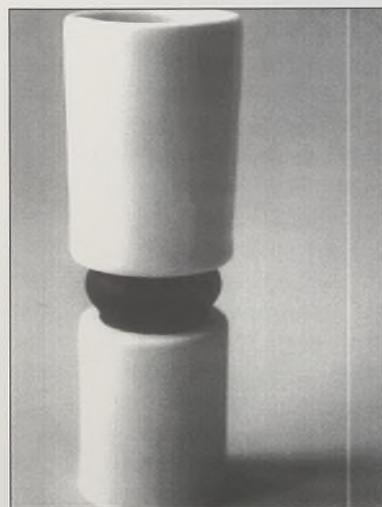
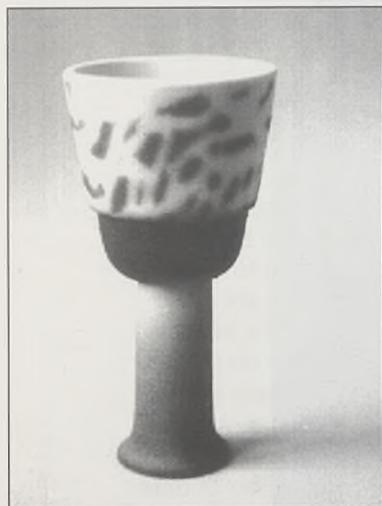
Notas

- 1 Shaw, D. L.: *Historia de la Literatura Española. El Siglo XIX*. Ed. Ariel. Barcelona, 1.973; pág. 218.
- 2 *Ibidem*.
- 3 Alas, Leopoldo: *Pipá*, en *Una novela y ocho cuentos*. Ed. Planeta. Barcelona, 1.983; pág. 93.
- 4 García Pavón, Francisco: "Gentes humildes en la obra narrativa de "Clarín". Recogido en *Leopoldo Alas "Clarín"*, edición de Martínez Cachero. Ed. Taurus, El escritor y la crítica. Madrid, 1.978.
- 5 Velázquez Cueto, Gerardo: *Galdós y Clarín*. Ed. Cincel. Madrid, 1.981; págs. 69 y 70.
- 6 Río, Angel del: *Historia de la literatura española 2*. Ed. Bruguera. Barcelona, 1982; pág. 322.
- 7 Alas, Leopoldo: obra citada, pág. 105.
- 8 Tuñón de Lara, Manuel: *Medio siglo de cultura española*. Ed. Tecnos, 1.977; pág. 29.
- 9 Alas, Leopoldo: *La Regenta*. Ed. Castalia. Madrid, 1983; pág. 197.
- 10 Arboleya, Maximiliano: "Alma religiosa de "Clarín" (Datos íntimos e inéditos)". En *Leopoldo Alas "Clarín"*, edición de Martínez Cachero. Ed. Taurus, El escritor y la crítica. Madrid, 1.978; pág. 55.
- 11 Buylla, Adolfo: "Necrología y significación de Leopoldo Alas". *Ibidem*, pág.22.
- 12 Ferreras, J. Ignacio: en *Historia de la literatura española*, tomo III (siglos XVIII y XIX), planeada y coordinada por José M^º Díez Borque. Ed. Taurus, Madrid, 1.980; pág. 417.
- 13 Alas, Leopoldo: "Un viaje de novios", en *La literatura en 1.881*. Madrid, 1.982; pág. 188.
- 14 Alas, Leopoldo: *Galdós*. Madrid, Renacimiento, 1.912; pág. 216. Compilación de artículos.
- 15 Alas, Leopoldo: *Folleto literarios, III. Apolo en Pafos*, 1.887; págs. 87 y 88.
- 16 López Jiménez, Luis: *El naturalismo y España*. Ed. Alhambra. Madrid, 1.977; pág. 299.
- 17 Gullón, Ricardo: "Las novelas cortas de Clarín", en *Insula* n^º 76. Madrid, 1.952; pág.3.
- 18 García Pavón, Francisco: artículo ya citado.
- 19 Alas, Leopoldo: *Pipá*, edición ya citada; pág. 123.
- 20 *Ibidem*, pág. 114.
- 21 *Ibidem*, pág. 101.
- 22 *Ibid.* pág. 94.
- 23 *Ibid.* pág. 93.

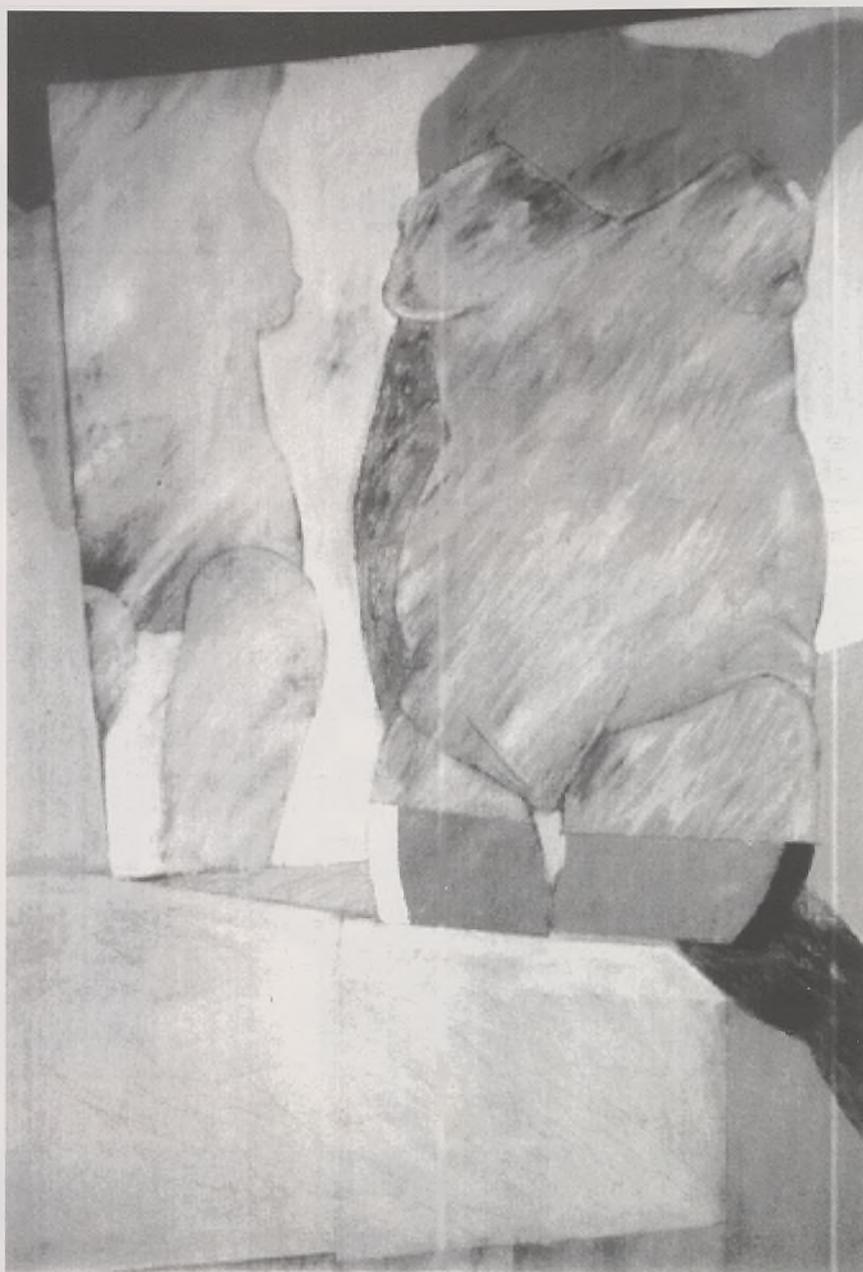
- 24 *Ibíd.* pág. 95.
25 *Ibíd.* pág. 106.
26 Pérez de Ayala, Ramón: "Clarín y don Leopoldo Alas", prólogo a la edición de *Doña Cuervo, Superchería*. Ed. emecé. Buenos Aires, 1.953.
27 Alas, Leopoldo: *Pipá*, edición ya citada; pág. 97.
28 Gullón, Ricardo: artículo ya citado en *Insula*.
29 *Ibidem*.
30 Baquero Goyanes, Mariano: "Clarín, creador del cuento español", *Cuadernos de Literatura* (enero-junio 1.949); págs. 145-169.
31 Alas, Leopoldo: *Pipá*, ed. cit.; pág. 108.
32 Alas, Leopoldo: *Pipá*, ed. cit.; pág. 102.
33 *Ibíd.*; pág. 102.



Luis Pérez Ortiz



Jesús García Vicente



Servando Corrales

..... Yo sí soy un hombre. Un hombre, tan hombre, que me desmayo cuando se despiertan los cazadores. Un hombre, tan hombre, que siento un dolor agudo en los dientes cuando alguien quiebra un tallo, por diminuto que sea. Un gigante, tan gigante, que puedo bordar una rosa en la uña de un niño recién nacido.

Federico García Lorca. "El Público"

GARCÍA LORCA, POETA Y HOMOSEXUAL

Juan Ramón García

Si es cierto que los poetas cuando mueren a la vida terrenal habitan en el celestial Panaso, entonces no hay duda que García Lorca ocupa un lugar principal en el mitológico monte, moreada de Apolo y de las musas.

"Huye luna, luna, luna.
Si vinieran los gitanos,
harían con tu corazón
collares y anillos blancos."

Cuantas lunas han posado su mirada de Plata sobre las tierras granadinas, desde aquel 5 de junio de 1898 que nació Federico García Lorca en Fuente Vaqueros, Granada. El primer hijo del matrimonio de Federico García Rodríguez y Vicenta Lorca Romero. Después nacieron Francisco, Concha e Isabel. La infancia de Federico transcurrió en Valderrubio, pueblecito granadino, donde su padre tenía casa y tierras.

"Mi infancia es aprender letras y música con mi madre, ser niño rico en el pueblo, un mandón..."

Desde su niñez ya se perfilan sus rasgos de generosidad, de atención a todo cuanto le rodea, de sensibilidad para la poesía, la música; juega a "decir misa", mezclando en su inocencia infantil lo religioso con lo profano.

A los once años empieza el bachillerato, pero Federico siente poca afición por los estudios oficiales y mucha por aprender canciones populares y leyendas que los jornaleros y criadas de la finca de su padre le enseñan.

Al comienzo del curso 1921-22, García Lorca es admitido en la Residencia de Estudiantes de Madrid, donde conoce a quien será durante muchos años su amigo íntimo, Salvador Dalí.

Federico ya gozaba de popularidad, a pesar del fracaso que había supuesto el estreno en Madrid de su primera obra, "El maleficio de la mariposa"; su "Libro de Poemas" se publicó en Junio del 21. Tenía 23 años, de mirada inteligente y penetrante, cautivaba a los que le rodeaban con su natural simpatía. Salvador Dalí tenía 17 años, de aspecto extravagante, pero dotado de una particular belleza, en la que sobresalen sus grandes y seductores ojos verdes.

Surge entre ambos jóvenes el sentimiento de una gran amistad, que se verá turbada con todo tipo de chismorreos, basados en la homosexualidad de Federico, la ambigüedad con que Dalí ha gustado de autoadornarse en determinadas épocas, y algunos comentarios poco afortunados y supuestamente falsos acerca de las proposiciones que Federico le hiciera a Salvador Dalí cuando compartían el mismo dormitorio. Hecho desmentido, al menos en lo que al cuarto se refiere, pues García Lorca gozó siempre del privilegio de tener un dormitorio para el solo.

Todos estos comentarios, ciertos o no, produjeron muy mala impresión a los seguidores de García Lorca, que siempre han tratado de proteger su memoria al margen de habladurías y comidillas soeces.

El verano de 1925, lo pasa Federico en Cadaqués, en la Costa Brava, en casa de la familia Dalí. "... Pienso en Cadaqués... El horizonte sube construido como un gran acueducto. Los peces de plata suben a tomar la luna..."

Otro afortunado encuentro se producirá en la vida de Federico; Margarita Xirgu, actriz catalana que goza de una merecida fama, le estrena en el barcelonés Teatro Goya, la noche del 24 de junio de 1927, "Mariana Pineda".

A partir de entonces siempre se mantendrá viva la llama de la amistad entre Federico y Margarita Xirgu. Ambos compartirán el triunfo de "La zapatera prodigiosa"; "Yerma", Doña Rosita la soltera, o el lenguaje de las flores"; y será la genial actriz quien estrene, el 8 de marzo de 1945 en el Teatro Avenida de Buenos Aires, la obra postuma de García Lorca. "La casa de Bernarda Alba", escrita nueve años antes. Ana M^a Dalí, hermana de Salvador habla del poeta granadino: "La personalidad de Lorca era tan vivaz, tan absorbente y atractiva, que todos nos sentimos impresionados por él; además, se hacía querer por su carácter espontáneamente infantil. Quería que le cuidasen, que le mímbaran constantemente..."

A principios de 1929 se produce un hecho doloroso en la vida sentimental de Federico. Parece ser que un desengaño amoroso le causa una fuerte depresión, y siente la necesidad de viajar lejos de España. Visita las capitales culturales de Europa y marcha a Nueva York, ciudad que le inspira una serie de poemas que publicará recopilados con el título de "Poeta en Nueva York". Le impresionará el contraste alegre de la ciudad; con sus rascacielos y su vida nocturna, y la tristeza y miseria que envuelve a los barrios habitados por los negros. Dedicó una oda al poeta homosexual norteamericano Walt Whitman, y es en estos versos y en las descripciones que hace de la belleza y armonía de los cuerpos de los negros, donde mejor se define la sexualidad de Lorca.

"Por eso no levanto mi voz, viejo Walt Whitman,
 contra el niño que escribe nombre de niña en su almohada,
 ni contra el muchacho que se viste de novia en la oscuridad del ropero,
 ni contra los solitarios de los casinos que beben con asco el
 agua de la prostitución,
 ni contra los hombres
 de mirada verde
 que aman al hombre y queman sus
 labios en silencio..."

En 1932 organiza un teatro ambulante, al que pone de nombre "La Barraca" y con el que recorrerá toda España, dando a conocer las mejores obras de nuestro teatro clásico.

Las relaciones amistosas entre Lorca y Dalí se han enfriado. En marzo de 1928 Dalí había publicado el "Manifiesto Anti-Artístico Catalán" en colaboración de Montanyá y Gasch, amigos también de Federico. Las ideas surrealistas, explicadas de forma agresiva, buscando el asombro, y una "atrayente" repulsa, método al que Dalí es tan aficionado, van provocando un distanciamiento entre el pintor y el poeta. Tras muchos años de no verse, coincidiendo con un homenaje que en Barcelona se tributa por el éxito de "Yerma", vuelven a encontrarse Federico y Salvador.

"Somos dos espíritus gemelos, aquí está la prueba: siete años sin vernos y hemos coincidido en todo, como si hubiésemos estado hablando diariamente. Genial, genial..."

Lorca se mantiene al margen de la tensa situación política que se vive en España; sin embargo sus anhelos de progreso son para los más humildes.

"...Yo en este mundo siempre soy y seré partidario de los pobres. Yo siempre seré partidario de los que no tienen nada y hasta la tranquilidad de la nada se les niega..."

Comienza el verano del 36 y Federico, desoyendo los consejos de los amigos que le instan a permanecer en Madrid, regresa a su Granada.

"... Esta risa de hoy es mi risa de ayer, mi risa de infancia y de campo, mi risa silvestre, que yo defenderé siempre, hasta que muera..."



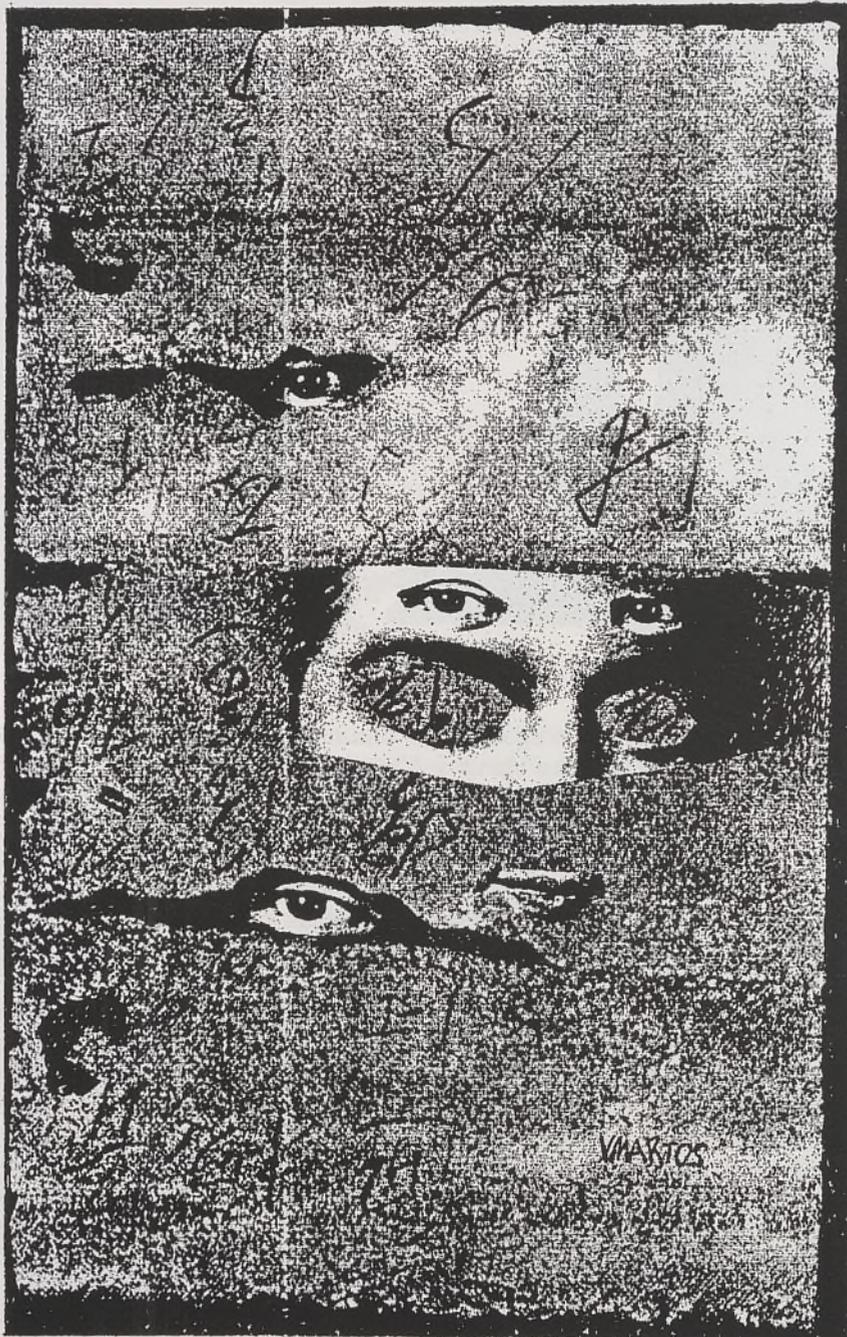
Luis Pérez Ortiz

En la madrugada del 19 de agosto, y en circunstancias que aún presentan puntos oscuros, es asesinado, en el camino entre Viznar y Alfacar, dos pueblos cercanos a Granada capital. Al enterarse del asesinato de su amigo, Dalí que estaba en París hizo unas declaraciones ofensivas y tristemente odiosas, que empañaron la memoria de Federico. Después de su muerte, la voz de Lorca sigue sonando, a través de actores y actrices, cantantes y rapsodas de todo el mundo. Desde nuestras Aurora Bautista o Nuria Espert a Mia Farrow, Glenda Jackson o Joan Plowright, las mejores actrices dan vida sobre las tablas a las heroínas lorquianas.

Se suma a mi homenaje de admiración al poeta subrayando el aspecto positivo de su gran personalidad hombre-mujer que proyectó a lo largo y ancho de toda su obra. Personalidad mal entendida por algunos, sobre todo por los que desde el pozo negro del fascismo acabaron con su vida. Narra el historiador A. L. Rowse en su libro "Homosexuales de la historia" editado por Planeta en 1977: "Lorca fue siempre consciente de que él era diferente tanto por su genio como por su temperamento ambivalente, y sentía rechazo por su propio pueblo, pese a que llegaría a ser el hombre que mejor sabría interpretarlo, precisamente porque esa diferencia exacerbó la consciencia que tenía de lo que le rodeaba." Y escribe mas adelante: "Los nombres de los responsables de la muerte de Lorca merecen ser escritos con todas las letras: Valdés Guzmán, gobernador franquista de Granada, y Ruiz Alonso que fue quien delató al escritor. En cuanto a los motivos que les movieron a tal acción, dado que Lorca no era político, un tal Trecastoro dijo: "En Granada estamos hartos de maricas. Acabamos de matar a García Lorca. Le dejamos en una zanja. Y yo le pegué dos tiros en el culo. Por marica."

Conviene recordar hechos así para que no vuelvan a suceder nunca en nuestra querida piel de toro.

Para el alma del poeta es la semilla fértil donde toman vida los personajes de ficción. En una figura tan polifacética como García Lorca (poeta, dramaturgo, ensayista, músico, escenógrafo, actor y dibujante) queda bien claro que su pluma voló muy por encima de las "perras de tocador" tan bien descritas en su oda a Walt Withman y arropó su condición de homosexual no sólo con la exaltación del amor pregonada por Gide sino por la fecundidad y maestría de sus obras.



Victoria Martos

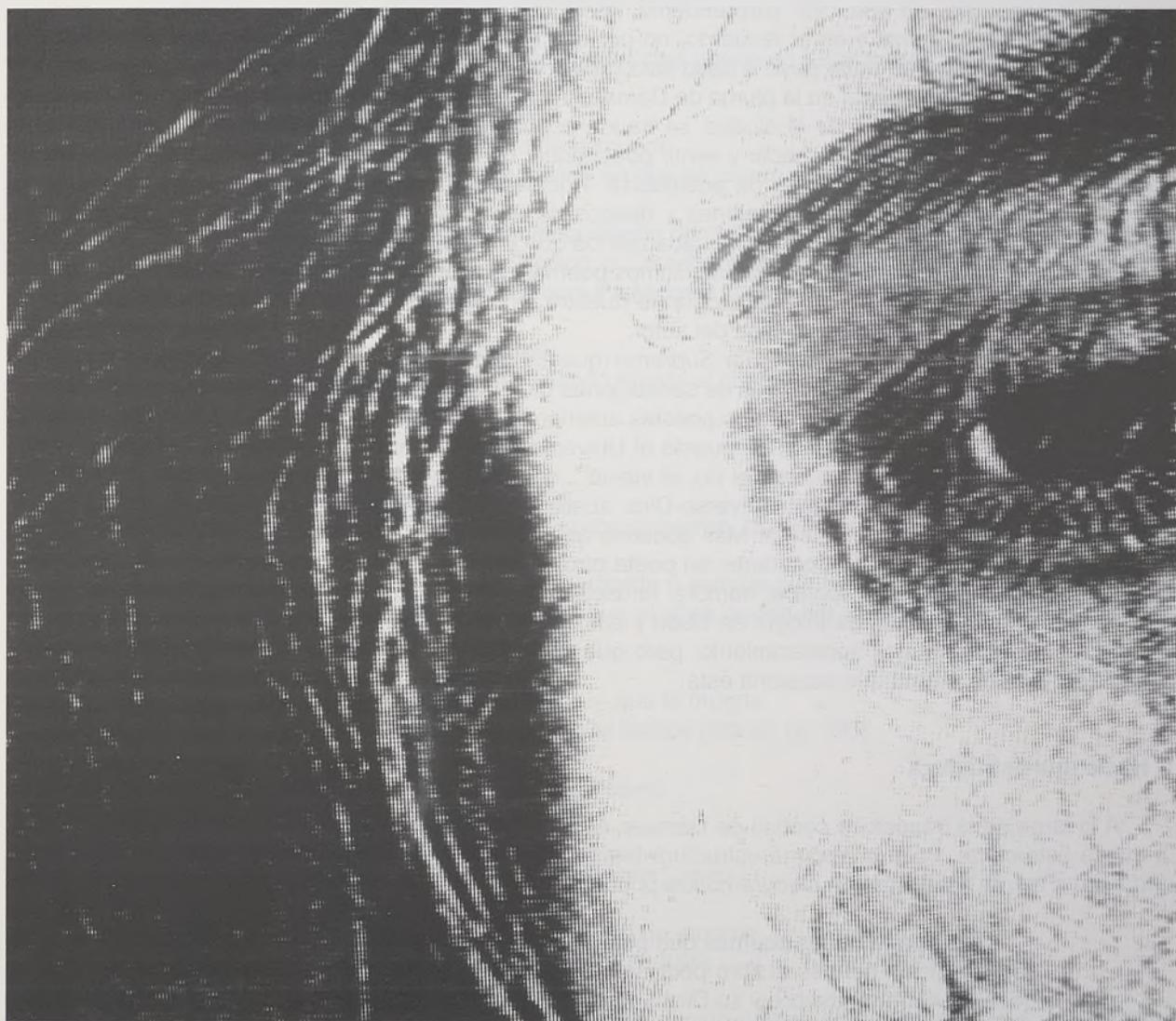
Hoy, un día de tantos
en los que millones de moribundos
caminan —caminamos— por el asfalto,
yacen en el lodo,
se arrastran por el suelo.
Miles de moribundos,
famélicos de codicia,
saciados de oscuro...
Su, mensaje es el dinero,
el Becerro de Oro el ídolo,
el verbo Tener el camino.
Codicia, codicia, codicia... se repite a los oídos.
Los ídolos de hierro lanzan su mensaje siniestro:
consumo, codicia, dinero...
Y un niño muere,
y cien niños mueren
y miles de niños mueren
y mueren —morimos con ellos— millones de seres humanos.
Y la regalada vida desaparece,
y el color y la luz desaparecen,
y el verbo y la palabra también desaparecen.
Y las sombras emergen en imágenes
con paso firme y voz segura,
pero millones de moribundos,
burócratas, políticos, pragmáticos
yacen en el suelo,
se arrastran por el asfalto.
Disfrazados de muerte
van —vamos—
hambrientos de ternura,
sin Dios, sin sentido y sin amigo.
Solos, sin soledad sonora, perdidos.
Con la muerte impresa en el rostro
y la angustia a la piel adherida.
Regreso a casa
y una estela opaca dejo tras mis pasos
y una tela oscura cubre mis ojos —todos los ojos—,
y busco aliento, busco fe de enamorado, esperanza y cuidado,
pero un sudor negruzco,
pero un sudor gélido recorre mi rostro
—todos los rostros—,
empapa mis labios
—todos los labios—
(Regreso a casa sin aliento)

Olvidado en el anaquel de una destartada librería
un viejo libro asoma,
dice: "Fray Luis de León. Poesía".
Con ansiedad lo abro
y lo abrazo
y busco la palabra
anhelando el agua pura,
el amor, el aire, la lluvia, la fruta
con que humedecer mis labios,
saciar mi garganta,
empapar mi sed de SER,
alimentar esta espiritual hambruna.
Y en una página encontrada leo:

Después que no descubren su lucero
mis ojos lagrimosos noche y día,
llevado del error, sin vela y guía,
navego por un mar amargo y fiero.
El deseo, la ausencia, el carnicero
recelo, y de la ciega fantasía
las olas más furiosas a porfía
me llegan al peligro postrimero.
Aquí una voz me dice: cobre aliento,
señora, con la fe que me habéis dado
y en mil y mil maneras repetido.
Mas, ¿cuánto desto alla llevado ha el viento?,
respondo: y a las olas entregado,
el puerto desespero, el hondo pido.

Y al fin respiro.
Y en tu verso encuentro asiento,
morada, solaz, alimento,
consuelo, regocijo y contento,
delicia, dulzura y llanto
que mana como fuente cristalina,
como amoroso susurro
y el Sentido sientto.

Mariano Herráiz Gascuña



Nava

LA PRESENCIA DE FRAY LUIS EN DÁMASO ALONSO: DUDA Y AMOR SOBRE EL SER SUPREMO

Antonia María Ortiz Ballesteros

De la bien o mal llamada "generación del 27" quedan ya pocos protagonistas. Uno de ellos, bifurcado entre su labor filológica y la puramente poética, fue salpicando todo un siglo con su producción esparcida, de aparición sorprendente, hasta que el año pasado quiso dejarnos su presencia sólo en las letras y en el recuerdo, no por eso menos real ni auténtica. Sin duda es una joya inmensa el poder notar paso a paso esta creación, máxime cuando se produjo de una manera tan humana y personal en la pluma de Dámaso Alonso. Desde que aparecieran en 1921 sus *Poemas puros, poemillas de la ciudad*, se ha ido acendrando un hondo diálogo del poeta con Dios y una manera nueva de hacer y sentir poesía que, destacándole en su generación, ha sabido marcar pauta en la literatura de postguerra. Andando las poesías de pesimismo que vemos en *Hijos de la ira*, las imprecaciones y deseos de *Hombre de Dios* y las exaltaciones materiales de *Gozos de la vista*, llegamos, nada menos que en 1985, cuando don Dámaso contaba ochenta y tres años de edad, hasta sus últimos poemas, que preparados por él mismo aparecieron en Cátedra, junto con una "Antología de nuestro monstruoso mundo", que contiene lo más significativo de la trayectoria poética del autor.

Ante todo, *Duda y amor sobre el Ser Supremo* (que así intituló Dámaso Alonso sus últimas creaciones) motiva en el lector dos tipos de sensaciones bien distintas; por una parte, la temática y los motivos siguen en la línea de sus poesías anteriores: el hombre se yergue protagonista de un mundo, pero a su vez se siente opuesto al Universo. Junto al hombre, un nombre constante: Dios. Los motivos de la muerte, el río, el viento... contribuyen a la recreación poemática. Pero, por otra parte, entre hombre-Universo-Dios aparece un "algo" que había tomado poco relieve hasta ahora. Se trata del alma. Más adelante ahondaremos en esta presencia. Además destaca entre el tono general y constante del poeta otro aspecto que también aparece un tanto original: la duda. Así la duda sobre el hombre, la duda sobre Dios y la duda sobre el alma forman una curiosa y estructurada trilogía en *Duda y amor sobre el Ser Supremo*. ¿El fin último de la duda?... No adelantemos acontecimiento, pero que duda cabe que va a ser tan inesperado como la motivación misma que ocasiona ésta.

1. Hacia una estructura

A lo largo de la trayectoria poética de Dámaso Alonso notamos una progresiva tendencia a la marca estructural. Poca o ninguna estructura tenían los *Poemas puros, poemillas de la ciudad*, pero a través del puente de *Oscura noticia* podemos en *Hijos de la ira* ya distinguir

(...) aparte de los poemas que pertenecen al ciclo caracterizado por una intensa indagación del ser, el libro podría dividirse en dos partes: la que tiende un lazo de amor entre el hombre y su Dios y cuyo tono, por lo tanto, es el de la paz y felicidad interior (...) y, por otro lado, la parte angustiosa y violenta de los poemas en que el ser humano carece de amor y se retuerce bajo el poder del odio y de la injusticia. (1)

En *Hombre y Dios* podemos notar una estructura no sólo temática, sino fundada en "comentarios" o "bloques" ("Cuatro sonetos sobre la libertad humana"). Pasando por *Gozos de la vista*, llegamos hasta *Duda y amor sobre el Ser Supremo*. De forma sintética se distinguen varias partes:

1. Primera parte: alma no eterna.
2. Segunda parte: alma eterna.
3. Tercera parte: ¿Alma?
4. Dudas sobre las tres partes.
5. ¿Existes o no existes?

En la Primera Parte el poeta esboza, ya desde las primeras líneas, el pensamiento que regirá toda la poesía posterior. Arranca de la **existencia efectiva de Dios**:

¡Ah, Señor! Si tú existes! (p. 179)

y a él le dice, aún a sabiendas de que tal idea puede no estar en consecuencia con el gusto divino:

creo verdad la idea de la muerte
del alma, al punto mismo en que se muere el cuerpo. (p. 179).

Sin embargo, el poeta no se siente satisfecho con tal creencia, porque su anhelo es confiar en la eternidad del alma. Tal anhelo es pedido al Creador, dado que del hombre no puede depender que esto sea verdad. Y finaliza esta Primera Parte como la empezó, en perfecta circularidad:

Yo creo exactamente
que el alma muere cuando muere el cuerpo (p. 182)

y con el deseo de eternidad:

Yo quisiera que el alma
se eternizara cuando acaba el cuerpo. (p. 182)

De esta manera, la Parte Primera, dedicada a señalar que "el alma muere cuando muere el cuerpo" deja paso, por la duda, a pensar que el alma pueda ser eterna. Precisamente, aunque el poeta se ratifique en su idea primigenia:

Yo creo —ya lo he dicho— que la muerte
del cuerpo, mata al alma al tiempo mismo. (p. 185)

confronta esta idea con su perentorio deseo:

Otro deseo tengo,
y me pongo a pedir al gran "ser" único.
(...)
que haga vivir las almas, que no mueran
cuando se muera el cuerpo. (p. 185)

Abandonado a este deseo, que considera por un tiempo realidad, el poema adquiere un matiz esperanzador. Dos son los lugares de la Segunda Parte:

1. La eternidad del alma, como veremos más adelante, que toma una emancipación que la eleva y la hace viajar por el Universo.
2. El alma tiende a fusionarse o tomar contacto con otras almas: los muertos.

A partir de aquí se produce la perfecta simbiosis que Dámaso ha manifestado en toda su poesía anterior entre hombre-Universo-Dios. Pero la premisa que condiciona la veracidad de toda esta maravilla sigue en suspenso: es la existencia divina. Esta existencia vuelve a ser cuestionada y con ella, la eternidad que el poeta desea para las almas:

Quise que ahora,
 con tu existencia se lograra
 para todos los hombres "alma eterna".
 (...)
 Oh gran "Señor", te pido la verdad:
 creo cierto, que existes.
 ¿Lo creo?

Sí, ¿lo creo? Sí. ¿Te amo y te bendigo? (p. 198)

La Tercera Parte plantea una alternativa a las dos anteriores:

Mas de repente ocurre ya algo nuevo, muy duro:
 es una duda fuerte, intensísima, enorme,
 que descarta no sólo lo que el poema trajo
 en su Segunda Parte (aquello de "alma eterna")
 mas rechaza también aquello defendido
 en la Primera Parte, donde "alma" no es "eterna".
 Lo que ahora negaremos sencillamente es alma;
 porque es la idea nueva que el "alma" nunca existe,
 e imaginar que sólo existe "el cuerpo". (p. 199)

Esta parte es tal vez la más original, la que entraña mayores sorpresas respecto a la producción anterior. Y las novedades se establecen no sólo en el plano expresivo, mediante contraposiciones de ideas que parecen retroceder a los años en que Dámaso y su generación experimentaban con la escritura automática (2) sino que incluso el tema mismo —dudar de la existencia del alma— es originalísimo. Dejemos para después los pormenores del descubrimiento.

Queda por fin otro bloque, bien diferente del visto, al que podríamos denominar "expositivo". Está formado por "Dudas sobre las tres partes". Y toma un talante por tanto "dubitativo" o "disquisitivo".

Si antes se afirmaba la eternidad, la no eternidad, o la no existencia del alma, dejamos ahora los asertos para pasar a las dudas. El objeto último de las dudas sobre los postulados es no obstante el mismo y remite al "Ser" Supremo:

¿Hay posibilidad del "Ser" supremo?
 No lo creía. Más pensé rogar
 que existiera tal "Ser", y tal vez, existiendo,
 pudiera ser ya "eterna" el "alma" siempre.
 ¿Y es que el omnipotente "Ser" lo haría? (p. 205)

Las dudas sobre la "Segunda Parte" suponen la recreación en todos los deleites que la anulación de la duda misma ofrecía. Es una especie de síntesis, un dejarse abandonar.

En una progresión creciente, La Tercera Parte llega a la confianza rotunda en ese "Ser" Supremo. Así, este segundo bloque se configura en una especie de comentario del bloque anterior. Sin embargo, el sentido es inverso: la Primera Parte negaba la eternidad del alma, su comentario la duda; la Segunda Parte la afirmaba, su comentario muestra esperanza en tal afirmación; la Tercera Parte negaba la existencia del alma, su comentario termina con el proceso en la más absoluta certeza de que el alma es eterna. Así pues mientras que las Partes ofrecen la progresión negación-duda-negación, los comentarios postulan duda-esperanza-afirmación. Lo curioso de todo este desarrollo no radica en el proceso mismo, sino en el motivo. La duda, siempre presente como elemento que se superpone, es anulada al fin.

Concluye *Duda y amor sobre el Ser Supremo* con un poema muy especial, que enlaza con la producción anterior más que ningún otro y que en nuestra opinión resulta una pincelada maestra en todo el conjunto. Nos referimos a "¿Existes? ¿No existes?". En efecto, habíamos visto cómo en el fondo, el problema básico era la existencia del "Ser Supremo", del que depende la existencia del alma. En este poema, dividido en tres partes, la primera arranca de la duda:

¿Estás? ¿No estás?. Lo ignoro; sí, lo ignoro. (p. 211)

y el deseo:

Que estés yo lo deseo intensamente. (p. 211)

Este deseo, como cosa ya sabida en toda la trayectoria poética de Dámaso Alonso basa su efectividad en ser consumado por el amor:

Te estoy amando, sin poder saberlo. (p. 211)

Es una invocación a nada, a nadie, que no parte del corazón, sino del cerebro:

Siempre necio creer en mi cerebro:
no me llega más dato que la duda. (p. 211)

Y ahí está la causa del conflicto.

La Parte Segunda ha limitado la extensión del "Ser" a la del "Universo" y a él se remite el poeta en su súplica:

¿Pedir o preguntar al Universo? (p. 212)

Pero al fin, el Universo es también materia y el escritor quiere trascender ésta. La Parte Tercera se hace eco precisamente de esto:

Inmensidad, cierto es.
Más yo no quiero
inmensidad-materia; otra es la mía,
inmaterial que exista (¡ay, si no existe!).
eterna, de omnisciencia, omnipotente. (p. 212)

Ahora, por fin, el poeta se vuelve en su totalidad. Había razonado la existencia del "Ser" en su cerebro, con sus pensamientos, había reducido el "Ser" al Universo hasta tenerlo cerca, más abarcable. Pero por fin, el hombre se ha acercado a ese "Ser" con el único instrumento válido, y la rotundidad del abandono parece realizar el deseo:

Esto es máximo amor, mi amor te inunda;
el alma se me irradia en adorarte;
mi vida es tuya sólo (¿ya no dudo?).
Amor, no sé si existes. Tuyo, te amo. (p. 212)

Y es que, como Luis Vázquez afirma al contrastar la poesía de Dámaso Alonso con la de Pierre Emmanuel "su fe poética y religiosa— es capaz de soportar dudas, sobrepasándolas por elevación". (3)

2. Hacia un sentido

A) *Del dialogo con Dios a la exaltación mística*

Repasando la crítica que se ha vertido sobre la producción poética de Dámaso Alonso, y en especial la que empieza con *Hijos de la ira*, nos damos cuenta de la perfecta continuidad que entraña. Si Dámaso Alonso sigue una misma línea, sus comentaristas no han dejado por menos que ser fieles a ella. Lo que quisiéramos resaltar de esto es el carácter profético que puede conllevar. Más de un amigo del poeta ha señalado ese carácter premonitorio por adelantado y revelador de la poesía de D. Alonso; no nos queda sino descubrir el mismo carácter

en la crítica recibida. Era de esperar. La evolución que marcan los estudiosos lleva un camino bien seguro, sin desvíos, que no podía concluir más que con *Duda y amor sobre el Ser Supremo*.

Haciendo un recorrido por los comentarios y críticas que en su día recibió *Hijos de la ira* y que recoge Fanny Rubio (4), notamos que todas ellas apuntan a un foco: la relación hombre-Dios y el matiz religioso que entraña.

Juan Ruiz Peña, por su parte, hace una escalada por toda la producción damasiana que podríamos sintetizar así:

Sobre *Hijos de la ira*:

"La poesía de este libro es un gesto de protesta, un alarido hacia Dios" (5).

Sobre *Hombre y Dios*:

... el tema es Dios y en sus relaciones con Dios, el poeta trata, pues, de ahondar en la idea de Dios, él sabe que en su cerebro bulle enorme y misteriosa la palabra Dios, rumia la idea, desmenuza la palabra, se siente con Dios. (6)

Sobre *Gozos de la vista*:

"En *Gozos de la vista* (...) no es terror ni reverencia, lo que le conmueve, lo que le incita hacia Dios, es más bien súplica, ruego, rezo" (7)

De esta manera, a través de la protesta, de las relaciones y del ruego, llegamos a la más exagerada exaltación de éste. En *Duda y amor sobre el Ser Supremo* no hay protesta, ni comunicación, sino que la súplica de *Gozos de la vista* ha tomado todo su acendramiento más místico. Junto a esto (cualidad de tono) hay que señalar la relación de fondo. Protesta y comunicación exigen un alguien ante el cual tales acciones se ejerzan; sin embargo, en esa última fase de la poesía de D. Alonso, lo que destaca es la duda misma sobre el alguien objeto de esa protesta o esa relación.

El tema de Dios, del hombre, ha sido tratado hasta la saciedad por los conocedores de la poesía de D. Alonso. En nuestra opinión, alguno se ha excedido al interpretar el aspecto que nos interesa. M. J. Flys, quien en general se muestra agudo en sus consideraciones, afirma no obstante: "Todos los temas mencionados antes constituyen la fuente de la angustia: Dios, que no se revela y cuyo silencio acaba por crear la duda de su existencia" (8).

Más afinado, R. Ferreres, conocedor del hombre y del artista que es don Dámaso, acierta en firme al asegurar: "El poeta tiene miedo a estar condenado a su obsesiva soledad, a la ausencia de Dios —el peor castigo para el alma creyente—" (9).

He aquí que Ferreres y con él nosotros, no dice la **inexistencia** de Dios, sino la **ausencia**. En toda su poesía anterior el autor imprecaba, protestaba, se quejaba ante Dios; a veces, en efecto, mostraba su soledad, su grito ineficaz, pero nunca, en lo que hemos examinado, manifiesta de modo expreso la negación de su existencia. Duda, como bien señala Ferreres, de su presencia, de saber que fuera una compañía para el hombre, pero en ninguna ocasión niega que exista; simplemente, que no estaba con el hombre. En contraposición, y éste es un punto que merece la pena señalar, el poeta sí duda ahora profundamente de la existencia de Dios. Por eso comenzamos estas líneas aludiendo al carácter "profético". Si para la poesía precedente no era apropiada la afirmación de Flys, ésta encaja perfectamente ahora.

Por lo demás, respecto a lo que señalábamos dicho por Ruiz Peña sobre la evolución de D. Alonso, querríamos indicar en efecto el tono de súplica llevada a su cima que tienen estos poemas. No queremos detenernos en exceso en este punto, pero nos gustaría hacer notar cuáles son las últimas consecuencias de este proceso. Flys, en la obra ya indicada, nos dice sobre la poesía de D. Alonso:

Es la historia del hombre en su lucha por encontrar explicación y, por lo tanto, dar sentido a la vida que tiene en sus manos. En esta temática se sigue la línea poética mantenida, en este siglo, por Miguel de Unamuno y A. Machado, e interrumpida durante años en el fútil intento de crear "la poesía pura" (10).

Ferrerres, por su parte, hace una interesante búsqueda en las raíces del tema de Dios en la generación del 27, demostrando que, en efecto, el tema no estaba tan olvidado como los lectores y aún los mismos integrantes llegaron a creer (11). Y hablándonos del ruego de D. Alonso y el tono de éste en *Oscura noticia* señala muy oportunamente: "No es rezo —como "El Dios Ibero" de A. Machado— en el que "va mi oración, blasfemia y alabanza". Es alabanza y es duda" (12).

Lo cierto es que si bien Dámaso Alonso sigue un camino apenas continuado sino por Unamuno y Machado, el fin del camino nos lleva a una forma casi mística de encontrar la relación con Dios. No es momento ahora de indicar la importancia de San Juan o Fray Luis en los momentos poéticos anteriores al que nos interesa, pero tampoco podemos dejar de señalar que si en algún momento los tonos harto diferentes de Unamuno y Machado pudieron suplantar los éxtasis de éstos, en *Duda y amor sobre el Ser Supremo*, D. Alonso vuelve de manera fidelísima a nuestro Siglo de Oro.

En nuestra opinión, toda la escalada poética de nuestro autor se convierte en un progresivo avance místico, y *Duda y amor sobre el Ser Supremo* es acaso su cima. No vamos a analizar prolijamente las profundas concomitancias, nunca hasta ahora tan estrechas, del poeta con estos dos místicos, pero sí queremos apuntar algunas que nos parecen sumamente significativas y que pueden servir de ejemplo. Tomaremos en este caso a Fray Luis de León.

Ni que decir tiene que, por el carácter y la estructura misma de *Duda y amor sobre el Ser Supremo*, los mayores puntos de contacto van a producirse en la Segunda Parte, aquélla que supone la eternidad del alma, y aún si queremos concretar más, en "El Alma eterna y el gran Ser", "Pensamientos, miradas y sonidos en el alma eterna", "Universo terrestre", "El gran universo", "Seres en el gran universo" e "Infinito el universo". Como incluso los títulos revelan, la temática se polariza, por un lado en la independencia del alma, con atribuciones espaciales una vez liberada del cuerpo y, por otro, en lo que podríamos llamar el "viaje" del alma por todo el universo.

Respecto a lo primero, a la exclamación jubilosa de un alma que se independiza, podemos destacar:

¡Oh gozo! ¡Oh maravilla!
¡Qué portentosa el alma sin el cuerpo!
Flotar, flotando el alma (¡sin flotante materia!),
mientras el cuerpo muerto se deshace,
en sucia podredumbre. (p. 187)

junto a

¿Cuándo será que pueda
libre desta prisión volar al cielo
Felipe, y en la rueda,
que huye más del suelo,
contemplar la verdad pura sin duelo? (13) (vv. 1-5)

Como es notorio, ambos poetas muestran deseo de liberación del alma respecto al cuerpo. Para D. Alonso, el cuerpo es "sucio podredumbre", "materia"; para Fray Luis es "prisión". En segundo lugar, la sensación de libertad adopta las mismas imágenes ya clásicas por otro lado; D. Alonso habla de "flotar", Fray Luis de "volar". Y la consecuencia de esta libertad va a conver-

tirse en la sabiduría total. Fray Luis lo recoge según ya hemos visto en "contemplar la verdad pura"; D. Alonso, apenas algún verso más abajo de los mencionados dice:

Es el alma, sin nada, capaz, sola
de todo, conociendo todo, todo,
aun más que cuando vive con el cuerpo. (p. 187)

o

Ya cuando muerto y con eterna mi alma,
podré reconocerlo todo.

A esta particularidad "esencial" del alma le corresponde lo que habíamos definido como "viaje". Así, el alma, una vez liberada del cuerpo, recorre todo el mundo y el Universo, conocido y no conocido. De esta manera lo expresa el poeta:

Todo lo quiero ver, después de muerto
lo de la tierra, lejano, posible cuando vivo
y, cuando vivo, lo imposible
universal. (p. 194)

Y después comenzar
la plenitud total del Universo:
seguiré a nuestro sol,
iré por los planetas soleados. (p. 195)

Y conocerlo todo:
buscar más amplitud (...) (p. 195)

De Fray Luis es ocioso citar los versos, pues están en la mente de todos nosotros. Los que sí merece la pena señalar es la simetría de los motivos. Sin duda, el más importante se refiere al "Gran Universo". Fray Luis comienza su incursión de esta manera:

Y de allí levantado,
veré los movimientos celestiales (vv. 51-52):

Y Dámaso Alonso:

Súbitamente yo entraré (ya muerto)
en esa Vía Láctea, con su abundancia enorme
de estrellas, todas soles planetarios. (p. 195)

En la descripción, aparece como punto importante el sol:

Y después, comenzar
la plenitud total del Universo:
seguiré a nuestro sol,
iré por los planetas soleados. (p. 195)

Y en Fray Luis:

Veré este fuego eterno,
fuente de vida y luz, dó se mantiene
y por qué en el invierno
tan presuroso viene;
quién en las noches largas le detiene. (vv. 61-65)

También para los dos poetas, la última fase del viaje es el encuentro con otros "seres en el Gran Universo". Las similitudes se tornan tan numerosas que vamos a dejarlo aquí, a seguras de que la lectura atenta de ambos poemas obvian la comparación que nosotros podríamos continuar.

B) *Un alma que toma cuerpo*

En páginas precedentes ya hemos indicado una de las originalidades más significativas de *Duda y amor sobre el Ser Supremo*: la presencia del elemento alma.

En las poesías anteriores podemos advertir que si bien en ocasiones se habla de alma, su mención suele ser breve y carente de intención, apareciendo como una palabra, un adorno más, sin la intensidad conceptual que adquiere en *Duda y amor sobre el Ser Supremo*. Así, por ejemplo, en *Hijos de la ira*, donde cabía esperar una profunda presencia de este elemento (no en vano el grito angustioso parece brotar del fondo del alma) sólo encontramos acepciones desprovistas de explicación (14). Es curioso observar que el término "alma" nunca aparece modificado, sino de forma simple, como si no necesitara ser perfilado, como si su única mención comportara la plenitud significativa. Sólo en "El alma era lo mismo que una ranita verde" podemos encontrar algo más que el término. Y en *Hombre y Dios, Oscura noticia* o *Gozos de la vista*, comprobamos lo mismo. ¿A qué se debe esta súbita concentración del elementos "alma" en *Duda y amor sobre el Ser Supremo*?

No es fácil contestar. En nuestra opinión tiene mucho que ver con ese camino que lleva hasta el misticismo. Antes rezaba el hombre, clamaba el hombre, ahora es el alma la que ansía, como en San Juan, el encuentro con el Esposo y con las otras almas afines. No encontramos ya lamentos sobre la podredumbre terrestre, o si hay lamentos, no hallamos referencias a ésta, es como si el poeta, despojado (por la cercanía de una muerte inminente) de lo puramente material hubiera reconocido la verdadera esencia del existir. La identificación del hombre con Dios, tantas veces ansiada, sólo es posible mediante la conversión en uno solo; el Ser se convierte en espíritu:

No material, ¿pues qué?. Te llamo espíritu
(porque en mi vida espíritu es lo sumo) (p. 212)

y así es posible identificarse con el alma.

No es preciso reincidir sobre la idea. La exaltación mística del que espera pronto una liberación no puede establecerse sin ese elemento que es el alma, y dado el momento, D. Alonso no ha dudado en agotar todas las posibilidades que el motivo clásico le proporcionaba.

C) *Muerte y fluir como caminos*

Afirma Rafael Ferreres hablando de *Oscura noticia*: "La muerte (...) es lo que constantemente le preocupa" (15), y lo cierto es que no sólo en *Oscura noticia*, sino en toda la producción de D. Alonso la muerte, o los muertos, ocupan un lugar privilegiado. Así lo aprecia Miguel de Santiago Rodríguez, quien señala: "En la meditación existencial de Dámaso Alonso la muerte es la fase culminante que ofrece solución al más profundo de los enigmas planteado en sus libros poéticos" (16).

La importancia del tema es antigua. Flys llama la atención sobre la presencia de éste en forma de incomunicación en "Fiesta popular", *Poemas puros, poemillas de la ciudad...* Más adelante encontramos en *Oscura noticia* "A un poeta muerto" y en *Hijos de la ira* "En el día de los difuntos" y "Preparativos del viaje". "Mujer con alcuza", uno de los poemas más logrados de este libro, también tiene el problema de la muerte como tema de fondo, según el mismo Dámaso confiesa (17). En *Gozos de la vista* será el sentimiento de la muerte el que de forma antitética nos muestre los "gozos" del vivir. En *Hombre y Dios* la muerte se convierte en inmortalidad al entablar el hombre relación con el Todopoderoso.

Con diferentes escalas llegamos a *Duda y amor sobre el Ser Supremo*. Aunque la idea de la muerte es continua en todo el poema, dado que se parte de ella para negar o no la existencia del alma, los versos que más enlazan y profundizan con lo que venimos diciendo son los de "Muertos: mis padres", "Muertos: mis amigos", "Vicente Aleixandre: ahora distinto", "Adiós, amigos muertos", "Amigos muertos" y "Literatos muertos". Hay que observar que en ningún otro libro de Dámaso Alonso había proliferado de esta manera el tema, aunque fuera, como sabemos, muy extensamente tratado y siempre fondo de los otros motivos. Además, sorprende la manera directa en que se aborda la cuestión: no son ya "preparativos del viaje" ("viaje" es la palabra que oculta el tabú "muerte") ni tampoco aparece escondida bajo lo cotidiano de la fiesta de "En el día de los difuntos"; ni en el anonimato indeterminado de "un poeta" en "A un poeta muerto". Ahora, los muertos son sus padres, sus amigos, los literatos; no son muertos cualquiera, tienen nombres y en ellos ahonda el poeta: tienen cualidades, y a ellas se refiere. Parece convertirse este desfile de muertos en una recreación "siglo XX" de las Coplas de Manrique, guardando jerarquía como éstas en la presentación. Si aquellas la establecían socialmente, ahora se distingue por la proximidad al poeta: primero los padres, después los amigos y por fin los colegas (escritores), ocupando un lugar privilegiado e intermedio V. Aleixandre por lo sorprendente de su muerte, cercana a la fecha en que se compusieron los poemas.

Otro aspecto interesante es que en *Duda y amor sobre el Ser Supremo* desaparece por completo el elemento anecdótico, bastante escaso en los libros anteriores, y la referencia al mundo real sólo toma forma precisamente al mencionar nombres y cualidades de seres reales y únicamente vivos en el recuerdo. Mediante el recuerdo, el poeta puede volver a la realidad, y así sucede que "hay más realidad en la muerte que en la vida" (18). Ahora más que nunca notamos que

(...) para Dámaso Alonso los muertos condensan todos los atributos de la perfección y se revuelven contra la opinión común de considerarlos materia inerte y podrida (...). No es pues, para él, la muerte consecuencia de la vida, sino que la vida no puede existir sin ese pórtico de inmortalidad que es la muerte (19).

Podemos volver a notar aquí cómo el pensamiento de D. Alonso enlaza con la idea ascética del Renacimiento y se aleja del concepto barroco de la muerte. El poeta se encuentra más cerca de los muertos (en un cuasi éxtasis) que de los vivos, que no tienen lugar alguno. El fin último del recuerdo es la unión misma con ellos una vez que son considerados "alma", "espíritu"; se establece así la forma de contacto triple: el poeta mediante el recuerdo (20) llega a la unión con sus amigos:

Cuando en verdad mi muerte, yo iré pronto allí arriba;
será un encanto nuestra relación. (p. 192)

También el alma mía, en alto
celebrará poder juntarse
con imponentes seres que yo nunca traté. (p. 193).

Pero el poeta se une también, como ya vimos, con Dios. Así se funde el "Ser", el hombre, en un solo bloque, en un espíritu único.

Otra de las cuestiones que merece la pena indicar es el motivo del "fluir". Flys, que ha analizado los símbolos principales de la poesía de D. Alonso ha señalado la importancia de las imágenes del río y el viento. Así indica:

El valor simbólico del fluir existencial, contenido en la imagen del río, se aplica a una serie de temas relacionados (...) el factor dinámico del fluir que representa la existencia humana utiliza la imagen del río en sus diversas formas (...). El denominador común de todas estas imágenes es el flujo, el movimiento. Como en el caso del viento, la ausencia de flujo se identifica con la muerte (21).

Resulta que aquí D. Alonso incide numerosas veces en ese verbo "fluir":

fluirán las almas sus deseos íntimos (p. 188)

ganaré fluideces de los seres eternos (p. 188)

Mi espíritu estará junto al fluido
suyo: fluirá también mi pena; (p. 188)

Es mi deseo
fluir yo en ellas siempre, entrarme fluencia suya. (p. 194)

Así, el tema "fluir" entraña toda la inmortalidad, toda la plenitud, toda la dicha. Con ideas manriqueñas, si el autor de las Coplas nos hablaba de unos ricos que "van a dar a la mar", aquí el poeta trata de unas almas que, en su fluir, dan en la eternidad. El motivo, ya antiguo en la poesía de Dámaso Alonso ha tomado pues su más completa esencialidad y significado.

Como conclusión podríamos afirmar que *Duda y amor sobre el Ser Supremo* supone la consecuencia lógica del proceso que entrañaba la poética de D. Alonso. El hombre, centro del Universo, ha llegado a desear una auténtica pertenencia a él. El alma, por ser el elemento más inmaterial se hace así protagonista de un ascetismo e incluso misticismo que la eleva al Cosmos, donde se han unido las otras almas ya ascendidas. La duda no obstante pone una neblina a tanta dicha. Las comillas envuelven formalmente cada palabra con una insistencia que matiza lo relativo. Los temas siguen también en la línea de lo personal, aunque adquieren tintes más intensos y plenos, acordes con unas fuertes influencias de los clásicos, y en especial de Fray Luis para el tema del alma, estando muy presente Manrique en lo referido a la muerte.

NOTAS

1. Miguel JAROSLAW FLYS: *La poesía existencial de Dámaso Alonso*; Madrid, Gredos, 1968, p. 229.
2. Puede servirnos de ejemplo el poema "Cerebros" y "Cerebros pensamientos".
3. Luis VÁZQUEZ: *El hombre y su misterio en la poesía de Dámaso Alonso y de Pierre Emmanuel*; Madrid. Revista Estudios. 1975, p. 301.
4. Fanny RUBIO: "Dámaso Alonso, poeta de posguerra"; *Cuadernos Hispanoamericanos*, 280/282. (1973), 70-74.
5. Juan RUIZ PEÑA: "La idea de Dios en la poesía de Dámaso Alonso"; *Insula*, 138/139 (1958), p. 11.
6. *Ibid.* p. 11.
7. *Ibid.* p. 11.
8. M. J. Flys. *op. cit.*, p. 299.
9. Rafael FERRERES: *Aproximación a la poesía de Dámaso Alonso*; Valencia, Bello, 1976, p. 115.
10. M. J. Flys, *op. cit.*, p. 264.
11. "Los grandes asuntos del hombre —amor, universo, destino, muerte— llenan las obras líricas y dramáticas de esta generación. (Sólo un gran tema no abunda: el religioso)" son palabras de Jorge Guillén en "Algunos poetas amigos"; *Papeles de Son Armadans*, nov.-dic. 1958, p. 161.
12. R. Ferreres, *op. cit.*, p. 132.
13. Fray Luis de LEÓN: "Oda a Felipe Ruiz". Utilizamos la excelente edición de O. Macrí para la ed. Crítica, Barcelona, 1982, p. 222-224. A partir de ahora incluimos el número de los versos dentro del texto.
14. *Vid.* "Insomnio", "La injusticia", "Mujer con alcuza", "Elegía a un moscardón azul", "En la sombra" y "La obsesión".
15. R. Ferreres. *op. cit.*, p. 88.
16. Miguel de SANTIAGO RODRÍGUEZ: "La muerte en la poesía de Dámaso Alonso"; *Cuadernos Hispanoamericanos*, 280/282. (1973) 166.
17. "Vemos a una vieja mujer que va pisando la acera de la calle; no, que nos equivocamos, lo que pisa es un cementerio lleno de tumbas. Entonces me llega un recuerdo, la vieja ha recorrido toda la vida, en un tren que se paraba de vez en cuando, y dejaba pasajeros muertos, y seguía el viaje días y noches". Son palabras del propio Dámaso en la Introducción a la obra que nos ocupa, p. 32.
18. R. Ferreres, *op. cit.*, p. 92.
19. *Ibid.*, p. 144-145.
20. Recuerdo cariñoso. A Unamuno le dice "Me has querido siempre" y "Gracias por tu cariño"; a Amado Alonso "Tú y yo inmenso cariño"; a Lorca "Cómo te quiero yo, cómo te quiere el mundo!"; a L. Panero "Yo amé con gran ardor tu poesía/ y tu tierno cariño, Leopoldo".
21. M. J. Flys. *op. cit.*, p. 51.

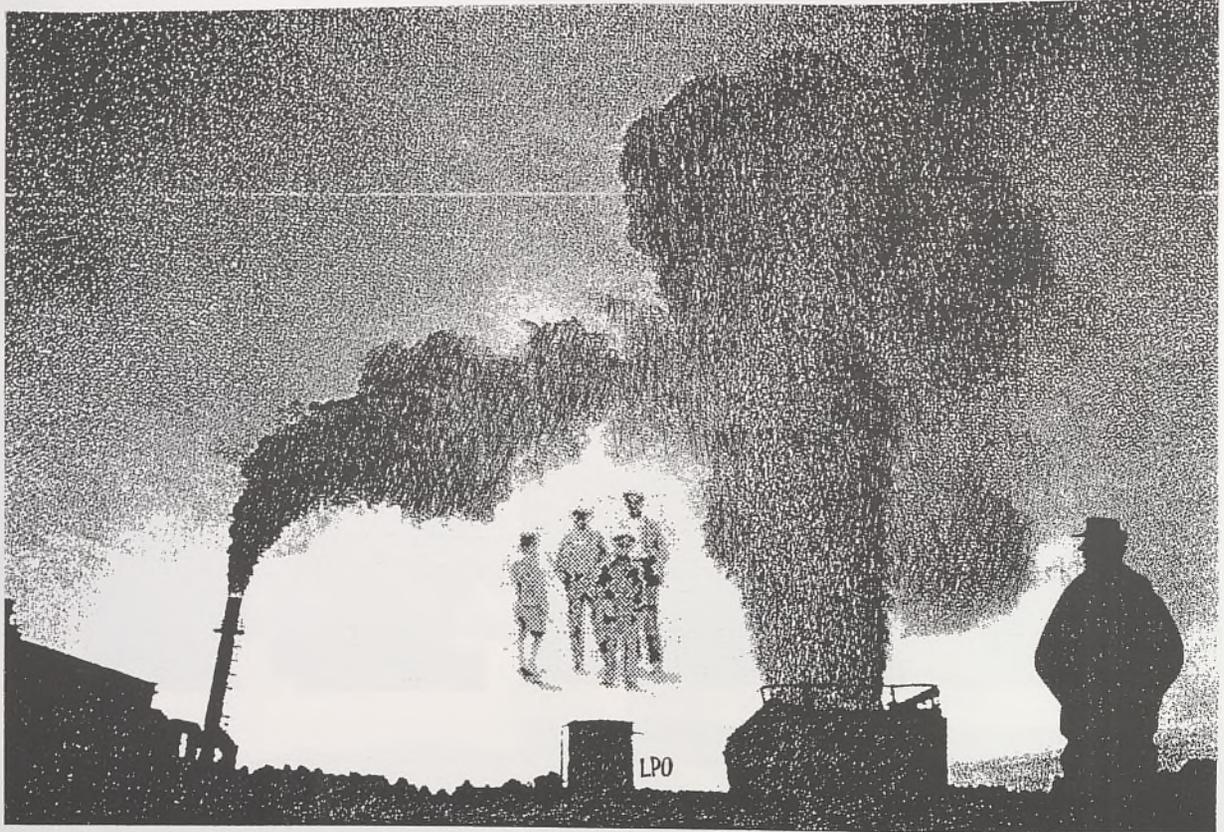


Eduardo Gutiérrez



Eduardo Gutiérrez

3



Luis Perez Ortiz

EL PROBLEMA MEDIOAMBIENTAL Y LA TEORÍA DE GAIA

Constancio Aguirre Pérez

Nadie puede negar en la actualidad que la preocupación por el medio ambiente ha llegado a ser una de las más importantes inquietudes de la opinión pública mundial y ocupa trabajos y esfuerzos de muchos gobiernos en diferentes países. Esta situación es relativamente reciente, y podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que realmente empezó con la primera crisis del petróleo en 1973. En octubre de aquel año la Organización de los Países Exportadores de Petróleo (OPEP) decidió, unilateralmente, incrementar el precio del barril de crudo de 1,8 dólares a 3,45 tras la guerra del "Yon Kippur" entre árabes e israelíes (1). Esta medida se acompañó con una reducción en la producción de entre un 5 y un 10%. En enero de 1974 un nuevo y espectacular incremento tuvo lugar estableciendo el precio del barril en 9,31 dólares. Sombrías perspectivas de carestía y escasez se abatieron sobre la economía mundial. Posteriormente se produjeron nuevos incrementos, al tiempo que muchos países adoptaban medidas de ahorro y de diversificación de fuentes de aprovisionamiento energético. La consecuencia fue que, poco a poco, se fueron aliviando tanto la tensión como las ansiedades iniciales e incluso años después llegaron a bajar los precios, pero el aldabonazo dado por la OPEP, en aquel 1973 ya lejano en el tiempo aunque no en sus implicaciones posteriores, no cayó en saco roto.

Los acontecimientos que sucedieron en 1973 fueron de una extraordinaria importancia ya que hicieron ver, sobre todo a los países desarrollados, hasta qué punto era grande su dependencia del petróleo y como una aparentemente distante crisis, la de Oriente Medio, podía modificar el panorama económico obligando a cambiar estilos de vida que parecían conquistas inalterables.

La crisis del petróleo demostró que la economía de los países industrializados estaba basada en cimientos muy poco firmes al depender de las importaciones de crudo en una proporción muy alta. Se escribieron miles de informes y se hicieron cientos de investigaciones que mostraron que una economía basada fundamentalmente en el petróleo conllevaba una cantidad enorme de problemas. Los más importantes eran, y aún son, los siguientes:

- Los recursos no están repartidos de manera homogénea, sólo unos pocos países poseen y controlan las reservas más grandes. Ello convierte al petróleo en un bien estratégico y puede ser la causa de guerras tal y como hemos tenido, tristemente, la oportunidad de ver hace tan sólo un año en el Golfo Pérsico, con toda su secuela de pérdida de vidas humanas y de desastres ecológicos y económicos.
- El petróleo no es una substancia inagotable, las reservas son limitadas, y aunque se puedan encontrar nuevos yacimientos en el futuro contando con mejor y más sofisticada tecnología que facilite el acceso a zonas del planeta todavía sin explotar, tales como el subsuelo de los océanos profundos o el de la Antártida, se terminará acabando a medio o largo plazo. Los expertos calculan que al ritmo creciente de consumo actual esto se producirá dentro de 50 o 60 años (2).
- Algo que es muy importante considerar: estamos consumiendo en menos de un siglo reservas de una substancia que le ha costado a la Tierra formar millones de años. De manera que lo que podemos definir como una fuente no renovable de energía, está siendo utilizada casi en su totalidad como combustible siendo capaces, como lo somos, de utilizarla para fines más nobles tales como la fabricación de productos químicos y medicinas.
- Finalmente y en relación con el tema que nos interesa, las repercusiones medioambientales y sanitarias relacionadas con la producción, el transporte, el almacenamiento

y el uso del petróleo pueden ser muy importantes. Vertidos de petróleo procedentes de los grandes superpetroleros tienen lugar, desgraciadamente con bastante frecuencia, tanto durante las operaciones normales como durante las de limpieza y más aún en caso de accidente, dando lugar a las temibles "mareas negras" (3). Estos derramamientos constituyen una significativa fuente de contaminación marina, tanto más peligrosa cuanto más cerrado es el mar y, por consiguiente, menos capacidad de autodepuración presentan sus aguas (tales son los casos del Golfo Pérsico, el Mar Rojo y el Mediterráneo por los cuáles circulan la inmensa mayoría de los barcos petroleros).

Las descargas en la atmósfera de hidrocarburos volátiles, compuestos sulfurados y otras sustancias contaminantes presentes en los crudos y en sus derivados, contribuyen significativamente a los actuales niveles de contaminación atmosférica dando lugar a la denominada **lluvia ácida** (4) en numerosos lugares; así mismo las enfermedades profesionales y los accidentes mortales que se producen durante la producción, el transporte y el almacenamiento del petróleo son más altos que en muchas otras actividades industriales.

Por otra parte, el producto más abundante de la combustión del petróleo y de sus derivados es el dióxido de carbono (CO₂), cuya creciente presencia en la atmósfera es la principal responsable del **Efecto Invernadero** (5) con sus posibles catastróficas consecuencias tales como cambios climáticos y la previsible elevación del nivel del mar tras la fusión parcial de los casquetes polares.

Tres años antes de la primera gran crisis del petróleo, en 1970, el Club de Roma y su grupo Meadows inspirados en los trabajos del profesor Forrester en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (M.I.T.), habían lanzado la voz de alarma: el crecimiento económico debía tener unos límites si la humanidad no quería agotar por completo todos los recursos naturales y causar un desastre colectivo (6). Como si de una profecía se tratase, tras la mencionada guerra del Yom Kippur, esa posibilidad se hizo evidente con toda su crudeza y, frente a la perspectiva de carestía y escasez que se presentaba, todas las miradas se volvieron en busca de energías alternativas y más baratas, si bien todas ellas presentaban entonces y aún hoy presentan, hasta cierto punto, problemas.

CARBON: presenta desventajas similares al petróleo en lo que se refiere a la distribución de los yacimientos, enfermedades profesionales y accidentes como consecuencia del proceso de extracción, contaminación atmosférica por compuestos de nitrógeno y azufre durante la combustión (lluvia ácida), incremento de la proporción de dióxido de carbono en la atmósfera (efecto invernadero) y su condición de fuente de energía no renovable indican que no es la mejor alternativa (7).

GAS: los principales problemas que presenta son de naturaleza técnica en su transporte y distribución. Hay importantes yacimientos en el mundo, pero lo difícil es distribuirlo allí donde se necesita. Además, normalmente, los yacimientos suelen acompañar a las bolsas de petróleo, lo que le hace presentar el mismo tipo de inconvenientes enumerados anteriormente al referirnos al mismo.

Desde el punto de vista medioambiental, el gas natural es una fuente de energía más atractiva que el petróleo y el carbón pero también es no renovable y su combustión produce dióxido de carbono (8).

Hasta ahora hemos hablado de los combustibles fósiles, todos ellos bastante similares en lo que se refiere a sus orígenes geológicos, sus derivados y sus productos de desecho y de combustión. Los combustibles fósiles, además, comparten la condición de fuentes de energía no renovables.

ENERGÍA NUCLEAR: Basada en la energía de fisión del átomo, esta energía liberada de forma controlada en las *Centrales Nucleares* representa un destacado papel en la producción de electricidad en muchos países, pero, al mismo tiempo, experimenta un gran rechazo social porque se le asocia, en la mente de muchas personas, con las armas nucleares (9). No se pueden negar, por otra parte, los muchos problemas que puede causar la radiactividad, particularmente desde el gravísimo accidente de la central ucraniana de Chernobil (Unión Soviética, 1986) (10).

La explotación de este tipo de energía produce efectos bastante indeseables en el ambiente, el más importante se relaciona con el almacenamiento de los residuos radiactivos producidos. Este tipo de residuos resultan especialmente peligrosos porque pueden permanecer miles de años manteniendo un alto nivel de actividad constituyendo una amenaza para las generaciones futuras (11).

Otros problemas se relacionan con la extracción del uranio en minas al aire libre, su transporte y su tratamiento para hacerlo operativo en las centrales (12). La sustancia usada para refrigerar el reactor, normalmente las aguas de un río próximo a la central o las del mar, produce **contaminación térmica** al elevar su temperatura por encima de la que normalmente tiene el resto de la masa líquida de la que proviene (13).

La "vida activa" de una central, es decir, la duración de su período útil de explotación no es mayor de unos treinta años, pues tras ese tiempo se contamina radiactivamente toda la estructura y es preciso sepultarla bajo toneladas de tierra, y, por último, el carácter de materia prima no renovable que posee el uranio (14).

Por otro lado la **ENERGÍA NUCLEAR DE FUSIÓN** mucho más limpia y poderosa que la de fisión, menos contaminante y con un carácter prácticamente ilimitado de disponibilidad de sus materias primas presentes en el agua del mar, no estará disponible con carácter industrial y generalizado hasta mediados del siglo XXI según los cálculos más optimistas.

FUENTES RENOVABLES DE ENERGÍA: podemos enumerar las siguientes:

- Energía Hidráulica.
- Energía de los océanos (Gradiente térmico, Energía de las mareas y presión osmótica)
- Biomasa
- Energía Geotérmica.
- Energía Solar.
- Energía Eólica.

Las fuentes renovables de energía, excepto la hidráulica, han experimentado un desarrollo muy lento, en parte debido a los altos costes de inversión que requieren y, en parte, a que los precios del petróleo han descendido ligeramente en los últimos años, desincentivando la investigación y el impulso inicial que este tipo de energías tuvieron al principio de la crisis del petróleo, por consiguiente, se utilizan poco actualmente y su implantación seguirá siendo muy lenta hasta que sus costes de capital se puedan reducir en una proporción suficiente que las haga competitivas con las fuentes tradicionales, o bien se adopten medidas por parte de los gobiernos para estimular su uso (15).

Entre otras importantes limitaciones a su utilización destacan la distribución geográfica irregular y la baja concentración de la energía disponible. Estos factores requieren elaborar nuevos sistemas colectores y distribuidores de energía primaria, antes de que puedan ser aprovechables para satisfacer las necesidades de zonas densamente pobladas. También es un problema la interrupción de su disponibilidad (16).

Poco a poco durante los últimos quince años han ido surgiendo grupos ecologistas y partidos políticos "verdes" en las sociedades desarrolladas, especialmente en Europa Occidental (Alemania, Francia, Gran Bretaña, Italia, España, etc.) lo que ha influido notablemente en que la preocupación por el medio ambiente cale en la conciencia de la gente.

Pero los problemas medioambientales relacionados con la energía no son los únicos que existen, hay muchos otros:

DEFORESTACIÓN: La tala indiscriminada de bosques, los fuegos incontrolados y la lluvia ácida están destruyendo uno de los mayores tesoros de la Tierra, lo que podríamos denominar su pulmón verde, especialmente las selvas tropicales (17), los bosques mediterráneos, los del centro y norte de Europa y los de la costa Oeste de los EE.UU. de América, con sus inevitables consecuencias de erosión y pérdida de variedades genéticas tanto de animales como de plantas y, de nuevo, como consecuencia de los incendios, grandes emisiones de hollín y de dióxido de carbono a la atmósfera (18).

POLUCIÓN DEL AIRE: Aparte de las emisiones contaminantes procedentes de los combustibles fósiles, hay otras fuentes de polución que pueden llegar a tener efectos muy negativos

en la biosfera. Por ejemplo los CFC (Cloro-fluoro-carbonos) usados como propelentes en los sprays y en los sistemas de refrigeración y aire acondicionado, han demostrado ser los principales responsables del denominado **agujero de ozono** (19) que se sitúa sobre la Antártida y que ha comenzado a aparecer también sobre el Artico. Las consecuencias en el futuro podrían llegar a ser un incremento en el número de casos de cáncer de piel, al disminuir la protección efectiva frente a los rayos ultravioletas del sol, y una contribución significativa al efecto invernadero.

CONTAMINACIÓN: podemos distinguir dos aspectos:

- *Contaminación del suelo* incluyendo el subsuelo y las aguas superficiales y subterráneas (ríos, lagos, etc.). Los principales agentes contaminantes son los abonos artificiales y los pesticidas empleados en la agricultura intensiva. Estas sustancias arrastradas o disueltas por las aguas de lluvia terminan por llegar a los cursos de agua y, finalmente, al mar. Por otro lado, tenemos los residuos industriales, químicos, tóxicos y urbanos cuya problemática preocupa grandemente a muchos gobiernos nacionales y locales (20).
- *Contaminación marina* producida por residuos sólidos y líquidos transportados por los ríos o procedentes de vertidos efectuados por barcos. Ningún gobierno tiene jurisdicción ni medios para hacer frente al problema en solitario.

AGOTAMIENTO DE LOS METALES: Nosotros estamos desperdiciando, dispersando y al mismo tiempo contaminando con ello estos materiales que la Naturaleza ha concentrado en determinados yacimientos, bien de una vez en tiempos remotos o bien durante millones de años, y ello con el simple gesto de arrojar una lata de cerveza vacía o de desprendernos de nuestro viejo coche. Los metales son también materias primas no renovables y la única política posible a seguir para evitar esta pérdida se tiene que basar en el ahorro, el uso racional y el reciclaje. El Reciclaje debería usarse también, en mucha mayor proporción de lo que se hace actualmente, en el caso del papel como una forma de contribuir a la lucha contra la deforestación (21).

ESPECIES EN PELIGRO DE EXTINCIÓN: Los problemas medioambientales afectan a toda la riqueza biológica del planeta, lo que incluye a la vida animal salvaje y a las plantas. Hay miles de especies tanto animales como vegetales amenazadas de extinción por diferentes causas:

- Caza y pesca furtivas.
- Sobreexplotación de los caladeros marinos y de las reservas naturales.
- Aparición de nuevas plagas y enfermedades o mayor virulencia de las ya conocidas.
- Contaminación.
- Destrucción de hábitats naturales y ecosistemas.

Todas ellas juntas están ocasionando un progresivo empobrecimiento del patrimonio biológico y genético del planeta.

Posibles soluciones

Llegados a este punto nos podemos preguntar cuáles deberían ser las posibles soluciones a los problemas enumerados. A corto plazo se pueden tomar muchas medidas de tipo técnico y de tipo social, pero cuanto más tiempo pase sin hacerse más difícil será obtener buenos resultados, pero a medio y largo plazo la solución sólo puede ser una: cambiar nuestro estilo de vida y nuestra manera de pensar sobre todo en los países desarrollados, aprendiendo a ser más solidarios con los países pobres, con las generaciones futuras y, en general, ser más respetuosos con la vida en la Tierra. Esto sólo puede lograrse por medio de la EDUCACIÓN. Es preciso concienciar a la gente desde la escuela cuando son niños y, a ser posible desde el entorno familiar y social.

Hace relativamente no mucho tiempo surgió una interesante y sugestiva teoría que, tomándola en consideración dentro de ciertos límites, nos podría ayudar a conseguir este objetivo

La teoría Gaia (22)

Esta teoría propone una interesante premisa, la Tierra se considera como un gigantesco ser vivo, idea que entronca con la idea griega de **Gaia la Madre Tierra**, en el cuál todos los otros seres vivos que conocemos, incluido el hombre, no son sino células del mismo cada una con su misión específica dentro del conjunto. Los ecosistemas o biotopos serían órganos de ese ser vivo de forma que todo estaría relacionado con todo mediante corrientes de materia y energía coexistiendo en armonioso equilibrio.

Como cualquier otro ser vivo Gaia tendría un sistema de autodefensa e inmunológico que actuaría cuando el equilibrio se viera perturbado y que sería capaz de eliminar, bajo determinadas condiciones al agente perturbador en función de conseguir el bien general del organismo entero, de manera que si no lo hiciera así los resultados podrían llegar a ser catastróficos para la vida en su conjunto.

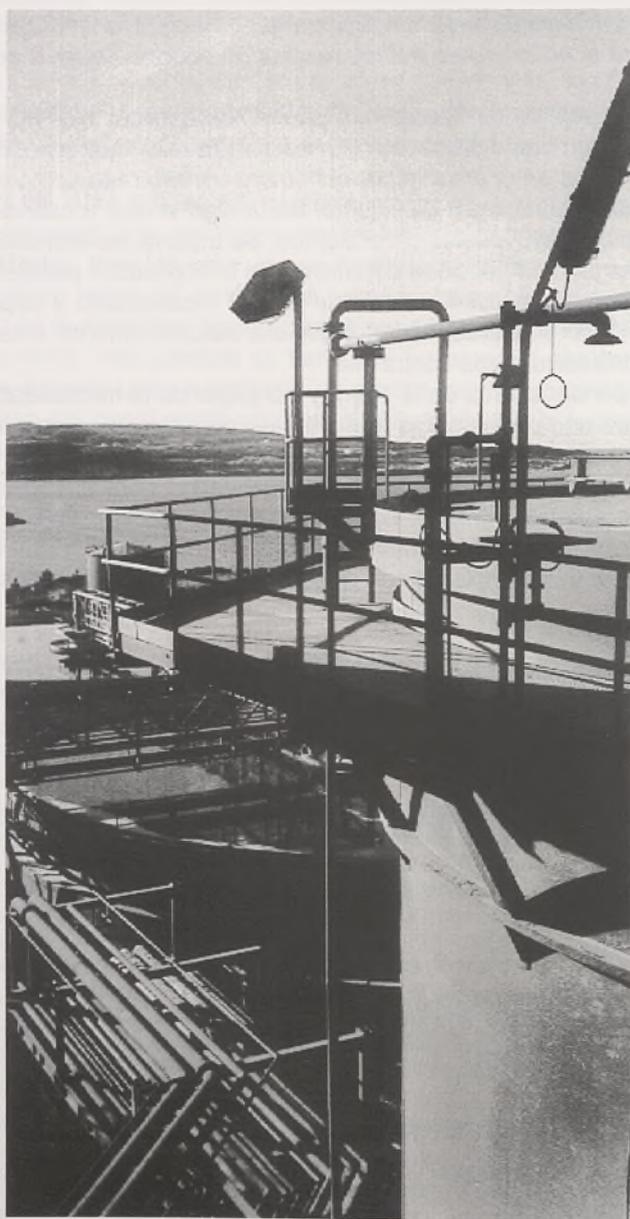
A la luz de esta hipótesis de trabajo nos podríamos explicar que los cambios climáticos, sequías, inundaciones, terribles huracanes, etc. no serían más que violentas reacciones a las perturbaciones introducidas en el entorno por el hombre considerado como agente patógeno, en función de determinadas actuaciones del mismo. Sería algo similar a cuando el cuerpo humano sufre fuertes espasmos, toses, vómitos o escalofríos. Se trataría, en definitiva, de una respuesta frente a un agente patógeno o infeccioso o frente a una indisposición pasajera. Pero si el problema se llegara a presentar como una especie de cáncer incontrolado y capaz por sí mismo de destruir todo el organismo y la enfermedad estuviera suficientemente extendida, cuál pudiera ser el caso, no se podría hacer nada contra ella.

Esta manera de pensar acerca de la Tierra y del papel de la humanidad en ella puede ayudar a que todos y cada uno de los seres humanos se consideren como entidades que forman parte de un todo más general que los supera, y de ser capaces de entender que lo que es bueno para ese todo lo es para todas y cada una de sus partes constituyentes. Así, de la misma manera que un ser vivo normalmente no actúa tratando de hacerse daño a sí mismo, los seres humanos debemos tratar de no hacer daño a este organismo superior que nos aloja, nos da la vida y nos permite crecer y desarrollarnos en paz y en armonía con todos los otros seres vivos.

Notas:

1. ENTRENA PALOMERO J., GUAL DE TORRELLA y JUAREZ FERNANDEZ REYES A. 1980. "La crisis de la energía, bases históricas y alternativas" (Aula Abierta Salvat) pp. 36-39.
2. HOYLE, F. 1978. ¿Energía o extinción? (ENE Ediciones S.A.) pp. 36-38.
3. ORGANISMO INTERNACIONAL DE LA ENERGÍA ATÓMICA Y ORGANISMO MUNDIAL DE LA SALUD, 1984. "La Energía Nucleoeléctrica, el Medio Ambiente y el Hombre" (Separata, Cuartas Jornadas Nacionales sobre Energía y Educación, F.A.E.).
4. BARRACHINA GÓMEZ, M. y otros, 1989. "El Cuaderno de la Energía" (Fórum Atómico Español) pp. 110-116.
5. ASIMOV, I. 1981. "Las Amenazas de nuestro Mundo" (Plaza & Janés). pp. 189, 301.
6. GRENON, M. 1974. "La Crisis Mundial de la Energía". (Alianza Editorial) pp. 64-68.
7. HELLMAN, H. 1975. "Energía en el Mundo del Futuro" (Ediciones Tres Tiempos); pp. 41-48.
8. PLASS, G.N. 1959. "Dióxido de Carbono y Clima", El Hombre y la Ecosfera (Selecciones de Scientific American); pp. 195-201.
9. DE LA POZA, A. 1983. "Las Centrales Nucleares ante el Armamento y la Proliferación Nuclear", Metales y Máquinas, Nov.-Dic.
10. ALONSO DE SANTOS, A. y MARTÍNEZ-VAL PEÑALOSA J.M. 1986. "Características intrínsecas del accidente de Chernobil", Nuclear España, septiembre.
11. LINDBLOM, U. y GNIRK, P. 1983. "Los Residuos Radiactivos almacenamiento terrestre" (Fórum Atómico Español); pp. 14-18.

12. ACERO, M. e IRUN, I. 1983. "La Energía del Atomo" (Aula Abierta Salvat); pp. 42-43.
13. ALBA GONZALEZ, V. 1984. "Efectos Ecológicos y Ambientales de distintos Sistemas de Refrigeración", La Energía Nuclear en sus Aspectos Básicos, (Sociedad Nuclear Española); pp. 208-221.
14. ORGANISMO INTERNACIONAL DE LA ENERGÍA ATÓMICA. 1979. Cierre definitivo de Centrales Nucleares. pp.3-8.
15. FORUM ATÓMICO ESPAÑOL. 1981. "La Energía Nuclear en España, respuestas a unas preguntas", (F.A.E.); pp. 13-17.
16. FORUM ATÓMICO ESPAÑOL, DOSSIER INFORMATIVO. 1984. "El Abastecimiento Energético y sus perspectivas" Energía Nuclear; pp. 1-4.
17. NATURA. 1988. "Bosques Tropicales" pp. 32-34 Núm. 66. septiembre.
18. NATURA. 1989. "La Tierra en Peligro", números de abril, mayo, junio y julio.
19. AIMEDIEU, P. 1981. "Las Amenazas sobre el Ozono se confirman", Mundo Científico, julio-agosto, pp. 502-504.
20. BROWN, H. 1970. "La Producción Humana de Materiales como un Proceso en la 'Biosfera". El Hombre y la Ecosfera: Selecciones de Scientific American, (Ed. Blume), pp. 87-97.
21. ASIMOV, I. 1981. "Las Amenazas de Nuestro Mundo" (Plaza & Janes), pp. 276-290.
22. LOVELOCK, J.E. 1983. Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra, (Ed. H. Blume).



Juan Guelbenzu



EVOLUCIÓN DEL SECTOR SERVICIOS EN CASTILLA-LA MANCHA: EL COMERCIO.

M^a Pilar Moreno Benito

RESUMEN: El objetivo de este artículo es presentar la distribución sectorial de la actividad económica en las provincias castellano-manchegas, resaltando el nivel de desarrollo alcanzado por el Sector Servicios, y dentro de este sector el importante proceso de crecimiento que ha experimentado el Comercio.

1. Evolución del sector servicios

De los tres sectores en que tradicionalmente se divide la actividad económica, el terciario (los servicios) es el más heterogéneo, englobando aquellos subsectores que no se encuadran en el primario y secundario. Incluye actividades muy diversas como la administración, los servicios comunales y personales, el transporte, el comercio, etc. (BIELZA, V. ET ALII. 1.984, pág. 321).

En el conjunto de la economía española el Sector Servicios es uno de los más dinámicos.

El Sector Servicios ha tenido en general, en España, y en particular en las provincias castellano-manchegas, una evolución ascendente en las últimas décadas en relación con el conjunto de su economía.

El crecimiento económico español experimentado a partir de 1960, tras el Plan de Estabilización de 1.959, y la crisis económica de 1.973 han modificado el peso relativo de cada uno de los tres sectores de actividad respecto a la productividad y el empleo.

Si observamos el C. nº I con la evolución del VAB y del Empleo en Castilla-La Mancha y en España, vemos que entre 1.960 y 1.985 el Sector Servicios Castellano-manchego ha tenido un crecimiento del 12,23 % en el VAB (11,46 % a nivel nacional) y del 21,23 % en el empleo (23,26 % a nivel nacional).

Si desglosamos estos veinticinco años en dos períodos, podemos matizar mejor el comportamiento sectorial de nuestra región. En el primer período, entre 1960 y 1973, el Sector Servicios Castellano-Manchego ha tenido un crecimiento del 1,69 % en el VAB y del 9,57 % en el Empleo, mientras que a nivel nacional el Sector Servicios descendía en el VAB en -1,74 % y el incremento del Empleo (9,56 %) era semejante al de Castilla-La Mancha.

C. Nº I: PARTICIPACIÓN SECTORIAL DE CASTILLA-LA MANCHA Y ESPAÑA
EN EL VAB Y EN EL EMPLEO. PORCENTAJES. AÑOS: 1960, 73, 85.

	Castilla-La Mancha						España					
	VAB			Empleo			VAB			Empleo		
	1960	1973	1985	1960	1973	1985	1960	1973	1985	1960	1973	1985
Agricultura	37,38	25,79	16,53	60,19	41,28	27,92	19,44	11,05	6,42	40,54	24,94	16,49
Industria	19,95	25,75	24,00	14,42	17,61	19,34	25,27	33,82	26,46	23,53	26,73	23,75
Construcción	4,30	8,44	8,87	4,16	10,31	10,28	5,22	6,81	5,60	6,73	9,56	7,30
Servicios	38,37	40,06	50,60	21,23	30,80	42,46	50,07	48,33	61,53	29,21	38,77	52,47

FUENTE: GONZÁLEZ MORENO, M.1987, pág. 340, datos de la Renta Nacional de España y su distribución provincial. Banco de Bilbao.

En el segundo período, entre 1973 y 1985, el porcentaje de crecimiento del Sector Servicios a nivel regional ha sido inferior al porcentaje de crecimiento medio nacional en más de dos puntos: el incremento regional fue de 10,54% en el VAB (13,2% en el VAB nacional) y 11,66% en el Empleo (13,7 % en el Empleo nacional).

Mientras tanto, entre 1.960 y 1.985, el sector industrial castellano-manchego aunque tan solo tuvo un crecimiento del 4,05% en el VAB (5,8% en el primer período y menos 1,75% en el segundo período) y del 4,92 % en el Empleo (3,9% en el primer período y 1,73% en el segundo), fue superior al crecimiento experimentado a nivel nacional, que solo llegó al 1,19% en el VAB (8,55% en el primer período y menos 7,36% en el segundo período) y al 0,22% en el Empleo (3,2% en el primer período y menos 2,98% en el segundo) debido a que la crisis económica le afectó más profundamente.

Algo semejante ha ocurrido en el sector de la construcción, entre 1.960 y 1.985 Castilla-La Mancha ha tenido un crecimiento en el VAB del 4,57% (4,14% en el primer período y 0,43% en el segundo período) y en el Empleo del 6,12% (6,15% en el primer período y menos 0,03% en el segundo), mientras que España en estos veinticinco años tan solo ha variado sus porcentajes un 0,38% en el VAB y un 0,57% en el Empleo.

Es la agricultura castellano-manchega el sector que más se modifica. Entre 1.960 y 1.985 tiene una caída del 20,85% en el VAB (-11,59% en el primer período y -9,26% en el segundo período) y del 32,27% en el Empleo (-18,91% en el primer período y -13,36% en el segundo período), mientras que a nivel nacional el descenso de la agricultura ha sido del 13,02% en el VAB (-8,39% entre 1.960-1.973 y -4,63% entre 1.973-1.985) y del 24,05% en el Empleo (-15,16% en el primer período y -8,45% en el segundo período).

Si descendemos a nivel provincial y analizamos la participación de las provincias castellano-manchegas en 1.985 en el VAB y en el Empleo (C.Nº 2), se observa que la estructura económica de estas provincias se basa en un indudable dominio del Sector Servicios; las provincias de Albacete, Cuenca y Toledo habían alcanzado el 50% del VAB total, aunque se encontraban entre 8 y 13 puntos por debajo de la media nacional, y en el Empleo no podemos hablar de una sociedad terciaria, dado que ninguna provincia ha llegado todavía al 50% del empleo total, y la que esta más cercana, Ciudad Real, dista de la media nacional alrededor de 7 puntos.

En cuanto al sector industrial, la provincia que mayor participación tiene en el VAB es Guadalajara (29,8), seguida de Ciudad Real (28,3), ambas superan la media nacional (26,40). En el Empleo sólo la provincia de Guadalajara supera la media nacional. La provincia que menor peso industrial tiene es Cuenca (13,4% en el VAB y 11,65% en el Empleo).

C. Nº2: PARTICIPACIÓN SECTORIAL DE LAS PROVINCIAS CASTELLANO-MANCHEGAS
EN EL VAB Y EN EL EMPLEO. Año 1.985

VAB	AGRIC.	PESCA	INDUST.	CONSTR.	COMERC.-SERVI.	TOTAL
ALBACETE	18,27	—	19,65	8,80	53,28	100,0
C. REAL	15,24	—	28,32	7,14	49,30	100,0
CUENCA	28,68	—	13,41	7,12	50,80	100,0
GUADALAJARA	13,00	—	29,80	8,65	48,55	100,0
TOLEDO	14,33	—	24,45	11,13	50,10	100,0
CASTILLA/LA MANCHA	16,90	—	23,90	8,83	50,37	100,0
ESPAÑA	5,8	0,63	26,40	5,6	61,6	100,0

EMPLEO	AGRIC.	PESCA	INDUST.	CONSTR.	COMERC.-SERVI.	TOTAL
ALBACETE	29,04	—	18,86	8,13	43,97	100,0
C. REAL	26,80	—	16,70	11,22	45,28	100,0
CUENCA	42,10	—	11,65	6,51	39,74	100,0
GUADALAJARA	16,51	—	25,90	12,82	44,77	100,0
TOLEDO	25,85	—	22,91	11,65	39,59	100,0
CASTILLA /LA MANCHA	27,92	—	19,34	10,28	42,46	100,0
ESPAÑA	15,64	0,8	23,71	7,30	52,55	100,0

FUENTE: Renta Nacional de España y su distribución provincial. Banco de Bilbao.1.985.16ª Ed.1988. Cuadro elaboración personal.

A nivel del sector de la construcción prácticamente todas las provincias castellano-manchegas han tenido un crecimiento por encima del nacional, tanto a nivel de la producción como en el empleo, siendo Toledo y Guadalajara las de mayor peso (11,13% en el VAB y 12,82% en el Empleo respectivamente).

En el sector de la agricultura aunque hemos visto anteriormente que la región castellano-manchega se ha desagriculturizado bastante entre 1.960 y 1.985, sin embargo, sigue teniendo un peso agrícola superior a la media nacional y es la provincia de Cuenca la que mayor porcentaje de participación tenía en 1.985 en el VAB (28,6%) y en el Empleo (42,10%), frente al porcentaje medio nacional de 5,8% y 15,64% respectivamente.

Este importante crecimiento del sector servicios que, no obstante, era inferior al porcentaje medio nacional en casi once puntos en 1.985, ha motivado el importante peso relativo que ha ido adquiriendo el subsector comercio en la economía regional (C.Nº3), que se ha situado en el año 1.985 en segundo lugar, tras los servicios públicos, los cuales en los últimos años han tenido un fuerte crecimiento gracias a las decisiones reglamentarias de los poderes públicos. Ello se ha debido al incremento que ha experimentado la demanda de servicios comerciales, impulsada, por un lado, por el creciente grado de industrialización y, por otro, por el claro proceso de desarrollo económico de la región, tendente hacia la tercerización de la economía.

C. Nº 3: EVOLUCIÓN PROVINCIAL DEL VAB POR SECTORES DE SERVICIOS
EN PORCENTAJES. Años 1.981 y 1.985.

Año 1.981	AL	C. R	CU	GU	TO	CASTILLA/ MANCHA	ESPAÑA
TRANSP. Y COMNES.	10,9	10,1	8,6	8,5	8,3	9,4	11,3
COMERCIO	24,1	20,5	19,6	18,2	23,1	21,7	20,7
AHORRO, BANCA, ETC.	7,1	6,7	9,2	8,9	8,5	7,8	8,9
PROP. VIVIENDAS	9,8	10,2	11,3	10,6	9,7	10,1	9,0
ADMON. PÚBLICA. Y DFSA.	17,1	14,3	15,0	17,2	15,1	15,5	11,1
ENSEÑANZA/SANID.	11,5	14,4	12,4	14,1	12,4	13,0	13,0
HOSTELERÍA	5,4	5,3	6,4	5,1	5,9	5,6	8,4
SERVICIOS DIVERS.	14,1	18,4	17,5	17,4	17,0	16,9	17,6
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

AÑO 1.985

RECUP. Y REPARACIONES	7,3	6,6	7,5	7,5	5,5	6,7	5,9
SERV. COMERCIA.	20,1	19,2	17,6	15,7	20,0	19,1	19,5
HOSTEL./RESTAURA.	5,0	5,3	6,7	5,4	6,1	5,6	9,1
TRANSP./COMUNICA.	13,2	12,1	10,8	10,4	10,2	11,4	12,1
CREDITO/SEGUROS	9,6	9,4	11,0	11,4	11,5	10,5	11,2
ALQUILER INMUEBL.	8,7	9,9	10,4	9,6	8,9	9,3	8,0
ENSEÑANZA/SANIDAD.	2,7	3,2	2,6	3,2	3,2	3,0	3,6
OTROS SERV.VENTA	7,2	9,4	9,3	10,0	8,9	8,9	10,3
SERV. DOMÉSTICO	1,1	1,3	1,1	1,1	1,4	1,2	1,6
SERV. PÚBLICOS	25,1	23,6	23,0	25,7	24,3	24,3	18,7
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

FUENTE: Renta Nacional de España y su distribución provincial, años 1.981 (ed. 1.983) y 1.985 (ed. 1.988), Banco de Bilbao. Cuadros elaboración personal.

2. El Comercio

El comercio es la más representativa de las actividades que constituyen el sector terciario. Considerado como una prestación de servicios, esencialmente establece una relación entre las diversas actividades económicas y, en definitiva, entre distintos seres humanos agrupados o no (TERAN, M. Y ALII, 1.986, pág.429). En este sentido ha llegado a ser uno de los sectores económicos más importante y dinámico de la economía.

El crecimiento económico español, experimentado a partir de 1.960, ha puesto en evidencia las deficiencias de nuestra estructura comercial, forzándola a experimentar transformaciones importantes para poder hacer frente, por un lado, a la cantidad y variedad creciente de productos que el desarrollo de la producción, colocaba en el mercado, y por otra, a una demanda cada vez más informada y con unas disponibilidades económicas cada vez mayores para la compra de productos (FONTQUERNI, E. 1.983, pág.152).

En 1.985, la participación del sector comercial castellano-manchego en el P.I.B. ascendía 89.498 mill. de pesetas, lo que significa el 9,6% de la renta total regional, frente al sector comercial nacional que supone el 12,0% de la renta total.

El comercio constituye, junto con el transporte, el subsector más importante y de mayor transcendencia espacial y por tanto geográfico-humana (BIELZA, V ET ALII, 1.984, pág. 321).

Si analizamos la evolución del comercio castellano-manchego, a nivel provincial, entre 1.973 y 1.985 podemos destacar lo siguiente (C.Nº 4):

C. Nº 4: PARTICIPACIÓN DEL COMERCIO POR PROVINCIAS.1.973-1.985.

AÑOS	ALBACETE	C. REAL	CUENCA	GUADALAJARA	TOLEDO	CASTILLA/MAN.
1.973						
1	1,7	2,5	1,1	0,8	2,7	8,8
2	19,6	28,6	12,5	8,8	30,5	100,0
3	0,6	0,9	0,4	0,3	0,9	3,0
1.977						
1	1,9	2,8	1,2	0,9	2,9	9,0
2	19,9	28,9	12,2	8,9	30,1	100,0
3	0,6	0,8	0,4	0,3	0,9	2,9
1.981						
1	2,4	2,8	1,1	1,0	3,5	10,8
2	22,1	26,1	10,7	9,0	32,1	100,0
3	0,6	0,8	0,3	0,3	0,9	2,9
1.985						
1	2,4	3,0	1,2	1,0	3,5	11,1
2	21,3	26,9	11,2	9,3	31,3	100,0
3	0,6	0,8	0,3	0,2	0,9	2,8

FUENTE: Renta Nacional de España. Banco de Bilbao.

Cuadro elaboración personal año 1.985, resto Consejería de Economía y Hacienda.

1: % S/ el VAB regional.

2: % S/ el VAB del comercio regional.

3: % S/ el VAB del comercio nacional.

- Que la aportación de las distintas provincias al VAB regional ha tenido una tendencia de leve crecimiento, siendo la provincia de Toledo la que ha tenido mayor incremento, y la que en mayor grado contribuye a la generación del VAB regional.
- Que en la aportación del comercio provincial al regional, son las provincias de C. Real y Cuenca las que han tenido una tendencia decreciente, sufriendo un descenso más brusco en 1.981. Por el contrario la provincia de Albacete ha sido la que ha tenido un mayor crecimiento.
- Que la aportación del comercio provincial al nacional apenas ha sufrido alteración y se ha mantenido constante en los años analizados.

3. Características estructurales del sector comercial de la región Castellano-Manchega

El estudio de la estructura del comercio castellano-manchego a través del examen del número de licencias comerciales, supone la información más aproximada para conocer el grado de distribución comercial de nuestra región. La licencia comercial es la autorización legal y fiscal para poder ejercer la actividad mercantil, y como para cada licencia solo se puede vender un determinado grupo de artículos el nº de éstas resulta superior en un 10 o un 12% al de los comercios.

Los C. Nº 5 y 6 ponen de relieve la preponderancia del comercio minorista sobre el mayorista, tanto a nivel de la región castellano-manchega como de sus provincias. Esto indica el elevado grado de oligopolio que existe en el comercio al por mayor.

En el año 1.988 la región castellano-manchega alcanzaba 38.712 licencias comerciales, lo que suponía el 4,00% de las licencias comerciales nacionales, de ellas 32.944 eran minoristas y 5.768 mayoristas, representando el 4,19% y el 3,18% de las licencias comerciales nacionales respectivamente.

A nivel provincial es C.Real, la provincia que mayor grado de concentración comercial tiene con 11.527 licencias comerciales que representan el 29,77% de las licencias comerciales de la región y el 1,19% de las nacionales, y Guadalajara la que en menor proporción desarrolla la actividad comercial con 2.693 licencias que suponen el 6,95% del total regional y el 0,27% del total nacional.

En lo que respecta a la distribución del comercio por ramas de actividad, tanto regional como provincial, se observa un predominio total y absoluto de la rama de alimentación sobre las restantes, destacando en menor grado las ramas del comercio no clasificado y la textil.

En 1.988 la rama de la alimentación, aunque estaba por debajo de la media nacional, representaba en la región el 36,8% del total de las licencias comerciales, seguida del comercio no clasificado (15,5%) y de la rama textil (12,3%). Provincialmente también era C. Real la provincia que mayor predominio tenía en la rama de la alimentación (40,7%) y Guadalajara la menos dotada (25,0%).

Las licencias comerciales de la rama de la alimentación, tanto a nivel regional como provincial, están predominantemente en manos de mayoristas con unos porcentajes, según la provincia, entre 10 y 28 puntos por encima de la media nacional. En las restantes ramas de actividad dominan los minoristas, excepto en la madera (grupo 3º), productos químicos (4º) y materiales de construcción (5º) aunque no sucede en todas las provincias.

Si comparamos las licencias comerciales de la región castellano-manchega y sus provincias con el total nacional en cada grupo de actividad (C. Nº 7) vemos que el comercio ambulante es el grupo de actividad que destaca en primer lugar en la región, representando el 13,49% sobre el total nacional, repartiéndose entre las provincias de Toledo (11,77%), Albacete (1,70%) y C.Real (0,02%); en 2º lugar se encuentra el comercio no clasificado que supone el 6,07% del total nacional y en 3º y 4º lugar se encuentran la química y los materiales de construcción con un 4,85% y un 4,09% respectivamente sobre el total de la nación.

C. Nº 5: Nº DE LICENCIAS COMERCIALES, MINORISTAS, MAYORISTAS Y TOTALES, A NIVEL PROVINCIAL, REGIONAL Y NACIONAL SEGÚN SU ACTIVIDAD COMERCIAL. AÑO 1.988

PROVINC.	RAMA 1	RAMA 2	RAMA 3	RAMA 4	RAMA 5	RAMA 6	RAMA 7	RAMA 8	RAMA 9	TOTAL
ALBACETE										
Minorista	2.440	1.079	468	688	279	340	680	74	899	6.955
mayorista	692	108	97	145	186	41	110	—	26	1.405
TOTAL	3.132	1.187	565	833	465	381	798	74	925	8.360
CIUDAD REAL										
Minorista	3.802	1.434	516	826	327	366	906	1	1.704	9.882
Mayorista	891	109	47	204	178	40	128	—	48	1.645
TOTAL	4.693	1.543	563	1.030	505	406	1.034	1	1.752	11.527
CUENCA										
Minorista	1.230	358	202	319	189	120	328	—	1.331	4.077
Mayorista	403	20	59	92	41	6	16	—	14	651
TOTAL	1.633	378	261	411	230	126	344	—	1.345	4.728
GUADALAJARA										
Minorista	490	279	147	202	75	87	241	—	749	2.270
Mayorista	184	20	25	59	89	8	30	—	8	423
TOTAL	674	299	172	261	164	95	271	—	757	2.693
TOLEDO										
Minorista	3.272	1.307	649	939	472	428	977	512	1.204	9.760
Mayorista	877	74	83	187	240	38	112	—	33	1.644
TOTAL	4.149	1.381	732	1.126	712	466	1.089	512	1.237	11.404
CASTILLA LA MANCHA										
Minorista	11.234	4.457	1.982	2.974	1.342	1.341	3.140	587	5.877	32.944
Mayorista	3.047	331	311	687	734	133	396	—	129	5.768
TOTAL	14.281	4.788	2.293	3.661	2.076	1.474	3.536	587	6.016	38.712
ESPAÑA										
Minorista	290.885	136.959	64.983	61.985	21.718	36.104	75.646	4.349	92.911	785.540
Mayorista	74.752	12.987	11.991	13.370	29.026	7.358	25.541	—	6.103	181.128
TOTAL	365.637	149.946	76.974	75.355	50.744	43.462	101.187	4.349	99.014	966.668

FUENTE: Anuario del Mercado Español. 1.989 BANESTO
Cuadro elaboración personal.

GRUPOS DE ACTIVIDAD:

- 1º: Materias primas agrarias, productos alimenticios, bebidas y tabaco.
- 2º: Textil, confección, calzado, artículos de piel y caucho, cuero y plástico.
- 3º: Artículos de madera, corcho, papel y artes gráficas.
- 4º: Drogas, productos químicos, pinturas, velas, pólvora, combustibles y carburantes.
- 5º: Venta de edificios, terrenos, materiales de construcción, cristal y vidrio, artículos de loza.
- 6º: Minerales, metales y otras aleaciones, transformados metálicos.
- 7º: Maquinaria todas clases y material de transportes.
- 8º: Comercio ambulante.
- 9º: Comercio no clasificado.

C. Nº 6: PORCENTAJE DE LICENCIAS COMERCIALES DE CADA GRUPO DE ACTIVIDAD EN RELACIÓN CON EL TOTAL PROVINCIAL, REGIONAL Y NACIONAL. AÑO 1.988

PROVINC.	RAMA 1	RAMA 2	RAMA 3	RAMA 4	RAMA 5	RAMA 6	RAMA 7	RAMA 8	RAMA 9	TOTAL
ALBACETE										
Minorista	35,0	15,5	6,7	9,8	4,0	4,8	9,8	1,0	12,9	100,0
Mayorista	49,2	7,6	6,9	10,3	13,2	2,9	7,8	—	1,8	100,0
TOTAL	37,4	14,1	6,7	9,9	5,5	4,5	9,5	0,8	11,0	100,0
CIUDAD REAL										
Minorista	38,4	14,5	5,2	8,3	3,3	3,7	9,1	0,01	17,2	100,0
Mayorista	54,1	6,6	2,8	12,4	10,8	2,4	7,7	—	2,9	100,0
TOTAL	40,7	13,3	4,8	8,9	4,3	3,5	8,9	0,01	15,1	100,0
CUENCA										
Minorista	30,1	8,7	4,9	7,8	4,6	2,9	8,0	—	32,6	100,0
Mayorista	61,9	3,0	9,0	14,1	6,2	0,9	2,4	—	2,1	100,0
TOTAL	34,5	7,9	5,5	8,6	4,8	2,6	7,2	—	28,4	100,0
GUADALAJARA										
Minorista	21,5	12,2	6,4	8,8	3,3	3,8	10,6	—	32,9	100,0
Mayorista	43,4	4,7	5,9	13,9	21,0	1,8	7,0	—	1,8	100,0
TOTAL	25,0	11,1	6,3	9,6	6,0	3,5	10,0	—	28,1	100,0
TOLEDO										
Minorista	33,5	13,3	6,6	9,6	4,8	4,3	10,0	5,2	12,3	100,0
Mayorista	53,3	4,5	5,0	11,3	14,5	2,3	6,8	—	2,0	100,0
TOTAL	36,3	12,1	6,4	9,8	6,2	4,0	9,5	4,4	10,8	100,0
CASTILLA/LA MANCHA										
Minorista	34,1	13,5	6,0	9,0	4,0	4,0	9,5	1,7	17,8	100,0
Mayorista	52,8	5,7	5,3	11,9	12,7	2,3	6,8	—	2,2	100,0
TOTAL	36,8	12,3	5,9	9,4	5,3	3,8	9,1	1,5	15,5	100,0
ESPAÑA										
Minorista	37,0	17,4	8,2	7,8	2,7	4,5	9,6	0,5	11,8	100,0
Mayorista	41,2	7,1	6,6	7,3	16,0	4,0	14,1	—	3,3	100,0
TOTAL	37,8	15,5	7,9	7,7	5,2	4,4	10,4	0,4	10,2	100,0

Cuadro elaboración personal a partir del C. nº 5

GRUPOS DE ACTIVIDAD

- 1º: Materias primas agrarias, productos alimenticios, bebidas y tabaco.
- 2º: Textil confección, calzado, artículos de piel, caucho, cuero y plástico.
- 3º: Artículos de madera, corcho, papel y artes gráficas.
- 4º: Drogas, productos químicos, pinturas, velas, pólvora, combustibles.
- 5º: Venta de edificios, terrenos, materiales de construcción, cristal y vidrio, artículos de loza.
- 6º: Minerales, metales y otras aleaciones, transformados metálicos, excepto material de transporte y maquinaria.
- 7º: Maquinaria de todas clases y material de transporte.
- 8º: Comercio ambulante.
- 9º: Comercio no clasificado.

C. Nº 7: PORCENTAJE DE LICENCIAS COMERCIALES DE CADA GRUPO DE ACTIVIDAD
SOBRE EL TOTAL NACIONAL. AÑO 1.988.

PROVINC.	GRUPOS DE ACTIVIDAD									TOTAL
	RAMA 1	RAMA 2	RAMA 3	RAMA 4	RAMA 5	RAMA 6	RAMA 7	RAMA 8	RAMA 9	
ALBACETE										
Minorista	0,83	0,78	0,72	1,10	1,28	0,94	0,90	1,70	0,96	0,88
Mayorista	0,92	0,83	0,80	1,08	0,64	0,55	0,43	—	0,42	0,77
TOTAL	0,85	0,79	0,73	1,10	0,91	0,87	0,78	1,70	0,93	0,86
CIUDAD REAL										
Minorista	1,30	1,04	0,79	1,33	1,50	1,01	1,19	0,02	1,83	1,25
Mayorista	1,19	0,83	0,39	1,52	0,61	0,54	0,50	—	0,78	0,90
TOTAL	1,28	1,02	0,73	1,36	0,99	0,93	1,02	0,02	1,76	1,19
CUENCA										
Minorista	0,42	0,26	0,31	0,51	0,87	0,33	0,43	—	1,43	0,51
Mayorista	0,53	0,15	0,49	0,68	0,14	0,08	0,06	—	0,22	0,35
TOTAL	0,44	0,25	0,33	0,54	0,45	0,28	0,33	—	1,35	0,48
GUADALAJARA										
Minorista	0,16	0,20	0,22	0,32	0,34	0,24	0,31	—	0,80	0,28
Mayorista	0,24	0,15	0,20	0,44	0,30	0,10	0,11	—	0,13	0,23
TOTAL	0,18	0,19	0,22	0,34	0,32	0,21	0,26	—	0,76	0,27
TOLEDO										
Minorista	1,12	0,95	0,99	1,51	2,17	1,18	1,29	11,77	1,29	1,24
Mayorista	1,17	0,56	0,69	1,39	0,82	0,51	0,43	—	0,54	0,90
TOTAL	1,13	0,92	0,95	1,49	1,40	1,07	1,07	11,77	1,24	1,17
CASTILLA/LA MANCHA										
Minorista	3,86	3,25	3,05	4,79	6,17	3,71	4,15	13,49	6,33	4,19
Mayorista	4,07	2,54	2,59	5,13	2,52	1,80	1,55	—	2,11	3,18
TOTAL	3,90	3,19	2,97	4,85	4,09	3,39	3,49	13,49	6,07	4,00

Cuadro elaboración personal a partir del C. Nº 5

Analizando la evolución del nº de licencias comerciales entre 1.974 y 1.988 (C. Nº 8) observamos que el porcentaje total de variación ha sido positivo para nuestra región con un 18,7 %, aunque por debajo del nacional en más de 13 puntos; en todas las provincias la variación ha sido positiva, excepto en Guadalajara que ha tenido una caída del 7,2 % la provincia que mayor incremento ha tenido, en este período, ha sido C. Real con un 32,5 %, porcentaje de incremento superior a la media nacional (31,9 %). A nivel regional el incremento de las licencias minoristas, entre 1.974 y 1.988, ha sido de un 10,76%, porcentaje inferior al nacional en más de doce puntos; tan solo las provincias de Albacete (22,2 %) y C. Real (23,1 %) se acercan a la media nacional de licencias minoristas (22,9 %) y en el caso de Guadalajara tiene un descenso del 12,9 %.

Es el comercio mayorista el que mayormente se ha incrementado en Castilla-La Mancha entre 1.974 y 1.988, alcanzando más del cien por cien (100,9%) y superando el porcentaje de incremento nacional (93,0%) en ocho puntos. Provincialmente son Guadalajara y Toledo, las provincias que están por debajo de estos porcentajes, mientras que C. Real (145,1%), Cuenca (113,4%) y Albacete (109,7%), están muy por encima de la media nacional.

C. Nº 8: EVOLUCIÓN DEL Nº DE LICENCIAS COMERCIALES. PERÍODO 1.974 - 1.988.

PROVINCIAS	MAYORISTAS			MINORISTAS			TOTAL		
	1.974	1.988	%VARIA.	1.974	1.988	% VARIA.	1.974	1.988	% VARIA
ALBACETE	670	1.405	109,7	5.687	6.955	22,2	6.357	8.360	31,5
C. REAL	671	1.645	145,1	8.027	9.882	23,1	8.698	11.527	32,5
CUENCA	305	651	113,4	3.895	4.077	4,6	4.200	4.728	12,5
GUADALAJARA	296	423	42,9	2.608	2.270	-12,9	2.904	2.693	-7,2
TOLEDO	928	1.644	77,1	9.526	9.760	2,4	10.454	11.404	9,0
CASTILLA LA MANCHA	2.870	5.768	100,9	29.743	32.944	10,76	32.613	38.712	18,7
ESPAÑA	93.809	181.128	93,0	638.986	785.540	22,9	732.795	966.668*	31,9

FUENTE: ANUARIOS DEL MERCADO ESPAÑOL. BANESTO. AÑOS 1.984 y 1.989 *Incluidas Ceuta y Melilla. Cuadro elaboración personal.

4. Estructura comercial de los municipios Castellano-Manchegos con población superior e inferior a 3.000 habitantes

La localización geográfica del comercio se encuentra directamente influida por las características de los asentamientos. Si analizamos la estructura comercial de los municipios castellano-manchegos con población superior e inferior a 3.000 h. (C. Nº 9), podemos señalar que, en el año 1.988, los 911 municipios de la región representan el 11,35% del total de los municipios nacionales y contienen el 4,00% de las licencias comerciales nacionales, de estas licencias el 21,35 % se encuentran repartidas entre los 810 municipios castellano-manchegos inferiores a 3.000 h. (el 89,92% de los municipios), los cuales se extienden en una superficie de 52.612,1 Km² y tienen una población de 521.601 h. (A.M.E.1.989).

A nivel nacional las licencias comerciales de los municipios inferiores a 3.000 h. sólo alcanzaban el valor del 8,55% y entre las provincias destacaba Cuenca con el 47,31% de las licencias comerciales, repartidas entre los 223 municipios menores de 3.000 h. (el 95,30% de sus municipios), que representaban una superficie de 14.700,5 Km² y una población de 117.681 h.

C. Nº 9: LOCALIZACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS COMERCIALES A TRAVÉS DE LAS LICENCIAS TOTALES Y DEL Nº DE MUNICIPIOS, A NIVEL PROVINCIAL REGIONAL Y NACIONAL. AÑO 1.988.

PROVINCIAS	MUNICIP. CON POBLAC. SUPERIOR A 3.000 H.			MUNICIP. CON POBLAC. INFERIOR A 3.000 H.			TOTALES	
	Nº DE MUNIC.	Nº LIC. COMERC. C.A.	Nº LIC. COMERC. %	Nº DE MUNIC.	Nº LIC. COMERC. C.A.	Nº LIC. COMERC. %	MUNIC.	LICENCIAS
ALBACETE	16	6.965	83,31	70	1.395	16,68	86	8.360
C. REAL	34	10.155	88,09	64	1.372	11,90	98	11.527
CUENCA	11	2.491	52,68	223	2.237	47,31	234	4.728
GUADALAJARA	5	2.020	75,00	284	673	25,00	289	2.693
TOLEDO	35	8.813	77,28	169	2.591	22,72	204	11.404
CASTILLA LA MANCHA	101	30.444	78,64	810	8.268	21,35	911	38.712
ESPAÑA	1.570	883.996	91,4	6.452	82.672	8,55	8.022	966.668

FUENTE: ANUARIO DEL MERCADO ESPAÑOL. BANESTO.1.989
Cuadro elaboración personal.

Frente a estas cifras los 101 municipios castellano-manchegos superiores a 3.000 h. (el 11,08%) tenían, en 1.988, el 78,64% de las licencias comerciales, repartidas en una superficie de 26.618,7 Km² y con una población de 1.106.404 h. Cifra que a nivel nacional alcanza el valor del 91,4 % de las licencias comerciales. A nivel provincial destaca C. Real con el 88,09 % de las licencias comerciales, repartidas entre los 34 municipios mayores de 3.000 h., los cuales representan una superficie de 10.383,1 Km² y una población de 392.926 habitantes.

Si atendemos a su distribución por ramas (C. Nº 10 y C. Nº 11), en los municipios castellano-manchegos superiores a 3.000 h. destacan por orden los siguientes grupos de actividad: alimentación, textil, material de transporte y comercio no clasificado, al igual que a nivel nacional; mientras que en los municipios menores de 3.000 h. el orden es: comercio no clasificado, alimentación, química y comercio ambulante a nivel regional y alimentación, comercio no clasificado, química y textil a nivel nacional.

Finalmente, hay que resaltar el elevado porcentaje del comercio no clasificado en los municipios menores de 3.000 h. en todas las provincias de la región y especialmente en Guadalajara (64,78%), C. Real (61,73%) y Cuenca (45,10%).

C. Nº 10: ESTRUCTURA COMERCIAL DE LOS MUNICIPIOS CASTELLANO-MANCHEGOS
CON POBLACIÓN SUPERIOR E INFERIOR A 3.000 HABITANTES, SEGÚN LAS
LICENCIAS TOTALES (MINORISTAS Y MAYORISTAS) AÑO 1.988.

PROVINCIAS	GRUPOS DE ACTIVIDAD									TOTAL
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
ALBACETE										
M. Super. a										
3.000 H.	2.574	1.104	484	696	380	349	771	60	547	6.965
M. Infer. a										
3.000 H.	558	83	81	137	85	32	27	14	378	1.395
TOTAL	3.132	1.187	565	833	465	381	798	74	925	8.360
C. REAL										
M. Super. a										
3.000 H.	4.381	1.518	551	920	471	396	1.012	1	905	10.155
M. Infer. a										
3.000 H.	312	25	12	110	34	10	22	—	847	1.372
TOTAL	4.693	1.543	563	1.030	505	406	1.034	1	1.752	11.527
CUENCA										
M. Super. a										
3.000 H.	936	315	173	214	120	100	297	—	336	2.491
M. Infer. a										
3.000 H.	697	63	88	197	110	26	47	—	1.009	2.237
TOTAL	1.633	378	261	411	230	126	344	—	1.345	4.728
GUADALAJARA										
M. Super. a										
3.000 H.	626	266	160	176	114	91	266	—	321	2.020
M. Infer. a										
3.000 H.	48	33	12	85	50	4	5	—	436	673
TOTAL	674	299	172	261	164	95	271	—	757	2.693
TOLEDO										
M. Super. a										
3.000 H.	3.408	1.352	579	778	480	440	1.063	10	703	8.813
M. Infer. a										
3.000 H.	741	29	153	348	232	26	26	502	534	2.591
TOTAL	4.149	1.381	732	1.126	712	466	1.089	512	1.237	11.404
CASTILLA LA MANCHA										
M. Super. a										
3.000 H.	11.925	4.555	1.947	2.784	1.565	1.376	3.409	71	812	30.444
M. Infer. a										
3.000 H.	2.356	233	346	877	511	98	127	516	3.204	8.268
TOTAL	14.281	4.788	2.293	3.661	2.076	1.474	3.536	587	6.016	38.712
ESPAÑA										
M. super. a										
3.000 H.	336.027	141.712	73.302	66.961	46.432	41.602	97.552	2.012	78.396	883.996
M. Infer. a										
3.000 H.	29.610	8.234	3.672	8.394	4.312	1.860	3.635	2.337	20.618	82.672
TOTAL	365.637	149.946	76.974	75.355	50.744	43.462	101.187	4.349	99.014	966.668

FUENTE: ANUARIO DEL MERCADO ESPAÑOL. BANEST. AÑO 1.989
Cuadro elaboración personal

C. Nº 11: PORCENTAJES DE LAS LICENCIAS COMERCIALES TOTALES (MAYORISTAS Y MINORISTAS) EN LOS MUNICIPIOS CASTELLANO-MANCHEGOS CON POBLACIÓN SUPERIOR E INFERIOR A 3.000 HABITANTES. AÑO 1.988

PROVINCIAS	GRUPOS DE ACTIVIDAD									TOTAL
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
ALBACETE										
M. Super. a										
3.000 H.	36,95	15,85	6,94	9,99	5,45	5,01	11,06	0,86	7,85	100,0
M. Infer. a										
3.000 H.	40,00	5,94	5,80	9,82	6,09	2,29	1,93	1,00	27,09	100,0
TOTAL	37,46	14,19	6,75	9,96	5,56	4,55	9,54	0,88	11,06	100,0
C. REAL										
M. Super. a										
3.000 H.	43,14	14,94	5,42	9,05	4,63	3,89	9,96	0,00	8,91	100,0
M. Infer. a										
3.000 H.	22,74	1,82	0,87	8,01	2,47	0,72	1,60	—	61,73	100,0
TOTAL	40,71	13,38	4,88	8,93	4,38	3,52	8,97	0,00	15,19	100,0
CUENCA										
M. Super. a										
3.000 H.	37,57	12,64	6,94	8,59	4,81	4,01	11,92	—	13,48	100,0
M. Infer. a										
3.000 H.	31,15	2,81	3,93	8,80	4,91	1,16	2,10	—	45,10	100,0
TOTAL	34,53	7,99	5,52	8,69	4,86	2,66	7,27	—	28,44	100,0
GUADALAJARA										
M. Super. a										
3.000 H.	30,99	13,16	7,92	8,71	5,64	4,50	13,16	—	15,89	100,0
M. Infer. a										
3.000 H.	7,13	4,90	1,78	12,63	7,42	0,59	0,74	—	64,78	100,0
TOTAL	25,02	11,10	6,38	9,69	6,08	3,52	10,06	—	28,10	100,0
TOLEDO										
M. Super. a										
3.000 H.	38,67	15,34	6,56	8,82	5,44	4,99	12,06	0,11	7,97	100,0
M. Infer. a										
3.000 H.	28,59	1,11	5,90	13,43	8,95	1,00	1,00	19,37	20,60	100,0
TOTAL	36,38	12,10	6,41	9,87	6,24	4,08	9,54	4,48	10,84	100,0
CASTILLA LA MANCHA										
M. Super. a										
3.000 H.	39,17	14,96	6,39	9,14	5,14	4,51	11,19	0,23	9,23	100,0
M. Infer. a										
3.000 H.	28,49	2,81	4,18	10,60	6,18	1,18	1,53	6,24	38,75	100,0
TOTAL	36,89	12,36	5,92	9,45	5,36	3,80	9,13	1,51	15,54	100,0
ESPAÑA										
M. Super. a										
3.000 H.	38,01	16,03	8,29	7,57	5,25	4,70	11,03	0,22	8,86	100,0
M. Infer. a										
3.000 H.	35,81	9,95	4,44	10,15	5,21	2,24	4,39	2,82	24,93	100,0
TOTAL	37,82	15,51	7,96	7,79	5,24	4,49	10,46	0,44	10,24	100,0

Cuadro elaboración personal a partir del C. Nº 10.

5. Problemas estructurales del comercio Castellano-Manchego

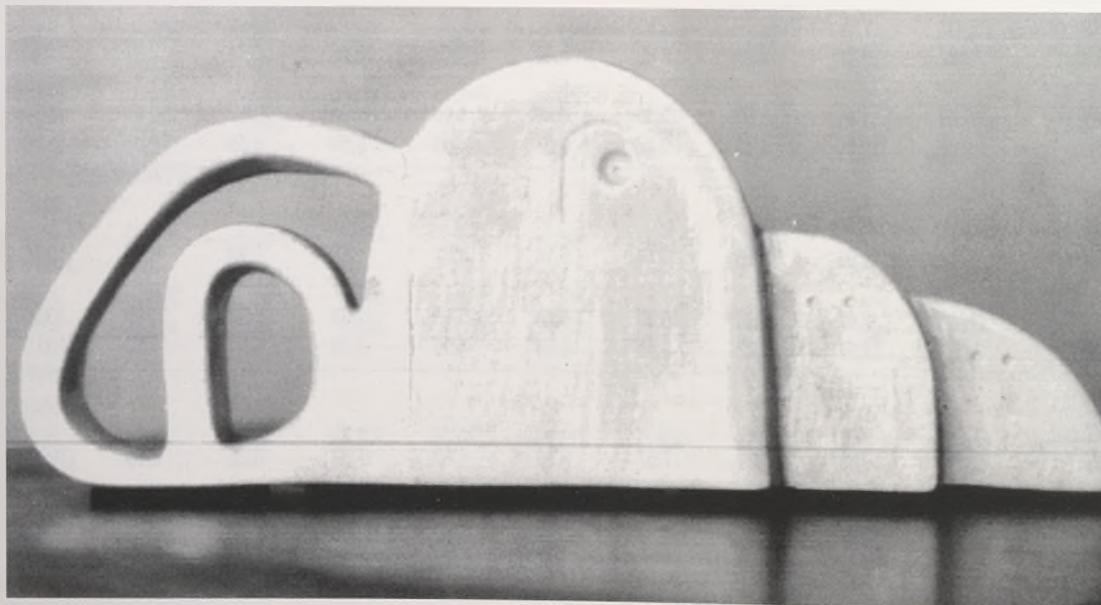
Entre los problemas estructurales del comercio castellano manchego pueden señalarse los siguientes: escasa racionalidad técnica y organizativa, atomización, falta de competencia, elevado grado de oligopolio, insuficiente preparación profesional, dificultades de financiación, problemas fiscales, inexistencia de una política social orientada a los pequeños empresarios comerciales, y la prácticamente nula atención prestada al urbanismo comercial (P. D.R. de Castilla-La Mancha, 1.986-1.988, pág.52).

La atomización del mercado detallista castellano-manchego, el peso en el mismo de las explotaciones familiares y la lentitud con que se están imponiendo las nuevas formas de comercio asociado y de comercio integrado se refleja en los niveles de equipamiento y en las deficiencias de formación profesional del comerciante. En general, puede decirse que el comercio detallista castellano-manchego no está adecuadamente equipado y viene gestionado y dirigido desde una perspectiva y con unas técnicas muy tradicionales y con frecuencia poco racionales y antieconómicas.

En conjunto puede decirse que esa falta de eficiencia se manifiesta y resume en una baja productividad que, aparte de su incidencia final sobre los precios, determina una escasa rentabilidad del sector, y un creciente deterioro en el nivel relativo de las rentas que percibe el propio sector.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- BIELZA, V., ESCALONA, A.I.; ESCOLANO, S. y FRUTOS, L.Ma: "*Las actividades terciarias: comercio y transportes*". Capit. VIII de G³ General vol. II, Taurus, Madrid, 1.984.
- FONTQUERNI, E.: "*El Comercio*", parte VII, II de Temas de G³ de España, dirigida por Pilar Beñejan. Vicens Vives, Barcelona, 1.983.
- GONZÁLEZ MORENO M.: "*Cambio estructural y evolución sectorial del sector servicios, 1.960-1.985*". Papeles de Economía Española. Federación de Cajas de Ahorros de Castilla La Mancha. 1.987
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA LA MANCHA "*Programa de desarrollo regional de Castilla La Mancha, 1.986-1.988*". Consejería de Economía y Hacienda, Toledo, 1.986
- TERAN, M., SOLE SABARIS, L. Y VILA VALENTI, J. "*G³ General de España*" Ariel, BARCELONA, 1.986.
- ANUARIO DEL MERCADO ESPAÑOL. BANESTO. 1.984
- ANUARIO DEL MERCADO ESPAÑOL. BANESTO. 1.989
- RENTA NACIONAL DE ESPAÑA Y SU DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL. BANCO DE BILBAO. 1.981. Ed. 1.983.
- RENTA NACIONAL DE ESPAÑA Y SU DISTRIBUCIÓN PROVINCIAL. BANCO DE BILBAO. 1.985. Ed. 1.988.



Tomás Ayala

INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LOS DIBUJOS DE LOS NIÑOS DE 8 Y 9 AÑOS

María del Carmen Cruz Torralba

La música, como todo arte, es capaz de producir un estado afectivo en el individuo que la escucha. Puede agradar, ser rechazada o, incluso, provocar una actitud indiferente en el oyente.

Desde siempre se ha valorado y estudiado este contenido emocional de la experiencia musical, clasificándose de esta forma, según el tipo de respuesta que provoca, en música estimulante y sedante.

"La música estimulante, como dice Gaston, es aquella que acrecienta energía física, induce actividad muscular... Está basada sobre elementos tales como ritmos fuertes, volumen, cacofonía y sonidos separados.

La música sedante es comúnmente de tipo melódico, continuo, carente de elementos de percusión y de ritmo fuerte. El resultado es el sosiego y respuestas de naturaleza intelectual y contemplativa antes que física." (1)

Todas las investigaciones realizadas han querido determinar los efectos o reacciones de los individuos ante la música para ser posteriormente utilizadas en diversos campos, como el educativo. Hay que destacar, y en este sentido, los realizados por Washburn y Dickinson, Belaiew, Valentine, y otros, para averiguar los elementos musicales que son más influyentes en los pequeños oyentes.

Así, mientras que Washburn y Dickinson consideran que "la melodía es el primero y más característico centro de interés y placer" (2). Belaiew afirma que los niños son más sensibles ante el contenido tonal (masa sonora cambiante) de la música, que a estructuras rítmicas o melódicas. También ha probado que los preescolares son relativamente insensibles a la armonía, encontrando la misma satisfacción cuando oyen una melodía conocida acompañada con acordes cacofónicos o armónicamente correctos (3). Para estos oyentes parece no tener significación el contenido armónico, sino el melódico y el rítmico. Aunque Valentine considera que hacia 12 años ya hay una preferencia por la armonía, ésta no es un factor tan importante a considerar en la audición (4).

Parece ser, en definitiva, que los estudios sobre psicología musical priman como factores más significativos de la audición, la melodía y el ritmo, y son los que se tienen en cuenta a la hora de realizar investigaciones sobre comportamientos en relación con la música.

Estos estudios revelan, como dice Gaston, que las reacciones de los individuos ante los dos tipos de música (melódica y rítmica) no son las mismas. Pero se puede ir más lejos en esta afirmación y decir que la música melódica no produce la misma respuesta a todos los sujetos que la oyen, (relajación) ni los oyentes de música rítmica son todos igualmente estimulados. Como constata Altshuler pacientes deprimidos pueden ser estimulados con música triste, mientras que pacientes maníacos se estimulan con música alegre (que en cambio puede resultar agresiva para los primeros) (5).

A este respecto, F. Schneider ha observado que la actuación de un niño espástico (que tiene movimientos espasmódicos) puede tornarse más controlada bajo la influencia de música estimulante. El atetósico (con movimiento muy lentos), por el contrario, puede ser seriamente trastornado por esa música que provoca en él movimientos espasmódicos indeseados. Por otra parte, la música sedante puede favorecer la actuación del atetósico y perjudicar la del espástico (6).

Podemos concluir, pues, que el nivel de respuesta del oyente depende de dos factores: de su estimulación con los dos tipos de música y de su propia personalidad.

Un campo de actuación relativamente reciente ha sido el de la música utilizada como terapia para débiles mentales, siendo beneficiosa a estos sujetos porque, según Gaston, les proporciona:

- seguridad, pues el niño ante una experiencia melódica repetitiva, se siente seguro y aliviado de su miedo a lo desconocido.
- gratificación y, en consecuencia autoestima porque la actividad musical permite distintos niveles de participación, apropiados a las diferentes capacidades.
- oportunidad de integración social, al no implicar necesariamente la comunicación verbal que puede ser deficiente o imposible de lograr. (7)

Con respecto a la musicoterapia, una investigación de S. Poch es significativa. Esta analiza la reacción a la música de un grupo de niños —105— autistas, débiles mentales y con problemas emocionales mediante dos procedimientos:

1. observación de las reacciones, gestos, actividad antes y después de la audición.
2. comparación de dibujos realizados durante las audiciones musicales de dos tipos de música grabada: melódica y rítmica.

En sus conclusiones, Poch afirma que la música melódica es preferida por los niños autistas porque les proporciona seguridad y disminución de su angustia, angustia, que se traduce en un mayor control de sí mismos. En cambio la rítmica les provoca un deseo de evadirse de la realidad, pudiendo resultar negativa —según Sherwing y Sterba— para estos niños por su efecto regresivo. La música melódica, por el contrario, no estimula a los mongólicos ni a los deficientes mentales graves. (8)

Basándome en la investigación de S. Poch, hice una experiencia a un grupo de niños —21— de una clase normal de 3º de E.G.B. Quería averiguar cómo se reflejaba la reacción a la música melódica y rítmica en su expresión plástica (dibujo).

Los niños tenían que realizar tres dibujos en tres sesiones de una hora de duración cada una. En la primera dibujarían sin música, en la segunda lo harían con música rítmica y en la tercera sesión con música melódica.

El planteamiento del trabajo fue el siguiente:

Influencia de la música en el dibujo del niño, es decir, de qué forma se refleja en el dibujo la respuesta de los diferentes tipos de música —rítmica y melódica—. Para ello analicé unos parámetros, primero en los dibujos de cada niño y después en los dibujos correspondientes a cada tipo de música. Estos parámetros eran: tema, trazo, espacio y color.

La música grabada que seleccioné fue:

Música rítmica

- Música para fuegos de artificio. G.F. Haendel
- Allegro del otoño. A. Vivaldi
- Danza húngara nº 5. J. Brahms
- Any colour you like. Pink Floyd
- Vals del caballero de la rosa. R. Strahss
- Orgía de las danzas fantásticas. J. Turina

Música melódica

- La mañana. P. Grieg
- Escena junto al arroyo. Sinfonía pastoral. Beethoven
- El cisne. C. Saint-Saens
- 2º movimiento de la primavera. A. Vivaldi
- Nana. Manuel de Falla
- Danza del hada del azúcar. P. Tchaikovsky

Las variables analizadas fueron las siguientes:

1. Tema:
 - abstracto
 - figurativo:

- tamaño de las figuras
- figuras animadas o inanimadas

2. Trazo:

- grueso
- normal
- débil
- interrupciones

3. Espacio:

- rellena todo el papel
- rellena sólo una parte
- espacio coloreado

4. Color:

- preferencia por gama cálida o fría
- intensidad de color

Después de observados los dibujos, los resultados pasan a analizarse a continuación:

1. TEMA

Los temas son figurativos y predomina la figura animada. Es característico de esta etapa evolutiva que los niños expresen en sus dibujos el mundo real (9) y utilicen el mayor número de detalles posibles.

La música parece ser que no incide, en esta edad, en la preferencia por la abstracción o la figuración.

Destacaría un dibujo (fig. 1) en que se representan unas tumbas pintadas de negro en medio de un paisaje navideño. Parece como si la música melódica hubiese tenido para este niño una connotación triste.

En cuanto a la *utilización de mayor o menor número de figuras*, he observado que 11 dibujos presentan menor número de figuras en la sesión de música melódica en comparación con las sesiones anteriores. Podría pensarse que la música melódica les tranquiliza y les lleva a tomarse con más calma el dibujo, recreándose también en el color, como se verá más adelante. (véase fig. 2, 3 y 4)

2. TRAZO

Parece no ser significativo en relación con la música empleada. Permanece normal en las tres sesiones en la mayoría de los dibujos.

En cinco ocasiones el trazo se debilita cuando los niños son estimulados con música melódica, lo que nos da pie a pensar que, en estos casos, la música melódica, como diría Gaston, reduce la actividad muscular reflejándose ésta en una menor presión del lápiz sobre el papel.

Se da también el efecto contrario: Un caso de excitación en el dibujo de un niño estimulado con música melódica, que se ha traducido en un trazo nervioso y desordenado (fig. 5), confirmando pues, la idea expuesta en el principio de este artículo: que las respuestas ante los dos tipos de música no son las mismas en todos los individuos.

Por otro lado, sólo en tres ocasiones se observaron grafirritmos en la sesión de música rítmica.

3. ESPACIO

Normalmente, los niños de esta edad utilizan todo el papel para sus representaciones, característica que es propia de esta etapa evolutiva. En estos años, sus dibujos van siendo cada

vez más realistas y son capaces de simultanear y distribuir la imagen sobre el papel, dejando a un lado la representación sobre una línea de base (aunque todavía no ha desaparecido del todo) (10).

Este hecho es, posiblemente, la razón por la cual no se observan diferencias entre los dibujos realizados con los dos tipos de música.

En lo que sí puede haber influido la música es en el *coloreado total o parcial del espacio*. Hay que destacar que el 40% de los niños colorea totalmente el dibujo durante la sesión de música melódica (en las otras dos sesiones lo colorean parcialmente), mientras que el 5% lo colorean totalmente en la segunda sesión (música rítmica).

Posiblemente la música melódica haya provocado en los niños un mayor interés por el color, por la estética del dibujo. Quizá, ello vaya relacionado con el carácter sedante de este tipo de música. (fig. 2, 3 y 4)

4. COLOR

Respecto a la *intensidad de color*, hay que indicar que el 55% de los niños no son motivados por la música para utilizar el color con más o menos intensidad.

En el 35% de los casos, los colores se suavizan cuando los niños escuchan música melódica, y en el 10%, cuando oyen la rítmica.

Parece que la música melódica produce en los primeros la sensación de relajación que se refleja también en la presión de la pintura sobre el papel.

En cambio, a dos niños la música melódica les ha motivado a hacer unos dibujos en los que se intensifica el color, marcándose, incluso, los contrastes entre las figuras y el fondo (fig. 6), confirmando la idea de Altshuler sobre la imposibilidad de afirmar que ante un estímulo musical, melódico, o rítmico, se va a dar en todos los individuos un mismo tipo de respuesta (de relajación con la melódica y de excitación con la rítmica), porque se producen casos en los que se da el efecto contrario (de excitación ante la melódica).

En cuanto a la preferencia por la gama cálida o fría, parece haber una preferencia en el 40% de los niños por la gama cálida en relación con la música melódica. (fig. 5)



NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 J. ALVIN. Música para el niño disminuido. Ricordi, Americana Buenos Aires 1965. p. 150.
- 2 J. MURSELL. The Psychology of musical listening, Greenwood Press Publishers. Conneticut 1972. p. 212.
- 3 J. MURSELL. op. cit. p. 211.
- 4 J. MURSELL. op. cit. p. 214.
- 5 S. POCH BLASCO. Musicoterapia para débiles mentales. Barcelona 1972.
- 6 J. ALVIN, op. cit. p. 150.
- 7 THAYER GASTON, Tratado de musicoterapia. Paidós. Buenos Aires. 1991 p. 53.
- 8 S. POCH. op. cit.
- 9 V. LOWENFELD y LAMBERT BRITAIN. Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz. Buenos Aires. 1980. p. 215.
- 10 V. LOWENFELD y LAMBERT BRITAIN. op. cit. p. 219.



Juan Guelbenzu



Jesús García Vicente

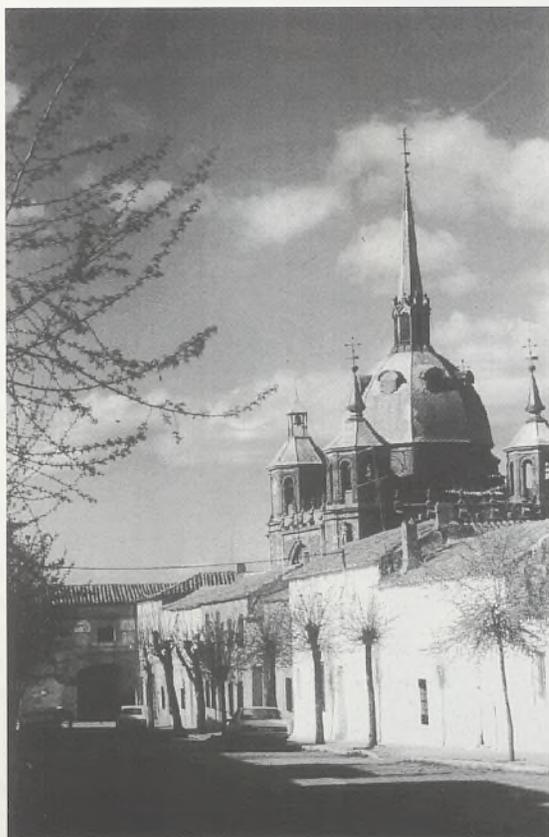
URBANISMO Y TEATRO EN EL SIGLO DE ORO ESPAÑOL: LA PLAZA MAYOR DE SAN CARLOS DEL VALLE (CIUDAD REAL)

José Miguel Muñoz Jiménez

I. Introducción: La plaza mayor espectacular

Dentro del amplio marco de *La Literatura en las Artes*, es el objetivo de nuestra aportación estudiar las relaciones existentes entre el teatro y el drama español del Barroco y la arquitectura de la época, en un sentido muy concreto plasmadas en los característicos corrales de comedias cada vez más estudiados (1), pero en un enfoque interdisciplinar y global del problema analizando la influencia del arte dramático en la estructura urbanística y arquitectónica de una bellísima plaza mayor manchega, la de la villa de San Carlos del Valle construida entre 1713 y 1729, y aún en la extraña y singular iconografía de cuatro esculturas del exterior de la magnífica iglesia abierta a la misma plaza.

En un campo conceptual más lato nos encontraríamos ante el fenómeno ya analizado por otros autores (2) y aún por nosotros (3) de la plaza mayor como espacio lúdico, lugar donde se celebran funciones públicas de muy diverso carácter escénico, para lo que en España se llegó a la consecución de la plaza mayor espectacular, que según Torre Balbás aparece en el siglo XV



Vista general de la iglesia del Santo Cristo de San Carlos del Valle (Ciudad Real)



Portada almohadillada del Mesón y tribuna sobre la Plaza Mayor

por medio de la regularidad de la traza, la organización de las fachadas sobre los soportales para el fin espectacular con el mayor número posible de balcones, y la disposición de balcones o tribunas reales o principales para las autoridades. Así nació la plaza mayor regular, unitaria, homogénea y eminentemente municipal.

En este sentido Bonet Correa ha destacado la tendencia existente en la plaza mayor española a convertirse en un lugar centripeto, ámbito reducido a manera de gran teatro o corral más que elemento de nexo urbanístico. Ello dió lugar a la plaza escenográfica al modo de las de Valladolid (1561), Segovia (1609), Lerma (1618) o León (1677).

Un poco más tardías, y derivadas de las anteriores, son las plazas mayores de tipo cerrado, que forman un bloque unido sólo abierto por los arcos de las calles que a ellas afluyen, destacando el ejemplo de la Corredera de Córdoba, de 1687, pero asimismo las manchegas de Tembleque (1653) y Ocaña (1771), mucho más tardía y ya neoclásica.

A este tipo pertenece plenamente la plaza que nos ocupa de San Carlos del Valle, que en su hermetismo une claustralmente un espacio no demasiado grande (53x21 metros de lado), a modo de un verdadero "corral de comedias" adosado a un santuario de romería en el que, como luego demostraremos, se celebraban auténticas representaciones teatrales. Por su tamaño reducido esta plaza parece más patio de edificio o corral de mesón, sin olvidar su otra función de atrio del templo vecino (4).

II. Teatro y plazas mayores

Como se sabe, muchos fueron los espectáculos y festejos que se celebraron en las plazas mayores españolas, como torneos, cañas, cabalgatas, ajusticiamientos, autos de fe, lidias y



Lateral porticado de la Plaza Mayor, con doble piso de balconada



El mismo lateral y una de las salidas en arco de la Plaza

rejoneos de toros, pero también fueron muy frecuentes las representaciones de comedias y autos sacramentales en ausencia de un corral especializado, cuando se utilizaban como escenario efímero los carros de los representantes, en forma muy tradicional y que en España se mantuvo sin evolucionar a lo largo de todo al siglo XVII, sobre todo en el caso de los Autos Sacramentales, como ya tuvimos ocasión de estudiar en la plaza mayor o del Concejo de Guadalajara. Tales representaciones periódicas, completadas con corridas de toros y con actuaciones de títeres y volatineros durante la Cuaresma, fueron causa innegable de la transformación urbanística de tales plazas y de los Ayuntamientos en ellas presentes, que generalmente contaban con miradores o balcones en sus fachadas (5).

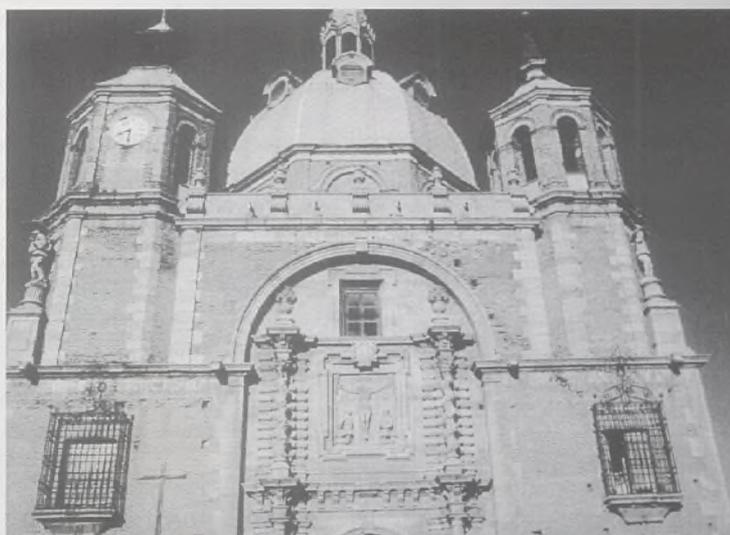
Por otro lado, desde el punto de vista arquitectónico, debemos a Bonet Correa el acierto de relacionar las plazas de toros poligonales aún no especializadas (tan abundantes en Andalucía y Aragón), con la construcción de los corrales de comedias (nacidos de los patios de hospitales y mesones), y con los teatros ingleses centralizados del tipo Swan o el Globe, y aún con los edificios para reñideros de gallos (6), a lo que nos atrevemos a añadir una cierta semejanza con los juegos de pelota de nuestro siglo XVII, edificios de carácter deportivo con cierto matiz de espectáculo en los que era frecuente, al menos en Francia, celebrar comedias (7). En definitiva, las semejanzas formales de estas tipologías arquitectónicas (materiales baratos, pies derechos sobre poyos de piedra y arriba zapatas y vigas de madera, balconadas con balaustres) obedecen tanto al común destino espectacular como a tratarse generalmente de ejemplares de la arquitectura sin arquitectos, funcional, práctica y popular, que recurre siempre a soluciones tectónicas sencillas.

III. Arquitectura y teatro en el santuario barroco del Santo Cristo del Valle

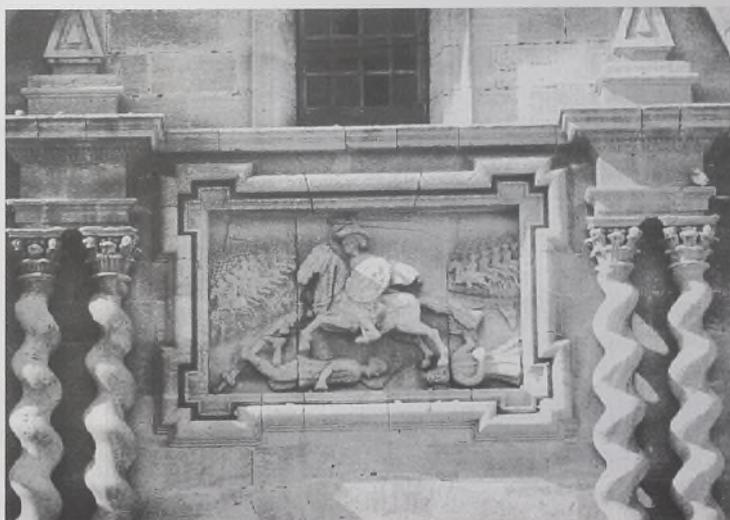
Centrándonos en el caso que queremos estudiar, digamos que el origen del santuario del Santo Cristo del Valle de



Gran balcón corrido en la Casa Rectoral sobre la Plaza Mayor



Fachada principal de la iglesia sobre la Plaza Mayor



Relieve de Santiago Matamoros en la misma iglesia. Fachada lateral



Relieve del Santo Cristo de San Carlos del Valle y los dos devotos

Santa Elena está en una ermita medieval que dedicada a esta santa se hallaba en el término de Membrilla, a dos leguas de esta villa en el valle del río Azuer. Esta ermita aparece citada en las *Relaciones Topográficas* de 1575 en relación con una pestilencia milagrosamente salvada por un Santo Cristo pintado que en ella se veneraba. Poco a poco fue recibiendo más y más donaciones, hasta transformarse en la Iglesia-Santuario de considerables proporciones, labrada entre 1713 y 1729. En estos mismos años se levantó la bella plaza cerrada que destinada a acoger las fiestas y celebraciones en honor del Santo Cristo, forma un conjunto arquitectónico con la ermita a la que sirve de atrio, muy característico del medio rural manchego, donde se conservan algunas ermitas con plazas de toros que Azcárate Ristori también ha relacionado con los corrales de comedias castellanos (8).

Al mismo tiempo en las casas que forman la citada plaza se instalaron algunos labradores vecinos de Membrilla, así como se abrió un Mesón o Parador, para atender a los viajeros del Camino Real de Andalucía, que antes de la apertura de Despeñaperros seguía desde San Carlos hacia el Puerto de Cózar, Venta Quemada, Venta de los Santos y Montizón.

El aumento de vecinos y ciertos problemas de pastos llevaron a que en 1793 el lugar fuera declarado ayuda de parroquia de Membrilla, y para 1800 villa independiente, ya con el nombre actual de San Carlos del Valle de Santa Elena.

Ya tuvimos ocasión de estudiar en una primera aproximación a este conjunto arquitectónico la existencia de un contexto barroco, rural y contrarreformista en torno a un santuario de romería y peregrinación, con su espléndida iglesia de planta central, cúpula con obelisco y en torno cuatro chapiteles que coronan sendas torres ochavadas, todo de fina traza aunque algo tosca ejecución y un extraño aire centroeuropeo.

Iconográficamente este templo debe ser interpretado como ejemplar de carácter conmemorativo y de peregrinación, plenamente integrado en una concepción contrarreformista que se expresa al exterior también en el uso del orden salomónico en las dos portadas del mismo (9). Una curiosa versión del Templo de Jerusalén.

Menor interés ofrece el conjunto de las imágenes que guardaba en su interior a finales del siglo XVIII, también contrarreformista y habitual en otros santuarios hispanos, destacando la venerada imagen del Santo Cristo (desaparecida como el resto del conjunto), de la que sabemos por un memorial de 1689 que era una pintura en tinta negra, posiblemente sobre una sarga (10).

Al exterior, destacan los altorrelieves del Santo Cristo en la portada a la plaza, acompañado de dos devotos por El auxiliados, y de Santiago Matamoros, que hace referencia al dominio de la Orden Militar jacobea sobre las tierras en que se asentaba el santuario. Pero en especial llaman la atención por su singularidad y originalidad cuatro estatuas de bulto adosadas a las

torres esquinales que por su aspecto, unidas a la forma arquitectónica de la plaza vecina, nos mueven a plantear la relación de todo el santuario con la celebración de comedias y otras obras teatrales que allí tendrían lugar.

Cuatro son los argumentos que nos aseguran la celebración de representaciones teatrales de carácter popular (11) en la plaza de San Carlos del Valle, acomodada y dispuesta al mismo fin:

- La constatación de semejantes celebraciones en otros santuarios hispanos, como el de la Virgen del Castañar de Béjar (12).
- La arquitectura de la misma plaza, escenográfica y de tamaño que apenas dobla el de los corrales de comedias madrileños.
- La situación del santuario del Santo Cristo en el citado Camino Real de Andalucía, por el cual debían pasar numerosas farándulas, que pernoctarían en su Parador en grupos tan pintorescos como el que Vélez de Guevara describe en su más famosa novela a lo largo del ya estudiado "circuito teatral castellano" (13):

"...Venían las damas en jamugas, con bohemios, sombreros con pluma y mascarillas en los rostros; los chapines, con plata, colgando de los respaldares de los sillones; y ellos, con portamanteos, sin cojines, y otros sin cojines ni portamanteos, las capas dobladas debajo, las valonas en los sombreros, con alforjas detrás, y los músicos, con las guitarras en cajas delante de los arcones" (*El Diablo Cojuelo*, tranco V^o).

- La presencia de las cuatro estatuas de las torres que identificamos iconográficamente como las figuras de cuatro cómicos, en número que se correspondería a una *gangarilla*, según Schak (14).



Cómico borracho y "Gigantón". en una de las torres de la iglesia



Cómico guitarrista y cantor. En una de las torres de la iglesia

IV. La iconografía teatral de los cuatro monigotes de las torres

Todavía hemos de insistir en estas esculturas de apariencia profana y burlesca. En primer lugar su vestuario estrafalario pertenece a una versión muy provinciana de la moda de comienzos del siglo XVIII, con sus máscaras y pelucas que nos hacen recordar la crítica de Jovellanos al pésimo "atrezzo" de los actores de su tiempo (15).

El más extravagante y grandón parece un típico "gigante" habitual en tantas fiestas hispanas, si bien con sus chapines parece satirizar, como hacía José Cadalso (16), el uso por los hombres de zapato alto. Otros dos tocan la guitarra y el almirez, mientras el cuarto podría bailar al son de unas castañuelas (le faltan los brazos).

Sabemos que tanto los Autos Sacramentales (17) como las más rufianescas jácaras y moji-gangas carnavalescas recurrían habitualmente a la música. En unos y otras abundaban las escandalosas extravagancias:

"...allí había ángeles y diablos, cristianos y moros, mar y corto...y bajaba Santiago con su caballo blanco y daba cuchilladas al aire matando tanto perro moro que era un consuelo para mí y para todo buen soldado cristiano..." (Cadalso, citado por Deleito Piñuela) (18).

"...No era raro ver a Jesucristo representado en un hombre vestido con una bata morada abierta, media blanca, zapato con hebillas de piedras, corbatín, vueltas en la camisa, polvos, corbata y lazos. En *La Primera Edad del Hombre* se ven trabucos, jaquetillas, sombrero chambergo, vestidos de oro y plata" (Clavijo y Fajardo) (19).



Cómico danzarín. En una de las torres de la iglesia



Cómico con atuendo turquesco y almirez. En una de las torres de la iglesia

"...siguió la salida de un músico viejo tocando la guitarra cuando las partes de por medio debían cantar en escena algunas coplas llamadas 'princesas' en lenguaje cómico. La propiedad de los trajes correspondía a lo demás...Julio César con su corona de laurel, peluca de sacatrapos, sombrero de plumaje debajo del brazo izquierdo, gran chupa de tisú, casaca de terciopelo, medias a la virulé, su espadín de concha y su corbata guarnecida de encajes. Aristóteles, como eclesiástico, sacaba su vestido de abate, peluca redonda, con solideo, casaca abotonada, alzacuello, medias moradas, hebillas de oro y bastón de muletilla..." (Fernández de Moratín) (20).

"...Una mujer con la custodia en las manos, acompañada de los coros, cantaba en la procesión el 'Tantum ergo' y concluía diciendo: 'Ite missa est'. En una fábula salía San Pablo con su montante (o espadón) enseñando a esgrimir a Magdalena. En otra se decía que la Samaritana vive en la calle del Pozo (de Madrid). En otra se aconsejaba a San Agustín que se fuese al hospital de San Juan de Dios; en otra, por fin, se afirmaba que Jesucristo murió en la calle de las Tres Cruces" (R. Sepúlveda) (21).

Finalmente, hemos dejado en último lugar un valioso testimonio de finales del siglo XVIII que entendemos podría aclarar casi definitivamente la iconografía de las cuatro figuras burlescas del exterior del Santo Cristo del Valle. Más que del contexto teatral o literario trátase de una mascarada de tipo festivo y popular, en el mismo ámbito rural manchego, de una celebración de tipo carnavalesco que también recurre a semejantes medios expresivos que el drama popular, con el uso tradicional y secular del disfraz con el que el actor se convierte en otra personalidad a veces simbólica. Es el calificado espectador Antonio Ponz quien nos relata lo que presenció en su *Viaje de España* al llegar a la localidad de Madridejos, tan próxima geográfica y culturalmente a San Carlos del Valle:

"...Por la casualidad me encontré en este Pueblo quando se hallaban en la función de una antigualla, que todos los años repiten á principio de Noviembre. Salen los mozos por las calles pidiendo por las Animas, vestidos extraordinariamente. Una quadrilla con xaquetillas, ó capotillos manchegos de manga perdida, armados de alabardas, en cuyas puntas cuelgan ó clavan lo que recogen de limosna, como son pies de puerco, tocino, racimos de uvas, granadas, pimientos, etc, que reducen a dinero;...otros iban con coletos y bandas de seda haciendo de Gefes, pues se conocía que representaban soldados, sargentos, Capitanes, etc. Les acompañaba un tambor diestramente repiqueado.

A esta quadrilla de mozos seguían otros engolillados; esto es, con golilla, y coletos también con capotillos de manga perdida, ceñidos de pretina, sin capa, ni espada, pelo tendido, alabardas en la mano, y sombrero gacho, en cuyo traje acompañaban al Señor Cura. Estos espectáculos no dexan de exercitar la risa á quien no los ha visto, pero yo me contuve, alabando la sencillez y devoción de aquella juventud: bien conocí que era un excelente asunto para las aventuras de Don Quixote, y tal vez no se le hubiera escapado a Cervantes, si lo hubiera visto como yo" (22).

NOTAS

1. A las clásicas obras de ARRÓNIZ, VOSSLER, SÁINZ DE ROBLES, etc, se han unido en los últimos años los estudios, entre otros, de BONET CORREA. A.: "Il teatro spagnolo nel contesto del teatro baroco europeo", Bolletino, 1975, pp. 9-45; NAVARRO DE ZUVILLAGA, J.: "Del corral al Coliseo", en *El catálogo de la exposición El teatro en Madrid. 1583-1925. Del Corral del Principe al Teatro de Arte*, Madrid, 1983, p. 15 y ss.; NIETO GONZÁLEZ, J.R.: "Trazas para una casa de comedias: 1605", *Studia Philologica Salmanticensia*, nº 4, 1980, pp.

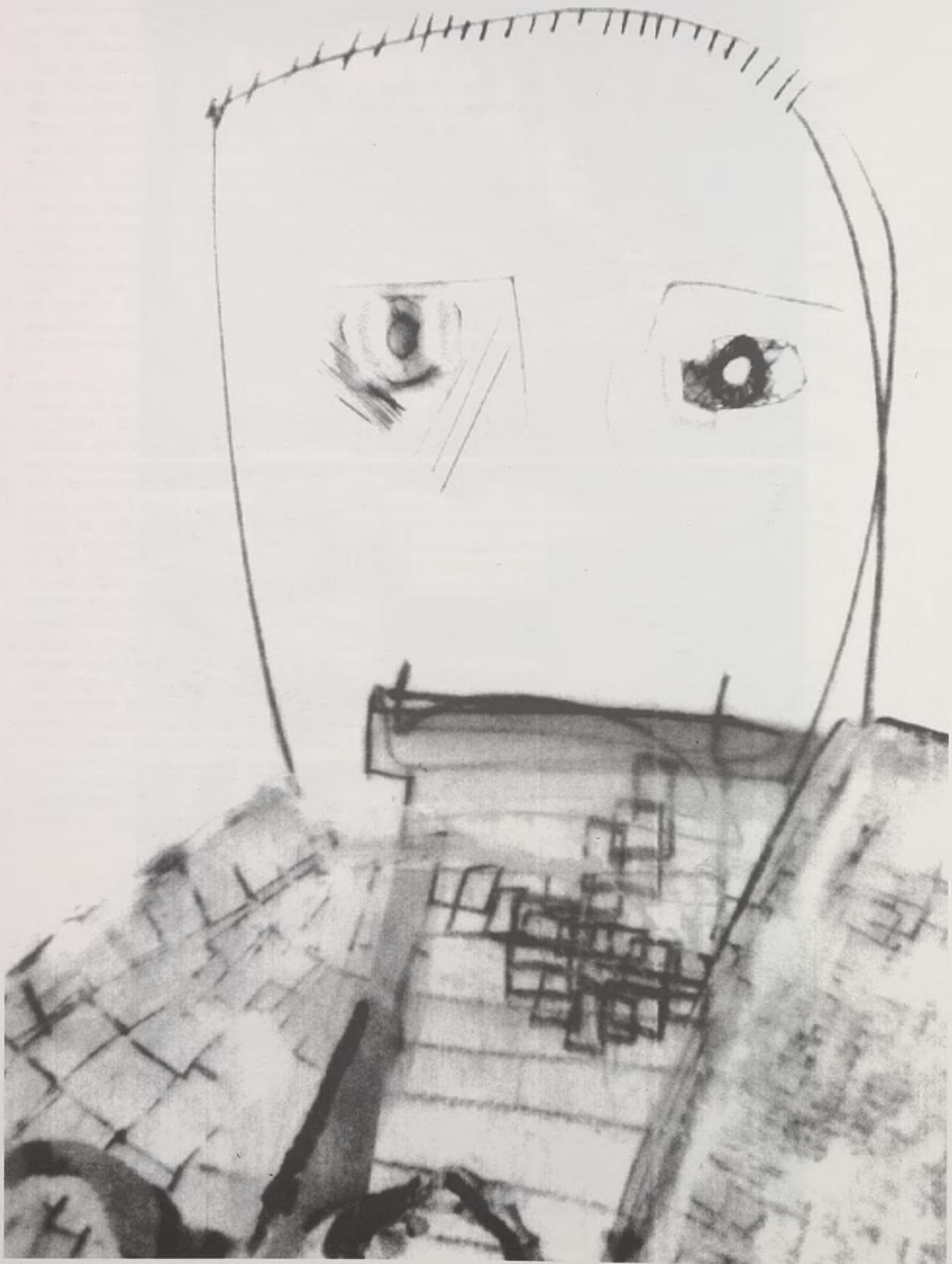
- 221-231; ORTIZ DE MENDIVIL, J. J.: "Primeros teatros en Vitoria: dos tentativas para construir un teatro a comienzos del siglo XVII", *Cultura*, nº 2, Vitoria, 1983, pp. 12-18; BALLESTEROS, M^a T.: "Un proyecto de 1622 de un teatro en Vitoria", *Boletín del Seminario de Arte y Arqueología*, Valladolid, LIII, 19 87, pp. 397-401; MUÑOZ JIMÉNEZ, J. M.: "El patio de las comedias del Hospital de la Misericordia de Guadalajara (1615-1639)", *Wad-Al-Hayara*, 11, 1984, pp. 239-255, etc.
2. Vid. TORRES BALBÁS, L.: "La Edad Media", en *Resumen histórico del Urbanismo en España*, Madrid, 1968, pp. 166-169; BONET CORREA A., "Concepto de Plaza Mayor en España desde el siglo XVI hasta nuestros días", *Morfología y Ciudad*, Barcelona, 1978, pp. 35-64; CERVERA VERA, L.: "La época de los Austrias", en *Resumen histórico del Urbanismo en España*, Madrid, 1968, pp. 173-208; VAYSSIER B. LE FLEM, I. P.: "La plaza mayor dans l'urbanisme hispanique. Essai de Typologie", *Forum et Plaza Mayor dans le monde hispanique*, París, 1973, etc.
3. MUÑOZ JIMÉNEZ, J. M.: "Fiestas de toros y plazas mayores en Sigüenza, Guadalajara y Pastrana", *Actas del VII Congreso Nacional de Historia del Arte*, Murcia, 1988, en prensa.
4. A modo de comparación, se sabe que el Corral de la Cruz madrileño tenía un patio (incluido el escenario) de 18,2 x 7,56 m.; el Corral del Príncipe de la misma villa, un patio de 14,56 X 5,4 m., y el patio de las comedias de la Misericordia de Guadalajara, un patio casi cuadrado de 13 x 11,76 m. (Vid. MUÑOZ JIMÉNEZ, "El patio de las comedias...", *art. cit.*).
5. Vid. MUÑOZ JIMÉNEZ, J. M.: "De la ciudad medieval a la ciudad del Siglo de Oro: análisis de la transformación urbanística y arquitectónica de Guadalajara (1550-1650)", *Wad-Al-Hayara*, 13, 1986, pp. 357-378.
6. BONET CORREA, A.: "Las plazas octogonales españolas del siglo XVIII", en *Morfología y Ciudad*, *op. cit.*, pp. 102-111.
7. Vid. MUÑOZ JIMÉNEZ.: "Los juegos de pelota de Madrid en el siglo XVII: su arquitectura, localización e historia", revista *Villa de Madrid*, Madrid, en prensa, 1990.
8. AZCÁRATE RISTORI, J. M.: *Castilla la Nueva*, vol. II., Madrid, 1983, pp. 82-83.
9. MUÑOZ JIMÉNEZ, J. M.: "La iglesia del Santo Cristo de San Carlos del Valle (Ciudad Real): problemas iconográficos en un santuario barroco", *Cuadernos de Arte e Iconografía*, nº 3, Madrid, 1909, en prensa.
10. Vid. CAMPILLO, J., revista *Canzali*, Ciudad Real, 1985.
11. Según VOSSLER, K.: *Lope de Vega y su tiempo*, Madrid, 1940, p. 219, citando el *Viaje entretenido* de Agustín de Rojas, de 1605, enumera las ocho clases de compañías teatrales que se dieron en España, de menor a mayor número de componentes: bubulú, ñaque, gangarilla, cambaleo, garnacha, boxiganga, farándula y compañía.
12. MUÑOZ GARCÍA, J.: *La plaza de toros de Béjar es la más antigua de cuantas existen en España*, Salamanca, 1981.
13. Vid. RENNERT, H. A.: *The Spanish stage in the Time of Lope de Vega*, Nueva York, 1909, pp. 191-197.
14. SCHAK: *Historia de la Literatura y el Arte dramático en España*, t. I, pp. 406-411.
15. JOVELLANOS, M. G. de: *Memoria sobre espectáculos públicos*, Madrid, marzo de 1797.
16. Citado por DÍAZ PLAJA, F.: *La vida española en el siglo XVIII*, Barcelona, 1946, p. 183.
17. Según DELEITO PIÑUELA, J.:... *También se divierte el Pueblo*, Madrid, 1954, p. 70, destacaban las danzas llamadas toledanas, en las que un músico canta un tosco romance hecho "ad hoc" para explicar el asunto, y conforme va mencionando personajes, salen éstos con trajes adecuados y máscaras; no hablan ni representan, pero acompañan con música lo que dice el cantor.
18. José Cadalso, citado por DELEITO PIÑUELA, *op. cit.*
19. CLAVIJO Y FAJARDO, J.: *El Pensador*, semanario, 86 nºs, t. IV.
20. FERNÁNDEZ DE MORATÍN, L.: *Obras*, Madrid, 1830.
21. SEPULVEDA, R.: *El corral de la Pacheca*, Madrid, 1888.
22. PONZ, A.: *Viaje de España*, vol. XVI, pp. 27-28, Madrid, 1791.



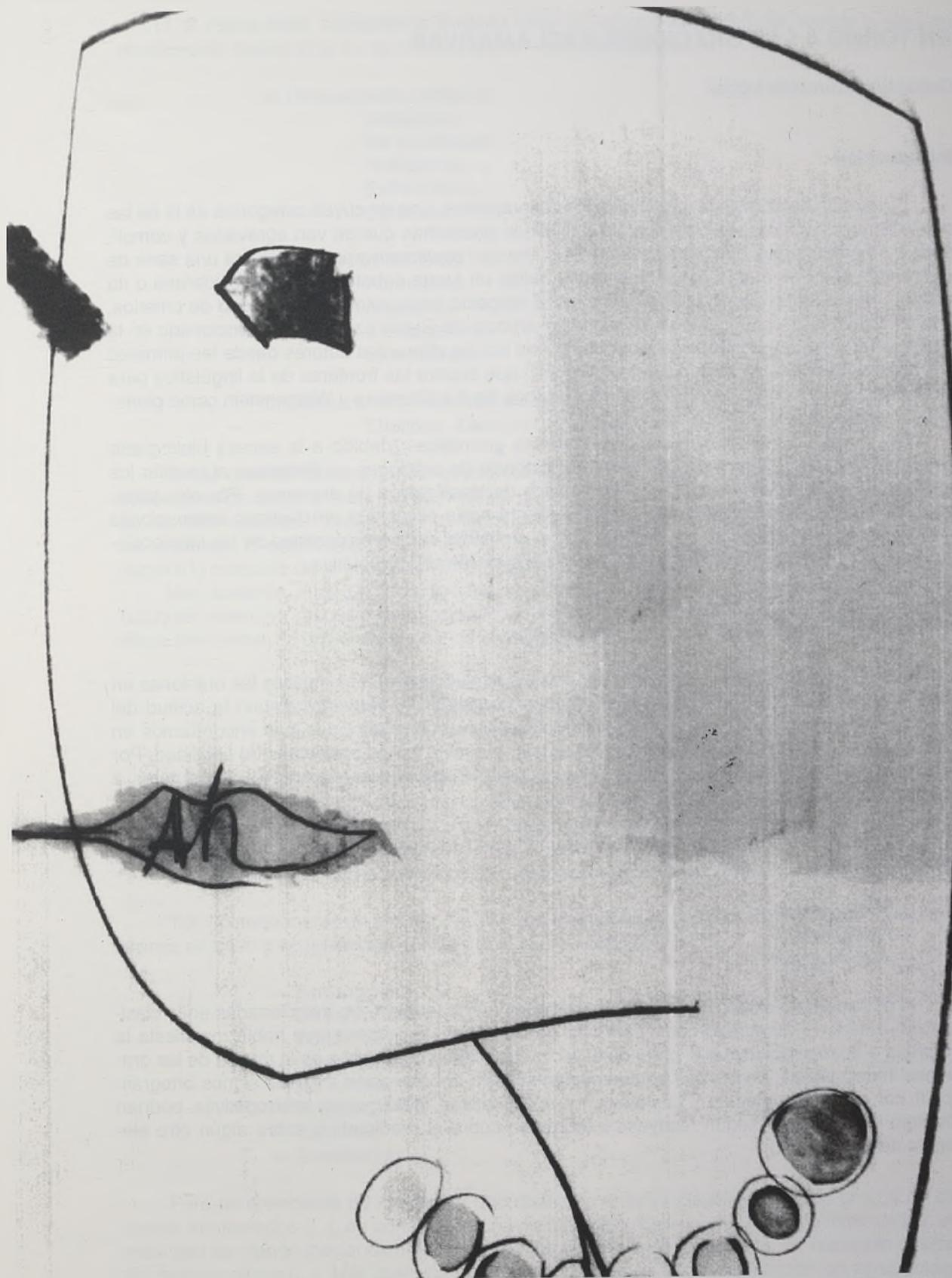
José Luis sagastizabal



Eduardo Gutiérrez



Juan Guelbenzu



Juan Guelbenzu

EN TORNO A LAS ORACIONES EXCLAMATIVAS

Sebastián Moratalla López

Introducción

El criterio psicológico de la clasificación de oraciones (una de cuyas categorías es la de las oraciones exclamativas) ha dado origen a diversos problemas que se ven agravados y complicados, en grado sumo, cuando se refieren a la oración *exclamativa* pues involucra una serie de elementos, como la *interjección* sobre la que existe un fuerte debate sobre si considerarla o no oración. Han surgido disparidad de opiniones al respecto en cuanto a la diversidad de criterios, a la hora de definir el concepto de *oración* (ver artículo de Gutiérrez Ordoñez mencionado en la bibliografía) y otros paralelos que han puesto a la luz los diferentes autores desde las primeras gramáticas. El problema llega a ser tan complejo que supera las fronteras de la lingüística para introducirse en el campo de la filosofía (recordemos aquí a Chomsky y Wittgenstein como pioneros). Y está muy lejos de haber sido resuelto.

Por nuestra parte, hemos cotejado diversas gramáticas (debido a la escasa bibliografía sobre el tema) poniendo en tela de juicio la existencia de oraciones *exclamativas* al resaltar los problemas a que da lugar un criterio psicológico de clasificación de oraciones. Por otra parte, apoyamos la teoría de que lo que resulta evidente es la existencia de *diversas entonaciones* —entre ellas la exclamativa—, desligando así el problema de la oracionalidad de las interjecciones y resolviendo los problemas que planteaba una clasificación subjetiva.

1. Criterio de clasificación

El criterio que da lugar al concepto de *oración exclamativa*, y que clasifica las oraciones en base a la "calidad psicológica del juicio", "según la actitud del hablante", según la actitud del sujeto respecto del juicio", "según el punto de vista subjetivo", etc., que nos encontramos en bastantes de los manuales de gramática española, presenta serios problemas de fiabilidad. Por un lado estas clasificaciones según un "criterio psicológico" varían mucho de unos autores a otros. Veamos algunas:

1.1. Para Rafael Seco (1), "la oración según la actitud del sujeto respecto del juicio" se clasifica en tres tipos:

- Afirmativas.
- Negativas.
- Interrogativas.

Y, posteriormente (en 161), habla de *oraciones exclamativas* —no mencionadas en la clasificación anterior— afirmando que: "Este tipo de oraciones, la persona que habla manifiesta la sorpresa o la admiración que le produce el juicio que expresa. Su forma es la misma de las oraciones interrogativas, de las que se diferencian sólo en la entonación y en los signos ortográficos II, con que se escriben (...). Las oraciones exclamativas, igual que las interrogativas, podrían dividirse en dos tipos, según recayese la sorpresa sobre el predicado o sobre algún otro elemento de la frase." (2)

1. 2. Pérez-Rioja, siguiendo la línea de Seco (3) aunque más simplista, realiza la siguiente clasificación "desde el punto de vista subjetivo", como él la llama:

- a) Respecto del predicado.
 - Indicativas.
 - De posibilidad.
 - Dubitativas.
 - Exhortativas.
 - Optativas.

- b) Respectos del juicio
 - Afirmativas.
 - Negativas.
 - Interrogativas.
 - Exclamativas.

- c) Respecto del predicado y del juicio
 - Elípticas: *!Deliciosa mañana!*

Si nos ceñimos al punto b) comprobamos que, con ligeras diferencias, se corresponde a la concepción de Seco, si bien, Pérez Rioja da un mayor rango a las *exclamativas*, deslindándolas de las *interrogativas*. Pero lo que nos llama la atención es la creación de una nueva categoría: las *elípticas*. Y, sobre todo, el ejemplo que nos ofrece de ellas: *!Deliciosa mañana!*, que nos sugiere la pregunta de si ¿hay oraciones exclamativas que no lo son?. Intentemos averiguarlo.

Más adelante, en § 391, nos dice de las oraciones *elípticas* que: "Pueden ser oraciones de cualquier clase (ya respecto del predicado, ya respecto del juicio), en las que, por sobreentenderse fácilmente, se omite alguno de los elementos esenciales:

¿Qué tal? (¿Qué tal está usted?)
Buenas noches (Te deseo una buena noche)
!Hermosa mañana! (= !Qué hermosa está la mañana!)"

No salimos de nuestra perplejidad si antes hemos leído en § 390, bajo el epígrafe de *oraciones exclamativas* que "Su carácter sintético va desde la simple interjección a la frase u oración más o menos desarrolladas.". Y nos preguntamos cuál será entonces la diferencia entre oraciones *exclamativas* y *elípticas*.

No obstante, todavía hallaremos más problemas que presenta este tipo de clasificación.

1.3. Posteriormente en el tiempo, Gili Gaya (4), vuelve a plantear la clasificación de las oraciones en base a la calidad del juicio de la siguiente forma:

- Exclamativas.
- De posibilidad.
- Dubitativas.
- Interrogativas.
- Afirmativas.
- Negativas.
- Optativas.
- Exhortativas.

Pero es consciente de lo limitada que resulta la anterior clasificación: "Los grupos de oraciones enumerados (...), no constituyen una clasificación rigurosa, sin términos intermedios; son más bien las denominaciones más diferenciadas de una serie de matices de imposible deslinde en muchos casos.(...). Más que una clasificación lógica, es una enumeración de agrupaciones que se distinguen por algún carácter dominante." (5)

No obstante, y a pesar de su apreciación, Gili Gaya no se resignó a abandonar esta tipología tan poco práctica y tan poco operativa.

1.4. Marcos Marín (6) también alude a esta clasificación según *criterio lógico* (mediante el que clasifica las oraciones por su *modalidad*) y la completa más distinguiendo, pues, entre:

- Aseverativas:
 - afirmativas.
 - negativas.
- Dubitativas.
- De probabilidad:
 - oraciones con verbo normal.
 - construcciones perifrásticas analíticas.
- Interrogativa:
 - totales.
 - parciales.
- Exclamativas.
- Optativas o desiderativas.
- Exhortativas o imperativas.

Las críticas parciales hacia las cuatro clasificaciones que hemos utilizado de ejemplo son múltiples (por cuanto se refiere a las diferencias que existen entre ellas y que revelan la fatuidad del criterio). No obstante, nos interesa más poner en tela de juicio dicho criterio que da origen a la tipología de oraciones en cuanto a la psicología del hablante.

Antes de abordar dicha tarea, hemos de apuntar lo extraño que es para nosotros encontrar que el criterio psicológico siga teniendo predicamento en publicaciones relativamente recientes —como la de Marcos Marín— cuando ya fue abandonado, debido a su inoperancia, por otras gramáticas anteriores como la de Alcina-Blecua.

El primer problema que revela esta tipología es el de que las diferentes clases de oraciones tienen amplias zonas de intersección que dificultan el deslinde de las mismas: resulta poco útil a la hora de clasificar. Así, oraciones como:

¡Ojalá se muera!
¡Ojalá lo supiéramos!

¿qué son?, *exclamativas* u *optativas*. ¿Qué rasgo posee una mayor dominancia?. Para saberlo deberíamos oír al emisor.

Veamos más ejemplos:

¡Ven aquí inmediatamente!

es tanto *exclamativa* como *imperativa* pero, ¿hasta qué punto una cosa más que otra?. El mismo problema se nos presentará ante:

¡Quizá no te vuelva a ver!

aunque el dilema, en este caso, sería determinar si es más *dubitativa* que *exclamativa*, o viceversa.

Y, de esta forma, podríamos continuar aportando más ejemplos que terminarían haciéndonos cuestionar la operatividad y *praxis* real de esta clasificación de oraciones y nos revelarían su torpe funcionalidad.

A fin de cuentas, podemos comprobar que es la *entonación* la que genera las oraciones *exclamativas*. De tal forma, cualquier oración puede ser *exclamativa* siempre que el emisor refuerce su entonación mediante una participación más emotiva (7).

En resumen:

- a) El criterio psicológico para clasificar las oraciones demuestra tener poca operatividad y plantea excesivos problemas a la hora de diferenciar las clases de oraciones.
- b) La emotividad que puede rodear a una oración se plasma en una peculiar entonación, la cual puede afectar a cualquier tipo de enunciado. Por ello, cualquiera de las otras clases de oraciones podría ser *exclamativa*.
- c) Sería más correcto hablar de *tipos de entonaciones* más que hablar de oraciones *según un punto de vista psicológico o subjetivo*.
- d) Gráficamente, los signos ¡!, para indicar un refuerzo emocional del argumento contenido entre ellos, revelan demasiado poco de los muchísimos matices entonativos que puede tener una misma oración. Así: *¡Cuánto tiempo sin verte!*, dicha de forma irónica (8), alegre, en tono vocativo (para llamar la atención), etc., registraría muy diferentes entonaciones. Ello nos supeditaría al *contexto* para analizarla.

2. La Interjección como oración exclamativa

El problema que nos plantean las —que todavía seguimos llamando— oraciones exclamativas, llega a complicarse mucho más cuando se incluye dentro de ellas a la *interjección*. Ya que, debido a ello, entran en fricción los diversos conceptos de oración. Así, siguiendo un criterio semántico: “Un tipo especial de oración simple lo constituyen las *interjecciones*. Estas formas resumen de una forma muy breve una significación completa. Por su extrema condensación no siguen las normas generales y se reducen a una forma muy gramaticalizada del sintagma nominal generalmente, en algunas ocasiones son simples onomatopeyas.” (9)

Mientras que, para otros, desde un criterio sintáctico: “Constituye una clase de palabras que no tiene una completa y cabal delimitación, ni ha podido ser justificada por los mismos principios utilizados hasta aquí. Morfológicamente, pueden ser palabras que existen en el léxico de la lengua con otros fines que, fijada su terminación y con entonación exclamativa, se pueden emplear aisladas formando frase, o acuñaciones onomatopéyicas” (10)

Pero a nosotros nos interesa la vinculación, por parte de autores como Gili Gaya y Marcos Marín, de la *interjección* con la oración *exclamativa*: “Pueden distinguirse grados dentro del carácter sintético de la oración exclamativa. (...) los gritos inarticulados o las interjecciones llamadas propias (¡Ah!; ¡Oh!; ¡Ay!; ¡Uy!; ¡Hola!) que tienen validez social dentro de un grupo lingüístico; palabras de todas clases habilitadas como interjecciones (¡Bravo!; ¡Animo!; ¡Diablo!; ¡Ya!, etc.), o los vocativos, dirigidos ya con plena intención a una persona o grupo.” (11). Y más recientemente: “La interjección ha sido considerada erróneamente como parte de la oración. Hoy prácticamente nadie admite esto y se reconoce universalmente su condición de oración extremadamente abreviada, exclamativa” (12).

Y debido a que corresponden a un plano esencialmente afectivo de la comunicación y a que pueden constituir por sí mismas una oración en cuanto a su intención significativa (*tanto cuando expresan estados psíquicos del hablante: alegría, entusiasmo, pena, ... ; como cuando son estados físicos: dolor, placer...*), algunos autores las han asimilado bajo la categoría de las *oraciones unimembre* integrándolas —de esta manera— al concepto sintáctico de oración (13).

El hecho evidente es que, tanto la interjección como las oraciones exclamativas poseen un esquema de entonación muy similar (como veremos más abajo). Y que este refuerzo emotivo de la entonación es el que les da rango de oración a las interjecciones. Ello se comprueba con los ejemplos de las palabras —de todo tipo— que pueden ser transformadas en interjecciones (oraciones, para algunos autores) mediante su refuerzo de la entonación:

!Policía!, ¡Caramba!, ¡Bueno!, ¡Bien!,

A veces podrían ser la elipsis de un vocativo, como en:

!Eh!, tráeme eso (Fernando, tráeme eso)

En resumen:

- a) La aceptación de la interjección como oración ha planteado problemas y levantado disquisiciones entre los lingüistas (14).
- b) El carácter exclamativo es el que les hace adquirir rango de oración a estas construcciones (según algunos autores). Es la *entonación exclamativa*, por tanto, la que imprime afectividad a las interjecciones. Quizá en su estudio encontremos la clave.

3. La entonación

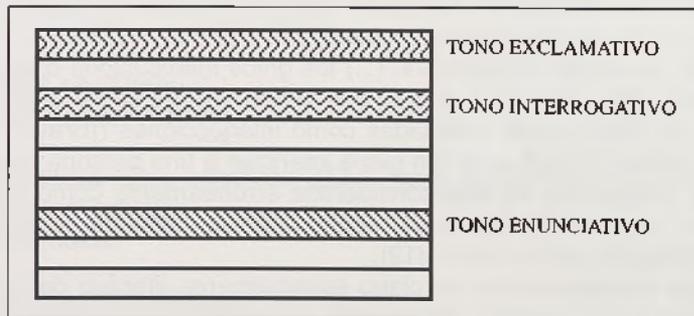
Llegados a este punto, afirmamos que —tras haber demostrado que no es plenamente válida ni satisfactoria la clasificación de oraciones desde el punto de vista del hablante/narrador— sí podemos hablar de que el emisor quiere transmitir algo, quiere comunicar, y que para esa comunicación organiza el mensaje sobre una determinada curva melódica, que denota su intención (“criterio psicológico”, a fin de cuentas). Por ello se diferencian oraciones sólo por su entonación.

¿Qué es la entonación?, pues, “La entonación es una línea de *altura musical* (...) Puesto que el sonido se articula con un tono determinado, la cadena hablada se produce en una *sucesión de tonos* distintos. La entonación es, pues, una línea melódica, una curva musical.” (15).

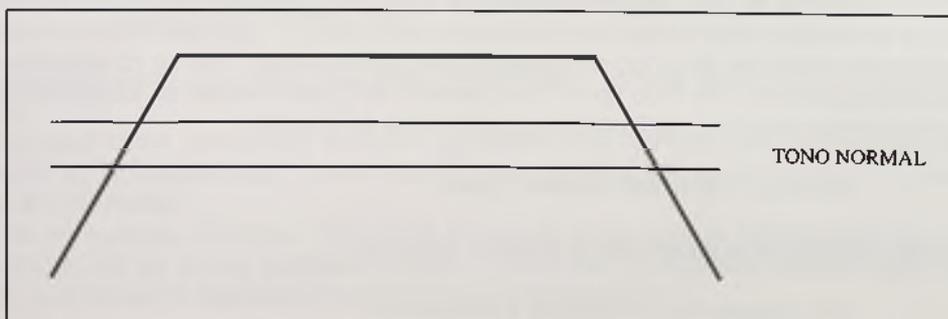
No entraremos en la enumeración de las diferentes clasificaciones de los tipos de entonación. A pesar de todo, parece existir acuerdo entre los autores a la hora de perfilar tres tipos esenciales: enunciativa, interrogativa y exclamativa. Cada una de ellas distinguiría diversas variantes.

Llegados a este punto nos encontramos con que este rasgo suprasegmental no está lo suficientemente estudiado (16). Por otro lado, el análisis de la entonación se complica más dada la importancia del *contexto*, a la hora de estudiar las curvas melódicas de las oraciones.

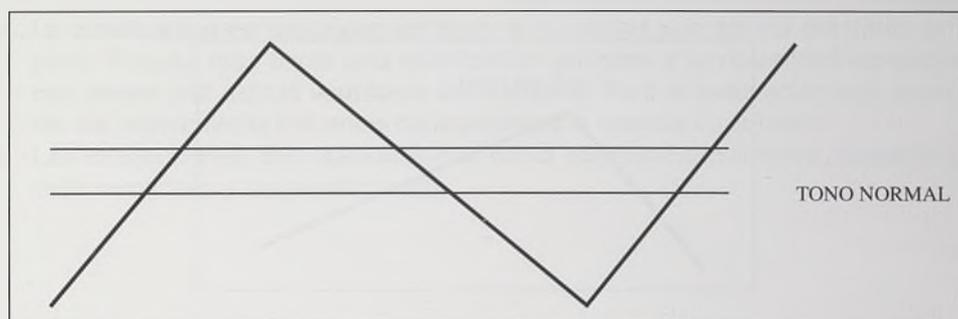
Pero, centrándonos en la *entonación exclamativa* que es la que nos interesa, existe un hecho evidente: su tono es más alto incluso que el de la interrogativa. En esquema:



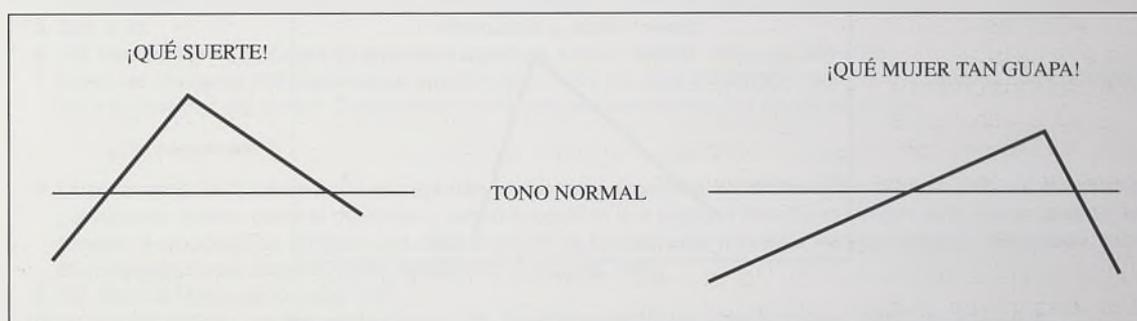
Además, mientras que la entonación enunciativa registra una curva del tipo:



y la interrogativa:



en la exclamativa, la rama central desaparece y hay una fuerte subida de tono seguida de un descenso:

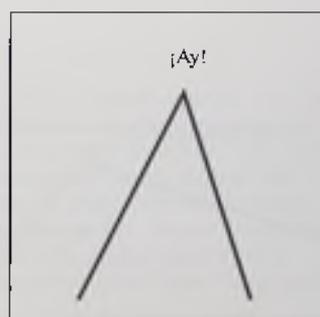


Registrándose en tono más alto en la sílaba acentuada o bien en la palabra que se quiere destacar.

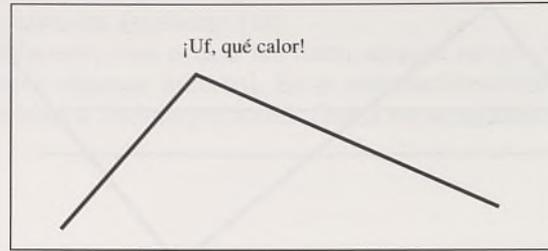
Pero, a pesar de ello, los elementos fonéticos dependen tanto del estado afectivo del hablante que son de difícil sistematización, encontramos numerosas variedades de entonación exclamativa ya que se pueden expresar diversidad de sentimientos y matices (miedo, pánico, odio...) con sólo variar la entonación: "La emoción del hablante se manifiesta a través de las modulaciones tonales, la duración de los sonidos y la tensión (...) La pasión y la alegría tienden a tonos altos, a la rapidez elocutiva y a inflexiones ricas en variaciones; la tristeza y el abatimiento se manifiestan, por el contrario, en tonos graves." (17)

El problema planteado por las *interjecciones* también se resuelve con el criterio de la entonación, pues poseen una curva melódica exclamativa, tanto las llamadas primarias como las secundarias Veamos:

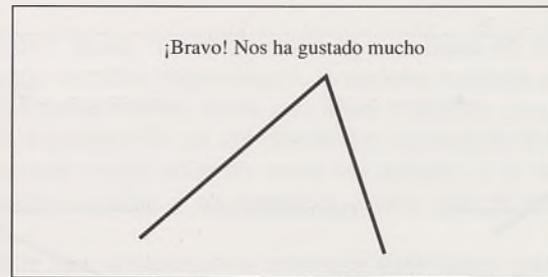
a) Las interjecciones del tipo: *¡ah!*, *¡oh!*, *¡ay!*, reciben un fuerte impulso tonal:



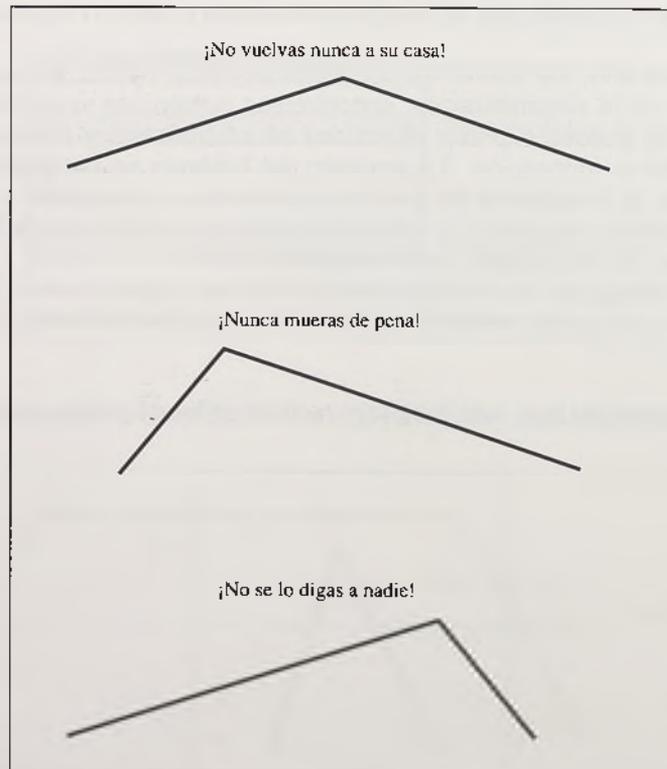
b) Cuando a la interjección le sigue otra expresión también exclamativa, la inflexión recae en la interjección y, a continuación, desciende:



c) En palabras que pueden funcionar como interjecciones, el tono se eleva hasta la sílaba acentuada y después desciende bruscamente:



d) En oraciones exclamativas más amplias, la entonación fuerte recae sobre la palabra donde se centra el interés:



Conclusiones

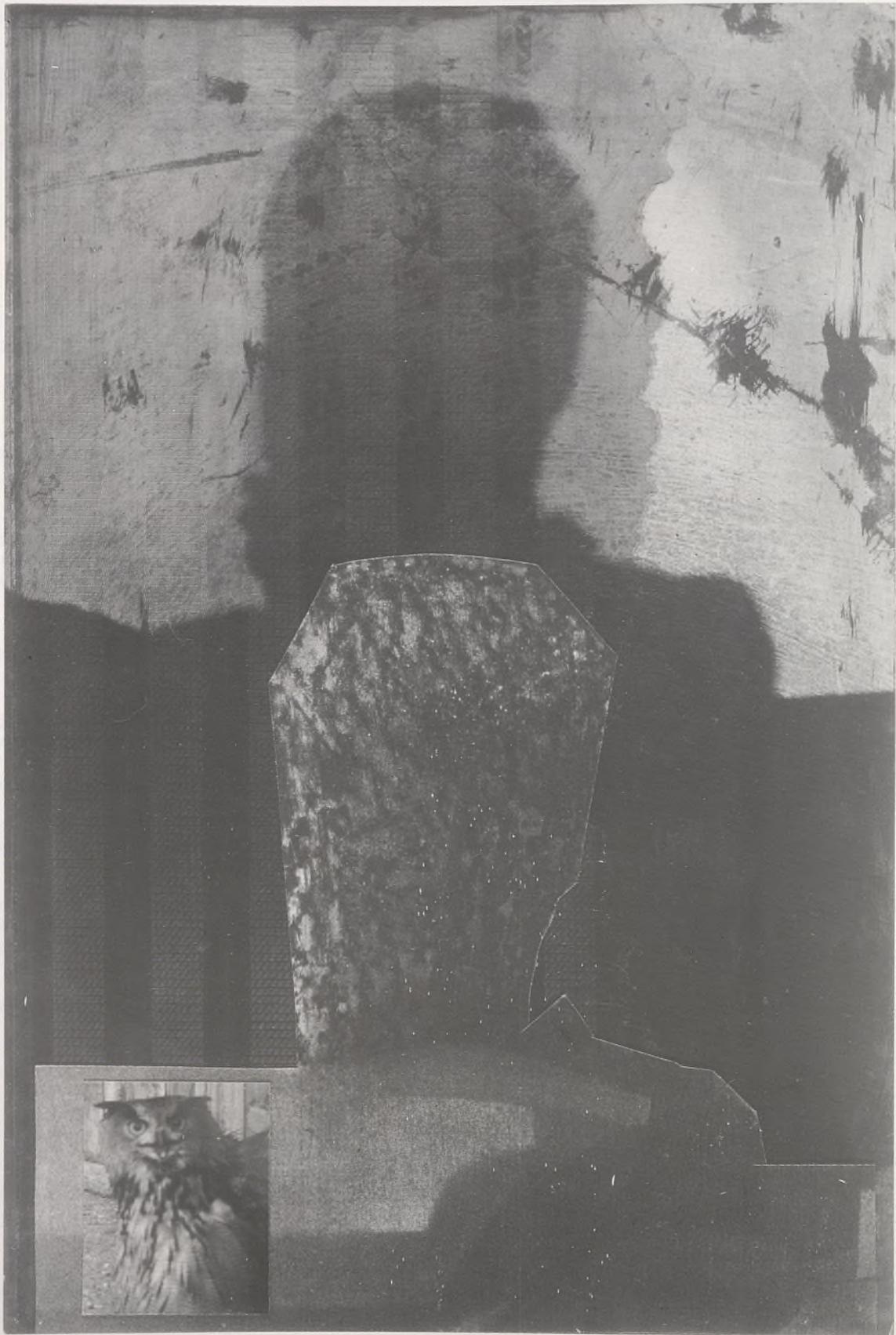
- a) La clasificación de oraciones en base a la calidad psicológica del juicio es de poco peso. Resulta más fiable una clasificación en base a la diversidad de entonaciones, que revela una actitud verdadera del hablante. Pero la entonación está poco estudiada. Es importante la influencia del contexto a la hora de su estudio.
- b) Las interjecciones son oraciones con curva melódica exclamativa, desde el punto de vista semántico y de la entonación.

NOTAS

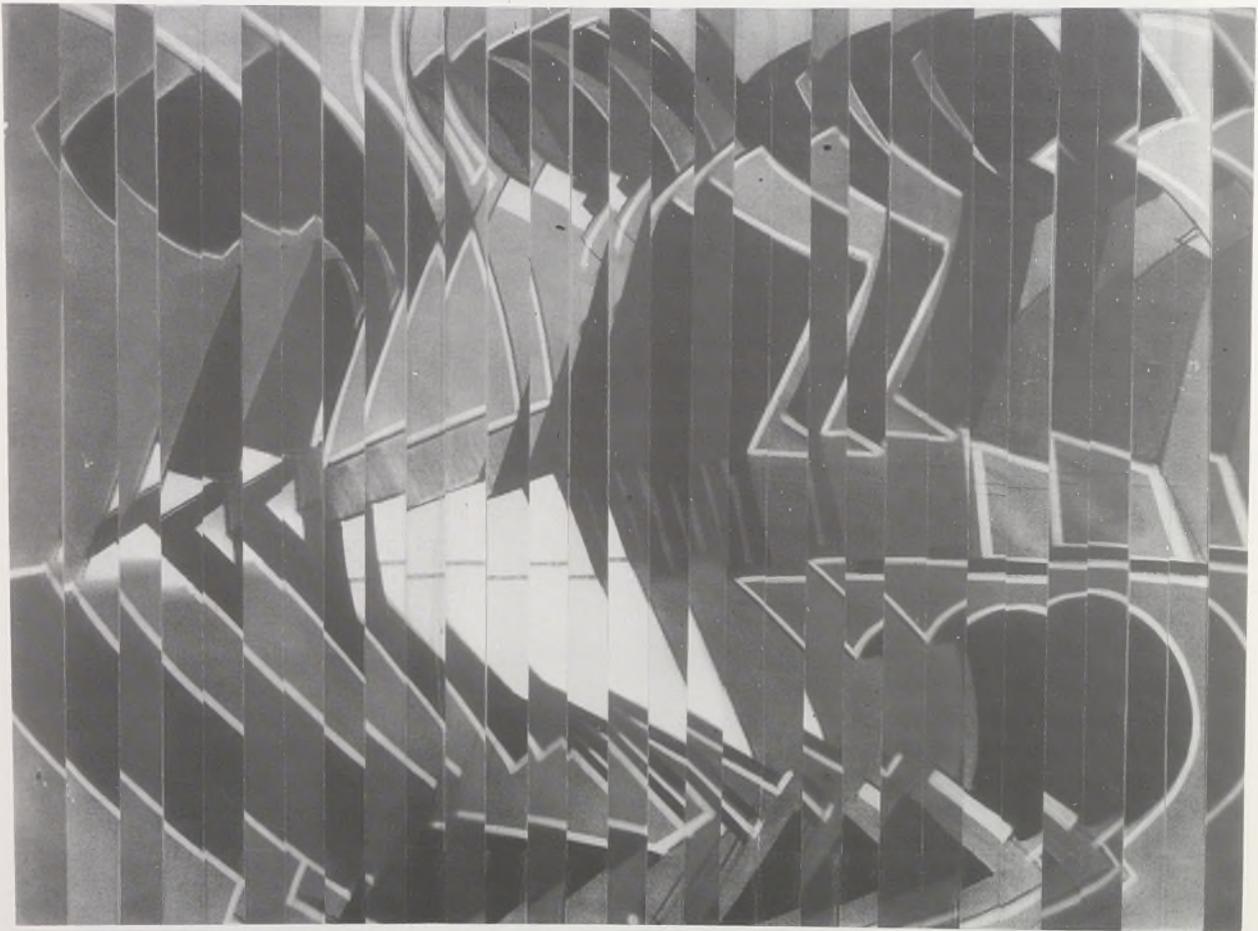
- 1 Vid. Seco, Rafael, *Manual de gramática española*, Aguilar, Madrid, 1975, §§ 157 a 161.
- 2 *Ibid.* S 161.
- 3 Vid. Pérez-Rioja, J. A., *Gramática de la lengua española*, Tecnos, Madrid, 1954, § 381 y ss.
- 4 Vid. Gili Gaya, Samuel, *Curso superior de sintaxis española*, Vox, Barcelona, 1961, § 32 y ss.
- 5 *Ibid.* S 33.
- 6 Vid. Marcos Marín, F., *Curso de gramática española*, Cincel, Madrid, 1984, pp. 344-350.
- 7 Hasta las oraciones interrogativas se pueden dejar influir por esta entonación, siempre dependiendo del contexto y de la animosidad del emisor. Gráficamente se ha resuelto combinando los signos de ambas:
¿!Ya has venido!?
- 8 La parquedad de la información que aportan los signos ortográficos de exclamación: ¡!, ya intentó ser enriquecida por algunos nuevos como el de ironía: ¿, signo tipográfico que propuso Alcanter de Brahm para indicar al lector los pasajes u oraciones de un texto. Vid. bajo Ironía en la *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana*, tomo 28 (Segunda Parte), Espasa Calpe, Barcelona, 1926, pág. 1989.
- 9 Vid. Marcos Marín, op. cit. pág. 343
- 10 Vid. Alcina Franch, J. y Bleuca Perdices, J. M., *Gramática española*, Ariel Barcelona, 1987, pp. 817—818.
- 11 Vid. Gili Gaya, op. cit. § 34.
- 12 Vid. Marcos Marín, op. cit. pág. 343.
- 13 Vid. Minguéz Fontán, Nieves, *Gramática del español*, 2 vols., Santillana, Madrid, 1987.
- 14 En torno a los conceptos de oración y el estudio de las diferentes terminologías remitimos al sabroso artículo de Salvador Gutiérrez Ordóñez, "¿Es necesario el concepto de oración?", en *Revista Española de lingüística*, Madrid, 1984, pp. 245-270.
- 15 Otros autores como Rafael Seco, op. cit., no han clarificado su postura. Por un lado mantienen un epígrafe sobre la interjección en la parte referida a las clases de palabras (S 90). Y en el § 103 afirma que:
"En una interjección (...) entendemos la existencia de una oración implícita, cuyos términos serían la persona que profiere la exclamación (sujeto) y el afecto más o menos vivo que la ha producido, expresado predicativamente (predicado)".
Para terminar dando una solución pretendidamente mixta:
"En rigor, la interjección no equivale a una oración gramatical, pues si es cierto que en ella podríamos rastrear (...) un sujeto y un predicado, es dudoso que en la persona que la emite haya habido intuición alguna de tales elementos. Por esta razón se ha observado que toda frase puede ser enunciada en estilo indirecto, pero la interjección no. Podríamos decir, a lo sumo, que la interjección es el embrión de una oración gramatical."
- 16 Vid. Minguéz Fontán, op. cit. pág. 161.
- 17 Tomás Navarro Tomás ha estudiado la entonación del habla culta. También existen algunos trabajos —pocos— de investigación sobre variantes dialectales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcina Franch, J. y Bleuca Perdices, J. M., *Gramática española*, Ariel, Barcelona, 1987.
- Gili Gaya, S., *Curso superior de sintaxis española*, Vox, Barcelona, 1961.
- Gutiérrez Ordóñez, S., "¿Es necesario el concepto de oración?", en *Revista española de Lingüística*, Madrid, 1984.
- Marcos Marín, F., *Curso de gramática española*, Cincel, Madrid 1984.
- Minguéz Fontán, N., *Gramática del español*, 2 vols., Santillana, Madrid, 1987.
- Pérez-Rioja, J. A., *Gramática de la lengua española*, Tecnos, Madrid, 1954.
- Seco, Rafael, *Manual de Gramática española*, Aguilar, Madrid, 1975.
- X *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana*, tomo 2 (Segunda Parte), Espasa Calpe, Barcelona, 1926.







Juan Guelbenzu

NORMATIVA DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA RETAMA

La Revista RETAMA, Colaboraciones Interdisciplinares, es una publicación de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Educación General Básica "Fray Luis de León" de Cuenca.

Esta publicación admite comunicaciones, artículos de investigación, artículos de revisión, inéditos y de cualquier disciplina.

Los trabajos originales se enviarán a la Subdirección de Extensión Cultural, —Revista RETAMA— dentro del plazo previsto para la presentación de manuscritos, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B., c/Astrana Marín, nº 6, Cuenca 16002, teléfono (966) 22 24 56, según las normas de publicación que a continuación se detallan.

1. Como norma general los trabajos no excederán las veinte páginas impresas, por una sola cara mecanografiadas, a doble espacio, presentadas en formato Folio, incluidos textos, tablas, ilustraciones, fotografías y referencias. Se exige un duplicado que resulte una copia de calidad continente a su vez de fotocopias de las ilustraciones.

Se admiten trabajos en discos para PC compatibles en formato de pulgadas:

5 1/4 y 3 1/2, escritos con el programa Word Perfect versión 4, punto 2./5.0/ 5.1

2. En todo trabajo constará en primera página y en exclusiva lo siguiente: Título y subtítulo; Nombre del autor; Dirección, teléfono de contacto. A continuación, un resumen, informativo y descriptivo, con una extensión máxima de 150 palabras. Deben numerarse todas las páginas en el ángulo superior derecho.
3. Figuras. Gráficos. Dibujos.— Las figuras, gráficos y dibujos, de calidad impecable, se presentarán en hojas aparte respetando la numeración correlativa e indicación del lugar de situación en el manuscrito.
4. Tablas.— Mecanografía en hoja aparte, con numeración correlativa e indicando el lugar de situación en el manuscrito.
5. Notas a pie de página.— Las llamadas en el Texto se mecanografiarán en hoja aparte con numeración correlativa según aparición en el texto.
6. Fotografías.—Fotografías en blanco y negro, de buena calidad y bien contrastadas. Ilustraciones y fotografías irán numeradas correlativamente, según orden de cita en el Texto. En el ángulo superior derecho del dorso de cada una de ellas se escribirá tanto su número como el apellido del autor del texto.
7. Ilustraciones.— En el sistema de atribución de ilustraciones, excelentes en afecto, se respetará que el nombre del autor aparezca junto a la misma. La lista de colaboradores figurará al principio, junto al Índice.
8. Bibliografía.— Normas UNE.

El Consejo de Dirección de la Revista RETAMA, Colaboraciones Interdisciplinares acusará recibo de los trabajos originales, sin que ello suponga compromiso de inclusión definitiva; reservándose el derecho de la no publicación de manuscritos que a su juicio considere inadecuados, cuestión que comunicará al interesado mediante escrito.

El autor cuyo artículo resulte publicado recibirá tres ejemplares de la Revista.

El Consejo de Dirección y la Dirección de la Revista RETAMA definen que los trabajos y artículos son responsabilidad de sus autores, marginándose de las diferentes ideas y opiniones expresadas en ellos así como de la identificación con los mismos.



ESTE NOVENO NUMERO DE **RETAMA**
SE TERMINO DE IMPRIMIR EN LA
FESTIVIDAD DE S GERMAN,
DIA 26 DE MAYO DE 1993
EN CUENCA, POP LA
S COOP. ARCOGRAF
(DEP LEG CU 18 / 993)

EDITA:

E.U.F. PROFESORADO DE E.G.B.

COLABORAN:

EXCMO. AYUNTAMIENTO

EXCMA. DIPUTACION PROVINCIAL

CUENCA

